



**Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras**

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

**DISEÑO DE UN PROGRAMA DE BIOÉTICA PARA EL CCH,
APROXIMACIONES COGNITIVAS Y DISTRIBUIDAS”**

T E S I S

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

P R E S E N T A

Jorge Aarón Garciafigueroa Asencio

Director de tesis: Dr. Mauricio Beuchot Puente

Co-tutor de tesis: Mtro. Roberto Alejandro Alba Meraz

Ciudad Universitaria, Junio de 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1 <i>Educación en un mundo global</i>	8
1.1. La idea de educación en las políticas e instituciones mundiales	10
1.2. Políticas educativas y desarrollo humano.....	13
1.3. De lo global a lo local: Políticas internacionales en materia educativa.....	18
1.3.1. México: entre el trabajo y escuela.....	25
1.4. El valor de la Filosofía hacia el nuevo milenio	26
1.4.1. La apuesta por la ética.....	36
Capítulo 2 <i>Paradigmas sobre el aprendizaje y la inteligencia colectiva</i>	
2.1. Psicología de la educación. Un enfoque general	39
2.2. Entre el individuo y el medio: paradigmas psico-educativos.....	44
2.2.1. Jean Piaget y la psicología genético-evolutiva.....	47
2.2.2. El modelo de desarrollo de Kohlberg.....	50
2.3. Grupos, metáforas e inteligencia: nuevos acercamientos al aula.....	54
2.3.1. Conocimiento previo, Conflicto cognitivo y cambio conceptual.....	55
2.3.2. La analogía como vehículo del cambio conceptual.....	62
2.3.3. La analogía desde la perspectiva docente.....	67
2.4. Nuevos modelos de inteligencia y cognición	69
Dinámica de grupos y aprendizaje.....	75
Capítulo 3 <i>Entender el Deber ser: la comprensión hermenéutica en la ética</i>	
3.1. Panorama de la Ética.....	84
3.1.1. Ética formal.....	88
3.1.2. Ética material.....	91
3.1.3. Entender el Deber ser: la comprensión hermenéutica en la ética.....	92
3.2. Por qué es necesaria una formación cívica?	98
3.2.1. La ciudadanía en la aldea global.....	104
3.2.2. Carácter de una Ética Cívica en la sociedad pluralista.....	108
3.2.3. Afectividad y ciudadanía.....	109
3.3. Las competencias Cívicas y Éticas.....	111
Capítulo 4 <i>La filosofía al aula: ¿Enseñar o aprender?</i>	
4.1. El Sistema Educativo Mexicano.....	120
4.2. La Filosofía en el bachillerato UNAM.....	123
4.3. Modelo Operativo de Diseño Didáctico (MODD) para la asignatura Filosofía II-Ética.....	135
4.3.1. Criterios de secuenciación.....	145
4.3.2. Directrices curriculares.....	149
4.4. La bioética: Problemas globales, respuestas locales. Un programa para bachillerato	151
4.5. Resultados: Un compromiso de constante mejora.....	172
Conclusiones Generales.....	196
Bibliografía empleada.....	200
Anexos.....	203

Dedicatorias:

A mi madre, ejemplo constante y generoso del amor a la profesión docente.

A mi hermana.

A Quetzalli, quien me enseña con su ausencia
a luchar por lo que se ama.

Introducción.

El documento que el lector tiene en sus manos, representa un esfuerzo consciente por mejorar la educación media superior desde diversos frentes. Uno de ellos, el más difícil para un docente novel con formación en filosofía consiste en realizar un proyecto de intervención en el que la reflexión teórica contenga una contraparte que se aterrice en la práctica, esto como tal suele representar muchas dificultades para aquellos que se encuentran acostumbrados a mantenerse en el plano de la reflexión teórica.

El oficio de enseñar una asignatura tan complicada como la filosofía en un nivel educativo como el medio superior requiere que el docente de tal asignatura tome como práctica reflexiva su propia actuación docente, echando mano de recursos didácticos propios de la disciplina, acercamientos epistémicos que den cuenta del aprendizaje humano y propuestas de intervención que permitan movilizar sus saberes y los de sus alumnos, pero también que problematice su experiencia docente para movilizar a la acción.

Esto no siempre se conjunta, y por tanto se requiere de una profesionalización que responda a las necesidades siempre cambiantes de una sociedad cada vez más dinámica, a un entorno escolar más adverso y de una juventud con mayores inquietudes.

Profesionalizar la docencia sugiere que no basta con tener el saber disciplinario para poder transmitir conocimientos, o para modelar procedimientos y actitudes. Es parte de un enfoque pedagógico en el que el compromiso de mejora parte del análisis real de las situaciones que ocurren diariamente en el aula, de los problemas que presentan las y los alumnos para acercarse a las asignaturas, del análisis curricular u de la gestión escolar. Ninguno de estos problemas puede tratarse por aislado o de manera unívoca, y aquí en este documento intentamos esbozar un modelo de intervención que, centrado en lo cognitivo genere puentes hacia nuevas maneras de practicar la enseñanza, basada en problemas cotidianos, en recursos didácticos atractivos, diseños didácticos sistemáticos y modelos de evaluación centrados en el alumno y sus aprendizajes.

Lograr esto con equilibrio requiere de mucha práctica. Así, lo que puede aportar este documento recepcional es un testimonio de cómo la reflexión y la sistematización de ciertas experiencias docentes puede traducirse en una espiral de cambio en la que el docente reflexivo va encontrando nuevos paradigmas interpretativos de su propia práctica y en donde el alumno toma el centro del proceso.

El planteamiento principal surge del análisis curricular de la asignatura “Ética” del plan de estudios de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. En ese análisis nos encontramos con una apertura en el programa de la asignatura en el que puede caber casi cualquier enfoque, sujeto entonces a la interpretación del docente de la asignatura, de sus saberes y de sus preferencias. Si bien dicha apertura es parte de la libertad de cátedra planteada por el modelo del CCH, nos preguntamos si en el desarrollo de un modelo de diseño didáctico con fundamentos cognitivos puede ayudar a organizar por un lado la experiencia del docente y articular sus saberes pedagógicos y disciplinares en un plan de clase adecuado al desempeño de sus alumnos, y por el otro, proporcionar una experiencia de aprendizaje en sus alumnas y alumnos que permita el desarrollo de capacidades cognitivas que abonen a un desarrollo integral.

El desarrollo de esta propuesta pasa por varios momentos importantes que dividen el escrito en capítulos. En el primero se analizan las interrelaciones que se dan entre el discurso de los diversos organismos e instituciones internacionales que apoyan el desarrollo de la educación en los Estados alrededor del mundo. En ese contexto se muestran cómo algunos elementos discursivos impregnan las políticas educativas a nivel local y con ello se imprime un cambio en la manera en que la educación pública responde a las presiones y condicionamientos del entorno mundial.

Además se muestra la relación que tiene la educación filosófica con este discurso oficial y el lugar que debería adoptar en la educación de siglo XXI. Todo ello para entender la importancia de replantear una educación filosófica en el nivel medio superior.

En el segundo capítulo se hace un acercamiento a diferentes paradigmas educativos que fundamentan la práctica docente contemporánea y que de alguna manera se encuentran presentes en el enfoque educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Revisar dichos paradigmas abona a la discusión posterior acerca de la naturaleza del aprendizaje de procesos cognitivos desde una concepción epistémica distribuida y su importancia para revalorar la interacción con los artefactos y esquemas de cognición que están presentes en las discusiones epistémicas contemporáneas. En este capítulo se revisan también algunas hipótesis acerca de la dinámica de grupos que sirven para entender de una manera más

global la importancia que tiene el procesamiento grupal de información, de tareas orientadas y del desarrollo de la autonomía intelectual en el aprendizaje de la asignatura. Se analiza también el papel que juegan conceptos como el conflicto cognitivo para movilizar saberes y el cambio conceptual como un elemento que permite evidenciar aprendizajes significativos. Todo ello apuntando siempre hacia una aplicación en el plano de la asignatura y hacia la construcción de ciudadanía mediante estos procesos cognitivos.

En el tercer capítulo ahondaremos en una concepción de ética hermenéutica que nos permita interpretar las diferentes concepciones históricas que en la Filosofía se han desarrollado, apuntando a un equilibrio entre las diferentes posturas que permita articular los principios de una sociedad pluralista que defiende y procura los derechos humanos a la vez que se toman en cuenta las características del contexto histórico y cultural de las comunidades de aprendizaje en las que se lleva a cabo la intervención educativa.

Articular estas dimensiones resulta necesario en una reflexión sobre la urgencia de traer al discurso escolar temáticas relevantes socialmente y que su discusión y tratamiento formal permite realizar una construcción de ciudadanía en plena posesión y ejercicio de sus derechos civiles, políticos y culturales.

Siendo así, este capítulo es esencial para entender la naturaleza de la propuesta, dado que proporciona el marco disciplinario en el que se ajusta la intervención docente.

En el cuarto capítulo analizamos con detenimiento las características del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades atendiendo a la distribución en el mapa curricular de las asignaturas de Filosofía, los objetivos de la asignatura “Ética”.

En dicho capítulo se abordarán los elementos teóricos y estructurales de un Modelo Operativo de Diseño Didáctico que fundamente la propuesta de intervención docente. Será aquí donde encontraremos que una de las hipótesis de trabajo consistirá en determinar en que grado un diseño sistemático e integral de problemas éticos cercanos al estudiante permite la movilización de saberes y el desarrollo de habilidades cognitivas que se traduzcan en una comprensión más fina de la aplicación de la reflexión ética a la vida cívica. En este punto se presenta el diseño ya elaborado y elementos que se han rescatado para el análisis de su operatividad y eficacia.

Llegado a ese punto se presentarán las conclusiones a las que se ha llegado, indicando los logros que ha producido este primer acercamiento a una nueva manera de entender la

enseñanza y el aprendizaje, una forma más sistemática de articular las secuencias didácticas partiendo desde un paradigma educativo definido y la manera en que esto abona al proceso de profesionalización del Filósofo-docente, objetivo principal de la Maestría en docencia de la Filosofía en Educación Media Superior.

Capítulo 1

1. *Educar en un mundo global.*

Cada vez es más frecuente el debate acerca de los fines o características que debe asumir la educación en un contexto de globalización. Lo que se dice y lo que se entiende al respecto puede tomar tintes muy distintos, que dependen de la cara de la moneda desde la cual se habla. Anatemas o elogios hacia las políticas públicas mundiales, hacia programas específicos, hacia alianzas y deslealtades que se juegan en el terreno político y económico de la educación, a los resultados esperados, la validez y objetivos de las pruebas aplicadas; en fin, que hablar de educación en un contexto de globalización es una empresa que requiere mucha sinceridad teórica y política, puesto que una práctica educativa acrítica puede enmascarar procesos de dominación; así pues, se requiere también un conocimiento más o menos amplio del estado de la cuestión en materia educativa, disciplinar y didáctica.

Es un tópico señalar que la diversidad de *medios* en los que la información es accesible al sujeto en la “sociedad de la información” ha traído consigo modificaciones en la estructura cognitiva con la que *aprehendemos* el mundo. El sujeto de a pie en las ciudades modernas se encuentra expuesto a una gran cantidad de datos, información, imágenes, sonidos, propaganda, polución auditiva y mensajes subliminales (Sartori, 1998). Esto produce una sobre-saturación que modifica en alguna manera la forma en que procesamos el mundo. Cada día necesitamos más artefactos en los que confiar nuestra memoria y nuestra cognición (Salomon, 1993) para volvernos eficientes en el mundo post- industrial. No son los *mass media* los que se adaptan al sujeto, sino éste quien se amolda a ellos por parodiar una célebre frase de Marx.

Esto nos exige está exigiendo revisar y replantear nuestros conceptos más cotidianos como lo son *aprendizaje, enseñanza, inteligencia, conocimiento*; así como las prácticas más inmediatas en las que los docentes nos desenvolvemos para lograr los objetivos que la educación plantea. De tal suerte que alrededor del mundo gobiernos e instituciones diseñan programas y planes de estudios diversos que atiendan el contexto local a la vez que considera el influjo y las tendencias que el entorno mundial señala.

La cuestión no es nada superflua, y en el fondo responder a tales necesidades implica una cuestión de valor en tanto que los objetivos de la educación “son intentos de especificar con mayor exactitud cuáles son las cualidades deseables” para una sociedad (Dearden, 1982). Precisamente porque es aquello sobre lo que la sociedad debería tener un consenso mínimo, es que la reflexión filosófica acerca de la educación es necesaria y urgente. No en vano los diferentes Estados consideran que es importante para su propio progreso, el invertir en sistemas de educación y extender sus beneficios a cada vez más seres humanos. Los fenómenos sociales de las últimas décadas del siglo XX nos muestran una tendencia que cada vez va en aumento; la necesidad de apertura de nuevos espacios educativos, en respuesta al crecimiento de población a nivel global.

En nuestro país tenemos una pirámide poblacional en la que el 77.4 % de la población escolar se ubica en la educación básica y media, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria. La educación media superior representa apenas el 11.2 % de la matrícula y constituye el sector educativo que experimentará el mayor crecimiento en los próximos años, como resultado de la gran expansión de la educación básica en las últimas décadas. De tal forma que la matrícula total del sistema educativo nacional escolarizado se conforma por 31.8 millones de alumnos, equivalente al 30.2 % de la población total del país (INEGI).

La masificación de la educación ha traído consigo un impacto positivo en el incremento de nivel cultural de los pueblos, de conciencia y desarrollo humano; sin embargo también ha generado cambios profundos en las estructuras sociales y en las escalas valorativas, así como en la calidad misma de la educación y de la estima social por la labor docente¹. Pocas personas podrían sin embargo poner en duda sin riesgo a caer en un exotismo intelectual, el hecho de que la educación *mejora*² en algún sentido a las personas y las sociedades que conforman.

Sin embargo, eso nos pone en alerta para evitar el caer en lugares comunes acerca del discurso educativo. Justo es esta época en donde más se precisa de una reflexión seria sobre

¹ Sobre el impacto de estos cambios en la profesión docente en un contexto de globalización véase: (Fernández, 2006).

² No obstante que autores como Rousseau, ya en pleno siglo XVIII había afirmado la postura de que la educación es un artificio que lejos de mejorar al hombre le hunde en un estado alejado de su naturaleza. En este sentido el “buen salvaje” es adoptado como símbolo del estado beatífico e ingenuo que la educación cancela.

aquello que la educación aporta a una sociedad, y sobre el rumbo hacia el que ésta debería apuntar. Es urgente, debido a la equivocidad y tradicionalismo que inunda a los sistemas educativos, necesario en la medida en que responda al ritmo vertiginoso con que la sociedad de consumo modela a su propio *homo economicus* (Daly, 1993). Actual en tanto que permita rescatar al ser humano de su cosificación en un mundo cada vez más tecnocratizado.

Así con todo lo complejo que resulta hablar de este tema en una sociedad que tiende hacia la globalización de manera más definitiva, y que tiene retos importantes en materia de igualdad y justicia social, nos atrevemos en esta tesis a pensar de nuevo los grandes temas de la educación y a intentar una vía por la que apostamos para lograr un cambio en la manera en que las tendencias mundiales puedan resultar menos agresivas para la sociedad. Una característica esencial de la educación, es proporcionar a las personas opciones más amplias para resolver problemas, que pueden ser del orden práctico cotidiano, así como los problemas técnicos en los que la ciencia ejerce una ayuda relevante, o problemas teóricos ya mucho más especializados en cada disciplina de estudio o rama del conocimiento. En esta propuesta apostaremos por una defensa y justificación del estudio de la filosofía y en especial de la Ética.

La justificación de la pertinencia del estudio de dichas disciplinas la haremos con detalle más adelante, pero desde ya podemos enunciar que el estudio de disciplinas humanísticas como la filosofía en el nivel bachillerato tiene una función formativa, es decir, tiene como finalidad a su vez, la pretensión de incidir en la capacidad individual para construirse una identidad ciudadana propia asociada a valores democráticos, mismos que en el plano de acción cívica permitirían en primera instancia acercarnos a una sociedad más justa, participativa e igualitaria.

1.1 La idea de educación en las políticas e instituciones mundiales.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) sostiene que los problemas más urgentes a ser atendidos por los gobiernos y las organizaciones, tienen que ver con el *desarrollo humano*. Considera que a un escaso o deficiente nivel de éste se relacionan problemas específicos que obstaculizan el desarrollo social y económico de los países, lo cual se traduce en infelicidad y muerte para una gran parte de la población mundial.

Dicho organismo promueve ocho objetivos para fomentar el desarrollo, con los que se pretende que incidan en disminuir significativamente los problemas más serios a nivel global: La *pobreza*, que acarrea enfermedades, desnutrición y muerte, la *desigualdad*, que está íntimamente relacionada con la pobreza, y que genera exclusión y violencia, y una de sus expresiones más alarmantes es la desigualdad de género, misma que en nuestro país es un gran reto a superar. También está el formidable problema del deterioro *medioambiental*, que requiere acciones urgentes para sofocar el daño casi irreversible que estamos provocando al planeta. Además de los problemas de *salud* pública, como la epidemia del VIH/sida, o el cáncer cérvico-uterino que diariamente mata a miles de mujeres alrededor del mundo, y que implican un acceso a medicamentos y servicios públicos de salud, así como asistencia social, el acceso a servicios básicos y medicinas en poblaciones marginales, así como la promoción de estilos de vida saludables y ecológicos que están puestos en relación con la capacidad de una población para ser incluida como sujeto de derechos en una sociedad política.

La ONU también considera que la desigualdad en el acceso y calidad de la educación es uno de los obstáculos más grandes para alcanzar un desarrollo humano adecuado. Los ocho objetivos proyectados para alcanzarse en 2015, implican políticas públicas, financiamientos y diseño de esquemas de acción específicos y generales, locales y globales, para atacar las grandes dolencias de la humanidad; sin embargo las relaciones entre dichos problemas son muy complejas, no puede haber educación significativa y real en una situación de pobreza extrema, hambre y desigualdad social, así como ello no puede eliminarse sin una educación básica de aceptable calidad en un entorno adecuado con los materiales mínimos deseables. La pobreza está íntimamente relacionada con bajos niveles de competencia y especialización laboral, así como esta última se encuentra ligada a una escolaridad deficiente que no alcanza apenas los niveles básicos. Así, la apuesta de muchos gobiernos es hacia la llamada “educación técnica” y hacia una capacitación y certificación orientada al trabajo en oficios que garanticen un acceso más amplio a servicios y beneficios sociales en sectores marginados de la población.

Los ocho objetivos del desarrollo para el milenio quedan expresados en los comunicados oficiales ³ de la siguiente manera:

- Erradicar la pobreza y el hambre extrema
- Lograr la enseñanza primaria universal
- Promover la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer
- Reducir la mortalidad infantil
- Mejorar la salud materna
- Combatir el VIH/Sida y otras enfermedades
- Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo

México a su vez ha signado varios de estos tratados,⁴ comprometiéndose a realizar acciones que respondan a los imperativos que refiere cada uno de ellos en distintas materias como la defensa de los derechos humanos, la erradicación de la discriminación y el acceso a mejores servicios educativos.

Por mencionar un ejemplo de ello podemos ver el “Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”,⁵ y cuya influencia se advierte en el texto de la Ley General de Educación,⁶ cuando afirma que

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional [...] la educación es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo” (art. 2ºLGE, 2003)

Más adelante en su artículo 7º señala que la educación en México tiene como uno de sus fines:

³ *Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU* [online] Sección de Servicios de Internet. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas © 2005 <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/index.html>

⁴ Para una documentación más precisa de éstos, se puede consultar la biblioteca en línea de la cámara de Diputados de México disponible en línea en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/tratados.htm>

⁵ adoptado en Nueva York, el 6 de octubre de 1999. Y puesto en vigor el 15-Jun-2002

⁶ Publicada en el Diario Oficial de la Federación en 1993 y modificada después a su versión actual en el año 2003.

“Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos” (LGE, 2003)

Como respuesta a la acción vinculante que señala la firma de éstos tratados, se pueden observar a la vez la modificación de programas y planes de estudio en la Educación Básica⁷, con la intención de que en su proyección a mediano y largo plazo, los principios que se señalan en los comunicados oficiales se concreten en mejores prácticas docentes, en evaluación de resultados académicos, en una cultura escolar que interpele el nuevo milenio.

1.1.1 Políticas educativas y desarrollo humano

Uno de los grandes retos que se ha planteado para el 2015,⁸ es el de hacer llegar la educación básica gratuita a escala global, con ello se atiende a uno de los derroteros del programa de desarrollo mundial que pretende disminuir los índices de pobreza global.

Se ha querido ver una correlación entre la falta de educación básica y la pobreza extrema como ya se indicó anteriormente. Así, se pretende que atendiendo a este rubro se incida positivamente para proporcionar mejores alternativas de vida que permitan eliminar estos males que aquejan a la humanidad.

Siendo esto así, se concibe a la educación, de acuerdo a los lineamientos generales de la ONU, como el “factor clave del *desarrollo humano*”. Al respecto Mahbub ul Haq, el fundador del “*Reporte de desarrollo humano*” de la ONU comenta que éste no debería ser entendido en términos puramente económicos, sino que en un sentido más amplio y menos de corte neoliberal, orientado hacia la tradición humanista; el desarrollo *no se limita al ingreso* de un país o de un individuo, sino que:

“...tiene que ver con el *establecimiento de un entorno adecuado* en el cual los individuos puedan llevar adelante su potencial y volverse productivos, *llevar vidas creativas* de acuerdo a sus necesidades e intereses. *Las personas son la verdadera riqueza de las naciones*, el desarrollo entonces tiene que ver con expandir las

⁷ Ejemplo de ello el “Programa Integral de Formación Cívica y Ética” publicado en 2007 e instrumentado desde 2008 y ahora la articulación de la Educación Básica 2010-2012.

⁸ Declaración del Milenio firmada por 147 Jefes de Estado y presentada en la *Cumbre del Milenio* en Septiembre de 2000.

oportunidades con las que cuentan las personas para llevar sus vidas hacia aquello que valoran”.⁹

La educación así entendida, incrementaría la capacidad de una persona para reflexionar acerca de sus fines y los medios más adecuados para conseguirlos, consideraría opciones que se le presentan en la vida a un individuo, y mediante ella es que su capacidad de elegir un proyecto de vida se ve altamente favorecida. Ahora bien, como menciona el “Reporte de Desarrollo Humano” de la ONU, lo fundamental para ampliar estas opciones, es el desenvolvimiento de capacidades y competencias (capabilities).¹⁰

La educación es un factor decisivo para que una persona pueda tomar decisiones y alternativas reales, pero no cualquier modelo educativo o enfoque lo consigue, y así como existen medios de manipulación y control, algunos enfoques y prácticas educativas pueden formar para la obediencia, la falta de creatividad y originalidad, para la mediocridad y el conformismo. Esto resulta alarmante en una sociedad que pretende dirigir sus esfuerzos sociales al advenimiento de una sociedad más justa y democrática.

El no permitir, obstaculizar o negar un proceso educativo a una persona en formación, es una de las maneras más terribles de exclusión, puesto que condena a los individuos a la ignorancia y la miseria; así también lo es el ofrecer una educación acrítica y dogmatizante, puesto que vuelve indefensas a las personas para reclamar lo que es justo, para combatir la injusticia y para elegir de manera autónoma.

En tanto que la educación es un proceso en el que el rol del docente es fundamental como agente de cambio y organizador de situaciones didácticas que favorezcan la cognición, su papel no es, en definitiva neutro y toda pedagogía implica una toma de postura (consciente o inconsciente, mediada por teorías implícitas e identidades) que en última instancia trasciende lo meramente académico y abreva en los linderos de lo ético-político.

⁹ “concepto de desarrollo humano” consultado *en línea* en la pagina internacional de la ONU el día 18 de marzo de 2008 en: <http://78.136.31.142/en/humandev/>

¹⁰ Entendidas estas “competencias” como: “el rango de cosas que la gente puede ser o hacer en la vida” (the range of things that people can do or be in life). En “*concepto de desarrollo humano*” *en línea*: <http://78.136.31.142/en/humandev/> ya en la sección correspondiente abordaremos con mayor detalle que se entenderá por este concepto.

Ahí es justamente donde se encuentra la justificación teórico-práctica de la enseñanza filosófica, en tanto que transforma a través de la reflexión tanto al docente como a alumnas y alumnos, y a las comunidades escolares en que su práctica se sitúa.¹¹

Debemos aclarar desde ahora, que hay una amplia discusión sobre los límites y alcances del vocablo “socializar” y sus diferentes empleos según los variados contextos.¹² La función socializadora de la educación ha sido considerada también desde la sociología, así para Durkheim (1996), la educación tiene un valor intrínseco, al posibilitar la función de socializar al ser humano.

Las facultades intelectuales, así como las sociales se desarrollan a partir del proceso de gestación humana y se decantan de manera exponencial conforme la organización estructural aumenta. Que seamos seres que aprenden, que están abiertos al lenguaje y al tiempo, así como al mundo de los fines y los valores es algo que no se da sino de manera artificial; el habla, la memoria, el raciocinio, etc. tienen que ser desarrolladas por un proceso que es esencialmente social

. En aislamiento, ya en la intimidad de la selva, alejado de los humanos como en los cuentos de Kipling (1988), o en el interior frío de un laboratorio, el ser humano no podría encontrar aquello que le hiciera específicamente humano, pues, si como señalaba Aristóteles, los humanos somos animales sociales, es entonces que en el medio social pasamos de la potencialidad humana al acto. De este movimiento da cuenta la socialización de la cultura.

Así pues, la socialización tiene que ver con la transmisión de una herencia humana a las nuevas generaciones; adentrarlas en un mundo compartido que es el lenguaje, las creencias y mitos, las prácticas y conocimientos, las reglas y los deberes que se espera que cumplan. Esto es lo que Lippmann (1992) ha denominado *educación tribal*. Así también para Durkheim el proceso de socialización lleva estas disposiciones naturales a la superficie. Pero el proceso no concluye ahí; la educación pone algo más en el interior de los individuos, añade un contenido a la mera forma, y dicho contenido no estaba latente en las disposiciones inicialmente biológicas, es decir, que se niega la existencia de algo como las

¹¹ AL respecto, por ejemplo Freire ofrece ejemplos de una pedagogía en la que “la voz” del otro toma relevancia precisamente en la manera en que co-educar a educadores y alumnado.

¹² Un excelente panorama se ofrece en el artículo de White “socialización y educación” en (Dearden, 1982) *óp. Cit.*

“ideas innatas” o la *anamnesis* como aseveraba Sócrates, y se afirma que la educación pone el extra, que son los conocimientos que han sido transmitidos por un proceso social históricamente determinado y concreto.

Esto significa que el ser humano tiene que desarrollar ciertas disposiciones iniciales básicas, pero no será plenamente humano sino hasta que se sirva de ellas para lograr un *plus* que es el mundo del conocimiento y no el mero instinto que aflora naturalmente.¹³ Así entendida, la socialización tiene que ver con el desarrollo de habilidades lingüísticas, mentales y sociales, así como de prejuicios¹⁴ y referentes de sentido compartido.

Poner en duda que la educación es socialización, es algo difícil de sostener; sin embargo, la educación *no es solo* socialización. Y ese es uno de los aportes de Durkheim al tema. Aquello *plus* que deviene del proceso socializador, es de tipo cualitativo; es decir, que aquellas facultades, disposiciones, hábitos, valores, actitudes y conocimientos que se adquieren en la educación, modifican cualitativamente el interior del ser humano. De hecho, este es el efecto esperado según la tradición liberal: *mejorar al hombre*. Así, el desarrollo del individuo no es una cuestión meramente acumulativa en términos de cantidad, ya sea de crecimiento físico o en adquisición de conocimientos o destrezas. A ese desarrollismo hay que oponerle la postura de Durkheim, quien considera que también se precisa forjar juicios de valor acerca de la dirección hacia donde ese desarrollo debe conducir. La educación no puede ser una empresa irresponsable respecto de los fines que persigue, incluso cuando ésta adquiere tintes técnicos. El individuo formado y educado debe ser capaz de plantearse la legitimidad y curso de sus fines, así como de los medios que se emplean para llevarlos a cabo.

Sin embargo podría considerarse que la socialización es simplemente un modo de adentrar en las prácticas sociales a las nuevas generaciones.

Esto supondría al menos una interpretación cargada hacia el extremo en que cualquier actividad social sea susceptible de ser enseñada en un contexto educativo. Sin embargo, muchas de las situaciones cotidianas son educativas en un sentido diferente al que se piensa

¹³ Sería un proceso similar al que describe Hegel en la “Fenomenología del espíritu”, cuando asevera que éste tiene que llegar a ser auto consciente, y sólo puede hacerlo a través de un medio que es precisamente las manifestaciones de sí mismo a través del mundo de la cultura. (Hegel, 2002)

¹⁴ Entendidos al modo de Gadamer, para quien los prejuicios son precisamente aquellos marcos de referencia común desde los que se puede comprender el mundo. Que los prejuicios no son verdaderos o falsos, puesto que son estructuras previas a los juicios propiamente dichos. Ver (Gadamer, 1977)

cuando se habla de un salón de clases. En este último, se transmite una serie de saberes, actitudes, valores y competencias en aquello que se considera “socialmente valioso”.

Esta aparentemente inofensiva expresión encierra un debate espinoso, puesto que aquello que se valora puede tener los más amplios matices, definiciones y claroscuros; puede ser contradictorio con las necesidades sociales, además de que existen problemas para justificar con legitimidad aquello que se valora.

Los *objetivos sociales* de cualquier educación, están fuertemente vinculados a ese amplio espectro de actitudes, habilidades, estados físicos y mentales, así como disposiciones de ánimo que una sociedad cualquiera puede determinar deseables; lo cual nos lleva a considerar que ni cualquier *objetivo social* patrocinado por una comunidad específica es aceptable ni su universalidad es dada como algo auto-evidente. Existen límites que se encuentran en permanente discusión y cambio. Justo porque hay tensión entre la realidad de una población, y las especulaciones teóricas de que nos servimos para explicar y modificar nuestra realidad, es que es pertinente plantearse de nuevo estos problemas educativos.

Los objetivos sociales que una sociedad democrática persigue, son muy diferentes de aquellos que se fomentan en sociedades socialistas, comunistas y tradicionales por mencionar algunos ejemplos. Entre sociedades *abiertas y cerradas*, (Popper, 1981) hay una gran distancia, y el tipo de ciudadano que forman es muy distinto; la educación que no libera y concientiza sirve para hacer a los individuos complacientes con el sistema en el que viven.

Por ello, una de las problemáticas al pensar los objetivos educativos de un modelo o práctica concreta es precisamente el que radica en la oposición entre autonomía individual y conformismo social, dilemas que encierran en sí mismos la necesidad de formular una aproximación ética a estos temas y de marcar sus relaciones con la formación misma del juicio ético, una de las principales tareas de la acción educativa y de la ética en general.¹⁵

Educar para la autonomía requiere de estrategias y presupuestos muy diferentes de aquellos que educan para la obediencia acrítica y la adaptabilidad social. Con todo ello, nos preguntamos si la educación filosófica puede ayudar a esclarecer y guiar nuestra práctica

¹⁵ Sin embargo puede criticarse esta idea de que la educación y la formación del sentido ético y su correspondiente juicio no son propiamente tareas que le competan a la labor docente, sino que se procuran desde el entorno familiar. Sin embargo, aquí nos suscribimos a la postura suscrita por Dearden, Lippmann e incluso Kant acerca del rol que cumple el docente al procurar un *lenguaje* disciplinar.

educativa. Procurar la autonomía en medio de procesos educativos y presupuestos teóricos que favorecen el mutismo, la obediencia y la falta de espíritu crítico, es atender a la enunciación de los objetivos sin tener una correspondencia real en las prácticas, sembrando enajenación.¹⁶

1.2 De lo Global a lo local: Políticas internacionales en materia educativa

Ahora delinearemos la manera en que los organismos internacionales influyen en las políticas educativas locales. Primeramente diremos que, por organismos internacionales no hay que entender una serie homogénea de instituciones, sino por el contrario, una variedad de instituciones, organismos y representaciones que parten de supuestos sociales, teóricos, políticos y económicos muy diversos.

Banco Mundial.

Este organismo fue creado a raíz de las conferencias realizadas en julio de 1944 convocada por los gobiernos de Inglaterra y Estado Unidos. A dichas conferencias concurrieron representantes de 44 países y de ellas se concluye la creación de dos organismos de representación mundial: el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo, mejor conocido como Banco Mundial (BM), y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Dichos organismos fueron creados primeramente como instrumentos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aunque actualmente se mueven con independencia de ésta.

La relación que tiene el Banco Mundial con las problemáticas sociales deriva de una visión económica en la que se considera que es redituable invertir en el combate a la pobreza, puesto que esto genera condiciones de inversión mejores en los países apoyados; de esta manera, el combate a la pobreza se traduce en fondos, financiamientos y programas de apoyo a los gobiernos para que implementen estrategias y medidas localizadas para el combate a dichos problemas sociales como son la exclusión, la diferencia de género, el acceso equitativo a servicios y educación.

Por extensión, sus apoyos al tema educativo van ligados, puesto que un aumento en los índices de educación genera a su vez un desvío en las tendencias del aumento a la pobreza

¹⁶ Véase el caso de la pedagogía emergente de la escuela moderna enarbolada por Celestin Freinet (1979) en Francia, Paulo Freire (1970) con su pedagogía emancipatoria o E. Dussell (1980) en su pedagogía de la liberación.

como ya se ha señalado en secciones anteriores. Así, la primera intervención del Banco Mundial en la educación se dio en Túnez en 1963 y se orientó al apoyo de la educación secundaria. Actualmente, este organismo se presenta como el mayor benefactor de los apoyos externos en el fomento a la educación, representando casi el 15% de apoyos económicos, y en 1990, representaban dichos apoyos cerca de 1.5 billones de dólares (Maldonado, 2000)

Además del apoyo financiero, este organismo genera documentos, reportes y recomendaciones que se convierten en directrices de acción para las personas que toman decisiones en los gobiernos locales¹⁷. Los ejes de acción en materia educativa que promueve son: acceso, equidad, eficiencia interna, calidad, financiamiento, administración, resultados, evaluación.

De cierta manera es difícil hablar de la influencia que ejercen estos organismos en las políticas públicas de los gobiernos de cada país. En las regiones más pobres y vulnerables, seguir las recomendaciones y aceptar los acuerdos adquiridos con estas instituciones se traduce en donativos, préstamos y presupuestos para los gobiernos locales.

En nuestro país, como en muchos otros en vías de desarrollo, estos organismos internacionales tienen una influencia muy marcada en la manera en que las políticas educativas se implementan. Por nombrar un ejemplo, las actuales tendencias en el mercado laboral se ajustan a requerimientos técnicos específicos que las empresas demandan para los perfiles laborales. Actualmente está en boga el enfoque educativo por *competencias*, mismo que de cierta manera responde a requerimientos específicos que se están necesitando en el mundo laboral y empresarial. Las transformaciones sociales del último siglo demandan que los individuos posean otro tipo de cualidades personales.

El competitivo mundo laboral dicta el ritmo y cadencia actual de la educación, y esto es natural de cierta manera, toda vez que *ciertos aspectos* de la educación tengan que ver con el poder emplearse en cierto nicho laboral, aprendiendo de esta manera las cualidades propias de quien ejerce una profesión o un oficio. Cualidades que van más allá de lo meramente técnico o mecánico, lo procedimental o de la mera repetición de información.

¹⁷ No está por demás el mencionar que esencialmente en los países “*en vías de desarrollo, subdesarrollados, tercermundistas*” y en particular en los Latinoamericanos dicha influencia se convierte en un instrumento de dominación del corporativismo transnacional y de las políticas neoliberales que mantienen la desigualdad entre el “norte” y el “sur”, el “centro” y la “periferia” y en décadas más recientes, en políticas de eficientismo que enmascaran la explotación que se enmascaran a través de la pedagógica de la dominación. (Dussell, 1980)

Así, una educación que no responda a estos requerimientos del oficio se podría calificar de ineficaz e ineficiente. Siguiendo este mismo razonamiento, los organismos internacionales de corte pro- neoliberal, con una lógica de eficientismo, poseen criterios de apoyo que se basan en indicadores internacionales.

El interés del Banco Mundial en dichos temas, radica pues en que, siguiendo la lógica de una institución bancaria, deber realizar inversiones en rubros muy diversos. El apoyo económico que otorga a los gobiernos está vinculado a una motivación mercantil más que humanitaria y muchas veces la implementación de políticas públicas dirigidas por intereses de dichos organismos representa una paradójica pérdida de beneficios sociales para ciertos sectores de la población.

Existen problemas de fondo que hay que mencionar aunque no sea aquí el espacio para teorizar sobre ellos; por ejemplo: el hecho de que sean instituciones financieras las que dicten el rumbo y objetivo de la educación o por lo menos de un muy amplio sector, introduce criterios ajenos a la producción y transmisión del conocimiento, guiadas por la lógica del mercado, determinan los procederes y dictaminan la eficiencia de los procesos educativos,¹⁸ a la vez que enmascaran una pedagogía que cosifica al sujeto mediante relaciones y tecnologías del poder (Foucault, 1990) le vuelve uni-dimensional (Marcuse, 1968) y le imposibilita para decir *su palabra* (Freire, 1979)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO).

Creada en 1945 y como su acrónimo lo indica, este organismo se funda para ser un medio de la Organización de las Naciones Unidas para promover la educación, la ciencia y la cultura. Cabe destacar que la visión de la UNESCO sobre la educación es la que en los organismos internacionales está menos ligada a las políticas financieras de eficiencia productividad y beneficio, quizás debido a que dicho organismo no otorga financiamiento económico excepto a sus proyectos internos como las *cátedras* que se instalan en universidades y los informes e investigaciones realizados por equipos internacionales de trabajo.

¹⁸ A este respecto se puede encontrar una amplia discusión en nuestro país sobre las pruebas y estándares internacionales en campos formativos de lenguaje y pensamiento matemático (PISA), así como en desarrollo de ciudadanía y prácticas democráticas. (ICCS,2009).

Es relevante observar los lineamientos y el propósito que mueve a dicha institución. El objetivo central consiste en “*contribuir a la paz y la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura*”. Conducida por los principios de “*igualdad de oportunidades educativas, apertura en la búsqueda de la verdad y el libre intercambio de las ideas y el conocimiento*”, nos damos cuenta que estos últimos dos principios concuerdan plenamente con una definición posible del quehacer filosófico; esto es, la búsqueda valiente y desinteresada de la verdad, y la apertura de mente que se necesita para el intercambio de ideas, misma que se genera en un ambiente de diálogo, y no de coerción e intolerancia, como puede ser en una dictadura, en una guerra o de manera velada en prácticas pedagógicas que reproducen la dominación ideológica (Dussell,1980).

La apertura al diálogo será una de las notas definitorias de la filosofía, y una característica que hemos de retomar para delinear nuestra propuesta docente.

Así como el diálogo y el entendimiento entre las personas conduce hacia la paz, la UNESCO promueve una visión en la que la educación y el conocimiento son el medio por el cual las sociedades pueden procurarse un entorno de vida más seguro y pacífico.

Entre sus atributos, como señalamos anteriormente, no se destaca el apoyo financiero, pero en cambio se especializa en la formulación de reportes, estudios prospectivos, avances, transferencias, intercambio de conocimientos, criterios y escenarios de acción, cooperación técnica y de expertos. Sus documentos y observaciones no tienen fuerza legal ni de presión económica, y por tanto, se convierten únicamente en recomendaciones que cobran especial significado entre grupos importantes que toman decisiones, como los aparatos administrativos y políticos.

Entre los documentos que publica la institución, se encuentran algunos que ya son referencias obligadas en temas educativos. Ejemplos de ello los encontramos en: “*Informe internacional sobre la educación para el siglo XXI*”. (UNESCO, 1995) y en “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*” (Morín, 1999).

El sitio de Internet de la UNESCO tiene una sección muy amplia de documentos, comunicados, reportes y libros electrónicos, especialmente destacable su sección de formación docente de donde hemos rescatado muchos puntos de vista que nutren la presente reflexión sobre la filosofía en la educación media superior.

Los nichos educativos en los que la UNESCO está interesada son: educación básica, secundaria, educación permanente, educación de mujeres, grupos minoritarios como los indígenas, nuevas tecnologías de información y educación superior. A su vez, este organismo se orienta en torno a ejes temáticos como: importancia de la educación y su mejoramiento, igualdad de género y acceso a la educación, promoción, integración, diversificación y mejoramiento de la enseñanza a distancia, entre otros más. Es parte del enfoque de la UNESCO el proponer que para alcanzar los objetivos propuestos, se necesita incidir en áreas de oportunidad como lo son el vínculo de la educación con el desarrollo humano, la calidad y equidad en ésta, la eficacia en la aplicación de reformas educativas, así como internacionalización de políticas educativas.

Así, del influjo de este organismo en los gobiernos locales se pueden destacar las siguientes políticas públicas:

- Relaciones con el Estado: Libertad académica y autonomía institucional.
- Financiamiento: Manejo eficaz de los recursos, fuentes alternativas
- Mejoramiento en los procesos de Gestión.
- Diversificación de los sistemas y las instituciones
- Calidad del personal docente, de los programas de estudiantes, de la infraestructura y del ambiente universitario.
- Articulación entre la enseñanza secundaria y la educación superior.
- Educación superior y desarrollo humano sostenible
- Renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.
- Mejoramiento del contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios, fomento de la capacidad intelectual de los estudiantes, aplicación de métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia en los procesos de aprendizaje, incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC`s)
- Investigación, financiamiento y fomento a la interdisciplinariedad.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE).

Su origen se remonta a 1961 y fue creada como un organismo al servicio del crecimiento económico de las naciones afiliadas, y a la observancia del crecimiento de las naciones no afiliadas, entre sus principales objetivos se encuentran el establecimiento de condiciones confiables para la expansión de negocios mundiales y multilaterales. Las principales actividades del organismo son las siguientes: análisis y formulación de políticas en muy

diferentes ámbitos que tienen que ver con el desarrollo económico, sin embargo, este organismo no tiene entre sus facultades el otorgar directamente financiamiento económico, sino el dictar políticas y recomendaciones a través de estudios realizados por expertos y miembros de los gobiernos. Entre sus estudios, se encuentran reportes regionales con sugerencias de líneas estratégicas de acción. Para el caso de América Latina se encuentran los siguientes capítulos en materia educativa:

- La solución de los problemas inherentes a la educación media superior, basándose en la aplicación y aprendizaje real, efectivo y cualitativo del conocimiento. El logro de esta meta impactaría de manera positiva en el logro de las metas de la educación superior.
- Financiamientos alternativos para la educación, en especial la superior
- Transición de la educación superior hacia el empleo y la productividad a través de dos líneas: la integración social y productiva de los individuos y la flexibilización de los sistemas educativos adaptables a las circunstancias cambiantes del mundo laboral y productivo.

Para la zona de México, la OCDE ha contribuido a la implementación de las siguientes políticas, la mayoría de estas han sido instrumentadas en nuestro país con distintos grados de aceptación y éxito (Maldonado, 2000).

- Calidad Educativa (acreditación, evaluación, certificación)
- Financiamiento
- Equidad educativa: mecanismos de admisión como el examen CENEVAL¹⁹.
- Pertinencia y educación: vinculación con sectores económicos y sociales.
- Prioridades cuantitativas: atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento en los posgrados.
- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos: currículum flexible, orientación hacia competencias laborales, educación continua.
- Perfeccionamiento del personal: estableciendo políticas nacionales para la formación docente, evaluación del sistema, estímulos salariales.

¹⁹ Centro Nacional de Evaluación para la Educación, A.C., dicha asociación se ha convertido en México en un eufemismo de examen de admisión a instituciones de educación superior. Sitio WEB: <http://www.ceneval.edu.mx>

- Estructura y conducción del sistema: logística y planeación.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Surgido en la década de los 50's, el BID nace como un organismo destinado a ayudar a la aceleración en el desarrollo, especialmente de América Latina y el Caribe, apoyando los negocios interregionales en rubros como el agro, pesca, transporte y comunicaciones. El tema de la educación se toca de acuerdo a los estándares que ha dictado el Banco Mundial, y se basa para ello en los indicadores que produce el mismo.

El porcentaje de inversiones en materia educativa es, sin embargo muy bajo y apenas representa el 9% de su total según cifras para el 96. No obstante, el BID representa el mayor inversionista en educación, a tal grado que se le ha llegado a considerar el “banco de las universidades”, mismo que, desde su creación ha financiado el desarrollo de proyectos en más de 100 instituciones en América latina, contribuyendo con 530 millones de dólares, 506 millones en préstamos, cooperación técnica y transferencia de tecnologías por 22 millones y asistencia para becas. Su influencia se refleja en proyectos que intentan vincular la educación con el mundo laboral, la investigación en materia educativa y la estandarización de pruebas y procesos.

En México sin embargo, solamente han recibido apoyos tres instituciones educativas: la Universidad de Chapingo, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Nacional Autónoma de México, además de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (*CONAFE*) Como se ha delineado aquí, hay una diversidad de organismos internacionales que dedican esfuerzos intelectuales y económicos al desarrollo de una mejor educación, estos esfuerzos siguen siendo pequeños en materia presupuestal, cada año se incrementan matrículas en las escuelas, la cobertura, aunque ha crecido y abarca a sectores más grandes de la población, esto ha traído consigo que la calidad de la educación se vea disminuida al faltar siempre los recursos económicos y la profesionalización docente, así como la capacitación y mejora de la gestión escolar. Las escuelas son medidas ahora con los indicadores y escalas de los organismos que las financian, teniendo que ajustarse éstas al ritmo que marcan con sus préstamos y apoyos.

Adicionalmente la influencia que ejercen estos organismos en el currículum y en los procesos a que está sujeta la asignación de recursos económicos en las instituciones

educativas, son cada vez más criticados por la comunidad docente, por académicos y ciudadanos interesados en el rumbo de la educación en México.²⁰ y en esta arena se desconoce cuál es el verdadero enemigo de la educación. Los docentes cada día se enfrentan a una tendencia de desvalorización de la profesión, y los alumnos presentan cada día necesidades más demandantes, habilidades que precisan a su vez la transformación del rol docente-alumno. Por ello es preciso mirar desde esta perspectiva cuáles son los nuevos compromisos de los docentes y de los alumnos para el milenio, así como las características que deben tener, atendiendo a las competencias que deberían poder lograr en sus cursos.

1.2.1 México: entre el trabajo y la escuela

Consideramos que la educación ejerce un impacto determinante en la vida de los individuos, y que el acceso a ella produce una mejora sustancial en la calidad de vida, el desarrollo humano y las oportunidades reales a las que puede acceder un individuo en una sociedad. Sin embargo, en el mundo a pesar de los esfuerzos de los gobiernos por procurar ofrecer una mínima educación, independientemente del debate acerca de la calidad de ésta, los índices y las estadísticas mundiales son desalentadores.

Solamente en México se observa que, mientras que el porcentaje de los hombres que se emplean en trabajos poco especializados es del 70%, bajo la misma escolaridad, las mujeres solo logran emplearse en una proporción del 47%, mientras que en mujeres que han conseguido grados más altos de educación, se considera que el 70% logra emplearse en puestos de trabajo socialmente más reconocidos y económicamente mejor remunerados. (OCDE 2005).

A simple vista podemos notar que un factor de desarrollo para las mujeres en nuestro país es el acceso a la educación, que se traduce en una mayor capacidad de ejercer por un lado una profesión o un oficio, y por el otro, una autonomía que incide en el aumento de calidad de vida de las mexicanas. Se considera que por cada año extra de educación se estima un aumento en el crecimiento económico del 3 al 6 % al año, lo cual se evidencia en una mayor salud y cohesión social (OCDE 2005).

²⁰ Un ejemplo se puede encontrar en la labor que el *Observatorio Ciudadano de la Educación*, quien en su papel de Organización de la Sociedad Civil, registra el curso educativo, realiza debates y publicaciones y mantiene relación con los diversos sectores implicados en la educación pública en México. Su sitio WEB disponible en línea en la liga: <http://www.observatorio.org/>

Sin embargo, en México se alcanzan niveles muy bajos en términos de años de educación, la OCDE considera que no se llega a una media de 16 años de escolarización, lo cual supone que una gran parte de la población mexicana no está teniendo acceso a una educación universitaria, que se traduce en mejores expectativas laborales y desarrollo personal. Así, el acceso a la educación básica en México tiene grandes rezagos, y un gran porcentaje de aquellos que obtienen una certificación primaria no terminarán los subsiguientes ciclos escolares; los que lo logren serán eliminados en el camino hacia una educación universitaria, algunos podrán tomar la opción de una educación técnica o profesionalizante, pero los rezagados se verán forzados a integrarse al mundo laboral informal o a salidas socialmente más dañinas, como el crimen y el narcotráfico; condiciones todas ellas que reproducen el esquema de exclusión y desigualdad social.

De tal suerte que uno de los verdaderos retos para el sistema de educación pública en México, tiene que ver con el combate al rezago educativo en zonas marginadas o de pobreza, puesto que dicho rezago perpetúa la inequidad y la injusticia. Separar estos factores de nuestro análisis y de nuestra propuesta educativa representaría una laguna social y teórica inaceptable, por ello consideramos que la educación pública mexicana tiene como reto en el interior de cada aula, el favorecer la equidad de género, ya bastante golpeada por el sistema de dominación machista, el aumentar la autonomía de las personas, el ejercicio de una ciudadanía activa, de tal manera que convierta la experiencia educativa en una experiencia de crecimiento personal y una alternativa real ante las grandes carencias sociales.

1.3 El valor de la Filosofía hacia el nuevo milenio

Es importante para nuestro estudio dejar desde ahora en claro cuál es el valor y el papel de las disciplinas filosóficas dentro de un contexto de cooperación institucional internacional, y cómo esta visión que de ella se tiene nos puede ayudar a fundamentar la justificación de una propuesta docente de la naturaleza que aquí presentamos.

Primeramente podríamos notar algunos de los beneficios de la educación filosófica, mencionando en qué consiste ésta. El ser educado dentro de un contexto filosófico permite, en general “considerar cada materia como un lenguaje y ser capaz de captar el sentido” de dicho lenguaje (Lippmann, 1992). Esto supone que la educación filosófica ayuda a los

alumnos a formarse un *horizonte de sentido* en el cual se pueden entender las relaciones semánticas y lógicas de las disciplinas y del conocimiento. Este enfoque se enriquece con la visión de la disciplina filosófica que retoman organismos internacionales. En *School for Freedom* (UNESCO, 2007), desde hace ya algunas décadas, se ha venido haciendo un esfuerzo por incorporar el enfoque filosófico en el marco educativo que de manera institucional se viene promoviendo como parte de sus campañas y proyectos regionales, se mantiene una visión de la disciplina filosófica como aquella que contribuye a la libertad y la paz “formando mentes libres, reflexivas y capaces de resistir las varias formas de propaganda, fanatismo, exclusión e intolerancia. *La educación filosófica contribuye a la paz* y prepara a cualquiera para llevar la responsabilidad de *afrentar los grandes retos del mundo contemporáneo, particularmente en el campo de la ética*”.

Así, para esta institución, el papel de la filosofía como disciplina que forma el pensamiento para discernir el error, argumentar sólidamente y pensar en nuevos sentidos para los problemas humanos, es esencial en un proceso de democratización y liberación de la humanidad de problemas como la pobreza, la discriminación y la exclusión. Por su naturaleza, la relación que mantiene la filosofía con la ética y los derechos humanos permite fundamentar una crítica a los regímenes de pobreza e intolerancia en el mundo. Bajo este enfoque, la falta de alimento y medios de subsistencia y desarrollo mínimos adecuados son una negación flagrante a derechos humanos fundamentales. Uno de los reportes que produce este organismo lleva el título “*Abolir la pobreza*”, (UNESCO, 2007) plantea un proyecto filosófico enmarcado en dicho contexto.

La Ética aún tiene mucho que resolver en nuestro mundo, y sin embargo, la filosofía no se mantiene en la inacción en una especie de pasmo existencial; si pues como lo dice el reporte de la UNESCO, a la filosofía le interesa “el futuro”, es decir, que no puede dejar de contribuir a la resolución de los problemas más urgentes de la humanidad y que ellos precisan de una guía en la formulación de sus presupuestos teóricos y filosóficos. En este sentido, la filosofía tiene aún mucho ámbito de acción, y será precisamente desde y a partir de la enseñanza de ésta, que se puede plantear la necesidad de un proyecto de educación filosófica que trabaje por lograr los objetivos planteados en otros tipos de instancias institucionales mundiales como las descritas anteriormente.

De hecho, de la conciencia de este papel, surgen reportes y enfoques como el presentado en “*School for freedom*” donde se pone un énfasis especial en la labor del *filósofo-docente*²¹ de los niveles básico y medio superior, como el camino por excelencia en donde la reflexión sobre la realidad puede conducir a un cambio en las formas de vida de los individuos.

En otro documento titulado “Filosofía en el mundo del mañana”, (UNESCO, 2007) se plantea que los presupuestos que dieron origen a dicha institución son los de apertura mental y diálogo, poniendo en servicio las ideas para el cambio social. Ello se traduce en la creación de reportes, recomendaciones, fondos y programas para atacar problemas regionales a nivel local, todo ello implementando estrategias educativas y sociales. Los principios filosóficos que adhiere la institución tienen que ver con el *reconocimiento del Otro*²², con el reconocimiento del anhelo de paz y respeto a la dignidad, y con la dialoguicidad necesaria para el intercambio de ideas y su uso para la mejora de las situaciones problemáticas. En este contexto es que se sostiene que “la filosofía, por su propia naturaleza levanta dudas, anticipa e innova, *está comprometida con el futuro*”.²³ Ante la pregunta: ¿Cuál es el papel de la filosofía en nuestro mundo contemporáneo? La respuesta sería: es el faro que ilumina el mañana; sin ella, el camino está perdido y el destino del hombre se mantiene extraviado.

Al comienzo de esta sección mencionamos la necesidad de un enfoque global para entender la educación. En ese esfuerzo, se mostró la consideración que de la filosofía se hace en los documentos oficiales de organismos internacionales. Sin embargo, aunque se rescata el valor de la filosofía en tanto que disciplina, queda poco indicado el carácter de una educación filosófica, y mucho menos la forma de traducción de este panorama que de la filosofía se esboza, a objetivos y orientaciones prácticas en lo que se refiere a la educación filosófica.

Primeramente permítasenos introducir las características principales que dicha educación debería presentar. Entendamos por “*educación filosófica*” algo no necesariamente distinto a una educación en sentido general; así cuando preguntamos ¿en qué consiste ser educado?,

²¹ Especialmente cuando el docente adopta una perspectiva filosófica acerca de su intervención pedagógica a través de la docencia reflexiva, la investigación-acción y la mejora continua de su desempeño partiendo de la consideración de la circunstancia del alumnado y de los saberes más significativos para sus alumnos.

²² Véase como en la *Pedagógica latinoamericana* se presenta como primer principio del deber docente dicho reconocimiento a través de *escuchar* la voz de la Otredad del alumno. (Dussell, 1980).

²³ (UNESCO, 2007) la traducción y el subrayado son míos.

la mayor de las veces se hace referencia a ser capaz de dar y entender razones sobre algo. Esto por supuesto tiene un componente ético-político y no se agota en la capacidad retórica. Por ejemplo, se dice que alguien es educado cuando tiene costumbres acordes al bien común, es sensible a la alteridad y la injusticia, así también cuando se habla de costumbres cívicas propias de los regímenes políticos y de las sociedades democráticas, pero no exclusivamente de estas. Así, cuando hacemos referencia de la educación cívica por ejemplo, queremos incluir actitudes deseables para la convivencia social democrática, pero dichas actitudes no pueden ser cultivadas si no se procura primero el desarrollo de habilidades y competencias en distintos ámbitos más allá del cognitivo.

Así, cuando reflexionamos sobre lo que significa ser una persona educada, resaltan una serie de notas distintivas, entre las que destaca el hecho de *ser razonable* (Dearden,1982).

Una persona razonable se muestra accesible ante los argumentos de otro, pero sabe captar el error; tanto en la argumentación propia como en la ajena, además de dejarse tocar por el punto de vista de los otros; su pensamiento es flexible.

La educación filosófica no debería ser un apartado especial entre los diferentes modos de educarse, sino por el contrario, aquí nos adherimos al punto de vista que considera que es la orientación filosófica en la educación la que debería convertirse en la línea directriz en todo esfuerzo pedagógico.²⁴

Así, el problema es desde la antigüedad reflexionado, y por ejemplo en su *Ethica Nicomachea*, Aristóteles se pregunta si es posible que exista una disciplina del saber que, a la par que es capaz de corregirse y mejorarse a sí misma, es capaz de proporcionar criterios de corrección para otros saberes. En este sentido se habla de un saber o ciencia directiva. Y si la Filosofía justo es aquel saber que es capaz de un continuo auto-perfeccionamiento por medio del ejercicio y reflexión crítica de sus propios presupuestos y fundamentos, mientras que a la vez es capaz de proporcionar criterios directivos a otras ramas del saber.

En la antigüedad se consideraba a la filosofía como una “ciencia primera” y también, que consideramos que el enfoque filosófico se puede aplicar a cada rama del saber específico. Así, hablamos de filosofía del derecho, de la mente y de la cultura, de las ciencias y del arte, por ser el pensamiento filosófico susceptible de ser aplicado a casi cualquier actividad

²⁴ Ya por ejemplo Kant aseveraba que el esfuerzo pedagógico debía ser conducido a que el discípulo ejercite de manera autónoma su intelecto atreviéndose a pensar por sí mismo. Esto se convierte en el lema de la “Ilustración” en el conocido dictum: *Sapere Aude*

o saber humano, podríamos decir que inclusive el pensamiento filosófico puede ser aplicado a la filosofía misma y generar lo que en palabras de José Gaos es una *Filosofía de la filosofía*, (Gaos, 2003) cosa que no es posible hacer en otras disciplinas. Por ejemplo, no podemos hacer física de la física, por carecer esta expresión de sentido, ni mucho menos astronomía de la astronomía, mientras que de estos saberes siempre es posible adoptar una actitud y una interpretación filosófica. Aplicada dicha reflexión a la filosofía misma, resulta en el hecho de que se trasciende la mera concepción de esta disciplina de manera histórica y se vuelve un pensamiento problematizador del carácter mismo de la filosofía.

Ahora bien, si es posible adoptar un enfoque filosófico sobre los distintos saberes, será lícito preguntarnos de manera filosófica sobre la educación, sus metas, objetivos y métodos aplicativos. Así, la adopción de un punto de vista filosófico sobre la educación es urgente y necesaria en el seno mismo de toda práctica docente, pero nuestra misión no puede terminar ahí. Distingamos por el momento entre dos aspectos sutilmente diferentes pero con implicaciones fuertes: No es lo mismo adoptar como docente un enfoque filosófico sobre la educación, a que la educación en general permita a los alumnos el desarrollo de habilidades filosóficas.

El primer caso se convierte únicamente en el trasfondo meta-teórico sobre el que se piensa, se diseña y se desarrolla una práctica de intervención docente específica. El primero es un esfuerzo personal y deliberado del docente, el segundo es un esfuerzo más complejo de instituciones y docentes, planes y programas de estudio. Las habilidades filosóficas a desarrollar son distintas de los puntos de vista filosóficos sobre la educación que adopta el docente en su práctica diaria.

En este escrito, tenemos que pensar en una teoría filosófica de la educación que nos proporcione criterios directivos sobre la práctica concreta para poder luego traducir dicho enfoque en propuestas pedagógicas específicas, que es lo que haremos aquí. Por ello, es conveniente distinguir estos dos niveles y ver cómo pueden relacionarse. Así pues decíamos que será uno de los presupuestos teóricos principales de nuestra propuesta, el considerar a la filosofía como un saber directivo que debería estar presente no únicamente en una materia, sino a lo largo de todo el currículum.

Entendemos aquí que una educación filosófica es un *modo de enseñar* al tiempo que es un *modo de aprender*. Es una manera de acercarse al conocimiento, al tiempo que es una

manera de mostrarlo y descubrirlo. En tanto que enseñanza, la educación filosófica debería concretarse en enfoques pedagógicos, programas de estudio, secuencias didácticas, actividades curriculares y en evaluación. La educación filosófica está centrada en aprendizajes y considera que los contenidos dan la ocasión de evidenciar dichos aprendizajes. Así, se transita de la repetición memorística y acrítica al aprendizaje significativo y que sirve para la vida práctica.

Traducir los objetivos e idearios de una educación filosófica en prácticas concretas es parte del saber del pedagogo que debe poder integrar tanto una visión científica del aprendizaje que pueda ser evaluada y evidenciada, como una visión didáctica y psicopedagógica influida por un enfoque filosófico. Dicho enfoque promueve el logro de los objetivos de la educación a través de su influencia a lo largo de todo un currículum y no en un curso aislado –por bueno que sea- de las prácticas usuales del sistema educativo tradicional que suele obstruir el desarrollo de dichas capacidades.

Ahora bien, una actitud filosófica es necesaria por parte del docente y por parte del alumnado. Dicha actitud es identificada por algunas notas distintivas como las siguientes:

- Ofrecer explicaciones válidas²⁵
- Cuestionamiento de las ideas y creencias
- Fundamentación argumental de las creencias
- Exploración de nuevos sentidos
- Ofrecer interpretaciones relevantes

Así, podemos también entender la labor filosófica como la clarificación, exploración y recreación de conceptos y sus relaciones entre sí. La filosofía es “generadora de pensamiento” (Lippmann, 1992) pero sólo en la medida en que las habilidades de pensamiento son desarrolladas. Por decirlo con una analogía: la armonía es generadora de belleza, solo en la medida en que el músico reúne, a través de la proporción entre sus elementos habilidad y necesidad. Y así como la necesidad está puesta en la música por la consonancia y la disonancia, en la argumentación la necesidad está puesta en la lógica de

²⁵ Como se señala en *Verdad y Método*, la explicación es una forma de comprensión (Gadamer, 1977), y siguiendo a Pierce, la validez de éstas se rige por criterios interpretativos comunitarios, semánticos y pragmáticos.

nuestros discursos y las relaciones que se dan entre los conceptos que empleamos en nuestro lenguaje y la realidad.

La educación filosófica presenta algunos objetivos principales que debería poder atender para lograr su cometido. Dichos objetivos, como arriba se menciona, se concretan en estrategias docentes que pueden ser evaluadas en la medida que se logran o no.

Identificamos cuatro objetivos principales de la educación filosófica, siguiendo el análisis de Pineda:

1. Desarrollar la capacidad del razonamiento
2. Fortalecer la comprensión ética
3. Desarrollar la capacidad interpretativa
4. Fomentar la creatividad.

El primero, es un requisito indispensable para lograr una competencia filosófica. Las habilidades del pensamiento emergen en medio de situaciones que les exigen a las personas su empleo. Por ello, es preciso proporcionar modelos del razonamiento correcto más que enseñar fórmulas y procedimientos vacíos. Lo cognitivo se desarrolla en medio de un ambiente de aprendizaje y en situaciones concretas. El razonar ordenado debería poder mostrar su conveniencia en ciertas situaciones, así como la detección de falacias en otras. El desarrollo de habilidades como éstas permite que los alumnos puedan comenzar a distinguir diferentes niveles en la argumentación y en el empleo de las palabras, los conceptos y la intención en su uso.

El segundo objetivo se logra en la medida en que la parte cognitiva ha sido desarrollada por los alumnos. Sin embargo, esto no implica que no se pueda desarrollar lo cognitivo a través de la parte ética. De hecho en esta propuesta partimos de la premisa de que a través de un contacto con la reflexión ética sobre la condición humana, se puede favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas importantes. Así, fortalecer la comprensión ética significa desarrollar un buen juicio en cuestiones éticas, lo cual no significa necesariamente el adoctrinamiento en determinados modos “válidos” de responder a los dilemas éticos; hacer esto sería lo más anti-filosófico. Más bien, lo que queremos apoyar es el hecho de que el desarrollo de las habilidades cognitivas se produce cuando se les pone en acción a través del pensamiento orientado hacia algo cotidiano y asequible.

Enseñar lógica y argumentación sin este trasfondo no tiene sentido más allá de la mera adquisición de habilidades silogísticas. Sin embargo, si se ponen dichas habilidades en contextos y situaciones que demanden una aplicación práctica, estamos tocando los terrenos de la significatividad del aprendizaje. Por ello proponemos que el trabajar con dilemas morales, con el análisis de casos y situaciones cotidianas puede acercar el pensamiento ordenado a la incipiente argumentación de los escolares. A través de la presentación de modelos argumentativos²⁶ en temas éticos, los jóvenes pueden ir conociendo los diversos usos de los conceptos, del lenguaje y de la retórica necesaria para disertar, analizar, criticar o proponer un punto de vista en los cuestionamientos de índole moral.

Aquí proponemos que es por medio de la investigación ética que se logra este objetivo. Dicha investigación es un modelo participativo en comunidades de investigación, discusión y práctica, (Wenger, 2001) y (Lippmann, 1992). En su momento describiremos con detalle en qué consisten dichas nociones de comunidad y su relevancia para el aprendizaje desde nuestra propuesta. Por el momento dejemos apuntado que el modelo de investigación ética tiene como parte de sus objetivos el identificar dilemas éticos, los diferentes niveles en los que se puede implicar una acción, y la consideración de las consecuencias viables, deseadas o no deseadas que derivan de las elecciones de las personas y las sociedades. Para ello es necesario que se cumpla también el siguiente objetivo:

Desarrollar la capacidad interpretativa. Por interpretar, entendamos el proceso por el cual se descubre y construye el significado. Así también la manera de re-descubrir y re-significar lo ya dado, como una sentencia, una idea, un concepto o una acción. En tanto que el ser humano pone significado a su actuar y producir, la convivencia social es una negociación de sentido en la que el lenguaje es moneda de cambio para nuestras transacciones con la realidad. (Wenger, 2001).

Así, la capacidad interpretativa es también desde la hermenéutica Gadameriana, una forma aplicativa de la comprensión. La interpretación modifica el horizonte de sentido desde el que una época o una serie de ideas comienzan a tener significado y colorido. Interpretamos ahí donde hay sentido; negociamos éste en nuestras prácticas y evaluamos su significatividad social o individual. El fin de la educación es poner a los individuos en la

²⁶ Al respecto actualmente tiene mucho auge el modelo de argumentación propuesto por Toulmin en el que se pueden esquematizar de manera didáctica las posibles variantes a tomar en cuenta en una argumentación. (Toulmin, 2007).

posibilidad de realizar estos actos interpretativos de construcción de significados. Un programa concreto de filosofía debería sentar las bases para que esta capacidad florezca, independientemente de la disciplina a la que se le aplique. Esta habilidad para interpretar sugiere que se precisan habilidades cognitivas específicas. Aquí consideramos por lo menos cuatro, no obstante que se pueden sugerir más:

- El reconocer diferencias y semejanzas sienta las bases para el trabajar las distinciones.
- Las analogías, vehículos de la comprensión-interpretación.
- La capacidad para relacionar la parte en el todo permite que el pensamiento extienda sus redes a situaciones más complejas y permite advertir sus interrelaciones.
- Relacionar los medios con los fines a su vez es una habilidad necesaria en toda discusión ética o política.

El trabajo con estas habilidades es algo que debería ser cotidiano en una propuesta de educación filosófica. Estas habilidades, sin embargo no pueden darse aisladas y fuera de contexto, para que sean significativas en la vida de un estudiante, deben permitir algo más que el mero desarrollo intelectual. Éste es estéril en tanto que la creatividad humana no encuentre suelo propicio. Por ello, el último objetivo de una educación filosófica sería el de propiciar el desarrollo de la creatividad humana.

En efecto, la innovación, la crítica, la reflexión y la expresión del pensamiento son actividades que demandan mucha creatividad. El preguntar mismo depende en gran medida de la curiosidad y de la creatividad para realizar la pregunta. Sabemos pues que preguntar puede llegar a ser un verdadero arte como en la mayéutica socrática. También lo es así el inventar puntos de vista alternativos, el ver aquello de lo que otros no se percataron; como el artista, el filósofo modela el aspecto de la realidad, y muchos renombrados literatos han expresado puntos de vista estrictamente filosóficos de una manera exquisita. La conexión entre arte, creatividad y filosofía es tal, que muchas obras filosóficas como los *Diálogos* de Platón, el *Zarathustra* de Nietzsche, *Las moscas* de Sartre, etc. Son consideradas en sí obras de la literatura en su más estricto sentido. Así, nuestra propuesta intentará retomar este objetivo en el trabajo con la narrativa, la escritura y la imagen al servicio de la comprensión filosófica y el desarrollo de habilidades intelectuales.

Hasta aquí hemos mencionado cuatro objetivos que debería atender una educación filosófica. Ahora quisiera introducir dos *meta-objetivos* que esta educación filosófica presenta. Dichos meta-objetivos no son metas evaluables en la manera en la que sí lo son los objetivos anteriores.

En tanto que la educación filosófica es un horizonte de comprensión de la educación, su orientación no puede restringirse a la cognitiva- instrumental. El desarrollo de las habilidades intelectuales del ser humano solo toma sentido en un contexto y en una comunidad. Así, la orientación ético-política está implícita en el modelo de educación ciudadana al que se adhiere un sistema educativo o un docente en su práctica cotidiana. En tanto que la orientación ético-política del acto educativo conlleva modelos de referencia para las prácticas sociales, una educación filosófica busca en gran medida incrementar el crecimiento personal e inter-personal, diluyendo las tensiones entre el individuo y la sociedad a través del establecimiento de pautas de acción cívica, de representación colectiva, de decisión sobre lo público y de razonabilidad. Dichas pautas pueden verse como derechos cívicos y valores democráticos, puesto que partimos del contexto de sociedades que intentan instaurar un modelo de convivencia y representación política tal como la democracia.

Sobre el primer aspecto, el crecimiento personal e interpersonal, hemos de hacer referencia al enfoque del aprendizaje social aportado por Lev Vygotsky. Todo aprendizaje se realiza en un contexto determinado, históricamente ubicado y mediado por la participación social. Es decir que el influjo de la interacción social para el individuo en su proceso de aprendizaje es necesario y determinante. Los diferentes espacios educativos forman comunidades, éstas debido a sus propias lógicas internas y sus estructuras organizacionales pueden o no favorecer el aprendizaje. Sin embargo son en todo caso, mediadoras entre el individuo y las instituciones en los espacios públicos.

El aprendizaje no puede darse desligado de la interacción entre los pares y los colegas; de dichas interacciones depende la significatividad que adquieren los aprendizajes, toda vez que la *emotividad* es un componente de la cognición. El crecimiento personal solo toma sentido dentro de estas comunidades que sirven de mediadoras entre la afectividad personal y la grupal. Sobre este punto, avanzaremos con mayor detalle en otro momento. Sobre la

importancia de los valores democráticos y su relación con la ética y con nuestra propuesta, también dedicaremos una sección correspondiente.

Por el momento dejemos anotado como conclusión en esta sección, que la educación filosófica no puede ser relegada a una asignatura dentro del currículo oficial, sino que en la medida en que se revela su importancia en la formación de una ciudadanía activa, la filosofía deberá ir tomando el lugar que le corresponde dentro de los programas y planes educativos. Podemos desde ahora delinear las características de nuestro enfoque: dialógico, comunitario, analógico y meta-cognitivo. Éstas se harán patentes en el curso de nuestra exposición y en la parte aplicada de nuestra propuesta.

1.3.1 La apuesta por la Ética

Así pues, si el papel de la filosofía es el que hemos descrito, la reflexión ética no puede encontrarse de lado, sino justamente en el centro de la acción educativa y social. Bajo este panorama, la educación centrada en una reflexión ética podría ser un hilo conductor del esfuerzo educativo. En *“Ethics across the curriculum”* (SEAC, 2000), un proyecto que busca incorporar a la ética en el currículum desde nivel básico hasta el profesional, se muestra que la ética es una asignatura que generalmente tiene poco impacto en los programas y planes de estudio desde la educación a nivel básico hasta los últimos grados de especialización.

Podemos delimitar dos grandes ámbitos de acción de la educación en ética: uno que se encuentra circunscrito a las políticas internacionales de los organismos como la ONU y la UNESCO, expresado en programas y proyectos; mientras que el otro aspecto se encuentra en los esfuerzos que cada institución de educación realiza por incorporar el enfoque ético a sus programas de estudio.

En el primer aspecto tenemos ejemplos en sitios como el de la UNESCO en donde se encuentran publicados los rubros en los que la institución apoya el desenvolvimiento de la Ética en contextos de interdisciplinariedad y cooperación institucional. Dicho organismo se muestra consciente de que cada vez se necesita más la reflexión teórica que guíe el uso y aplicación de la ciencia en la vida cotidiana. De ello se deriva el apoyo al enfoque de la Bioética y la comisión para el uso ético de la ciencia y de la tecnología. De cierta forma, la UNESCO apoya expresamente el hecho de que la filosofía sea un eje central en el

desarrollo de las personas y por consiguiente, que la reflexión crítica de los medios y de los fines, así como de los criterios de selección de dichos fines, la capacidad de juzgar su pertinencia y adecuación, no se limite al mero ámbito de la especulación teórica, sino que se encuentra enraizada en *problemas cotidianos concretos*. Si el enfoque de este organismo es el de que la filosofía debe acrecentar su labor en las escuelas, se deriva de ello que el estudio de la Ética debe ser una parte central de dicho enfoque educativo. Así, se proponen tres líneas de acción que consisten en:

- Enseñanza de la filosofía. Procurando una educación que promueva el pensamiento crítico e independiente.
- Promoción del pensamiento y la investigación filosófica.
- Filosofía y mundo contemporáneo: análisis, cuestionamiento y reflexión acerca de los problemas más destacables del entorno mundial.

Así, enseñar ética en este nuevo milenio constituye uno de los retos más importantes y una labor educativa ineludible, debido a que esta se convierte en un eje directriz en la conducta humana. La filosofía aporta la apertura de sentido y las habilidades lógicas y discursivas que permiten pensar con rigor los problemas éticos específicos con que puede una persona encontrarse en su cotidianidad, pero también proporciona lineamientos y esquemas de acción para las políticas públicas al reflexionar críticamente sobre los medios y los fines que persiguen.

En la actualidad su estudio se ve cada vez más obstaculizado con los enfrentamientos diarios, la falta de tolerancia entre las culturas y entre los individuos, la inminencia de guerras y conflictos políticos. ¿Podemos eliminar su estudio en las escuelas y reemplazarla por una visión eficientista del orden social?, eso eliminaría la posibilidad de que el ser humano sea capaz de plantearse fines, reflexionarlos y criticarlos. En una sociedad cerrada, se puede reemplazar el estudio de la ética por la mera costumbre y adecuación de la conducta a la norma, o por la fuerza del poder militar, y se acata la norma ya sea por miedo o por complacencia. Pero las sociedades en construcción democrática requieren de otro tipo de actitudes en sus ciudadanos, actitudes que permitan la afirmación de los individuos en su autonomía e identidad, actitudes que permitan romper la barrera de la desigualdad étnica y racial, que permitan la integración de las capacidades individuales, y que estén sean puestas al servicio de la comunidad.

En este sentido, el estudio de la ética es un pilar fundamental en la formación cívica, ayuda a que se eliminen los rezagos en materia de derechos humanos, desigualdad de género y de diversidad sexual y cultural. Ahora bien, la necesidad de implementar estas actitudes en los estudiantes que están formándose un juicio es imperiosa, puesto que es en esa etapa en la que los alumnos están más susceptibles de ser manejados por propagandas políticas y religiosas así, como a las influencias de grupos que promueven la intolerancia y la falta de respeto por la vida y la dignidad de las personas.

Los alumnos en el nivel de bachillerato, por su parte se encuentran en una etapa de transición en la que la estructura de la personalidad se encuentra endeble y se buscan referentes de acción para dirigir la conducta (Palacios, 2005).

Los alumnos en estas etapas suelen ser muy susceptibles a las modas, a la crítica y a la incomprensión de las consecuencias de sus actos. Además se agrava con el hecho de ser una etapa de confrontación con los modelos de conducta impuestos en la familia. Ante tal situación, se ha querido ver en la ética y la filosofía un espacio en el que el estudiante puede construir nuevos sentidos y reflexionar acerca de las consecuencias y fundamentos de sus actos, así como de las intrincadas redes de complejidad que se interrelacionan en un problema ético.

Uno de los efectos más visibles en una persona que ha sido educada en la filosofía y la ética, es que suelen ser personas que reflexionan sobre la posible relatividad o arbitrariedad de sus juicios, toman en cuenta los fines de otros, respetan un orden legal, fundamentan racionalmente sus juicios y actos, y tienen una sensibilidad especial ante los problemas humanos. Es a esta sensibilidad a donde los programas de ética deberían llegar e incidir. Un estudiante que no ha logrado sensibilizarse ante la falta de justicia de su entorno, ante el hambre, la desigualdad o la pobreza, será un adulto intolerante y desinteresado de los problemas de su comunidad, que decir de los problemas globales, pero lo es también una persona que no mira su ser dentro de esta complejidad e ignora su responsabilidad.

Así, el reto que tenemos en las manos quienes nos dedicamos a la educación, consiste en ir abriendo el camino que se ha obstaculizado con el uso no ético de los medios masivos de comunicación, con la indiferencia social, y la falta de pensamiento crítico. Esta ha sido siempre la labor de la filosofía: indagar, confrontar, romper paradigmas, cuestionar, fundamentar opiniones, criticar y encontrar engaños en los pensamientos, poner las ideas al

servicio del cambio social, en suma: procurar el futuro. Si hay esperanzas de continuidad para la especie humana, esto será por una praxis educativa consciente de las necesidades de formar ciudadanos comprometidos con su persona y con su comunidad. El enfoque filosófico resulta pues, imprescindible. El trabajo del filósofo en este ámbito consiste en establecer las condiciones que lleven a que un estudiante sea cada vez más autoconsciente, tenga más recursos intelectuales, sea capaz de aplicar esos conocimientos en ámbitos distantes entre sí y recuperar el sentido dado de un conocimiento.

Capítulo 2

Paradigmas sobre el aprendizaje y la inteligencia colectiva

2.1 Psicología de la educación. Un enfoque general

En esta sección hemos de describir los principales enfoques psico-educativos en los que abrevia este documento. Revisaremos los principales postulados teóricos y prácticos que les distinguen y les dan su particularidad. Sin embargo, antes es necesario delinear la epistemología en la que se basa la psicología de la educación y distinguir algunos de los momentos y problemas inherentes a la disciplina misma con el fin de detectar los alcances y límites como un medio de acercamiento y guía a la labor educativa. Siendo así, comencemos por indicar que el ámbito de la psicología de la educación no es definido ni las propuestas son unánimes en cuanto a sus alcances y métodos. Esto solo es explicable atendiendo a la historia misma de la construcción de la disciplina.

Como campo propio del conocimiento, se comienza a consolidar a principios del siglo XX, principalmente al confluir dos tendencias: primeramente el desarrollo de una psicología científica, que encuentra en Dewey, Binet, William James, Charles Judd, y Cláparede un sustento filosófico, conceptual y metodológico. En segundo lugar las tendencias de un reformismo social que buscaba mejorar y extender los beneficios de la educación a un gran

número de personas. Con ello se pretendía aplicar métodos y aproximaciones científicas que garantizaran el aprendizaje al mayor número de personas, como respuesta a un reclamo social que había venido en aumento desde el siglo XIX en medio de luchas obreras, independencias y revoluciones en todo el mundo.

El auge de las democracias lleva consigo el reconocimiento de ciertos derechos a los ciudadanos de los diferentes Estados, y la noción de ciudadanía misma, como hemos revisado ya anteriormente, encierra una historia que va atemperada con la educación de un pueblo (Olvera,2008).

Así, la psicología de la educación se constituye lentamente en una disciplina seria y aceptada ampliamente entre los círculos científicos y educativos, acercando así sus principios generales y parámetros de operación a las disciplinas de ingeniería, de tal forma que se entendía en el primer cuarto de siglo XX a la psicología de la educación como una especie de ingeniería social (Skinner B. , 2001) que podría fundamentar científicamente el desarrollo de la enseñanza y el logro del aprendizaje.

Sin embargo, es hacia el comienzo de la década de los sesentas, tras la postguerra cuando su influencia en el ámbito académico y clínico decae propiciando la irrupción de nuevas disciplinas en el ámbito educativo como la sociología, que explicaba muchos fenómenos que la psicología de la educación no podía dar cuenta.

La emergencia de nuevas teorías y planteamientos llevó consigo a que se encontrara en una crisis epistémica y con ello a que la disciplina se convirtiera en uno más de los enfoques sobre el tema de la educación.

Salta a la vista en las ediciones y compendios de historia de la psicología educativa actuales, que una característica inherente a la psicología de la educación es su actual falta de homogeneidad tanto en planteamientos como en enfoques y metodologías, de tal manera que hoy es difícil señalar una perspectiva dominante y homogénea sobre la temática educativa. Más bien, con lo que nos encontramos es con una gran diversidad de acercamientos, planteamientos y tendencias. Sin embargo, la disciplina se muestra como un apartado de conocimientos y saberes identificables y aplicados al campo teórico y práctico de la enseñanza.

Surge pues un debate acerca de la naturaleza de la disciplina misma centrado en dos posturas; a saber: la que propone que la psicología de la educación es un campo de

aplicación de la psicología en general, y el otro que considera que es ésta una disciplina “puente”, tal como defenderemos con respecto de la Bioética, es decir, como *frontera comunicante*²⁷ entre disciplinas no tan lejanas. El estado actual de las cosas es una reconsideración de los objetivos de la educación, la diversidad de enfoques y una revaloración crítica de las relaciones entre la psicología y el ámbito educativo para salir al paso de esta dicotomía.

La psicología de la educación como un campo aplicativo.

La primera tendencia a considerar, es la que entiende a la psicología de la educación como una parcela que aplica los principios e investigaciones de una disciplina general, en este caso, la psicología, a un campo particular auxiliada de los progresos en la medicina y las neurociencias. Siendo así, se toma como presupuesto operativo la noción de que el comportamiento humano responde a patrones generales cuyos principios son investigados de manera científica por la psicología experimental.

De tal suerte que el comportamiento específico de una situación de aula puede comprenderse y explicarse desde la aplicación de principios generales científicamente fundamentados bajo un paradigma positivista de la conducta humana. La situación concreta ante la que el sujeto responde en un contexto educativo puede aislarse a condiciones de experimentación en laboratorio con las variables controladas y es susceptible de ser evaluada y medida en términos cuantitativos.

Lo que se muestra en el fondo, es el viejo debate sobre el conocimiento científico y su aplicabilidad a contextos en los que el control de *variables* y la construcción del *experimento* no responden al modelo de ciencia *dura* o experimental.²⁸ Aquí nos encontramos con una relación epistémica unidireccional en la que la psicología aplicada no pretende desarrollar conocimientos nuevos, o en el mejor de los casos, estos se refieren únicamente a lo relativo a las estrategias o procedimientos de aplicación. Esto sin embargo

²⁷ A este respecto la hermenéutica analógica abona al tema de la comprensión inter-disciplinaria, y en general a la necesidad de establecer caminos de dos vías entre culturas, lenguajes, paradigmas sin caer en la *incommensurabilidad* absoluta o en el equívoco metodológico. En tanto propuesta seria, la hermenéutica aporta al discurso de las ciencias sociales un enfoque que permite prevenirse ante la seducción del equívoco en la postmodernidad (Beuchot, 2006).

²⁸ La univocidad al entender el término de método, impide ver la forma real de proceder de las diferentes ciencias, en las que se emplean una diversidad de métodos, dependiendo del objeto de estudio. En este caso, como es la cultura humana, su estudio requiere de métodos interpretativos. (Gadamer, 1977)

puede mostrar algunos inconvenientes: el que esta visión limite el alcance de la psicología de la educación a “ensamblar aplicaciones educativas que tienen su origen en un amplio abanico de investigaciones psicológicas sobre un no menos amplio espectro de problemas y cuestiones estudiadas generalmente en contextos distintos a los educativos” (Coll, 1997).

La psicología de la educación como disciplina puente

Alternando al reduccionismo y unilateralidad de las relaciones entre teoría y práctica delineadas arriba, consideramos ahora una posibilidad de que la psicología de la educación sea entendida como una disciplina con un objeto de estudio propio y la aspiración a generar conocimientos nuevos dentro de su área.

Esta manera de entender la disciplina implica que los fenómenos educativos son motivo de estudio y que pueden *ampliar la comprensión* que la psicología misma tiene de sí; esto es, que el espacio del aula o un contexto escolar institucionalizado no son ya meramente escenarios de aplicación de los resultados de las investigaciones, sino que ahora puede ser visto como el lugar mismo donde se plantea la investigación:

“que el conocimiento psicológico puede contribuir a mejorar la comprensión y explicación de los fenómenos educativos, pero el estudio de éstos puede a su vez contribuir para ampliar y profundizar el conocimiento psicológico” (Coll, 1997).

Esto implica tener ahora en cuenta la relevancia que tiene el contexto en que se sitúa la intervención educativa y las características especiales de éste. Ahora el salón de clases puede mirarse como un ámbito de estudio que influye en la manera en que construimos nuestro conocimiento sobre los fenómenos educativos de manera distinta que las investigaciones de laboratorio y descontextualizadas del ámbito real de la educación, siendo ésta una de las principales críticas señaladas al primer modelo; a saber: que los sujetos se comportan de manera diferente en situaciones de laboratorio en donde se juegan con asepsia relaciones simbólicas de poder (Foucault, 1990) y en las que no hay una negociación de sentido *cara a cara* como lo hay en el espacio cotidiano; la manera de construir conocimientos es distinta en contextos reales y situados (Díaz Barriga, 2006).

Bajo el primer enfoque, corresponde a los psicólogos el estudiar el comportamiento humano en general, para mostrar sus leyes generales y de ellas deducir la optimización de

los recursos y secuencias didácticas para incidir en el aprendizaje. Es pues, como decíamos una relación unidireccional y el ámbito de la psicología educativa sería única y expresamente el de transmitir dichas leyes y principios generales al espacio educativo, es decir, el momento de aplicación de un saber legitimado en un paradigma de ciencia deductiva aplicada a los resultados a la optimización del aprendizaje.

Bajo el segundo aspecto, se considera que las situaciones que se crean entre educadores y educandos trasciende el plano meramente instrumental y que requieren de una investigación especial,²⁹ así como una formación docente continua sobre la base de prácticas reflexivas que bien puede retomar los enfoques de otras disciplinas, como la sociología, la filosofía, la pedagogía, las neurociencias y la didáctica.

Corresponde a la psicología educativa el aplicar métodos y constructos teóricos propios para explicar y entender las situaciones que se presentan en el aula y fuera de ella (Coll, 1997)

Ahora bien, retomar el segundo aspecto nos permite reconsiderar el papel del docente en tanto que investigador de sí mismo y de su contexto como de su propia práctica profesional. Esto es, no ser considerado de manera reduccionista como un *instructor* que aplica principios generales y que no produce nuevo conocimiento y que se limita a ser un engranaje más de un sistema que se totaliza, sino entender al docente como parte reflexiva y crítica de un sistema más complejo en la que éste puede contribuir al desarrollo de nuevos acercamientos y enfoques que incidan en la manera en que su disciplina y la psicología educativa se construyen.

Por ello tiene especial eco en nuestra propuesta la segunda opción, dado que eso nos prevendría del reduccionismo aplicativo y nos permitiría justificar una labor de investigación educativa que revalore el papel crucial del docente en una labor de mejora continua y calidad educativa. Entendiendo al docente-investigador como un clave en el sistema educativo, puesto que su labor no es ya la de transmisor de información, dado que el enfoque de competencias le obliga a cultivar otras habilidades dentro de su perfil, el

²⁹Por ejemplo la propuesta de la *investigación-acción* que distingue el terreno de la práctica docente y el de la reflexión sobre la práctica. En medio de estos dos campos se toman decisiones, se evalúan situaciones y se instrumentan diagnósticos que permitan movilizar al cambio, generando respuestas del entorno, utilizando artefactos, estrategias y la misma reflexión del docente, siendo este considerado el principal agente de cambio del sistema educativo (Elliot, 2005).

docente es el *factor reflexivo* que moviliza el cambio educativo cuando su actividad le permite ejercer reflexivamente su labor.

De manera general, podemos decir que los nuevos enfoques en la psicología educativa intentan ser más comprensivos y unificadores, entendiendo que las aportaciones de esta disciplina deberían ser:

“valoradas como un medio para obtener un fin, es decir, en función de su capacidad para contribuir a una mejor comprensión y mejora de la práctica en contextos educativos concretos, en lugar de ser juzgadas y valoradas como un fin en sí mismas”. (Coll, 1997)

Esto supone también entender que a pesar de la enorme relevancia que tienen para la educación sus aportes y enfoques, éstos solo pueden dar cuenta de algunos aspectos y dimensiones de la práctica educativa, lo cual nos hace considerar que:

“la psicología de la educación debería aceptar de una vez por todas la necesidad de insertar su aproximación a los fenómenos y procesos educativos *en una aproximación multidisciplinar*, en vez de seguir actuando de forma más o menos explícita como si fuera la única mirada disciplinar capaz de orientar y guiar la educación y de mejorar las prácticas educativas” (Coll, 1997).

Con esta última aseveración podemos entonces indicar que los distintos enfoques educativos son herramientas conceptuales y procedimentales que nos permiten enriquecer y ampliar la manera en que se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que no constituyen por un lado un acercamiento unívoco y totalmente constituido, ni por el otro la única manera en que podemos entender el papel que juega la psicología de la educación en el proceso.

2.2 Entre el individuo y el medio: Paradigmas psico-educativos

Hechas las anteriores anotaciones solo queda advertir que tradicionalmente la psicología de la educación se ha visto dividida en torno a dos posturas esencialmente: la primera sostiene que la educación ha de entenderse como el resultado de un proceso de desarrollo interno de la persona, de tal suerte que en último término, la meta de la educación es acompañar,

promover, facilitar y, en todo caso, acelerar *los procesos naturales* del desarrollo que son un patrimonio ontogénico de la especie humana.³⁰

La segunda postura afirma en contraposición, que el crecimiento personal es el resultado de un proceso de aprendizaje que es en buena medida externo a las personas, de tal suerte que la educación debe orientarse a promover y facilitar la realización de aprendizajes culturales específicos. Éstos condicionan el modo y la forma en que los sujetos se apropian de los conocimientos de su cultura.

Entendido así, el problema que se ha presentado a psicopedagogos, investigadores del proceso educativo y demás implicados, es el de encontrarse frente a propuestas teóricas divergentes ante dicha dicotomía. Aquí queremos avanzar una postura moderada que reconcilie los aportes de estas dos posturas antes descritas enunciando brevemente que: “los grupos humanos promueven el desarrollo personal de sus miembros haciéndoles participar en diferentes tipos de actividades educativas y facilitándoles, a través de dicha participación, el acceso a una parte de la experiencia colectiva culturalmente organizada” (Coll, 1997).

A partir de la década de los 60 se ha consolidado una visión acerca del fenómeno cognitivo denominada *constructivismo* que ha tomado bastante fuerza y llega hasta nuestros días como uno de los acercamientos al aprendizaje más socorridos en el ámbito de la práctica educativa moderna.

Dicho enfoque tiene su génesis en las investigaciones de Jean Piaget y la epistemología genética. También recibe su origen en el desarrollo de lo que Gardner denominó “la nueva ciencia de la mente” y sus aportaciones a la discusión sobre la naturaleza múltiple de la inteligencia, así como de la aceptación y amplia difusión que tuvo el enfoque cognitivo en los años setentas.

Así, el constructivismo se entiende como una visión sobre el psiquismo humano, orientada esencialmente al fenómeno del aprendizaje y la creación de conocimientos. Integra una diversidad de aproximaciones teóricas y empíricas para investigar los fenómenos de

³⁰ Aquí puede verse enmarcado el enfoque de la gramática transformacional de Noam Chomsky para quien la adquisición de una estructura del lenguaje comparte rasgos en la raza humana, convirtiéndose en una *estructura* estructurante, una capacidad compartida por todos los humanos y que la cultura desarrolla. Otro ejemplo encontramos en la psicología genético-evolutiva de Jean Piaget.

adquisición de lenguaje, uso complejo de éste, resolución de problemas e interacción con el medio.

El acercamiento constructivista aplicado a la educación nos muestra una visión del aprendizaje entendido como un *proceso*, mismo que además de ser activo y constructivo, es esencialmente individual e interno, aunque mediado por los espacios, artefactos, estructuras y actores del proceso.

Es individual, dado que se considera que los alumnos deben llevar a cabo sus propios procesos de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos escolares, y su acción en este punto es insustituible. Nadie puede realizar esta construcción en vez del individuo. Es interno, debido a que el aprendizaje no es resultado de la relación directa e ingenua con la realidad, con los estímulos y con los contenidos, sino que es el fruto de un complejo e intrincado proceso de construcción, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y de los esquemas de interpretación de la realidad propios de cada sujeto.

Sin embargo, esta caracterización puede traer consigo ya dificultades, pues con el nombre de este enfoque “ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos desde la misma perspectiva epistemológica” (Díaz barriga, 2006).

Es importante hacer notar que algunas de las corrientes que suscribían los presupuestos epistémicos antes descritos, viraron su concepción para desplazarse desde una postura internalista y situada de la mente hacia la consideración de que la inteligencia y sus manifestaciones pueden estar a su vez “distribuidas”, como lo señala Gardner al respecto de la revaloración que hizo de su obra luego de diez años y de la incorporación de nuevos enfoques epistémicos como el que suscribe Solomon. (Gardner, 1988)

La relación entre la naturaleza del desarrollo genético y moral ha sido indagada con gran interés por Piaget y Kohlberg, y de ellos se extrae una metodología importante para el tratamiento de los temas de ética que hemos de recuperar en nuestra propuesta. Siendo así, es preciso detenernos un poco para analizar con detalle los conceptos y enfoques que hemos de asimilar en su desarrollo.

2.2.1 Jean Piaget y la psicología genético-evolutiva

La perspectiva del desarrollo intelectual infantil que nos ofrece Piaget, fruto de la minuciosa observación y acompañamiento que realizó en sus propios hijos nos ha dado un estudio amplio para entender la evolución del pensamiento humano. El sistema de Piaget se basa en la observación de que hay una secuencia de etapas que sigue el cerebro humano en su desarrollo. Dichas etapas o estadios son una idea fructífera, debido a que podía ser contrastada empíricamente, lo cual le valió gran aceptación en el ámbito académico y científico de su época. La idea misma de una evolución ontogénica del cerebro que va más allá de la etapa inmediatamente postnatal encerraba una fuerza extraordinaria.

Luego se podía rastrear ese proceso y detectar leyes generales que se aplicaran en el aprendizaje y la conducta. A su vez tenía relación directa con el desarrollo moral del individuo, lo cual tenía implicaciones pedagógicas importantes. Para Piaget el ámbito del desarrollo lógico es simultáneo al desarrollo de un pensamiento moral. Ambos coinciden en lo siguiente:

- Tienen sus raíces en la acción. Surgen como reflexión consciente de la práctica.
- Atraviesan una fase egocéntrica, basada en la unilateralidad
- Conducen a formas de *equilibrio* superior basadas en la reciprocidad.

De tal forma que la moral sirve a la cualidad emotiva y social del ser humano tal como la lógica controla y construye estructuras sólidas en el pensamiento superior. “la lógica es la moral del pensamiento como la moral es la lógica de la acción” (Piaget, 1989).

Uno de los principios que sostiene Piaget, es que el descubrimiento del niño de las relaciones de igualdad entre los pares incide en el tipo de moral que pueda desarrollar. El tránsito de una moral del castigo y la del miedo a la represalia, propio de la unilateralidad que es introducida por la *imago patris* en la consciencia del infante, hacia una moral de la reciprocidad, basada en el principio de justicia *inter pares* propicia el desarrollo de la autonomía del sujeto en cuestión.

La moral entendida en sentido heterónomo para el autor, se distingue por su *realismo*, es decir, una limitación que surge como consecuencia de una imposibilidad para separar lo físico de lo psíquico en la conciencia, de tal forma que ante la problematicidad de una situación específicamente de conflicto ético, la respuesta elaborada suele distinguirse por:

- Considerar la responsabilidad en términos de las consecuencias materiales de la acción, no considerando en ello la intención que le motiva ni las circunstancias que le rodean.
- La concepción espontánea de una justicia inmanente al mundo, o sea la equiparación de las leyes físicas con las leyes morales, lo cual lleva a creer en sanciones automáticas que emanan de las cosas (pensamiento mágico).
- Identificación de la mentira con el error.
- Consideración de la regla al pie de la letra (univocidad ingenua).

El tránsito de esta etapa hacia una donde el egoísmo infantil sea subsumido por la consideración de la otredad y con ello el desarrollo progresivo de una moral autónoma se inicia aproximadamente a la edad de seis o siete años, pero dicha estructura no ha de conformarse más o menos sólidamente sino hasta la edad de once o doce años.

Del advenimiento de una etapa superior en el pensamiento lógico se extrae a su vez la apertura a nuevos sentidos y significados, además de nuevas maneras de relacionarse con los demás. Esto supone un desarrollo moral paralelo en el que la moral del castigo entendida como justicia retributiva es desplazada gradualmente por un concepto construido de justicia distributiva (orientado hacia la reciprocidad).

El método por el que se puede llegar a lograr dicho desarrollo siempre estará puesto en relación con la experiencia que configura la base de la estructura cognitiva. En ese sentido, la acción debe ser el presupuesto del método del desarrollo moral. Esto trae consigo la creación de toda una pedagogía denominada *activa*, en la que se le brinda al infante la experiencia de autonomía desde la más temprana edad. “se esfuerza en proporcionar al niño situaciones en las que tenga que experimentar directamente las realidades morales y que vaya descubriendo, poco a poco, [...] lo que es la obediencia a una norma, la adhesión al grupo y la responsabilidad individual”. (Díaz-Aguado, 2008)

La manera en que Piaget llega a conclusiones es a través del estudio de dos tipos de datos, obtenidos por medio del estudio clínico:³¹

- El juicio moral en situaciones hipotéticas

³¹ El estudio clínico se establece a través de una entrevista en la que se favorece que el niño exprese en sus propios términos sin categorías preestablecidas y a través de preguntas y co-preguntas que nacen de las mismas respuestas que da el niño.

- La práctica y la conciencia de las reglas del juego

Sin embargo, los primeros datos siempre estarán alejados de la práctica real de una situación moral determinada, son casos artificiales que pueden enmascarar la verdadera dimensión moral en la que los juicios infantiles se expresan. Lo segundo, a pesar de ser más fiable y permitir respuestas espontáneas de los niños, tienen el inconveniente de no mostrar necesariamente una experiencia moral, en tanto que los niños son capaces de detectar la arbitrariedad de la regla del juego contrastada con la contundencia del castigo de una situación moral verdadera. No obstante, Piaget sugiere que el niño es más proclive a seguir una regla que el mismo ha ayudado a construir y la considera como el resultado de una elección libre y racional. Todo lo anterior significa que la consistencia entre juicio y conducta solamente es posible a partir de un cierto nivel de autonomía personal.

Con todo y que podemos detectar que hay un desenvolvimiento cualitativamente superior en cada momento del desarrollo de los infantes, no podemos dejar de hacer algunas consideraciones:

- El modelo Piagetiano se ubica histórica y culturalmente en un horizonte de sentido euro céntrico, lo cual supone dificultades al momento de contrastar sus principios en poblaciones no-occidentales y marginadas.
- Sus estudios se ubican en un sector de la población. Habría que contrastarlo en un espectro más amplio de poblaciones rurales e indígenas.
- Está centrado en valores y actitudes de la cultura occidental. Los resultados y generalizaciones pueden omitir aspectos importantes para otras culturas.

Sin embargo, entre las contribuciones que hizo su teoría al campo psico-educativo podemos considerar la conceptualización que hizo sobre el desarrollo moral como una transición que va de la heteronomía y el egoísmo espontáneo hacia la autonomía basada en la justicia y la reciprocidad. La consecuencia didáctica más importante la podemos encontrar en el tratamiento del juicio moral desde la consideración de la experiencia directa del niño en actividades colectivas como el juego, en la reflexión de casos hipotéticos que permitan evidenciar el nivel de desarrollo moral. El objetivo es lograr que el alumno sea capaz de detectar las circunstancias y las consecuencias que motivan a tomar una decisión personal.

2.2.2 El modelo de desarrollo de Kohlberg

Bajo el esquema de Piaget, el desenvolvimiento de un juicio moral se logra en el advenimiento de las operaciones intelectuales complejas y abstractas, etapa que se cumplimenta en la adolescencia. Esto sin embargo ha generado muchos puntos de vista encontrados y el desarrollo de aproximaciones empíricas y teóricas que intentan superar esta visión conclusiva del desarrollo moral. En Kohlberg encontramos un planteamiento que nos acerca al bachillerato: la llegada a la adolescencia no representa el estadio final de un proceso previo, sino el inicio de un nuevo ajuste en la estructura psíquica de la persona.

Primeramente tomemos en cuenta la adopción de dos hipótesis en el planteamiento del desarrollo moral en el autor: la primera de corte cognitivo enuncia que “los principales cambios producidos con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones *en el significado* que da el sujeto al mundo” (Díaz-Aguado, 2008) mientras que la segunda, de corte evolutivo indica que: “el resultado del desarrollo de dichas estructuras posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo”.

Así, en un intento de llevar más allá la tesis de Piaget, Kohlberg intentará identificar los cambios estructurales cognitivos con la adopción de un punto de vista moral fruto del desarrollo de un juicio moral que lleva desde la moral heterónoma hasta la adopción de puntos de vista críticos sobre la justicia y la validez de las normas. Así, tenemos que examinar los cinco postulados básicos del modelo de desarrollo moral (Kohlberg, 1997).

- 1.- el desarrollo moral implica la presencia de estructuras cognitivas que permiten la interrelación progresiva del individuo con el mundo. Una estructura es un esquema global de ordenamiento de la realidad
- 2.- Las estructuras cognitivas son producto de la construcción que hace de la realidad el sujeto en interrelación dinámica con un medio. Las primeras son afectadas por la influencia externa al medio y por los cambios endógenos del organismo.
- 3.- las estructuras se expresan en esquemas de acción, mismos que permiten el movimiento de las estructuras a través de procesos de conflicto, reacomodo,

asimilación y equilibrio del sistema cognitivo. Dichos esquemas de acción se movilizan a través de un conflicto cognitivo.

4.- Los procesos son la respuesta adaptativa de un organismo ante la falta de estabilidad y equilibrio en su estructura. Así, los organismos se adaptan para conseguir un equilibrio superior, que los lleva de una etapa hacia otra más organizada en su complejidad.

5.- El desarrollo afectivo del individuo es siempre una expresión del desarrollo cognitivo, en tanto que ambos aspectos de la psique humana son dinámicos y se interrelacionan produciendo cognición.

Los postulados antes descritos, constituyen un horizonte de interpretación de la homogeneidad de casos estudiados por Kohlberg a lo largo de muchos estudios transversales, lo cual le permite advertir que el desarrollo de la moralidad humana se mueve en tres grandes sectores; a saber, de una moral pre-convencional definida por el egoísmo propio del organismo, pasando por un estadio convencional que integra elementos de identidad y pertenencia, hasta llegar a un nivel superior denominado post-convencional, definido por un punto de vista crítico sobre la justicia y la legalidad, y la adopción de una perspectiva moral compatible con el desarrollo de pretensiones de universalidad y validez intersubjetiva como por ejemplo los derechos humanos. Describiré brevemente en qué consiste cada etapa.

Moral pre-convencional

La moral pre-convencional se distingue por estar fuera de toda convención social, es decir, se orienta hacia el placer y la satisfacción narcisista. La conciencia moral se encuentra orientada por las consecuencias negativas de la ruptura de la norma, o por el beneficio implícito en la observancia de la regla. En este sentido es que se dice que está regida por la conciencia heterónoma, y se encuentra dividido en dos niveles:

Nivel 1.- Se define por ponerse en juego, ante una situación conflictiva, la consideración del castigo inminente, o por la defensa del interés propio, sin considerar un punto de vista alternativo al Yo. En ese sentido es unilateral, y suele entenderse el bien como obediencia a la

norma, en tanto que la justicia se identifica con nociones incipientes de poder y estatus. El absolutismo de la regla basada en el temor al castigo, implica no poder enunciar la influencia de las circunstancias o puntos de vista alternativos.

Nivel 2- En esta etapa, se comienza a mudar el juicio moral y se puede entender el intercambio como una nueva manera de interactuar. El interés propio se percibe como fuente de conflicto, y se intentan resolver mediante la negociación, sin embargo, le caracteriza un marcado hedonismo y un relativismo en cuanto al carácter de validez de los juicios morales. La justicia es entendida como intercambio, y puede tener relación con el concepto de equidad. En esta etapa del desarrollo cognitivo, la adopción del punto de vista personal comienza a verse influido por la construcción de la identidad y por el influjo del medio social en el que el individuo se encuentra inmerso.

Moral convencional

Esta etapa se caracteriza por la adecuación de la conducta y del juicio a las expectativas sociales y a las reglas de convivencia convencionales. Es el nivel en el que la mayoría de las personas adultas se mueven en su vida práctica y en su convivencia diaria. Se divide en dos niveles:

Nivel 3.-Se caracteriza por una moral normativa interpersonal, es decir, una serie de códigos y reglas que supera el absolutismo del primer nivel y el relativismo del segundo. Se puede adoptar el punto de vista de la tercera persona y trasciende la particularidad del individuo al aceptar reglas de convivencia y acción compartidas y aceptadas en colectividad. En este nivel, lo que ocupa la primacía en el juicio moral es la preocupación por los sentimientos y las relaciones interpersonales, y en definitiva se encuentra influido por la constante búsqueda de la construcción de la identidad a través de la confianza y la aprobación social. En este sentido, la adopción de un punto de vista puede estar fuertemente influido por el grupo de pertenencia, que ha superado el yo para llegar al nosotros, sin embargo, esto representa una nueva totalidad que habrá de ser trascendida. Se define por entender el bien como el cumplimiento de la convención y de la expectativa social, haciendo referencia a las consecuencias de los actos. Le caracteriza un juicio moral del tipo “no

hagas a otros lo que no quieras que te hagan”, es decir, es una moral de la reciprocidad que puede tomar ya el lugar de otro y prever consecuencias.

Nivel 4.-Este nivel se identifica con la adopción de la perspectiva de un sistema social, es decir, que ahora existe una perspectiva mucho más amplia como lo es la perspectiva ciudadana entendida como la conciencia de códigos imparciales de acción e interacción social que protegen el bien común y el particular. Existe una identificación del derecho propio con los deberes que emanan de un colectivo al que se pertenece.

En este nivel el bien se define como el cumplimiento del deber social, en función del orden y el bienestar de la sociedad. Lo cual ya representa una adquisición y un acomodo de las estructuras cognitivas previas, que permite que un individuo pueda acceder a un nivel superior.

Moral post-convencional.

El último estadio del modelo de Kohlberg indica que la moral se desarrolla hacia la construcción de un juicio que adopta el punto de vista de la universalidad y la validez de la adecuación de los sistemas a criterios intersubjetivos de justicia. En este sentido, la moral post-convencional se caracteriza por un regreso al individuo, pero no ya de manera egoísta como en el nivel pre-convencional, sino desde la autonomía moral del individuo que identifica principios ideales, mínimos compartidos como los derechos humanos, entiende su necesidad y adecúa su acción en el respeto de dichos mínimos. No obstante que el último nivel sea la excepción a la generalidad y que el mismo autor se haya visto en la necesidad de plantear su existencia hipotética.

En general, podríamos decir que el modelo de desarrollo de Kohlberg muestra un tránsito del juicio moral que no necesariamente se cumplimenta de manera total. La realidad es que la mayoría de los ciudadanos oscilan normalmente entre una moral pre-convencional y una moral convencional, no quedándoles claro el fundamento de sus conceptos de justicia y legalidad.

Ahora bien, algunos de los argumentos en contra de este modelo que podemos considerar importantes, es el hecho de que el método de investigación realizado a través del planteamiento hipotético de casos no muestra fehacientemente el esquema de actuación de un individuo en una situación real. En este caso, las circunstancias se imponen siempre sobre los modelos y las reacciones de los individuos pueden sorprender a los modelos experimentales. No obstante, el esquema de entrevista y planteamiento de casos es un excelente medio para sondear la manera en que las estructuras afectivo-cognitivas moldean el juicio moral de una persona (McKernan, 1999). Es necesario hacer adecuaciones culturales e idiosincráticas para que dicho método reporte datos veraces y confiables.

Por otro lado, se han hecho críticas epistémicas al modelo, como podemos encontrar en la propuesta de las cogniciones distribuidas (Salomon, 1993) y proponer que la cognición humana no se encuentra necesariamente dependiente de un desarrollo individual, y que, subrayando la hipótesis de la influencia del medio, los artefactos, medios y aparatos, así como los esquemas mentales pueden alterar la manera en que un individuo piensa y organiza su experiencia en conocimiento. Así, para el enfoque de las cogniciones distribuidas, una línea de investigación va en el sentido de contrastar la noción de “etapa” o “nivel de desarrollo” (Salomon, 1993).

2.3 Grupos, metáforas e inteligencia: nuevos acercamientos al aula.

Sin embargo, una de las ideas más poderosas que trajo consigo el trabajo de Piaget, es aquella que nos permite desarrollar el concepto de *cambio conceptual*, entendiendo por éste, “el proceso por el cual un individuo modifica sus nociones previas del mundo, sustituyéndolas por concepciones formales, más explicativas e integradoras, como lo pueden ser las concepciones científicas o filosóficas” (rodríguez moneo, 2006).

El origen de este concepto lo podemos rastrear en los trabajos en los que Piaget apunta al mantenimiento del equilibrio en el sistema cognitivo del infante. Básicamente diríamos que del concepto de *acomodación* podemos trazar líneas de investigación que procuren encontrar los mecanismos precisos por los que el sistema cognitivo amplía sus márgenes de comprensión de la realidad.

2.3.1 *Conocimiento previo, Conflicto cognitivo y cambio conceptual*

Si bien los conceptos *conflicto cognitivo* y *cambio conceptual* no fueron desarrollados propiamente por Piaget en sus estudios de campo, sus fundamentos se encuentran en la teoría del desarrollo genético. Dado que existen para Piaget estructuras que determinan el grado de alcance de un desempeño cognitivo, influidas a partir del desarrollo fisiológico del organismo del individuo, la estructura cognitiva precisa hacer ajustes en los desarrollos cualitativos de las capacidades, que van desde el desarrollo motor, pasando por la etapa de las operaciones concretas hasta llegar a las operaciones formales.

Ahora bien, para Piaget, la manera en que una etapa *subsume* a la siguiente es a través de un mecanismo de ajuste que él denomina *acomodo*, al cual le sigue el establecimiento del equilibrio en el sistema cognitivo. Podríamos trazar paralelos en el concepto de *acomodo* y el concepto expresado en *auto-poiesis*, proceso mediante el cual los sistemas (biológicos, cognitivos, computacionales, etc.) logran recuperar el equilibrio que precisan para funcionar adecuadamente (Luhman, 1996), (Maturana, 1997).

Ahora bien, las líneas de investigación que exploraron este fenómeno, han traído consigo el concepto de cambio conceptual, mismo que se genera a través del conflicto cognitivo. Nos centramos en este concepto, debido a tres observaciones sobre la naturaleza del conocimiento y de la manera en que los individuos aprenden.

- 1.- La primera tiene que ver con la forma en que un sujeto, al verse enfrentado en sus creencias y pre-concepciones sobre el mundo por información contradictoria con éstas (información anómala) *resuelve la situación*. Se puede estudiar cuantitativa y cualitativamente las características de las respuestas que emite ante la confrontación del sistema de creencias previo con los datos anómalos para saber si se está formulando un verdadero cambio conceptual.

- 2.- La influencia que ha ejercido el trabajo de Kuhn y Lakatos sobre la constitución de las ciencias y sus procesos de mejora, han aportado nuevos enfoques para entender la manera en que un individuo formula hipótesis explicativas sobre su realidad.

3.-la influencia ejercida por el enfoque genético de la psicología de Piaget indica que en todo caso, si existen estructuras cognitivas, éstas maduran a través del desplazamiento de una estructura funcional por otra que procura un equilibrio más dinámico.

Sea de las investigaciones de la filosofía de la ciencia o de la psicología educativa, lo cierto es que el programa de investigación del cambio conceptual y el conflicto cognitivo ha traído enfoques fructíferos con respecto a la mejora de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje. Un ejemplo de ello es el trabajo de Kohlberg, antes descrito, en donde el aprendizaje moral se centra en el dilema, que es una instancia del conflicto cognitivo.

Cabe hacer la aclaración, que la mayoría de los estudios centrados en el conflicto y el cambio conceptual provienen del acercamiento a la manera en que los alumnos aprenden ciencias. Falta en los estudios revisados un acercamiento a las asignaturas sociales, sin embargo, las conclusiones que arrojan bien pueden orientarnos para reflexionar sobre el conflicto en el área de humanidades y ciencias sociales.

Comencemos mencionando que el *conflicto cognitivo* es un concepto teórico que describe un proceso que ni es lineal ni definitivo. De hecho los estudios han mostrado que no necesariamente se produce, ni en la misma medida en todos los individuos aún bajo el mismo diseño instruccional. Esto, -sugieren los investigadores-, puede suceder por diferentes factores que afectan el grado y alcances de la modificación de las creencias previas con las que un individuo construye un paradigma, al nivel de asentamiento de las pre concepciones y la resistencia que presenta su sistema cognitivo a la movilización y el cambio, la naturaleza de los datos anómalos, su credibilidad y la capacidad de respuesta del individuo.

El cambio conceptual tiene sentido, desde que la educación científica intenta conducir a los individuos a considerar explicaciones más abarcales y profundas sobre la naturaleza de la realidad y del conocimiento. Sin embargo, el individuo solo incorporará las nuevas concepciones (científicas o filosóficas) en tanto que haya un dato que le obligue a confrontar sus teorías previas sobre el mundo.

Los individuos construimos interpretaciones de la realidad mediante las creencias. Esto en Filosofía puede denominarse *prejuicio*, para decirlo desde la corriente hermenéutica. Un prejuicio no necesariamente lo es en el sentido coloquial del término, es decir, un dato negativo sobre la realidad. Por el contrario, ahora entendamos prejuicio en el sentido de los juicios previos (conscientes o inconscientes) que tiene un individuo para explicarse de manera ingenua la realidad (Gadamer, 1977).

Éstos solo tiene un valor contrastable frente a juicios formales y sistemáticos, como pueden ser las teorías científicas y los sistemas filosóficos. Hablando en lenguaje filosófico, entenderíamos que es la antigua distinción entre *doxa* y *episteme*, siendo la primera el conjunto de creencias conscientes e inconscientes que determinan la manera de ver el mundo de un sujeto. Si entendemos que el cambio conceptual es la reorganización, el ajuste entre dichas creencias y nuevos datos o teorías más explicativas, de naturaleza formal, podemos trazar una semejanza y aventurarnos a decir que el cambio conceptual, si bien es un concepto descriptivo, también es, en esencia, el trabajo de la filosofía; esto es: ampliar el margen de interpretación de la realidad ingenua de un individuo, para ser ajustada mediante explicaciones e interpretaciones más abarcentes y poderosas sobre la realidad.

Éstas pueden tener elementos científicos contrastables empíricamente (orientación científica) o principios teóricos (orientación conceptual). Si bien puede mencionarse que el cambio conceptual es inherente a cualquier ámbito de aprendizaje en alguna medida, aquí quisiéramos enfocarnos en el cambio que muestra un individuo en sus creencias acerca de la naturaleza del acto moral y de la justificación de sus acciones.

El análisis del cambio conceptual se entiende dentro del enfoque del cambio de paradigmas científicos, y la manera en que se desarrollan las revoluciones científicas. Por otro lado, el desarrollo de *programas de investigación* (Lakatos, 2002) nos permite entender la manera en que las teorías son desplazadas por otras que suelen tener características más atractivas para los individuos. Basado en estos autores, se explica el cambio conceptual en términos de *desplazamiento* de una idea paradigmática por un conjunto de explicaciones más coherentes y sistemáticas, en las que la demostración juega un papel determinante (Kuhn, 1971).

Sin embargo, como mencionábamos anteriormente, el cambio conceptual no sucede de manera espontánea o con necesidad, y a menudo se ha observado que los individuos suelen mantener una ambigüedad en cuanto a la naturaleza de sus creencias sobre el mundo. Esto sucede debido a que el conflicto epistémico puede suceder en dos esferas distintas: el mundo de las ideas frente al mundo de las cosas. Retomando el dualismo clásico de la filosofía, los conflictos del mundo de las ideas pueden ser de naturaleza distinta a los conflictos del mundo de los hechos.

Bien podríamos observar que no es posible separar del todo ambos mundos, y que la postulación de dicho dualismo es únicamente en el análisis intelectual de la realidad, mientras que en la vida cotidiana, los seres humanos actúan sin advertir dicha dicotomía, o por lo menos sin advertirla del todo. Sin embargo, los conflictos cognitivos suceden cuando los datos del mundo empírico ponen en entredicho las ideas explicativas del mundo eidético. Así, para la psicología, el conflicto cognitivo que resulta del contraste entre lo fáctico y lo ideal es el más estudiado y el que más acercamientos experimentales ha traído, mientras que los conflictos cognitivos en el mundo de las ideas (teorías y principios) suelen estar ligados a un ámbito más conceptual y teórico en las disciplinas científicas y filosóficas.

Se han estudiado los factores que afectan al cambio conceptual, y se ha intentado mostrar que en numerosas ocasiones las teorías ingenuas conviven con teorías científicas. Es decir, que no siempre se realiza un *desplazamiento* total del sistema de creencias ingenuo hacia el sistema de creencias científico, y que muchas veces las respuestas del individuo ante los datos anómalos suelen intentar proteger el *núcleo* de la teoría ingenua. Así, podemos enumerar una serie de respuestas posibles ante la contradictoriedad de los datos anómalos y estudiar su impacto con respecto a la adopción de nuevos principios explicativos.

A grandes rasgos podemos decir que un individuo produce tres tipos de respuestas.

- a) La negación de la relevancia del conflicto
- b) Pequeñas modificaciones
- c) acomodo y auténtico cambio conceptual.

En el primer tipo de respuesta, un individuo puede, ante la presencia de datos anómalos que contradicen el sistema de creencias previo, puede ignorar la relevancia de dichos datos, de tal forma que el sistema de creencias se mantiene inmóvil y protegido.

También puede negar y rechazar la relevancia. En el primer caso, los datos no entran en la consciencia a través de ignorarlos, mientras que en el segundo su existencia sí es tomada en cuenta, pero se niegan mediante razones y se rechazan, cosa que en el primer caso no sucede. También es posible que el individuo excluya los datos contradictorios, de tal forma que éstos no tengan relación o no afecten la teoría inicial. En cualquiera de los tres casos, no se advierte una modificación de la teoría inicial y el equilibrio previo se mantiene. No se presenta acomodación alguna puesto que el sistema nunca se vio desestabilizado.

Una respuesta más significativa se da cuando el individuo suspende su juicio (*epojé*) en vista de la contradictoriedad de los datos anómalos con la teoría inicial. En este caso, el individuo espera a recibir más y mejor información que le permita reestructurar su equilibrio. La suspensión del juicio puede conducir ya al acomodo, o ya a la vuelta a la teoría inicial.

En el segundo caso, en la situación de que se presenten pequeñas modificaciones a la teoría inicial, el individuo suele reinterpretar los datos anómalos, de tal forma que se presenta un pequeño desequilibrio en el que los datos no son negados o ignorados, sino integrados en la teoría inicial a través de la re interpretación de dichos datos *dentro* de la teoría inicial, de tal forma que sí se procede a un acomodo, pero dentro de la lógica de la misma teoría inicial y el desplazamiento de ésta por una más coherente no se lleva a cabo totalmente. Para Lakatos esto significa modificar el cinturón de creencias que salvaguardan el *núcleo duro* de la teoría inicial.

Esta respuesta suele ser poco significativa, puesto que mantiene consigo una ambigüedad y contradictoriedad conceptual. Esto ha sido demostrado experimentalmente y arroja datos para proponer que en ciertos contextos se recurre a la teoría inicial, mientras que en otros contextos se recurre a la teoría modificada.

El tercer caso, el del acomodo y auténtico cambio conceptual sucede cuando un individuo, a partir de los datos anómalos apercibe la contradictoriedad de su propia teoría inicial y

resuelve el conflicto desplazando ésta por una con mucho mayor poder predictivo-explicativo y mayores alcances conceptuales. Si esto resulta cierto para la elección de teorías científicas y marcos conceptuales científicos, podríamos trasladar por analogía este cambio en el ámbito humanista, en el que el desplazamiento de teorías filosóficas ingenuas se da mediante el conflicto que resulta de la contradictoriedad de sus principios con otros más coherentes y sólidos, que permiten explicar y entender una variedad de fenómenos más complejos.

Hablando de ética en el bachillerato, podríamos decir que el cambio conceptual aquí se refiere al desplazamiento de las creencias ingenuas sobre el proceder ético por una teoría más abarcante y explicativa. Para ello hemos de valernos entonces de la noción de *conflicto cognitivo* a través del *dilema moral*, como bien señala Kohlberg, pero también hemos de valernos de un recurso cognitivo fundamental en la filosofía: la analogía como herramienta del pensamiento que sirve para tender puentes que apuntalen el cambio conceptual.

Ahora bien, se han identificado algunos de los factores que propician o limitan la calidad del cambio conceptual en una secuencia didáctica. Estos son:

- Conocimiento previo
- Atrincheramiento de la teoría previa
- Creencias ontológicas o epistémicas sobre el mundo
- Las peculiaridades del dato anómalo
- Estrategias contra-argumentativas
- Peculiaridad de la nueva teoría
- Motivación personal al cambio
- Estrategias personales de procesamiento individual.

El primer punto nos indica algo que es de suma importancia. El cambio conceptual solamente puede darse si se parte del conocimiento previo que tienen los alumnos sobre el tema a tratar. Solo en la medida en que los conocimientos previos son activados y explicitados, es que se pueden construir andamiajes que movilicen el cambio, por ello, una parte procedimental de las secuencias didácticas es explorar y hacer conscientes dichos conocimientos previos.

El atrincheramiento de la teoría previa se refiere al grado de afianzamiento que tiene una visión ingenua del mundo en el sistema de creencias y representaciones de un individuo. Si

éstas son solidas y están firmemente afianzadas, el cambio y el desplazamiento será más difícil y producirá una variedad de respuestas que eviten la necesidad de acomodar y reestructurar. El sistema tenderá a mantener su propio equilibrio sin poner en juego su estabilidad. Esto depende del grado de afianzamiento de las creencias ontológicas del individuo y de su representación sobre la naturaleza epistémica del nuevo conocimiento. Así, un individuo puede mantener una creencia ontológica sobre los fantasmas y sobre la naturaleza del conocimiento sobre-natural que esté tan sólidamente afianzado, que las modificaciones que puedan resultar a partir de confrontarlo con nueva información, sean mínimas y que, paradójicamente resulten en un mayor atrincheramiento.

Esto puede verse influido fuertemente por las cualidades de los datos anómalos que se le presenten. Si éstos son débiles, no impactarán en la estructura inicial, mientras que si es posible dudar de ellos, serán ignorados o re-interpretados fácilmente. Los datos anómalos deberían tener la cualidad de ser verosímiles, claros y fidedignos para que sea más difícil su eliminación.

Por otro lado se encuentra la capacidad del individuo para rechazar los datos anómalos mediante estrategias de contra-argumentación que salvaguarden la estabilidad. Esto es, que ante la presencia de datos anómalos, los individuos suelen intentar contra-argumentar para rechazar su presencia. Aquí habría que contar con una amplia variedad de datos anómalos que no permitan la conclusividad de la contra-argumentación.

Otro factor a considerar, es la peculiaridad de la misma teoría alternativa: si es coherente y tiene mayor poder explicativo-interpretativo o permite una mayor coherencia en el sistema de creencias del sujeto, ésta será preferible y tendrá un mayor impacto en la acomodación; en cambio una teoría débil, o que no presenta una ventaja con respecto de la inicial, será rechazada o procesada de manera superficial.

El último factor a considerar en el proceso es el grado de motivación que presenta un individuo con respecto al conocimiento. Si la ansiedad que provoca el conflicto cognitivo es grande puede suceder que el sujeto se sienta motivado a restablecer el equilibrio mediante la resolución del conflicto añadiendo nuevos conocimientos y modificando su sistema de creencias. El factor motivacional ha sido largamente estudiado en la psicología educativa y siempre arroja resultados similares: un individuo se siente motivado con respecto al conocimiento si éste:

- Resulta atractivo
- Tiene una percepción de su pertinencia
- Se considera capaz de lograrlo
- Le reporta algún beneficio

Aquí no hemos de analizar los factores motivacionales, pero hemos de dejar en claro que las estrategias didácticas que permiten el conflicto cognitivo y satisfacen la necesidad de conocimiento de los sujetos suelen reportar más altos índices de motivación que aquellas que se concentran solamente en los contenidos declarativos o procedimentales.

2.3.2 *La analogía como vehículo del cambio conceptual.*

En la analogía predomina la diferencia, (Beuchot, 2000) esto es así debido a que no contamos con el sentido unívoco del referente, sino que el mismo pensamiento analógico traslada el referente hacia otra parte en donde la comparación se vuelve pertinente y alumbra el sentido. Podríamos decir que la analogía tiende hacia la diversidad y la diferencia, pero no es una equivocidad pura, sino más bien “limitada”. Encuentra su límite en la *proporción* que media entre lo unívoco y lo equívoco. Sin embargo con esto aún no hemos dicho gran cosa, lo importante es encontrar la manera en que esta proporción es encontrada e implementada.

Cabe decir que la proporción es dinámica, de lo contrario se convertiría en una fórmula o en un algoritmo definido que guiara la interpretación. Por el contrario, no existe una regla definida que pueda determinar la interpretación, en cada caso, el criterio de corrección debería tomar en cuenta la situación y su contexto. La analogía representa –analógicamente– al fiel de la balanza que media entre univocidad y equivocidad. La analogía sería un híbrido, estaría del lado de lo “mestizo” se encuentra entre ambos terrenos, el de la metonimia y el de la metáfora; convive en ellos y logra hacer la mediación que brinda la proporción. Una hermenéutica analógica se vale de esta mediación para buscar las coincidencias de las diferencias y armonizarlas.

La analogía como recurso pedagógico y formativo fue descubierta hace mucho tiempo por el arte de la retórica griega y romana; en ella se cristaliza el uso sistemático del lenguaje y las *figuras* que permiten la elocuencia. Entre los múltiples recursos con que se contaba en la formación ciudadana, era la retórica la que más popularidad tenía entre las antiguas

naciones greco-latinas y tenían a la analogía en buena estima, en tanto que permitía mostrar claramente semejanzas y hacía entendible los términos vagos y oscuros. Así, este tipo de recursos tenía un valor formativo del carácter y el entendimiento.

A la analogía se le ubica justo en medio de la *metonimia* y la *metáfora*. Para la semiótica, la metonimia consiste en la translación de un significado que proviene de un significante, hacia otro. Es un *proceso del pensamiento* que consiste en desplazar el sentido de un objeto hacia otro mediante una relación que les une y da significatividad lógica. La relación puede ser de causa-efecto, espacial o temporal. Se dice que consiste en el *sentido figurado*, del cual participa también la metáfora, pero ésta última tiene características diferentes.

La metonimia puede entenderse como un “cambio de nombre” en el que la característica esencial sustituye al término y se coloca en el otro término a tratar. Por ejemplo:

“Cercaron los escudos y las lanzas a la gran ciudad”

En este ejemplo, se está sustituyendo el todo (ejército), por la parte (escudo y lanza) y se traslada el significado del primero (ejército) a la parte. En este proceso mental se hace referencia a la fortaleza del ejército desde un elemento que le constituye, es decir, se traslada su sentido originario a la parte.³²

Existen varias características en la metonimia, aquí solamente enunciaremos brevemente que pueden ser:

- Causa por efecto: *Carecer de pan* (carecer de trabajo)
- Continente por contenido: *Fumar una pipa*
- Símbolo por cosa simbolizada: *Juró lealtad a la bandera* (Jurar lealtad al país)
- Lugar por lo que en él se produce: *Un Rioja* (Un vino de Rioja)
- Autor por obra: *Un Picasso* (Un cuadro de Picasso)
- Objeto poseído por poseedor: *El violín de la orquesta* (Se refiere al que toca el violín)
- La parte por el todo: *El balón se introduce en la red* (La portería)
- La materia por el objeto: *Un lienzo* (un cuadro)
- El nombre del objeto por el de otro contiguo a él: *El cuello de la camisa*.
- El Instrumento por el Artista: *La mejor pluma de la literatura universal es Cervantes*

³² En realidad esta metonimia se denomina *sinécdoque* y se caracteriza por la contigüidad del todo a la parte, sin embargo, la mayoría de las metonimias se caracterizan por la relación de contigüidad de la que la sinécdoque es solamente un caso.

Cabe mencionar que metonimia y metáfora son dos procesos de pensamiento que están sumamente arraigados en el habla común y nos sirven para acceder a la comprensión de lo que se dice. El sentido figurado que contiene permite aclarar, ilustrar o indicar un sentido específico. Sin embargo, entre metonimia y metáfora hay diferencias importantes. Digamos que la metonimia tiende hacia la univocidad, puesto que las relaciones de contigüidad son claras y directas; en los ejemplos anteriores lo podemos notar, además la metonimia se podría identificar más propiamente con la prosa o el habla llana, mientras que el pensamiento metafórico se identificaría más con el hablar poético. La metonimia está más del lado del decir y en tanto prosa, podemos ver que se cuele incluso en discursos como el científico.

Hay dos tipos de relaciones que utiliza la metonimia que son fundamentales para el pensamiento científico: la explicación y la universalización. En efecto, la relación que va de la parte hacia el todo es una universalización, mientras que la que va de los efectos hacia las causas es una explicación. Tomado como modelo, estas características de la metonimia le acercan por ello más hacia la univocidad en el discurso que hacia la diversidad de sentido.

Para abordar la metáfora, debemos tener la precaución de la perspectiva que se adopte, si bien mucho se ha escrito al respecto, hay algunas aportaciones que pueden ser ilustrativas de su tratamiento: podemos verla desde la teoría lingüística de Saussure, desde Ricoeur, desde la hermenéutica de Gadamer, etc. Sin embargo, independientemente de la postura, parece que podemos indicar algunas características esenciales: En la metáfora encontramos una traslación del sentido literal hacia el sentido metafórico. Esto se realiza utilizando el sentido de una palabra en un contexto diferente, en donde el sentido adquiere otro matiz.

Podemos distinguir tres ámbitos en los que la metáfora ha sido estudiada ampliamente aparte de la filosofía: en la teoría literaria, en la lingüística y en la psicología.

Como parte de la teoría literaria, la metáfora ha sido entendida como una *figura retórica* que posee características que le distinguen de otro tipo de figuras retóricas.

Dentro de la lingüística, la metáfora adquiere otros matices, interesa el carácter autónomo que adquiere la metáfora con respecto del sentido literal; a la metáfora se le acerca más del lado de la equivocidad que de la univocidad, al contrario de lo que sucedía con la metonimia. Si bien un discurso científico puede valerse de tropos y figuras retóricas, hay un

sentido definido y un referente explícito; en cambio la metáfora puede por sus mismas características volverse tan oscura, que se pierda el referente y se navegue en una confusión de sentido como suele suceder cuando se lee un poema muy antiguo en el que el sentido de la metáfora se esconde por su propia falta de referente.

Lo que agrega la metáfora al discurso, son nuevas relaciones entre las palabras, nuevos horizontes de sentido; hay metáforas “vivas” como diría Ricoeur, que están llenas de sentido, y metáforas “muertas”, que se han vaciado de este, que se han desgastado y que ya no crean nuevas relaciones. Por ejemplo “la pata de la mesa” ha dejado de ser una metáfora viva para convertirse en un decir común y en una frase “hecha”.

Ahora bien, desde el punto de vista de la psicología educativa, la analogía ha sido objeto de diversos estudios. En ellos se ha visto su potencial para realizar *transferencias*, es decir “un proceso de proyección, que permite establecer una estructura relacional de un dominio de conocimiento –fuente- a otro dominio similar pero menos conocido”.

En la literatura psicológica, la analogía ha sido clasificada en diversas formas, por ejemplo para Thiele y Treaguts se marcan 3 distinciones en atención a lo que denomina *niveles de enriquecimiento* de sentido (rodríguez moneo, 2006).

- Está la analogía *simple*, aquella en la que la relación es más metonímica que metafórica, es decir, que las relaciones de contigüidad son tan claras que no se necesita una aclaración ulterior.
- Analogía *enriquecida*, que es aquella en la que las contigüidades son más lejanas y se requiere una explicación acerca de las semejanzas que aporta entre el analogado principal y sus análogos secundarios.
- Analogía *extendida*, aquella que requiere del uso de otras analogías para volverse comprensible

Las analogías pueden ser clasificadas según su eminente carácter abstracto o concreto, siendo este último el que resulta más aprehensible por estar más cercano a la realidad. En uno de sus estudios, se muestra la pertinencia del segundo tipo de analogías para la comprensión de conceptos científicos (rodríguez moneo, 2006).

Existen pues una variedad de enfoques y clasificaciones de las analogías, y en ellas lo que podemos remarcar es el hecho de que se utilizan como parte de análisis cualitativos que permiten entender la pertinencia, ventaja y límite de su uso tanto en textos escolares como

en el discurso del docente. En cuanto a sus ventajas, como recursos didáctico-formativos podemos citar las siguientes:

- Definir conceptos complejos
- Visualizar conceptos abstractos
- Adquisición de conocimientos más concretos
- Se utiliza el conocimiento cotidiano
- Establece puentes entre disciplinas y saberes
- Estructura el pensamiento
- Promueve el acceso y el recuerdo de información previamente almacenada en la memoria
- La creación de anomalías en un marco conceptual
- La coordinación y la organización de un nuevo conocimiento
- Creación de nuevos esquemas
- Superar concepciones alternativas.

Así, para Vosniadou “es un mecanismo que puede facilitar la transferencia de conocimiento de un dominio a otro, y así, tiene capacidad para promover la clase de cambio conceptual que llamamos “radical” (rodríguez moneo, 2006).

Así, el empleo didáctico de la analogía consiste en que desde ella se crea una situación de conflicto que produzca cambio conceptual. El desplazamiento de una teoría por otra implica que la nueva concepción sea inteligible en sus propios términos. Para ello el uso de metáforas y analogías permite captar el nuevo sentido global de un término, un concepto o una teoría ética, filosófica o científica. Brown ha intentado mostrar que cuando se le emplea como único mecanismo en el proceso de cambio conceptual, es especialmente útil y eficaz. Sin embargo esto depende al menos de tres factores:

- La naturaleza de las concepciones previas de los sujetos en diferentes dominios
- Identificar las situaciones análogas que permitan a los individuos realizar la transferencia
- Identificar los enfoques instruccionales que favorezcan el cambio conceptual a través de la analogía.

En lo que respecta a sus inconvenientes como herramientas didácticas, puede mencionarse que, al igual que con el cambio conceptual, no siempre se logra de manera efectiva y concluyente, su empleo está sujeto a las variables que no dependen siempre de la habilidad

docente, puesto que para ser efectiva debe estar en consonancia con los saberes previos de los sujetos. Entre los factores que contribuyen a no hacer un uso adecuado de ellas, podemos citar, siguiendo en esto a Thiele y Treagust los siguientes:

- En lo que se refiere a la persona que ofrece la analogía, existen dos requisitos: debe tener un conocimiento bien fundado de contenido sobre el que versa la analogía y debe poseer un entendimiento de cómo aprenden los sujetos. Si la persona que ofrece la analogía no cuenta con estos rasgos, es muy probable que la analogía no produzca el efecto deseado.
- En lo relativo a la analogía misma, cabe destacar que, a veces, las analogías no son suficientemente fructíferas porque los atributos que no son compartidos por el concepto análogo y el analogado, se toman como válidos para establecer una proyección. Solo si se establecen relaciones entre los atributos compartidos la analogía tendrá éxito.
- Por último, en lo referido a los sujetos que aprenden a través de la analogía, es necesario que tengan cierta familiaridad con el manejo de analogías, o con el razonamiento analógico, y que conozcan el concepto análogo. De no ser así, la analogía puede fracasar.

2.3.3 *La analogía desde la perspectiva docente*

Basado en la observación de la actividad docente y en entrevistas, los estudios de Thiele y Treagust muestran algunas características conclusivas:

- a) Los docentes emplean las analogías como recurso al percatarse que los estudiantes no comprenden la explicación inicial. Es decir, se emplea como andamiaje para permitir la comprensión cuando el concepto no ha sido captado.
- b) Son empleadas de manera aleatoria y no hay evidencia suficiente para concluir que sean diseñadas y su uso planificado dentro de la rutina de clase. No obstante, los docentes poseen un gran número de analogías disponibles cuando la comprensión del alumno es débil.
- c) La analogía verbal no es el único tipo de analogía empleado, también se recurre a las de tipo pictórico o icónico. Estos recursos se emplean para enriquecer las relaciones entre conceptos.

- d) Los docentes suelen utilizar diferentes tipos de analogías, siendo la *enriquecida* la que con mayor frecuencia se emplea en el salón de clases.

Los autores coinciden en que una formación docente adecuada puede lograr el uso efectivo de analogías como recurso pedagógico. Para ello se requiere que los docentes: a) integren su propio repertorio de analogías útiles, b) busquen analogías que se refieran a la experiencia de los alumnos y c) remarquen los límites de la analogía, sus alcances y su relación entre los conceptos análogos.

Existe una metodología precisa para el trabajo de analogías en el aula, esta consiste en varios pasos que permiten el desplazamiento de sentido y el cambio conceptual. El modelo de Glynn se describe de la siguiente manera (rodríguez moneo, 2006):

1. Introducir el concepto a analogar (análogo) el profesor facilita información acerca del concepto nuevo que los alumnos van a aprender.
2. Proporcionar pistas para recuperar el concepto análogo. El profesor suministra ciertas indicaciones sobre un concepto análogo.
3. Identificar las características relevantes del concepto análogo y del concepto analogado.
4. Proyectar las similitudes entre ambos conceptos. Se rastrean y explicitan las relaciones entre ambos conceptos a través de sus atributos.
5. Indicar en donde se rompe la analogía. Aquí se indican los límites y alcances de la analogía.
6. Establecer conclusiones.

Así, podemos notar que los diversos estudios sobre la analogía en la psicología de la educación han permitido esbozar un modelo de instrucción a través de su uso sistemático como puente cognitivo entre conceptos. Aquí nos referimos a su empleo por parte del docente. Ahora recuperemos algunas características desde el punto de vista del alumno y su aprendizaje.

Para los diferentes investigadores que se han ocupado del caso, los estudiantes que aprenden mediante el uso de analogías han alcanzado significativamente mejores niveles de comprensión. Entre los beneficios que citan podemos mencionar:

- Los alumnos son más conscientes de su conocimiento previo
- Son más conscientes, enriquecen y pueden concretar más las nuevas teorías o concepciones que van a aprender

La construcción de analogías permite que los estudiantes:

- a) Hagan familiares situaciones nuevas
- b) Encontrar problemas, y no solo resolverlos, dado que eso es lo habitual en los contextos educativos.
- c) Representarse los problemas en términos del conocimiento previo que poseen
- d) Motivarse por la situación, dado que las analogías responden al conocimiento previo que les resulta más interesante, no trivial y relevante.
- e) Estimulan el pensamiento abstracto acerca de los patrones subyacentes que se aplican en la comparación.

Así, como parte de una metodología de trabajo concreta, el uso de analogías debería poder tomar en cuenta el contexto de los alumnos en los que se utilizan, adaptarse a las peculiaridades de sus representaciones culturales, y recoger el saber previo. Así podemos plantear que el uso de analogías para cercarse a conceptos filosóficos como el concepto *persona*, desde los debates de la bioética nos permite realizar cambios conceptuales profundos si éstas se encuentran bien estructuradas. Conceptos como *substancia*, *esencia*, *deber*, *dios*, *verdad*, *sujeto*, *a priori*, *autonomía*, son difíciles de comprender si no se establecen relaciones con conocimientos cotidianos. Su empleo ha sido parte del proceder filosófico desde el poema de Parménides hasta obras como “el ser y el tiempo” de Heidegger. Así que podemos decir que su valor pedagógico está ya bien consolidado desde la tradición filosófica. Para la psicología de la educación, su poder explicativo apenas es recientemente investigado y documentado.

2.4 Nuevos modelos de inteligencia y cognición

Durante muchos años, y pareciera ser que aún ahora, en algunos contextos, la inteligencia ha sido tomada como la capacidad lógico-matemática y verbal únicamente, dejando a un lado la reflexión cuidadosa acerca de las distintas maneras en que ésta se expresa en los contextos cotidianos. Así parecen estar modelados algunos exámenes y pruebas

psicométricas. El ejemplo lo podemos encontrar en las evaluaciones PISA que cada año a nivel mundial pretenden determinar el grado de competencia estudiantil en los anteriores rubros.

Hablar de inteligencia en estos términos, supone que los procesos por los que ésta se muestra se encuentran situados enteramente *en la cabeza* de la persona, y que de alguna manera, los procesos mismos constituyen la acción de la *mente* individual o *solista*. Determinar en qué consista dicha mente, ha sido un tópico en la aventura de la filosofía, la epistemología y la psicología. Las respuestas han sido varias, y de ellas se han generado teorías más o menos generales sobre la mente, la cognición y el aprendizaje.

La postura que nosotros denominaremos "mentalista" considera pues, en sus líneas generales, que es en la mente en donde residen las facultades intelectuales superiores. Si bien ciertamente se acepta que el mundo exterior produce cognición, que se traduce en un tipo de conocimiento que es esencialmente declarativo, lo cierto es que para la postura mentalista, el mundo exterior solamente adquiere importancia en la medida en que éste suscita la cognición individual, imprimiendo estímulos o sensaciones que desencadenan el proceso cognitivo individual. El empirismo de la "tabula rasa" sería un buen ejemplo de esta postura.

La psicología moderna crece apoyada de esta forma en la idea de que los procesos mentales individuales pueden ser aislados en las situaciones en las que se aplica un razonamiento particular, de tal suerte que la inteligencia podía ser evidenciada en experimentos controlados y modelados bajo el supuesto de que una experimentación adecuada, aislada de situaciones cotidianas podría mostrar con seguridad y rigor científico datos relevantes para estudiar la inteligencia.

Los aportes científicos que proporciona la corriente conductista son ejemplos de este tipo de investigaciones sobre la mente humana, y si bien han traído consideraciones importantes acerca de los procesos mentales que pueden ser controlados, como el estímulo, el reforzamiento, el condicionamiento operante, etc., también podemos enumerar una ya larga tradición de críticas al modelo de "caja negra", al control excesivo y a la noción de mente y de persona que supone el conductismo.

De esta tradición se derivan enfoques como el histórico social, el constructivista, el cognitivo y otros que se presentaron como una respuesta ante los acertijos producidos por

la investigación conductista, así también como un intento de retomar posiciones humanistas en las principales nociones educativas que de ellos se derivan.

Otro punto que se ha considerado al hablar de inteligencia, es el que tiene que ver con la resolución de problemas. Para la corriente cognitiva, es posible extraer un modelo de resolución de problemas que emula la manera en que la inteligencia se aplica a un caso particular. Así, el modelo se puede esquematizar de la siguiente manera:

- Descubrimiento del problema
- Representación del problema
- Planificación de una solución
- Ejecución del plan
- Verificación de la solución
- Reflexión para consolidar el aprendizaje

Ahora bien, es importante para nosotros declarar que abordaremos el desarrollo de una concepción distribuida de la inteligencia y de la cognición desde este modelo de resolución de problemas, y con ello intentaremos dejar delineadas las principales críticas que se pueden hacer al modelo mentalista antes descrito. De paso se dejaran indicadas las vías que representan una ventaja con respecto de dicho modelo.

Primeramente deberíamos mencionar que existen tres *equivocos* con respecto al modelo de resolución de problemas; a saber:

- La linealidad de los procesos
- Las etapas como producto de la mente individual
- El uso de los artefactos como factores de cognición e inteligencia

En el primer aspecto, será principalmente con las aportaciones de las corrientes cognitivista, histórico-social de Vygotsky, que se rompa con el primer mito que consiste en pensar que los procesos de resolución de problemas son lineales. La proposición de conceptos descriptivos, como la Zona de desarrollo Próximo, el cambio conceptual, la transferencia de habilidades de una actividad a otra, permitieron examinar el aprendizaje en

términos más bien cíclicos; esto es, que las partes del proceso se interrelacionan y compenetran en varios niveles y grados de tal forma que:

“cada nuevo conjunto de limitaciones planteadas por los materiales que produce el que resuelve el problema, da lugar a nuevas oportunidades de utilizarlo en sus desarrollos siguientes” (Salomon, 1993).

El segundo y tercer mitos, representan la aportación principal del enfoque distribuido. Se ha creído que las etapas que se siguen para la resolución del problema son consecuencia lógica de un proceso interno determinado. Sin embargo, el enfoque distribuido plantea que dichas etapas son construidas socialmente; es decir, que los otros, ya sean compañeros, maestros, familiares, y los medios, participan en la construcción de las etapas, que son socialmente mediadas por agentes y recursos, y en cierta medida “aportan” cognición e inteligencia para la resolución del problema, pero también para los pasos previos, como puede ser el descubrimiento del problema. En efecto, el mero planteamiento de datos puede no ser suficiente para “ver” el problema. En un salón de clases existe una mediación en los profesores y los recursos para lograr un *insight* del problema planteado.

Entender las dimensiones implicadas, las consecuencias, limitaciones y posibles soluciones de un problema dado no es algo que ocurre de manera espontánea. Generalmente los *aportes* que brindan los recursos, las herramientas y los artefactos permiten hacer accesible primeramente la comprensión del problema, para luego pasar a las etapas siguientes.

Las anotaciones que se hacen en una libreta, los diagramas que realiza el profesor en el pizarrón, las estrategias de lectura proporcionadas, los textos escolares, las representaciones que se elaboran de los textos o de las discusiones, la introducción de equipo de cómputo, blogs y recursos de internet, las diapositivas y los soportes multimedia en el aula, e inclusive el entorno donde se desarrollan los problemas, ejercen una influencia que determina la comprensión inicial de un problema. Esto para los enfoques mentalistas no es relevante, puesto que la cognición es un proceso individual y localizado, y los estímulos externos solamente representan un medio para que dichos procesos se manifiesten. Sin embargo para el enfoque distribuido, es dicho mito el que se ha de superar, puesto que se niega precisamente el concepto de *mente individual*.

Decir que la cognición y la inteligencia están distribuidas implica sin embargo un reto teórico bastante amplio y que suscita más dudas que las respuestas que aporta. Preguntas del tipo: ¿en dónde está distribuida la cognición, si no se encuentra en la mente individual? ¿Está siempre distribuida, o solamente en algunos casos? ¿Quiere esto decir que hay una relación exponencial entre los aportes individuales y la cognición grupal? Es decir ¿es más inteligente un grupo con mayor número de integrantes?

Estas dudas son importantes puesto que permiten alcanzar un equilibrio en las interpretaciones que se han hecho sobre el enfoque distribuido. Si bien es necesario trascender el enfoque mentalista por las dificultades teóricas y prácticas a las que nos enfrenta en la cotidianidad docente, no obstante es necesario sostener que al menos algunos ejemplos de cognición se mantienen ubicados en la persona. Con todo, el enfoque mentalista no nos permite explicar satisfactoriamente situaciones que, bajo un enfoque distribuido sería más provechoso.

Así, considerar que la inteligencia es una *cualidad emergente*, más que una cualidad poseída, nos permite pensar en las capacidades humanas de una manera más amplia, puesto que la inteligencia no necesariamente tendrá que verse limitada a la capacidad lógico-matemática o a la verbal o a una extraordinaria capacidad mnemotécnica. Además el adoptar el enfoque distribuido permite pensar en esas capacidades intelectuales como eventos emergentes que están íntimamente relacionados con los contextos en los que se dan. Esto supone una crítica seria a los modelos de investigación de la inteligencia en contextos de laboratorio. Para el enfoque mentalista, las fuerzas socio-culturales y los desarrollos tecnológicos no son más que un *escenario* en el que las facultades intelectuales se muestran.

Los nuevos enfoques psico-educativos plantean que es justo en las situaciones en donde se produce la cognición, que se debe estudiar esta, pero la cognición no sucede aislada, sino en contextos reales de resolución de problemas reales (Díaz Barriga, 2006).

Determinar con precisión en qué medida la cognición está distribuida, es una empresa compleja y que no necesariamente debería caer en una investigación de tipo cuantitativo; más bien, habría que considerar desde ahora que este enfoque no es una respuesta

definitiva, sino un *marco heurístico* que nos permita tener una comprensión mas amplia de la inteligencia, que conduzca hacia aportes relevantes tanto en lo teórico como en lo empírico.

En secciones anteriores hemos hecho mención de la necesidad de que el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje permita la integración de una práctica en lo que denominamos “comunidades de aprendizaje”. En esta sección apelaremos al desarrollo de los estudios en el campo de la psicología organizacional y la dinámica de grupos, analizaremos con mayor detalle cuál es la configuración y las características de los grupos, a qué factores responde su conformación, organización y éxito; discerniremos algunos lineamientos básicos que nos permitan pensar la práctica docente y el diseño didáctico atendiendo a los resultados de estos estudios.

Es relevante detenernos en este punto para esclarecer algunas cuestiones de importancia para la comprensión del acto cognitivo. Por ejemplo: ¿de qué manera afecta la conformación de una comunidad para el mejor logro de objetivos pedagógicos? O también podemos plantearnos si el trabajo en equipos es comparativamente mejor que el trabajo individual en cualquier situación de aprendizaje, o lo es solamente en determinadas situaciones.

Nos enfrentamos en primera instancia, con el reto de proveernos de una definición sobre los grupos humanos que permita pensar su dinámica y su relación con el aprendizaje, logro de tareas específicas, solución de problemas, etc. Definir lo que es un grupo puede parecer una tarea sencilla, no obstante, aquello que especifica la definición, sin tomar en cuenta los diferentes enfoques que sirven para su conceptualización, puede atraer consigo “puntos ciegos” al observar la realidad.

Los estudios de psicología de grupos son diversos, y muchos de ellos representan corrientes dentro del estudio de la psicología humana. Así, el tipo de definición que guía una investigación trae consigo implicaciones teóricas y prácticas, como suele suceder en el terreno de las ciencias humanas. Así, los enfoques que derivan de dichas conceptualizaciones no son necesariamente excluyentes y más bien se superponen y complementan. La mayoría de los autores coinciden en definir los grupos considerando las siguientes características (Shaw, 2005):

- A) Las percepciones y los conocimientos de los miembros del grupo

- B) La motivación y la satisfacción de las necesidades
- C) Los objetivos del grupo
- D) La organización del grupo
- E) La interdependencia de los miembros
- F) La interacción

De las características antes mencionadas, se pueden ensayar definiciones de lo que es un grupo, así como hipótesis que permitan explicar su comportamiento. Describiremos brevemente dichos aspectos.

2.5 *Dinámica de grupos y aprendizaje*

Un grupo social es “una unidad consistente en un cierto número de organismos separados (agentes) que tienen una percepción colectiva de su unidad y que poseen capacidad para actuar y/o actúan efectivamente de un modo unitario frente a su medio ambiente” (Shaw, 2005).

Así, una de las primeras exigencias para la conformación de un grupo, es que sus integrantes perciban de alguna manera la conformación de éste y sean conscientes de su forma. Sin embargo, esto no explica la motivación por la que un grupo se conforma. Se plantea la hipótesis de que las personas se unen a grupos por que perciben que de esa unión se satisficará de alguna manera una necesidad personal. Así, para Catell y para Bass (Shaw, 2005) sería una nota esencial de la definición de lo que es un grupo. Si bien es cierto que al menos la mayoría de los grupos se conforman dirigidos hacia lograr algún objetivo, del cual los individuos pueden gratificarse en conseguir; acotar el concepto a la mera satisfacción de necesidades nos enfrenta a dificultades prácticas como el determinar cuáles de esas necesidades son operativas, y cuáles y ¿en qué medida son realmente satisfechas por el conjunto?

Así, los objetivos que persigue un grupo es el factor de motivación que hace que las personas se unan. Los grupos son “unidades compuestas por dos o más personas que entran en contacto para lograr un objetivo, y que consideran que dicho objetivo es significativo” (Mills, 1967).

Desde el punto de vista de la organización, cabe destacar que se ha dado relevancia a este aspecto desde la bibliografía sociológica, dado que el interés está puesto, primeramente en considerar al grupo como unidad de análisis, al contrario que la psicología, que parte desde el individuo. Para la sociología de grupos, y las dinámicas organizacionales, se hace especial hincapié en considerar los aspectos estructurales de un grupo y su interrelación, como pueden serlo roles personales, estatus, normas, etc.

Desde esta perspectiva las características esenciales que definen a un grupo son: funcionamiento unitario, interrelación de elementos y un mecanismo de regulación:

“El grupo es una unidad social consistente en un cierto número de individuos que se encuentran en un estatus y que desempeñan unas relaciones de rol más o menos definidas, y que poseen un sistema propio de valores y normas que regulan la conducta de los individuos miembros, por lo menos en los asuntos que tienen consecuencias para el grupo” (Shaw, 2005).

Sin embargo, aunque estas definiciones sociológicas ponen atención a aspectos antes no mencionados, parecería que caen más en descripciones de aspectos parciales de los grupos, como lo son los elementos estructurales. Escapan a ellas factores como las relaciones de poder y las afectivas.

Otros enfoques sugieren que el aspecto esencial de un grupo se puede reducir a la interdependencia mutua de sus elementos constitutivos (Shaw, 2005). Para nuestros fines educativos, este aspecto de interdependencia será uno de los más interesantes a rescatar desde la postura epistémica. Entendiendo interdependencia con una metáfora visual: una red mantiene unidad entre sus elementos, de tal manera que cada uno de los hilos altera la forma de la red. La interdependencia de cada nodo con el todo mantiene un equilibrio dinámico. De esta manera, un grupo es:

“generalmente un conjunto de individuos que comparten un destino común, es decir, que son interdependientes en el sentido de que un hecho que afecta a uno de los miembros es probable que afecte a todos” (Fiedler, 1996).

Sin embargo por el término interdependencia, puede entenderse una variedad de cosas, y esto lo acerca a las definiciones por interacción, dado que la interacción es una forma de interdependencia. En un grupo existen muchas formas de interacción, como la verbal, física, emocional, etc. Y restringir a uno solo de estos aspectos sería algo inadecuado.

Resumiendo, podríamos decir que, para que exista un grupo se requiere se cumplan las siguientes condiciones:

- 1) Sus miembros están motivados para unirse al grupo (y por tanto satisfacen alguna necesidad personal)
- 2) Son conscientes de la existencia del grupo
- 3) Que exista una organización derivada de la estructuración de los roles y normas

Así, “las motivaciones de los miembros pueden explicar la formación de un grupo, los miembros de éste pueden percibir con certeza que el grupo existe o que son miembros de él, y la organización (la formación e interrelación de roles, status y normas) puede ser una consecuencia del proceso de grupo”(Shaw, 2005).

Es relevante considerar la interdependencia como eje que une los enfoques, debido a que el trabajo grupal en el aula es una de las estrategias cognitivas más criticadas e investigadas en las últimas décadas. Así, al considerar que la dinámica grupal obedece a ciertos factores nos permite diseñar de manera más adecuada las actividades y tareas que serán encomendadas para lograr un aprendizaje que sea significativo.

Proseguiremos ahora a considerar algunas hipótesis explicativas del comportamiento dinámico de los grupos; hipótesis que se encuentran de alguna manera sustentadas e implícitas en los enfoques anteriormente descritos, además de las pruebas experimentales que les han dado validez intersubjetiva en la comunidad de investigación de la psicología de grupos.

Dichas hipótesis han sido analizadas por Shaw en diversos estudios experimentales en grupos de personas, siendo desechadas las que no han logrado mantener cierto rigor científico. Cabe señalar que algunas de las hipótesis pueden parecer aseveraciones de sentido común. No obstante, cuando se formulan investigaciones que pretenden mostrar regularidades en las dinámicas grupales, suelen mostrar resultados sorprendentes. Estos resultados pueden ser útiles en el momento de diseñar nuestra intervención como docentes de la filosofía en bachillerato, considerando que el trabajo con grandes grupos de alumnos

es la situación cotidiana. De cierta forma, conocer estas hipótesis puede ayudarnos a mantener en consideración los factores y circunstancias que afectan a la conformación de equipos de trabajo, comunicación o aprendizaje.

La primera hipótesis que hemos de considerar, por ser la más general queda expresada de la siguiente forma:

Hipótesis 1 *Las personas se unen en grupos para satisfacer algún tipo de necesidad individual*

Los datos empíricos y las pruebas efectuadas en grupos parecen apoyar la hipótesis de que las necesidades individuales se satisfacen al unirse a grupos determinados. Cabría preguntarse hasta qué punto la supervivencia social y biológica está sustentada en nuestras habilidades sociales, que nos permiten unirnos a una colectividad, percibirla como tal y encontrar en ella la satisfacción de necesidades. La naturaleza social del ser humano ha sido observada desde muchos ángulos, desde la filosofía por ejemplo en las obras de Aristóteles, Platón, Hobbes, Mandeville, Rousseau, Hegel, Nietzsche, y muchísimos otros autores. También desde las modernas psicologías y la sociología, pasando por la biología, la neurología, las teorías de redes y sistemas, hasta las filosofías del lenguaje y la ingeniería computacional. Al parecer, desde el punto de vista que se adopte, no puede soslayarse el hecho de que al menos algunas de las necesidades del ser humano solo pueden ser satisfechas en tanto que son socializadas en grupos humanos.

Hipótesis 2 *La proximidad, el contacto, la interacción proporcionan a los individuos la oportunidad de descubrir qué satisfacción de necesidades pueden obtener mediante la afiliación a otras personas*

Es claro que los individuos que se unen a grupos interactúan entre sí de muy diversas maneras y en diferentes niveles. De dicha interacción se deriva la satisfacción de necesidades antes mencionadas, a veces de manera directa y otras de manera indirecta, por ejemplo, mediante la consecución de otros objetivos. El contacto que debe darse entre los individuos es uno de los presupuestos de la dinámica del grupo, de lo contrario hablaríamos

de individuos que no tienen entre sí ningún tipo de interacción y proximidad. Cabe decir que la proximidad no se restringe a la del tipo físico, puesto que dicho contacto en nuestros días puede ser incluso virtual o mediado por aparatos y tecnología. Sin que exista una interacción directa cara-a-cara, puede, sin embargo darse proximidad. Lo que no puede existir, es una persona que se piense a sí misma en relación con otros con quienes no tiene ningún tipo de contacto, proximidad e interacción. Ahora bien, de la interacción que se da entre los individuos, puede darse en muchas direcciones la satisfacción de necesidades sociales, como lo pueden ser: el logro de un objetivo, la solidaridad, la búsqueda de la justicia o de la felicidad, la trascendencia, la realización de ciertos valores, etc.

Podemos preguntarnos hasta qué punto un alumno es consciente de las necesidades que cubre en su interacción con otros en un salón de clases, así como del grado de asimilación y comprensión de las necesidades sociales que se intentan satisfacer al acudir a la escuela. Parecería ser que esto no se descubre sino en un proceso mucho más largo que es el ciclo de la educación en general, por el cual una persona llega a valorar sus interacciones educativas con otras personas, en tanto que considera y valora el espacio escolar como uno en el que logra llenar varias necesidades personales y sociales. Un diseño didáctico integral debería poder establecer situaciones en las que dichas necesidades se alcanzaran a satisfacer en los diferentes niveles en los que se encuentran interrelacionados, por ejemplo, el ámbito afectivo y el cognitivo, el académico y el social, las preferencias personales y el currículum, etc.

Hipótesis 3 *Un individuo se unirá a un grupo si las actividades de éste le atraen o le resultan gratificadoras.*

Esta hipótesis nos permite incidir directamente en el grado de motivación que presenta un alumno con respecto de las actividades dentro de un salón de clases. Normalmente se considera la unión de un individuo a un grupo como algo voluntario. Sin embargo, el aula representa un caso complicado, por lo menos en niveles básico y medio, dado que los alumnos asisten a la escuela en la mayoría de los casos, sin una auténtica motivación por su educación. La mayor parte de las veces, asisten al salón de clases por un sentimiento de deber, al contrario de lo que sucede en grupos lúdicos, deportivos, o de otra índole.

El salón de clases representa para muchos un espacio de coerción y de sometimiento. Un lugar en donde tiene que aprenderse “respuestas correctas” y no hay espacio para otro tipo de relaciones que las de subordinación. En una escuela ideal, los alumnos acudirían al salón de clases por el mero placer que brinda el conocimiento. Sin embargo, en la realidad este placer por el conocimiento mismo es minado por la estructura de nuestros sistemas educativos, basados en determinar el grado de asimilación de contenidos, empeñados en evaluar las respuestas correctas y no los procesos por los cuáles un alumno llega a comprender dichos contenidos.

El diseño del modelo didáctico debería poder permitir que los alumnos perciban el aprendizaje como un proceso agradable, en el cuál se logran objetivos y del cual puede tomar una participación activa. Así, esta hipótesis nos orienta hacia la motivación escolar y la eficacia del aprendizaje.

Hipótesis 4 *Un individuo se une a un grupo si valora positivamente los objetivos de este grupo*

Esta hipótesis es una versión más detallada de la anterior, y tiene que ver con la manera en que un individuo percibe la finalidad por la que un grupo se conforma. Dicha percepción va unida a un acto valorativo en el que el individuo juzga si dichos objetivos corresponden a sus necesidades e intereses. La hipótesis plantea que es más probable que un individuo se una, interactúe y aporte a un determinado grupo, si considera que éste representa un medio válido para la obtención de sus fines o la satisfacción de sus necesidades.

Hipótesis 5 *Los grupos aprenden con más rapidez que los individuos.*

Por lo menos en tareas que no requieren de un dominio muy alto de pensamiento complejo, parecería ser que esta hipótesis se encuentra muy bien apoyada en los datos que arrojan las pruebas experimentales. Esta hipótesis se encuentra relacionada con la que enuncia: *los grupos suelen producir más y mejores soluciones de los problemas que los individuos que trabajan aisladamente.*

Las pruebas realizadas en grupos de individuos encomendados a una tarea de resolución de problemas sencillos han demostrado que la realización de la tarea se vuelve mucho más eficaz cuando la misma se realiza en colaboración grupal con otros miembros. El aporte de puntos de vista, discrepancias y observaciones individuales permite lograr un nivel de eficiencia que los individuos solistas no logran.

Si bien falta todavía establecer si los individuos funcionan mejor en solitario para otro tipo de tareas o para la ejecución de procesos cognitivos especializados, los datos muestran que al menos en el tipo de tareas propuesto, los aportes individuales permiten que el grupo actúe como unidad eficiente. En un estudio realizado en 1955, Yucker concluyó que los grupos aprenden más que los individuos en tareas:³³

1. En las que pueden trabajar varias personas sin interferir con las demás
2. Que pueden resolverse mediante la suma de las aportaciones individuales
3. En las que las partes de la solución son como mínimo parcialmente independientes

Hipótesis 6 *Los juicios de grupo son superiores a los juicios individuales en tareas que implican un error eventual.*

La mayoría de los estudios suelen rondar en torno a la cuestión sobre si el rendimiento grupal supera la calidad del rendimiento individual. En situaciones en las que hay que ejercer un juicio podríamos preguntarnos si la calidad del juicio del grupo es superior al rendimiento individual de los miembros del grupo. A su vez habría que considerar si la calidad y el rendimiento del grupo son superiores a la calidad y el rendimiento del integrante más eficiente del grupo. Al parecer, los juicios de grupo rara vez son menos acertados que el promedio de los juicios individuales, y con frecuencia resultan superiores. Sin embargo, parece evidente que la segunda cuestión resulta negativa y el rendimiento del individuo más eficiente puede superar el rendimiento del grupo en una tarea específica.

Las consecuencias pedagógicas que se extraen de este punto serían que, definitivamente, el trabajo grupal aumenta la calidad de los juicios y de la cognición que implican en un salón de clases. Sin embargo, hay alumnos más aventajados en sus procesos cognitivos que, en

³³ Shaw, 2005

un entorno de dinámica grupal, podrían superar las expectativas del trabajo grupal por sí solos. No obstante, si consideramos que el trabajo en grupo es similar a una red, en la cual la interacción de los integrantes del grupo modifica al grupo entero, la participación o aporte de miembros más eficientes ejercería una influencia en el grupo como tal.

Hipótesis 7 *Los grupos suelen producir más y mejores soluciones de los problemas que los individuos que trabajan aisladamente.*

Esta hipótesis parece poderse sustentar en las anteriores que tienen que ver con el cómo los grupos aprenden más y mejor que los individuos, y en cómo las interacciones de grupo producen mayor cantidad de ideas conducentes a la resolución de problemas. Esto lo podemos observar al implementar dinámicas grupales como el *Brainstorming*. La resolución de problemas prácticos y el análisis de problemas sociales, por ejemplo se ven positivamente influenciados por el hecho de que los grupos procesan en diferentes niveles y sentidos las ideas, cosa que el individuo hace en un nivel mucho menor.

A lo largo de este capítulo se han mostrado algunas de las líneas fundamentales que vertebran la estructura de nuestro modelo didáctico. Aquí hemos considerado que la cognición es un fenómeno complejo que sucede atendiendo tanto al medio ambiente y los estímulos externos tanto como el desarrollo interno de estructura cognitivas, también hemos intentado mostrar como eso se debería tomar en cuenta en el momento de realizar una secuencia didáctica que favorezca el aprendizaje tanto de procedimientos como de actitudes y conocimientos. Esto se verá facilitado si un docente en su diseño incluye estrategias que impliquen la participación en equipos orientados a tareas complejas que movilicen los recursos de cada integrante del equipo. También hemos mostrado como la obtención de aprendizajes santificativos está puesta en relación con una revaloración de la multiplicidad de aspectos en los que la inteligencia humana se deposita, por tanto, considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos y la relación afectiva con éste es esencial para diseñar estrategias globales que generen puentes entre las estructuras mentales y conocimientos previos con aquellos que han de abordarse en la materia. Ha de tenerse en cuenta por tanto, la edad de los alumnos y sus intereses, sus estilos de aprendizaje y los aprendizajes

específicos que se desean lograr y su utilidad o aplicación a la vida cotidiana. En todo ello, se ha mostrado como la analogía puede ser un excelente recurso para generar, modelar y potenciar formas de pensamiento y explorar nuevas maneras de aprender.

Capítulo 3

Entender el Deber ser: la comprensión hermenéutica en la ética

3.1 Panorama de la Ética

Hemos llegado al punto de nuestro trabajo en donde tenemos que hacer un rodeo para dejar en claro puntos cruciales para el diseño didáctico. Dado que este es un proyecto que busca implementar un estudio de temas de Ética en el bachillerato desde una perspectiva conceptual, disciplinar y teórica específica, es importante que dejemos en claro desde ahora qué enfoque hemos de adoptar para su enseñanza, mostrando las razones por las que nos inclinamos a utilizar éste y rechazar otros. Siendo así, lo primero que tenemos que señalar es que hablar de Ética en general es tan ambiguo como hablar de Filosofía sin más.

La Ética es un campo de estudio propio de la Filosofía, que se distingue por realizar un análisis riguroso de las razones que una persona ofrece para justificar su comportamiento y la máxima de su acción, basado en argumentos. Si bien el estudio de la ética se refiere a la conducta humana, no necesariamente coincide con el estudio psicológico de ésta, que se caracteriza por el análisis de las motivaciones internas del sujeto en su conducta, antes que por los enunciados que justifican dicha conducta. El campo de la ética puede llegar a ser enteramente teórico, en tanto que el estudio de la psicología humana puede ser marcadamente experimental, y en ello podríamos encontrar una de sus principales diferencias. A la ética le compete, entre otras cosas, el estudio teórico de las condiciones de posibilidad de la razón práctica, como en el caso de la ética kantiana, pero este es solo un camino posible.

Otros autores han sostenido posturas –al menos en algún momento de su vida- que indican que la ética no pertenece al mundo de los hechos, sino al del valor, y que de ella no es posible decir algo sino que se “muestra” o se calla (Wittgenstein, 1988). Para otros autores y corrientes, como para la vertiente utilitarista, la ética se refiere a la búsqueda de acciones concretas, que procuren la maximización de la felicidad de la mayoría, y la minimización de la infelicidad humana. Para esta corriente, la utilidad es el criterio de demarcación entre una acción buena o correcta y una que no lo es. Para la corriente de vena Aristotélica, la felicidad se identifica con la virtud, y ésta con la vida que se mantiene en un equilibrio

entre extremos siempre problemáticos; aquí el criterio de la acción buena queda comprendido en la tensión que se da en el concepto de virtud, y la manera en que ésta conforma el juego de las pasiones humanas. Desde el punto de vista filosófico existe una larga tradición que ha puesto especial atención en el fenómeno moral. Como suele ser representativo de las tradiciones, éstas se hayan sujetas a vaivenes, flujos y reflujos en sus concepciones, siendo superadas y recuperadas a través de los años. Sería propio de un trabajo aparte el exponer sistemática y detalladamente las características básicas de cada corriente o autor, labor que no pretendemos en este escrito³⁴.

Desde el desarrollo de la psicología experimental también podemos hablar ya de una tradición consolidada que ha explorado entre otras cosas, el fenómeno del pensamiento moral y su desarrollo. Desde el modelo conductista, pasando por el Piagetiano o el de Kohlberg, los nuevos enfoques cognitivos y las diferentes pedagogías que actualmente se introducen en el mundo moderno.

En suma, los acercamientos al fenómeno moral desde la psicología ha traído consigo nuevas perspectivas teóricas, conceptuales y experimentales. Así, hablar de ética supone por lo menos aceptar la gran diversidad en enfoques acerca del problema humano, reconociendo que éstos nunca nos proporcionarán una respuesta definitiva sobre los retos a los que se enfrenta la humanidad. Algunos enfoques están más centrados en el desarrollo teórico y conceptual, en tanto que otros se adhieren más a una postura experimental y científica. Otros se concentran en desarrollar un dominio específico (educación cívica, formación medio-ambiental, etc.) Esto sin embargo no debería representar un motivo de frustración intelectual o desconcierto, sino precisamente, el reconocer la diversidad de posibilidades nos permite mantener los temas cruciales siempre abiertos a la reflexión y a la problematización filosófica.

El gran peligro de los enfoques teóricos o filosóficos se encuentra justo en la tendencia de absolutizar las respuestas, eliminando las preguntas y los giros en el sentido. Si la tarea filosófica por excelencia es el preguntar con asombro y sorpresa, no existe nada más antifilosófico que salir al paso de los problemas humanos con respuestas prefabricadas y acartonadas en modos de pensamiento inflexibles y poco críticos. Antes bien, la filosofía se refresca cuando encuentra nuevos horizontes de sentido.

³⁴ Para un excelente análisis de los paradigmas de la ética véase (Dussell, 1998)

Paradójicamente a veces, esto solo se logra regresando a las fuentes mismas del pensamiento filosófico, representadas por la continuidad y la ruptura alternante entre tradiciones de pensamiento.

Cuando hablamos de enseñanza de la Ética en bachillerato, el docente debe ser consciente desde cual tradición filosófica se piensan los problemas humanos y desde la cual se enseñan las posturas con respecto a un determinado problema personal o social. Esto significa una gran guía para los estudiantes que aún no cuentan con una comprensión profunda sobre las cuestiones morales ni tienen organizado su conocimiento de manera clara y necesitan un paradigma. El hecho de que un docente elija expresamente una postura con respecto a su preferencia y tratamiento del fenómeno moral ayuda a los estudiantes a navegar en el río del relativismo en el que muchos, ante la falta de criterios claros, sucumben.

Frente al desencanto del mundo post-moderno, ante la creciente irrupción de los medios tecnológicos, las redes sociales y el relativismo cultural, lo que se pretende mostrar en un curso introductorio de ética, no es que el mundo carezca de normas y de justicia, sino que se necesitan construir en diálogo criterios éticos para vivir en mejores condiciones humanas.

Así, en nuestra intervención hemos de retomar el enfoque de la Bioética que se maneja actualmente en las discusiones fronterizas entre disciplinas distantes como el derecho, la neurología, las leyes y la filosofía. Hemos de explicitar dicho enfoque en seguida, adelantando que en esencia estamos abrevando en la postura de Adela Cortina denominada *ética mínima* o *ética cívica*, así como aproximaciones teórico-metodológicas con el enfoque hermenéutico.³⁵

Además, hemos de lograr la vinculación de la Bioética en la conformación de un concepto de ciudadanía, que nos permita ligar a la cultura cívica el estudio trans-disciplinario de temas éticos y explicitar cómo es que el estudio de la ética desde el enfoque psicopedagógico y disciplinario, contribuye a la formación integral de las actitudes deseables para un ciudadano en una sociedad que busca comprender y ejercer mejor su derecho a la ciudadanía y a la democracia.

³⁵ El enfoque hermenéutico implicaría considerar que el juicio ético por si mismo es un caso de aplicación, en el que se cumple el modelo del círculo hermenéutico de interpretación-comprensión-aplicación. Si interpretar un criterio ético supone su comprensión tanto en el caso teórico como en el práctico, su aplicación lleva consigo la valoración de la norma en una situación particular. Ver (Gadamer, 1977)

Podríamos decir, de cierta manera que el gran problema del ser humano es decidir entre el deber y el querer. En estas dos oposiciones aparentes el humano se encuentra escindido y sufre, a veces porque el deber se impone con imperiosidad a su espíritu, mientras que el querer es laxo. Esto representa problemas para la voluntad; o porque el deber es más fuerte y se impone sobre la conducta, dominando los impulsos e incluso sofocando la vida misma. El ser humano no puede vivir escindido, no puede orientar la balanza absolutamente hacia alguno de los dos lados y vivir sin problemas por sus decisiones. Tan dañina es una vida de pura sensualidad y gratificación -entendida en el modo más burdo del epicureísmo- como una de férrea subordinación a la norma.³⁶

Aquí partimos de una formulación de la ética en términos aristotélicos, visión bajo la cual el ser humano puede desarrollar con práctica constante, virtudes o predisposiciones anímicas. La virtud es un *ethos* que puede moldearse siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones de posibilidad a partir de una situación pedagógica. Justo ahí reside el papel protagónico de la educación y en especial, aquella que pretende formar algunas virtudes cívicas que permitan la convivencia democrática. Por ello la clase de ética debe ir precedida de una comprensión clara del enfoque filosófico del que se parte para enseñar.

Sin embargo, muchos autores no lo han visto de esta manera, y han fundamentado su ética partiendo de presupuestos distintos. Por ejemplo para algunos, como Kant, el presuponer la felicidad o algún beneficio externo en la motivación de las acciones elimina la posibilidad de que éstas sean puramente éticas, es decir son heterónomas. Esto será retomado en la metodología de Kohlberg pasando por el tamiz de la psicología genética para proponer una pedagogía del razonamiento moral que lleve al individuo a la consciencia de la autonomía moral.

Para la ética de corte formal, como lo es un ejemplo la kantiana o la vena procedimental como la de Habermas la eticidad de las acciones proviene del apego a imperativos categóricos formales y de la sujeción al concepto del deber. Para utilitaristas como Mill y Bentham, una acción es ética en caso de ser útil para maximizar la felicidad de las personas. Para otros como Nietzsche, el seguir sociales la moral y las reglas que no han sido

³⁶ En este sentido, la película “la vida de los otros” de Florian Henckel von donnersmarck muestra, de manera análoga la tensión existente entre la vida enajenada de cumplimiento del deber por el individuo que es cómplice de un sistema acrítico, y la tensión que se genera al darse cuenta de las posibilidades de una vida más acorde al principio de libertad de pensamiento.

formuladas por la voluntad de poder, es mantenerse en la decadencia moral, toda vez que la “conciencia del rebaño” habla a través del espíritu de las leyes y costumbres, moldea todos los “tú debes” y domestica al hombre, convirtiéndolo en un ser conformista y tibio (Nietzsche,1982). La constante creación de nuevos valores, es lo que empuja al hombre hacia el estado de realización ética.

Posturas sobre la acción moral hay muchas y muy variadas; en cada una de ellas encontramos preocupaciones más o menos compartidas: ¿Qué es el bien?, ¿Qué debe hacerse? ¿Hay libertad en nuestras acciones? ¿Debe guiarnos la búsqueda de la felicidad o la del deber?, etc. Para introducirnos en el tema y poder entender la relevancia de nuestra propuesta, daremos un breve recorrido por algunas de las posturas y problemas fundamentales de la ética, de tal suerte que podamos formarnos un panorama adecuado de sus linderos y posibilidades. Comenzaremos describiendo la oposición existente entre ética formal y ética material.

3.1.1 *Ética formal.*

Entendemos por ética formal, una construcción particular acerca de la conducta humana, de corte racionalista que pretende encontrar la justificación de la acción ética en el ejercicio formal de la razón.

Cuando decimos esto, nos referimos a una consideración acerca de la justificación de la conducta en la que no intervienen las variables que le pueden influenciar, como la situación, la intención y motivaciones, el contexto, etc., sino que es por el mero ejercicio puro de la razón que se deberían encontrar máximas que justifiquen *a priori* la conducta (Kant, 2005). Por justificaciones *a priori* entenderemos aquellas determinantes de la voluntad que no dependen de conocimientos empíricos ni de influencias externas a la mera razón, como lo pueden ser la búsqueda de la felicidad o el placer, como sucede en otro tipo de éticas. Por el contrario, para las éticas de corte formal o aquellas racionalistas, el placer y la felicidad no son suficientes para fundamentar legítimamente la conducta, sino consecuencias que se derivan del actuar y que pueden o no estar presentes. Siendo así, el *a priori* de la razón práctica debe encontrar su justificación en el establecimiento de sus condiciones de posibilidad.

Para este tipo de éticas, pensando en el caso de la Kantiana, la voluntad se rige por imperativos categóricos, cuyas formulaciones le dan una expresión formal al principio racional que puede fundamentar *a priori* la conducta. En su caso, los imperativos categóricos kantianos son los siguientes: “Obra de tal manera en la que nunca tomes a los demás como medios, sino como fines de tu acción” y también “actúa de tal manera en que la máxima de tu voluntad pueda ser elevada a la manera de una ley universal”.

Los imperativos categóricos aquí enunciados no dan un contenido preciso para la acción; no dicen: “haz esto o aquello para ser bueno”, sino que antes de aplicarle un contenido determinado, dan un lineamiento general que permita evaluar la máxima de la conducta.

Las máximas son oraciones en las que se pueden condensar las motivaciones y deseos de la voluntad, por ejemplo: “haz el bien y evita el mal” o “trata a los otros como quieras que te traten”, éstas representan ideales de vida y moralidad y son precisamente las que le dan sentido a un modo de vida determinado.

El problema radica precisamente en que las máximas son poco universalizables, debido a que representan modos de vida y valoración particulares. En el fondo, cada persona defiende con sus máximas ideales de bien y vida buena que pueden ser divergentes con los de los demás. El conflicto ético se evidencia ahí cuando máximas contrarias entran en pugna.

Las éticas formales dan un lineamiento general para encontrar un criterio de validación de las máximas personales; si éstas pueden ser elevadas al rango de ley universal; esto es, que valgan para todos en cualquier tiempo y situación, entonces dichas máximas son en verdad fundamento de una acción éticamente aceptable, siendo reprobables aquellas que al ser elevadas al rango universal demuestren una contradicción performativa o de acción (Kant, 2005). Por ejemplo, si se tiene como máxima de la conducta el buscar siempre el beneficio propio sin importar el daño que se provoque, al elevarla al rango de ley universal devendría en que, al buscar todos el bien propio sin importar el daño provocado, la misma convivencia humana sería imposible, resultando de ello una contradicción y una imposibilidad fáctica; por tanto no puede ser dicha máxima un fundamento de conducta ética.

Se propone como principio de la conducta ética, el respeto al deber, que no requiere de motivación externa alguna sino su cumplimiento y el respeto a la persona humana que representa un fin en sí mismo. Esto último constituye en Kant el concepto de la dignidad.

Ahora bien, el problema que se ha evidenciado en las éticas formales, es que a pesar de que fundamentan los criterios de demarcación entre actos comunes y actos propiamente éticos, formulado a través de juicios imperativos categóricos como en el caso de Kant, escapa a todo ello el contenido material en el que la vida humana se desarrolla. Al eliminar el contenido y quedar únicamente la forma de la máxima que represente nuestra voluntad, con ello se ha eliminado también la posibilidad de tomar en cuenta la circunstancia y la particularidad de cada caso.

Este tipo de formulación ética resulta ser excesivamente racionalista y formal, diluyendo la complejidad de las personas y dejando un hueco donde la consideración de las circunstancias particulares es ineludible. Además, el seguimiento del mero deber no es nunca un fundamento suficiente en la conducta real de los humanos que actúan por intereses, deseos, motivaciones, pasiones y que son sujetos a las veleidades y errores de su misma condición; es decir, es una dura camisa de fuerza que sofoca al individuo

Las éticas formales han prestado fundamento a interpretaciones unívocas de la conducta en las que se pierde la complejidad del ser humano, reduciéndole a entes meramente racionales y calculadores. La realidad psíquica humana es mucho más compleja y las éticas formales no sirven en el fondo para modelar conductas por el mero ejercicio de un juicio racional. Lo que nos muestra la psicología, es que el ser humano se mueve más por pulsiones, instintos y motivaciones que por juicios *a priori*.

El hombre común es más práctico que teórico en sus acciones. Sin embargo hay que reconocer el valor de este tipo de formulaciones formales cuando se establecen como marco para la elección de criterios racionales en situaciones más complejas que sobrepasan la mera elección personal de un solo individuo y que requieren del consenso colectivo.

El valor de las éticas formales reside en el esfuerzo teórico para fundamentar la legitimidad de la máxima que guía una acción, y, como veremos más adelante, dicho reconocimiento nos servirá para plantear parámetros y lineamientos de discusión y acción, ya sea dentro de la intervención docente de la enseñanza de la bioética, como en el mundo práctico, en los diversos órganos de discusión y toma de decisiones.

3.1.2 *Ética material*

Como algo opuesto a la anterior descripción, las éticas de tipo material parten no ya de una formulación abstracta, racionalista y formal de la ética, sino de las condiciones materiales de la vida humana; es decir, dan un contenido material al fundamento ético.

Por contenido material, entendemos una valoración concreta de alguna mediación que permite la reproducción de la vida, y en la que se materializa el concepto de “bien” (Dussell, 1998). Existen diferentes tipos de éticas materiales,³⁷ sin embargo la mayoría de ellas intentan dar una descripción de aquello que consideran valioso como fundamento de la acción ética. La ventaja que se les puede ver es que, como decíamos, dan un contenido definido y reconocible. Por ejemplo, las éticas utilitaristas consideran valioso aquello que es útil para el progreso y desarrollo de la sociedad, siendo lo *útil* aquello que permite, en última instancia, la producción y reproducción de la vida, y responden a un principio de maximización del bienestar y reducción de la infelicidad.

Existen algunas críticas posibles a este tipo de formulaciones, comenzando por el hecho de que permiten un relativismo axiológico; es decir, que aquello que es valorado como útil, bueno o deseable no es universalizable sin más, sino que es sujeto a cambios y devenires históricos, sociales y culturales. En efecto, lo que una sociedad valora en una determinada época puede no seguir siendo en otra, y de una sociedad a otra también habrá diferencias y antagonismos. Así, nos vemos en la necesidad de encontrar criterios mínimos compartidos o criterios *analógicos* que permitan la diversidad de las culturas y de la historia, sin perder algo que les sea común.

Las éticas materiales parten de una descripción del hombre y de una interpretación que se aleja del principio *a priori* de las anteriores éticas formales. En este sentido se basan en conocimientos *a posteriori* del ser humano y de sus necesidades.

Una de las formulaciones más controversiales es el tipo de ética que propone un principio con pretensiones de validez universal material como el de reproducción y desarrollo de la vida humana. Este tipo de postura ética es debatible, debido a su aparente trasgresión de un principio de la lógica que es la “falacia naturalista”, la cual considera que no es lógicamente válido pasar de juicios de hecho a fundamentar juicios de valor, es decir que de aquello que

³⁷ Para una taxonomía bastante clara de ellas, E. Dussel en su tesis 14 da un panorama muy exacto sobre estas, ver (Dussell, 1998)

es y cómo es, no se puede pasar al deber ser. Sin embargo, se ha discutido ya largamente³⁸ que éste tipo de falacia pierde su fuerza en una argumentación dialéctica por contenidos, bajo una fundamentación material, es decir, el nivel lógico de la falacia no tiene la misma legitimidad bajo el nivel material de la reproducción de la vida, donde es legítimo pasar de juicios descriptivos “*esto es veneno*” a juicios normativos “*no debes comer veneno*”, debido a que el nivel material tiene una fuerza vivencial previa a la formulación lógico-filosófica, afianzada en el sistema límbico cerebral y en último término, en la supervivencia humana.

La falacia naturalista no es una objeción real en el momento de la formulación de un principio ético material, por ejemplo del juicio descriptivo de hecho: “*el hombre come*” se puede seguir un juicio ético-normativo: “*el hombre debe comer*”.

Así, de la formulación de un principio material como la reproducción y cuidado de la vida, se puede establecer un principio ético-material con pretensiones de universalidad, que sin llegar al formalismo de corte kantiano o de la ética del discurso, permita una formulación universal mínima, analógica, pues en la ética hermenéutica se necesitan principios con pretensiones de universalidad, pero pocos (Beuchot, 2000).

Este principio satisface las necesidades de fundamentación de una ética que permita unos mínimos aceptables. En otras palabras, la defensa de instituciones internacionales y conceptos legales como los derechos humanos responden a esta necesidad de mínimos compartidos por las sociedades del mundo a pesar de sus diferencias culturales. La lucha entre éticas formales y éticas materiales es una lucha aparente, y en última instancia diríamos que se necesitan y complementan.

3.1.3 Entender el Deber ser: la comprensión hermenéutica de la ética.

Las sociedades modernas, producto de los cambios estructurales en la economía, en la configuración política y en los medios de producción, así como en el avance y afianzamiento de los sistemas explicativos científicos, trajeron consigo que los viejos esquemas valorativos dejaran de tener la fuerza coercitiva y la aceptación que tenían las sociedades tradicionales; lo cual significa por ejemplo, en el plano de las conductas

³⁸ “La evolución produce las condiciones cerebrales para que pueda darse la posibilidad de fundamentar dialéctica y materialmente el fenómeno ético” (Dussell, 1998)

sociales, nuevos ordenes y prácticas se incorporaran y que muchos prejuicios se desplazaran por actitudes que rompían los esquemas tradicionales de convivencia social. En este contexto, las explicaciones teológicas del mundo dejaron lugar a las demostraciones científicas, y con ello, una nueva mentalidad se fue formando en el advenimiento de las sociedades modernas (Beck, 2005).

Los nuevos ciudadanos que formaban dichas sociedades, presentaban actitudes, pensamientos y valores que en la antigua conformación social eran inaceptables. Los viejos ídolos eran desechados y una actitud de apertura y escepticismo se iba conformando. En este sentido, las nuevas sociedades modernas se caracterizaban por el advenimiento de un individualismo y liberalismo político que defendía la autonomía intelectual individual y una separación del orden religioso de la vida civil. Sería bastante complicado detenernos a dar un panorama detallado de estos cambios sociales que por lo demás ya han sido bastante trabajados en la literatura filosófica, política y económica.

Hacia lo que deseamos apuntar, es hacia el hecho de que las transformaciones sociales históricamente determinadas dieron paso a lo que hoy conocemos como pluralismo, y que dicha configuración es uno de los presupuestos de la vida moderna (Cortina, 1996). En efecto, nuestras instituciones modernas serían incomprensibles sin ese ambiente de pluralismo intelectual, político y religioso que se requiere para la convivencia organizada de la sociedad.

En las sociedades tradicionales, orientadas esencialmente por principios religiosos aceptados por la mayoría de la población, el disentimiento significaba la expulsión de la comunidad o la marginación; pero en las sociedades modernas, las diferencias de género, culturales, étnicas o ideológicas son realidades cotidianas que requieren de un clima de tolerancia y respeto. En este contexto, también los sistemas éticos han sufrido transformaciones y si bien en un tiempo estaban ligados a presupuestos de orden religioso, hoy en día podemos encontrar diferentes formulaciones de la ética que tengan o no referencia a ello. Así, en lo tocante a las justificaciones teóricas de la ética, podemos encontrar también un pluralismo que en sociedades cerradas o en las tradicionales no existen, o por lo menos no con las características del fenómeno contemporáneo (Popper, 1981).

Así, resulta que en la época contemporánea, la ética se enfrenta al problema de conciliar dos aspiraciones aparentemente contradictorias: el respeto a las diferencias en los valores que representan los grupos y movimientos sociales, y la de descubrir un fundamento para normas de validez universal.

Así planteado, nos daremos cuenta de que la dificultad de conciliar dichos intereses proviene principalmente de la tendencia a ver a la ética como una disciplina eminentemente teórica y formal, a la cual le compete el establecimiento de criterios, fundamentos y sistemas éticos, pero que se encuentra desligada de las prácticas concretas y de las prescripciones particulares. Sin embargo, no hay que olvidar que ya desde el tiempo de Sócrates, o en estoicos como Séneca, la ética se ha considerado como parte activa de la vida y como una disciplina práctica sustentada en un fundamento reflexivo y teórico, pero enraizada en la acción y en la emoción.

En contraparte, se ha visto difundida una actitud de escepticismo axiológico, producto de la falta de homogeneidad en cuanto a criterios y fundamentos éticos o una banalización de la ética diluida como moralina sin sustento real. Dicho escepticismo se encuentra estrechamente ligado al progreso de las ciencias y se ve reforzado en la creencia de que a la investigación científica le es propia una neutralidad axiológica, producto de la objetividad del pensamiento científico para el cual los juicios de valor no son “hechos” del mundo sino antes de la esfera subjetiva del individuo y que carecen de objetividad fáctica. A esto podemos contestar que si bien los valores no son hechos del mundo como lo pueden ser los átomos o las proteínas, si tienen, con todo, una existencia en otro orden: el ideal, propio de la actividad reflexiva del cerebro y se constituyen en mediaciones entre las cosas y los fines.

Las sociedades periféricas como las de Latinoamérica han visto también un desfase entre la normativa moral y la capacidad de actuar de sus ciudadanos; nos damos cuenta de que cada vez es más generalizada la actitud de desinterés por la política y las cuestiones del gobierno común, la participación ciudadana se encuentra aletargada en un clima de descreimiento y apatía social, y un aumento del individualismo egoísta en el que cada quien ve por sus propios intereses (ENCUP 2008).

En este clima, la formación de ciudadanos se encuentra con grandes obstáculos; siendo así el panorama, nos vemos urgidos a presentar una propuesta que atienda en proporción las

grandes carencias cívicas de nuestro tiempo. Ahora bien, ¿cuál es esa ética a la que deberíamos acercarnos para formar al ciudadano?

Primeramente nos damos cuenta de que cualquier apelación a un sistema ético particular se enfrenta al problema del pluralismo axiológico antes mencionado y a la justificación de la elección. Parecería ser que en las sociedades modernas, que toman como presupuesto la libertad de culto, de pensamiento y de valor, el elegir arbitrariamente un sistema ético es algo inaceptable, toda vez que existe una diversidad de propuestas teóricas y axiológicas. Así, reconocemos que es preciso contar con un mínimo de presupuestos compartidos para que la sociedad civil pueda funcionar. Esto constituiría el fundamento de una ética cívica, noción que abordaremos como parte de nuestro trasfondo teórico.

Enseñar estos mínimos en la formación de ciudadanos es una tarea ineludible y hacia ello apunta nuestra propuesta. En esta labor, la actual fuerza de la ética aplicada representa un camino entre otros, pero ciertamente un camino que parece ofrecer mejores resultados, dado el carácter interdisciplinario, y la vinculación que se encuentra entre la teoría y la práctica. Así, en nuestra propuesta hemos apostado por la Bioética como un enfoque con un conjunto de principios mínimos que permiten la reflexión y la prescripción. Para dejar sólidamente descritas sus características, hemos de hacer un pequeño rodeo, mostrando primeramente algunos aspectos que deben considerarse al hablar de Ética.

Debemos distinguir algunos niveles dentro del ámbito de la ética. Primeramente, aquel de los deberes que llamaremos *perfectos* entre los que se encuentran los del bien común, y aquellos deberes *imperfectos* que se encuentran representados en el bien particular (Cortina, 1996). Las éticas contemporáneas suelen plantear esta distinción, sobre todo en el caso de la ética discursiva de Karl Otto Appel y Habermas, la de Adela Cortina y la de Diego Gracia. Aquí nos referiremos a ellas descriptiva y brevemente por ser parte del sustento disciplinario de nuestra propuesta.

El primer nivel, el de los deberes perfectos representa la esfera de la autonomía, mientras que el segundo, el de los deberes imperfectos, al ser particulares, representa el nivel de la auto-realización (Habermas, 2003). El primer nivel estaría configurado por normas definidas por un acuerdo común bajo una *pretensión de universalidad* (U). Esto representaría un nivel deontológico o normativo, y en un estado ideal, dichas normas deberían ser discutidas y consensuadas en condiciones de igualdad en un dialogo real.

Las normas resultantes de dicho consenso representarían un principio *a priori*, racional y formal, mismo que en cuanto identifica la validez moral con la validez universal, representa una versión del imperativo categórico kantiano. Dichas normas tienen validez intersubjetiva y tienen fuerza de coacción desde que la colectividad las ha decidido en diálogo.

Por el contrario, las normas del nivel dos, es decir, del de la autorrealización, son de carácter *teleológico*, persiguen un fin concreto, como la búsqueda de la felicidad y del bien particular. Ahora bien, para Apel, el segundo nivel es *complementario*, mientras que el primero representa una comunidad inexistente de facto. Se requiere de otro principio que permita a la sociedad trabajar colectivamente para la realización de las condiciones que permitan el establecimiento del primer nivel, sin dejar de tomar en cuenta las condiciones y particularidades desde las que se parte. Así, se trataría de una idea regulativa cuya meta quedaría establecida junto con la aceptación del principio de fundamentación de normas representado por (U).

Así, deontología y teleología aparecen como complementarios, como dos momentos necesarios en el trabajo de una sociedad para acercarse a las ideas de vida buena y justicia. La aportación del enfoque de Habermas y de Apel, con todo y los problemas que trae consigo el concepto de comunidad ideal, es el hecho de que las normas no se extraen de la razón individual del sujeto que en soledad y aislamiento decide el principio formal que guía la acción, sino que tiene un marcado carácter dialógico y no monológico como en el caso de la formulación ética kantiana.

Ahora bien, para el caso de Adela Cortina, retomaremos su perspectiva de la necesidad de una ética mínima que permita el juego entre diferentes esquemas de valoración dentro de una sociedad pluralista. En efecto, si planteamos que es la diversidad una de las características de la sociedad contemporánea, misma diversidad que tiende a confundir y difundir los límites y los criterios de selección y valoración, nos vemos enfrentados a la desilusión de la universalidad de los sistemas formales. Sin embargo, esa desilusión es meramente una apariencia, dado que necesitamos presuponer un mínimo de coincidencia entre los diversos actores políticos y sociales, así como entre los esquemas de valoración cultural e individual. Así, al hablar de máximos, nos referimos a la definición antes dada en esta sección, representados en los diversos planteamientos éticos.

Ahora bien, por una *ética de mínimos* hemos de entender un planteamiento que sugiere que aún a pesar de las diferencias axiológicas, las sociedades modernas no pueden renunciar a la necesidad de transmitir esquemas mínimos de convivencia social y de valoración ética (Cortina, 1996). Dichas sociedades no pueden renunciar a transmitir principios, valores, actitudes y hábitos que representan *la condición de posibilidad* de la convivencia democrática, mismos a los que no podemos renunciar sin hacerlo a su vez, a la dignidad de la persona humana. En efecto, renunciar al valor de la vida humana o a la libertad, consignadas en la *Carta Internacional de los Derechos Humanos*, supone el renunciar a algo valioso *por sí mismo*³⁹, y sin lo cual una sociedad deja de llamarse democrática. Así también sucede con respecto a conceptos metafísicos como el de *persona*, mismo que se convierte en el centro de la argumentación ética en problemas como el aborto, la clonación y la eutanasia.

Así, la propuesta de Cortina permite rechazar el politeísmo axiológico que define a la post modernidad que se pierde en el equívoco y en la falta de límites, pero también permite prevenirnos del uso dogmático y unilateral de criterios éticos, algo que en una sociedad democrática y plural es inaceptable.

Es, por decirlo en lenguaje hermenéutico, una propuesta atrincherada en el *análogo*; es analógica dado que permite mantener las diferencias existentes entre diferentes nociones de vida buena, pero las limita frente al relativismo que pudiera resultar, proponiendo límites. Éstos se encuentran en los mínimos compartidos por cualquier sistema de valoración que se decide dialogal y comunitariamente.

Los máximos, en tanto que propuestas de vida buena, pueden diferir en cuanto a los medios para alcanzar los fines, e incluso con respecto de los fines mismos se puede diferir, mientras que los mínimos morales representan a la vez procedimientos que permiten que

³⁹ Aquí podría considerarse si los derechos humanos son valiosos de manera absoluta, es decir, sin referencia a ningún objeto de la realidad, o son simples valores utilitarios, en tanto que permiten la realización de algo más, mismo que sin ellos no podría cumplimentarse. La aparente oposición entre valores utilitarios y absolutos proviene de un esquema interpretativo en el que ambos términos son antagónicos e irreconciliables. Una postura analógica al respecto consideraría que lo utilitario es proporcional a lo absoluto en tanto que constituye una mediación para su realización, pero sin la cual ni siquiera la mediación es posible. Por ejemplo puede verse el respeto a la vida como una condición *sine qua non* algún otro objeto es posible. En efecto, sin el respeto y protección de la vida humana, ninguna otra cosa puede de ser valorada y perseguida. Esto se ve en el estado de guerra o en la exclusión extrema en el que la vida de unos deja de ser susceptible de derechos y se convierten éstos en lo absolutamente antagónico.

todos los miembros de una sociedad puedan de entrada, buscar la felicidad desde su particular perspectiva.

Así, los mínimos morales no constituyen necesariamente contenidos por sí mismos, sino que establecen condiciones de posibilidad como las que mencionamos anteriormente, como el diálogo, la simetría, el principio de equidad y la voluntad de escucha en cuanto atienden a la parte procedimental y permiten que el desarrollo de los máximos representados por los diferentes puntos de vista puedan prosperar.

Para que esto sea así, es necesario que la sociedad misma genere cierto tipo de prácticas, creencias y actitudes que permitan, mediante la educación del ciudadano, que dichos mínimos sean observados y que la diversidad sea valorada y respetada. De ahí la importancia de una educación cívica y ética en las sociedades modernas, unida a un estado laico que permita la libertad de pensamiento.

3.2 Por qué es necesaria una formación cívica?

En la sección anterior, hemos delineado un breve panorama sobre algunas cuestiones teóricas, pasando por la elección de un tipo de ética en particular, aquella que se decanta hacia la aceptación de criterios mínimos compartidos, formalmente operantes y que se pueden aterrizar en contenidos analógicos. De forma tal que ahora tenemos que indagar de qué manera se interrelaciona la formación ciudadana con los aspectos éticos seleccionados. Así pues, comencemos por delimitar el campo de acción de la ciudadanía y su relación con la ética y la política, y delineemos algunos elementos a integrar en una propuesta concreta.

Primeramente permítasenos preguntar si a la ética le corresponde moldear el carácter de una persona, o esto es labor propia de otra disciplina. Si lo último fuera así, hablaríamos entonces de una disciplina externa a la ética para lograr el cultivo de las cualidades en los individuos que una sociedad necesita. Por ejemplo, bajo el influjo del conductismo, en el siglo XX se quiso ver la oportunidad de prescindir de un proceso individual reflexivo para conformar la conducta humana; bajo su influencia, ésta se interpretó como una respuesta que produce la mente en una especie de “caja negra” ante una serie de estímulos que pueden ser escogidos y utilizados con refuerzos y condicionamientos operantes. Así, para Skinner, por ejemplo resultaba claro que una persona podría ser moldeada para convertirse en un criminal o en alguien virtuoso, toda vez que se seleccionaran los estímulos que

habrían de ser implementados en su condicionamiento (Skinner, 1986). Con la introducción del conductismo en ámbitos como el educativo, se pensó en una verdadera ingeniería social, que lograría lo que cientos de años de tradición educativa no se había planteado: moldear científicamente la conducta humana. La propuesta del conductismo logró muchos avances en cuanto a la experimentación con el modelado de la conducta, y en especial dio algunas luces acerca del proceso de aprendizaje; sin embargo se vio ampliamente confrontada por otros movimientos psicológicos y epistémicos como las vertientes socioculturales y del desarrollo genético.

Con todo, la corriente conductista mostró que era efectiva para el aprendizaje de procedimientos y automatismos, como los que son susceptibles de un condicionamiento operante. Sin embargo, las corrientes y enfoques que estaban en desacuerdo con su visión, también mostraron que dejaba de ser efectivo para aprendizajes de un nivel más abstracto, donde había que decidir y resolver problemas complejos. Específicamente en el plano de la deliberación ética, donde el sujeto debe decidir sobre la base de factores más diversos, es el conductismo especialmente ineficaz. Siendo esto así, las corrientes psicopedagógicas anteriormente citadas, explotaron esta incapacidad del conductismo para ahondar el fenómeno del pensamiento complejo. Se miró la necesidad de hablar de la mente, de las relaciones entre ésta y el entorno, de la posibilidad de encontrar etapas en su desarrollo y nuevos marcos teóricos y métodos de investigación. Con todo, cabe de nuevo preguntarse si le compete a la ética filosófica la formación del carácter, o caerá ésta empresa en un compartimento de la psicología.

Así pues, en la antigüedad, el *ethos* no era solo el espacio de la morada física, sino aquel lugar donde se ubica la casa del hombre, es decir, su refugio y pertenencia. Al contrario de *mos*, de donde proviene el término moral, que designa la costumbre, el *ethos* es ahí donde pertenece el ser, se encuentra el fundamento de su acción. Por ello es que para los antiguos era tan importante cultivar con ello el carácter. Así se concretaban todos los esfuerzos de una *Paideia*.

Como bien observaba Aristóteles, la virtud que resulta del hábito conforma el rasgo definitorio del carácter y se encuentra puesto en perspectiva desde los modos de vida que le son propios. Así a la justicia le corresponde un modo de vida y comportamientos distintivos, mientras que la injusticia como la discriminación tiene sus modos de vida

señalables y hábitos propios. Estos son producto de las prácticas reales y concretas de los individuos en modos de vida, influenciados de su circunstancia que es histórico y determinado en parte por la voluntad del individuo.

En ese sentido es que cuando hablemos de virtudes, hemos de entender una manera de ser del individuo que, progresivamente ha conquistado una *segunda naturaleza* a las pasiones y sentimientos (*pathos*), pasando por las costumbres (dimensión moral), hasta llegar al plano de la virtud que consiste en un dominio natural a través de la práctica continua de los anteriores a manera de un rasgo impreso en el carácter y asumido desde la personalidad. Hablamos aquí de virtudes y no expresamente de valores, puesto que consideramos que hablar en dichos términos nos compromete axiológicamente sin antes haber revisado la legitimidad de éstos o las acepciones en las que será utilizado el término.

Hablar más bien de virtudes nos aproxima a una noción de constante progreso cualitativo, basado en una conducta evidenciable: el hábito. Éste encierra ciertamente cuestiones de enjuiciamiento valorativo. Así, cuando decimos únicamente valores, podemos caer en el peligro inminente del relativismo axiológico y del equívoco conceptual, en tanto que observar el fenómeno ético, cívico y político como el espacio de expresión de una virtud cívica, accesible progresivamente por medio de la práctica en situaciones cotidianas, nos permite recuperar el contenido comunitario y el sustrato emocional del acto.⁴⁰

Así, el enfoque de las virtudes nos permite mirar el fenómeno del desarrollo moral como cultivo personal de la cualidad humana y acercarnos conceptualmente a la vez a la noción de *competencia*. En este sentido, el tratamiento desde los valores resulta estático, no obstante que puede convertirse en *uno más* de los recursos pedagógicos con que cuenta el docente. Así, se despiertan aquí varias interrogantes: ¿corresponde a las instancias educativas desarrollar dichas virtudes?, ¿éstas son desarrolladas en lo individual o en lo colectivo? ¿Existe algo así como una virtud cívica y en qué consiste?

Para responder a la primer interrogante, debemos examinar el contexto y devenir histórico del mundo moderno. Recordemos que la escuela moderna es resultado de un proceso social, político y económico que irrumpe en la modernidad con el establecimiento de nuevas

⁴⁰ Con todo aún no se ha justificado la legitimidad de una serie de virtudes y no de otras, por ser valoradas histórica y estructuralmente por una sociedad hegemónica concreta en un proceso complejo de imposición de paradigmas de vida. En otras palabras: ¿qué hace pensar que las virtudes cívicas del modo de vida democrático pretendan erigirse en modelo universal? ¿No será que este modo de pensar legitima a priori lo que desea mostrar? Un estudio de este fenómeno se puede encontrar en (Dussell, 1998)

estructuras de producción y de comercio. En ese contexto el mundo feudal, fundado en la permanencia y pertenencia a la tierra y a los señores del feudo dio paso a la vida en las ciudades, que se comenzaban a organizar en una manera muy distinta a como se había venido ordenando la vida pública durante cientos de años. La misma transmisión de conocimientos se vio sacudida por nuevos inventos y técnicas que permitían difundir con mayor velocidad la información. Las antiguas universidades medievales, modelos de la vida escolástica se modificaron gradualmente, y con la irrupción de la sociedad industrial y la lógica mercantilista de la modernidad, los cambios tan profundos que se vivían modificaron con mucho las necesidades educativas en todo el orbe. Así, cuando se comienzan a necesitar manos trabajadoras para el sistema productivo, se precisó a su vez de un nuevo sujeto político y económico, entendido en tanto que ciudadano.⁴¹

A ello contribuyó la escuela en primera instancia: a moldear el carácter que se precisaba para la vida productiva que se había desplazado de los talleres artesanales a los centros fabriles, luego más tarde a favorecer las actitudes cívicas propias de los nuevos sistemas políticos emergentes. Así también, con el crecimiento poblacional, la consecución de nuevos derechos sociales y con las luchas laborales, las clases trabajadoras de todo el mundo, especialmente en el transcurso del siglo XVIII y XIX lograron hacerse de nuevos beneficios, como la educación pública y el reconocimiento de esos derechos cívicos y políticos.

Ahora se legitimaba la participación social, que bajo las estructuras antiguas eran consideradas como privilegios de hombres libres, acaudalados y varones. Las luchas por el reconocimiento del derecho al voto de las mujeres, los derechos laborales, la libertad de expresión, el laicismo en la educación, etc. Marcaron el rumbo para los cambios que se dieron a lo largo del fin del siglo XIX y XX que transformaron las estructuras sociales de muchos países. Con ello pues, la escuela se adapta a la par, preparando para la vida laboral, pero también para la vida escolar y cívica, a través de la enseñanza de las habilidades necesarias para funcionar activamente: saber leer, escribir, realizar operaciones matemáticas, conocer historia local y mundial, desarrollo de un pensamiento científico, etc.

⁴¹ Se podría discutir si la noción de ciudadanía fue el producto de la demanda de nuevos derechos civiles y políticos, o éstos últimos son resultado de una reinterpretación moderna de dicho concepto. A su vez se puede cuestionar la evolución histórica de la ciudadanía y su aparente fortalecimiento con el desarrollo de los Estados Modernos como consecuencia de la transformación social y política hasta el advenimiento de los estados mínimos y la noción de ciudadanía global. Ver (Olvera, 2008)

Éstos fueron los presupuestos de la emergente sociedad moderna y sin ellos era difícil ser considerado como un verdadero actor social.

El crecimiento de las sociedades democráticas tomó como presupuesto que no puede haber libertad, igualdad y justicia, ni ciudadanos virtuosos sin educación pública gratuita. Siendo así, la mayoría de los países en la actualidad proveen de una estructura de educación pública para sus ciudadanos.

El desarrollo moral, hace apenas unas décadas implicaba pasar por un proceso educativo formal apuntalado de manera decisiva en la institución de la familia, basado en un modelo de respeto a la autoridad y de rigidez axiológica que hasta apenas la mitad del siglo XX no había sufrido cambios de consideración. Sin embargo la historia y la sociología nos muestran que es a partir de la década de los 60's, que las estructuras sociales de las sociedades modernas empiezan a sufrir cambios importantes en su configuración: dicha estructura familiar deja de ser el centro, y con ello su función formativa se transforma. Hoy en día vivimos en medio de una crisis de la función de la familia, los roles se han transformado, cada día más familias son mono-parentales y las familias nucleares son cada vez más escasas.

Con ello se detecta un cambio en la transmisión de valores y actitudes que en otra época era sólidamente transmitida vía los padres. Con ello nos damos cuenta de que este fundamento de la vida ética ha sido desplazado a la escuela. Sin embargo, la misma dinámica social de fines de siglo XX y principios de siglo XXI, con el auge de la tecnología y de las ciencias, el arribo del pluralismo y la postmodernidad, la misma escuela ha dejado de tener el impacto e influencia de que gozaba otrora (Fernández, 2006).

Ello repercute en la vida pública en la conformación de una noción y práctica de la ciudadanía; en la manera en que se ven los derechos y las obligaciones civiles y en última instancia, repercute en la manera en que cada persona concibe su propia responsabilidad y libertad en medio del espacio social que en primera instancia es la cotidianidad de la vida civil. Es un lugar común mencionar que actualmente vivimos en medio de un profundo relativismo axiológico, alimentado por el pluralismo ético del que ya habíamos hecho mención anteriormente y la falta de criterios unívocos de corrección. Así para contestar a la primera cuestión, diríamos que los Estados han considerado que es la escuela la institución a la que le corresponde formar las actitudes y capacidades cognitivas y toda vez

que las antiguas estructuras y tradiciones se han venido transformando vertiginosamente. Esto lo podemos corroborar observando y comparando los planes y programas de estudio de la educación básica hasta media superior y los documentos internacionales ya comentados.

Actualmente hay un regreso a la formación cívica y ética desde la educación básica hasta el bachillerato, intentando incidir desde los grados iniciales para fomentar el desarrollo ético de los alumnos.⁴² En dicho programa se apela a la necesidad de fomentar una sensibilidad ética a través de favorecer la construcción de competencias cívicas y éticas. Si bien no hemos explicitado en qué consiste, y solamente se ha señalado la manera en que los organismos internacionales han emitido documentos indicando vías de acción, digamos de paso, que se ha detectado que no basta con enseñar las formas y la estructura de la vida cívica de una nación de modo conceptual como solía ser en programas anteriores, sino que hay que fomentar el desarrollo de una sensibilidad del cuidado se sí mismo y de el otro.

La formación cívica y ética no puede ser un esfuerzo individual del docente o de una institución, debe ser un proyecto sustentado a nivel inter-nacional, es decir: mostrar un proyecto de ser humano. Esto no puede lograrse sin antes tener una idea clara de lo que es la ciudadanía y su valor para una sociedad que pretende ser democrática, y cuáles son las notas distintivas de un ciudadano que actúa. Así, cuando hablamos de desarrollar en la escuela actitudes cívicas, nos referimos a procurar que con el proceso educativo se proporcionen experiencias formativas que permitan hacer competentes a los alumnos en cuestiones cognitivas y procedimentales como lo puede ser la reflexión, la crítica a una práctica de la comunidad, la elección de criterios, la puesta en marcha de un proyecto comunitario, el manejo y la resolución de conflictos o la elección de representantes ante la solicitud de un apoyo de una instancia gubernamental, pero al mismo tiempo es una educación de las emociones en comunidad atendiendo al bien común. Esto nos permite introducir el valor de una ética de virtudes, que permite conceptualmente fundamentar un proceder en el que la vida democrática es a la vez una instancia pedagógica de la emotividad ante los problemas individuales o colectivos.

⁴² Puede verse en el programa de la Reforma Integral de la Educación Básica en su apartado de la materia de educación cívica y ética para primaria: (SEP, 2008)

3.2.1 *La ciudadanía en la aldea global.*

La ciudadanía puede ser entendida como *membrecía pasiva* de un individuo en un Estado-nación, lo cual le hace tener ciertos derechos y también obligaciones en un nivel de igualdad. (Olvera, 2008). Así expresado se puede entender a la par de la noción de *nacionalidad*. Se es ciudadano de un Estado, por el hecho de haber nacido en éste. A ello le denominamos “dimensión jurídica” o “normativa”, puesto que se traduce en acciones que regulan y sancionan las prácticas sociales cotidianas de un país. Es la *adscripción formal* de los individuos a un Estado. Entendida como pertenencia, “nos habla de las reglas que permiten a un país aceptar a alguien como un nacional, es decir, como un ciudadano con plenos derechos, fundados esos derechos en el otorgamiento de un reconocimiento de pertenencia al Estado-nación”(Olvera, 2008).

Sin embargo, esta definición nos enfrenta a problemas serios cuando miramos con detenimiento las consecuencias teóricas y prácticas de dicha definición. En primer lugar, si la nacionalidad es anterior al concepto de ciudadanía, en tanto que disfrute de derechos que emanan de la pertenencia a un grupo social, notamos pues que la nacionalidad integra rasgos físicos y prácticas culturales propias de los pueblos. El concepto mismo de *pueblo* puede ser subsumido en la idea de nación; asimismo esta idea antecede pues al desarrollo de una noción de ciudadanía, puesto que esta es relativamente moderna, no así en el caso de la mayoría de las identidades étnicas y culturales.

Si la noción de ciudadanía como pertenencia a un grupo social depende del hecho de haber nacido en un espacio geográfico, nos enfrentamos a situaciones problemáticas, como en el caso de las migraciones. En efecto, salta a la vista el hecho de que el inmigrante a un Estado, se encuentra en una situación de desventaja formal desde el momento en que dicho Estado solamente reconoce como sujeto pleno de derechos a los individuos que han nacido en su territorio. El caso del extranjero que llega a radicar en un país diferente es el ejemplo paradigmático de los problemas de la ciudadanía, pero podemos también traer el ejemplo de los pueblos indígenas, que se sienten poco identificados con una noción de nacionalidad que les excluye, margina y les resta derechos y autonomía.

Así, podemos notar que abordar este término desde la nacionalidad implica problemas de exclusión que se producen por la vía jurídica o fáctica. En la primera, al no reconocer como sujetos de derechos a ciertas categorías de personas, mientras que por la segunda vía, se

niegan derechos a aquellos a quienes la ley no alcanza a proteger por su condición de desigualdad *de facto*: pobres, extranjeros, indígenas, etc.

Ante los problemas que se pueden presentar en situaciones como estas, los Estados han resuelto usualmente las cosas mediante legislaciones y tratados. Por ejemplo, mediante el proceso de naturalización o nacionalización. A este tipo de respuesta se le denomina *integracionista*, establece procesos por los cuales una persona puede acceder al reconocimiento de la ciudadanía en otro país. Sin embargo, ante las migraciones masivas de las últimas décadas, los Estados suelen endurecer sus políticas integracionistas de tal forma que actualmente resulta muy complicado que una persona obtenga dicho reconocimiento. Ejemplo de ello son los procesos seguidos en E.U, Francia, etc.

Ante esto, algunos Estados han optado por un modelo de criterios étnicos de selección de candidatos a acreditar una ciudadanía. En este caso, se favorecen los rasgos físicos que se suponen son propios del grupo social que detenta la legítima ciudadanía. Es el caso de Estados como Alemania y algunos países de Europa Oriental. El problema que surge es que con ese criterio de exclusión, puede haber negaciones flagrantes de derechos. Surgen también problemas y contradicciones conceptuales, dado que pueden existir naciones sin Estado como en el caso de pueblos como el polaco y por tanto sin ciudadanos. Es decir, que la ciudadanía no puede basarse en criterios puramente étnicos o geográficos. Dada la irrupción del multiculturalismo, se ha evidenciado que ni siquiera los Estados que profesan políticas integracionistas han podido resolver sus paradojas internas de exclusión de minorías étnicas. La ciudadanía no siempre implica por necesidad la identidad del individuo con el Estado, esto se revela en las luchas de los pueblos indígenas por el reconocimiento de su diferencia y su derecho a la autonomía. Así, en América Latina por lo menos, este tema permanece sin resolverse de manera normativa de forma equitativa y justa (Dussell, 1980).

Podemos notar que la democracia y el concepto de ciudadanía que sustenta han sido pensados casi siempre dentro del entorno de un Estado-nación. La post-modernidad y los fenómenos de globalización y migración mundial nos enfrentan a situaciones que nos exigen replantear la manera de entender la pertenencia de un sujeto a una comunidad, a reflexionar sobre la necesidad de derechos comunes a todas las personas y la manera en que los ciudadanos ejercen sus derechos y obligaciones cívicas en determinados contextos.

La ciudadanía se establece para salvaguardar ciertos derechos y obligaciones considerando iguales a los beneficiarios de éstos (Marshall, 1998). Podemos detectar tres dimensiones en su desarrollo histórico: civil, político y social. La primera defiende la seguridad del ciudadano, sus pertenencias y le permiten ser autónomo con respecto del Estado. Se considera al individuo como un sujeto competente capaz de tomar decisiones. Los derechos políticos se refieren al ámbito de elección de los ciudadanos de aquellos que se han de convertir en sus gobernantes, en tanto que los derechos sociales se refieren al ámbito de protección y procuración de las condiciones mínimas de supervivencia y dignidad para todos los miembros de una comunidad en condiciones de igualdad.

Ahora bien, no basta con explicar el desarrollo histórico de la ciudadanía para entender su concepto, las condiciones sociales en las que se objetiva dicho concepto no son las mismas en Europa que en América Latina; así, podemos decir que si bien la noción de ciudadanía moderna nace a partir de una dialéctica entre inclusión-exclusión más o menos constante en cada nación, y que si bien en plazos muy grandes en la historia es posible pensar que, tanto conceptual como fácticamente los derechos se desarrollan primero en el campo civil, después en el político y luego en el plano social, “esto no quiere decir que esta secuencia sea aplicable universalmente en todos los países” (Olvera, 2008).

Así, debemos considerar que en América Latina, los procesos de democratización y extensión y reconocimiento de derechos ha estado ligado al proceso de emancipación y al desarrollo y dialéctica de regímenes autoritarios y paternalistas. Por lo tanto, “no se puede hablar de una *correlación histórica* entre el incremento de derechos y el fortalecimiento de la democracia” (Olvera, 2008).

Así, la teoría evolucionista de los derechos y la ciudadanía de Marshall es solo aplicable al contexto específico de Inglaterra. Para América Latina, su situación es muy otra. Aquí tenemos que tomar en cuenta las relaciones de dominio y dependencia cultural, económica y política a otros Estados como España, Francia y E.U. así como el estado de sumisión ante organismos financieros internacionales y el colonialismo cultural de que ha sido objeto desde hace más de 500 años. Eso nos hace pensar que las relaciones entre ciudadanía y democracia *son contingentes*, es decir, que dependen de factores complejos de naturaleza histórica (Olvera, 2008).

Es esencial considerar que la dialéctica de inclusión-exclusión que amplía el espectro de acción de los derechos de ciudadanía, solo tiene sentido desde la *lucha social* y desde la presión que se ejerce desde abajo hacia arriba; es decir, desde la lucha del reconocimiento de las minorías que buscan ser integradas en un proceso social y cívico. Así, las luchas por el reconocimiento de los derechos de la mujer, de las comunidades indígenas, de las minorías étnicas, y de preferencias sexual, los debates sobre el aborto y el derecho a decidir sobre el cuerpo, así como las luchas sociales de grupos y organismos no gubernamentales en defensa del medio-ambiente, la lucha contra la introducción de transgénicos, eutanasia, etc.; son ejemplos de grupos de presión que inciden en la manera en que se ejerce el derecho a la ciudadanía mediante la acción política, la organización civil y la toma de conciencia.

Así, “La experiencia histórica demostraría que los derechos, cuando no son el resultado de grandes luchas sociales, pueden ser aceptados pero no implantados o no aplicados adecuadamente” (Olvera,2008). Así corresponde a la sociedad civil educarse para la ciudadanía y su correcto ejercicio. En ello, el papel de la escuela es estratégico, y la pedagogía para la ciudadanía contiene pues un trasfondo ético-político irrenunciable.

De tal forma que la educación es un espacio en donde puede darse una verdadera lucha social, dado que los individuos deben poderse pensar a sí mismos como sujetos de derechos frente a la opresión y la exclusión. Así por ejemplo, para Nancy Thede:

“Los ciudadanos son, desde un punto de vista histórico, los miembros de aquellos grupos dentro de la sociedad cuyas exigencias en cuanto a derechos *quedaron reconocidas e institucionalizadas* en los sistemas políticos y jurídicos. Desde esta perspectiva, los grupos excluidos son aquellos cuyos derechos [...] articulados por ellos mismos, no forman parte del consenso social que sustenta y define el sistema político; por lo tanto, *el motor del cambio democrático viene de estos grupos no reconocidos*” (Olvera, 2008).

Como conclusión a este tema, podemos decir que si bien el desarrollo histórico de la representación social de la ciudadanía no es unívoco, la mayoría de los autores coinciden en que hay un juego de lucha política por el reconocimiento de las minorías que se concreta en

la institucionalización de los derechos. En ello, la responsabilidad compartida del acto educativo entre sociedad civil, Estado, Familia e Instituciones resulta fundamental (Fernández, 2006). Los diversos actores sociales tienen que transitar desde el espacio público al privado en el que se debaten sus diferentes y plurales interpretaciones de lo correcto y lo justo. Al definir estos estándares, tienen la necesidad de actuar políticamente. Expresar, reconocer, y debatir son elementos del juego político, en donde el aula representa a su vez un espacio micro físico del juego del poder (Foucault, 1990). La tarea pedagógica de la democracia y la ciudadanía continúa lo que sucede en inicio en la familia, transita por el espacio del aula, y se extiende luego a la vida cívica en general.

3.2.2 *Carácter de una Ética Cívica en la sociedad pluralista.*

Partimos de la afirmación de que el espacio del aula reproduce en el ambiente escolar las prácticas de participación o de exclusión a las que está sujeto el docente y sus estudiantes en la vida cívica. Además afirmamos que es justo en ese espacio donde se establecen las condiciones de apropiación de las actitudes que dicha vida cívica futura revelará en la resolución de los problemas cotidianos de un individuo. Así, las prácticas democráticas, tanto en el interior del aula como en otros contextos formativos como el comunitario, deberían poder ser miradas como una *didáctica de la vida cívica*. Así, el papel de la escuela en este sentido, es el de formar la personalidad cívico-ética en la que la sensibilidad moral se construye desde la afectividad y la racionalidad desarrollada desde procesos cognitivos. Esto permite integrar actitudes éticas (como la compasión, la piedad, la simpatía y el amor) en virtudes cívicas como ejercicios prácticos de la libertad y la autonomía.

La persona ético-cívica que buscamos formar, solo puede ser pensada desde una práctica vivencial, reflexiva y dialógica. Vivencial, porque es solo desde la experiencia misma de los alumnos desde donde se puede apuntalar una *expertise moral* de la sensibilidad. Reflexiva, porque interviene un componente de análisis sobre la propia emotividad y motivación. Dialógica, porque el diálogo mismo ya encarna un modelo de acción-interacción que integra lo ético y lo político.

En efecto, no puede haber diálogo en relaciones de comunicación verticales y de sumisión, de intolerancia o de adoctrinamiento. Solo a través del diálogo se puede dar una verdadera

acción pedagógica reflexiva y crítica que permite el crecimiento de la autonomía y libertad del individuo. Esto en la filosofía ha sido tomado desde la antigüedad como mayéutica, en tanto que el diálogo es formativo en el aspecto cognitivo como actitudinal.

3.2.3 *Afectividad y ciudadanía*

Uno de los presupuestos que estamos asumiendo, consiste en considerar que la vida emotiva de las personas es el caudal que imprime movimiento y sentido a la vida ética y que no puede entenderse ésta última sin tomar en cuenta que son los sentimientos y no la abstracción de éstos, el componente esencial de la vida humana. Podemos discurrir racionalmente sobre la tolerancia y la libertad, sobre la responsabilidad y sobre los derechos humanos, pero es en el plano de los sentimientos donde la acción moral tiene su equilibrio y donde se precede a la acción.

La ética es un asunto público, comunitario e intersubjetivo, y no una mera elaboración abstracta. No es posible seguir pensando que las normas, máximas e imperativos se deciden por un proceso puramente racional e individual. Antes bien, el desarrollo de la personalidad moral del individuo requiere enfrentarle a situaciones en las que la interacción con otros y con diferentes puntos de vista, además de proveerle un trasfondo cognitivo y conceptual serio, transmite lo más relevante de una verdadera formación: el desarrollo de disposiciones o actitudes en lo referente al trato hacia sí mismo o hacia los demás.

El desarrollo moral no puede desarticularse para conservar una postura dualista con respecto al bien y al mal, a la virtud o al vicio, lo racional o lo emocional.

Justo la propuesta de integrar los saberes con las actitudes y disposiciones nos puede permitir el considerar un enfoque diferente con respecto a lo que corresponde al ámbito moral. La afectividad del individuo en formación constante, significa un aspecto sustancial a la naturaleza humana. Éste se constituye en condición de posibilidad de un juicio moral (Dussell, 1998), que en último término se pone en relación con el conflicto de intereses y valores. En efecto, el juicio moral cobra sentido en la acción que requiere la solución de conflictos, sean éstos de índole éticos, técnicos, teorico-científico o prácticos. Las emociones, de naturaleza biológica, constituyen el sustrato donde se juegan los dilemas éticos de las personas en la vida cotidiana (Maturana, 1997).

Lo más importante de una formación ética es que se provea a las personas de los elementos cognitivos y actitudinales que les permitan enfrentar los dilemas éticos con una actitud crítica y reflexiva sin olvidar el carácter intersubjetivo que implica la acción. En ese tránsito, el tratamiento dialógico y reflexivo de los problemas éticos permite ir interiorizando paulatinamente modelos de discusión, análisis, reflexión, interpretación y participación colectivos. Esto significa que una pedagogía de las emociones es necesaria para lidiar con la vida diaria y entender su libertad con respecto a lo afectivo. Ello implica entonces romper con el dualismo entre emoción-razón, integrar de forma práctica la manera en que las emociones influyen en el desarrollo de la racionalidad y del juicio moral. En este sentido, los enfoques psicológicos recientes han desarrollado toda una serie de acercamientos al fenómeno cognitivo desde la emotividad (Gardner, 1988) y han arrojado luz en cuanto a la manera en que el conocimiento se queda fijado en la memoria *desde* la relación emocional con este.

Por ello precisamos de una ética cívica que integre los sentimientos y las emociones en la forma de desarrollar las virtudes cívicas que la sociedad moderna precisa. Éstas, no pueden limitarse al modelo de ciudadano pasivo de la democracia representativa, en las que el significado de las prácticas electivas y deliberativas queda reducido al voto como instrumento de representación popular, y la democracia se ve reducida a su versión más simplista en tanto que mero procedimiento de elección y no como un modo de vida o una práctica real de las relaciones entre las personas consigo mismas y con los demás. La democracia participativa supone en cambio, un ejercicio constante del fundamento ético del sistema democrático: la libertad y la participación. Sin ella, el modo de vida democrático se ve impedido y el ciudadano se ve reducido a una ficción que no tiene correspondencia con el mundo real.

Un ciudadano libre “es aquel que se puede expresar y sus palabras son escuchadas, que realiza acciones que se pueden ver y que tienen impacto social” (Arendt, 1998). Así, el ideal de la democracia solo puede concretarse en tanto la acción pedagógica sea reflexiva de su propio carácter político y del rechazo a ser una acción meramente instrumental en el sistema, en tanto que aparato de reproducción de la ideología, sino como un espacio de formación real del ciudadano que pueda y quiera gobernar y ser gobernado, que sea capaz

de expresar y luchar por una sociedad más libre y justa, e inclusive, que sea capaz de identificar distintos proyectos o máximos de vida y valorarlos personalmente.

Así, la formación del ciudadano y la construcción de la persona ético cívica requiere de intervenciones pedagógicas que impliquen los niveles cognitivos, actitudinales, procedimentales. Que parta de una consideración integral y no dualista del ser humano y que se mantenga situado en la experiencia directa de las personas que se forman, esto es, su contexto local sin perder de vista lo global o los niveles más amplios. Esto revela ya un nivel de desarrollo en lo que Narváez denomina *expertise moral*, término ya antes utilizado y que nos servirá para delimitar el campo de acción de la formación cívica y ética. Por *expertise*, Narvaez señala que es la manera en la que los expertos difieren de los novatos, y en último término se expresa en niveles de *desempeño* (performance) de una actividad específica. Los expertos cuentan con más conocimiento y lo tienen mejor organizado en tanto que 1) declarativo (qué) 2) procedimental (cómo) y 3) condicional (cuando). La *expertise moral* nos acerca al enfoque por competencias, en las que el desempeño es evidenciable en términos específicos.

3.3 Competencias Cívicas y Éticas

El enfoque por competencias nos permite acercarnos a los nuevos programas de estudio en el nivel básico y medio superior. Dicho enfoque ha sido una de las acciones tomadas por los gobiernos locales y los organismos internacionales para responder a las complejidades del siglo XXI.

El desarrollo de competencias en los nuevos planes de estudio se encuentra a su vez expresado en las actuales reformas integrales, tanto de la educación básica (RIEB) como de la educación media superior (RIEMS), ambas reformas intentan ser una respuesta ante las nuevas demandas de la educación en el nuevo milenio expresadas en los documentos internacionales en materia educativa analizados en el primer capítulo.

En esta sección, abordaremos brevemente el concepto “competencia” para indicar su sentido pedagógico, describiremos los términos en que dichas competencias pueden ser evidenciados mediante indicadores, y también mostraremos la manera en que tales competencias se expresan en los diferentes programas de formación cívica y ética tanto en

el nivel básico como medio superior, para finalmente apuntar a su implementación en una secuencia de intervención.

Como ya se ha expresado anteriormente, la educación se entiende como el factor clave del desarrollo humano, éste no puede ser entendido de manera puramente económica, sino de manera integral. Para que el desarrollo humano pueda ser efectivo, es necesario proveer al individuo de alternativas que le permitan tomar decisiones importantes en su vida.

El concepto nace de la teoría de Chomsky sobre la gramática generativa transformacional, desarrollada en los años 60's, y se ha venido modificando para insertarse en el mundo laboral y en el educativo. De primera instancia, se refiere a la manera en que una persona aprende y se vuelve capaz en el desempeño de una capacidad semántica y pragmática en el uso del lenguaje.

Para el autor, existe una dicotomía entre *actuación* y *competencia*, y permite distinguir una conducta lingüística real y observable (*performance*), contrastándolo con un sistema interno de conocimientos subyacente a dicha conducta. Es decir, que la actuación evidencia la manera en que la estructura moviliza los conocimientos y habilidades lingüísticas en un contexto. Para Chomsky, la competencia es una *facultad idealizada*, misma que resulta de abstraer los juicios de un hablante/ oyente ideal de una comunidad lingüística completamente homogénea, al que no lo afectan condiciones irrelevantes para la gramática como limitaciones de memoria, distracciones, errores, etc. (Chomsky, 1970)

Así, tal dicotomía permite separar una función especializada de orden mental, de su componente evidenciable, que es la generación de enunciados. Aunque inicialmente la teoría de la gramática generativa transformacional de Chomsky tiene que ver con el desarrollo teórico-experimental de la lingüística moderna, este enfoque permitió nuevos desarrollos en otros ámbitos como el educativo. Siendo así, contrastemos con la noción del término según los documentos oficiales del sistema educativo mexicano: “una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto” (SEP, 2008). Esta definición es una versión ya modificada y pasada por el tamiz psicopedagógico, que implica un traslado de su sentido original para dar cuenta de otros fenómenos. Actualmente como se emplea el término competencia, implica la movilización de saberes que no son

necesariamente declarativos, sino también actitudinales y procedimentales además de los cognitivos para dar respuesta a una situación dada.⁴³

Así, para los documentos se retoma el concepto de *desempeño*, entendido como *el espacio de actuación* de una competencia. Se considera que el proceso educativo debería llevar a un nivel cada vez más adecuado en los desempeños deseados.

Se ha establecido actualmente que existen competencias de corte general, que son adecuadas y necesarias para alcanzar niveles de desempeño específicos en las disciplinas y materias del currículum. Así, estableceremos la distinción entre competencias básicas o genéricas y competencias disciplinares. Estas últimas incluyen aspectos más elaborados del nivel de un desempeño. También podríamos añadir las competencias disciplinares extendidas, que se caracterizan por una función propedéutica para nuevos contextos y niveles de complejidad. Las competencias laborales serían el último aspecto, siendo estas, susceptibles de ser evaluadas mediante criterios específicos denominados *indicadores de nivel de desempeño*.

Las competencias genéricas tienen 3 características: son *Clave, transversales y transferibles*.

Clave: se caracterizan por ser relevantes a lo largo de la vida, se aplican en contextos personales como lo son el familiar, laborales, cívicos, académicos en todos los niveles.

Transversales: Esta característica se refiere a la relevancia que cobran en todas las disciplinas académicas, pueden ser abordadas y desarrolladas a lo largo del currículum y son la llave de acceso a las disciplinares.

Intercambiables: Son consideradas así, en relación con la transversalidad, debido a que se pueden aplicar en situaciones similares, permiten la adquisición de otras competencias, sean genéricas o disciplinares.

⁴³ La complejidad del término ha dado a interpretaciones equívocas en las que se supone una vertiente puramente empresarial en la génesis del término y su traslado al terreno educativo. Al respecto se puede consultar Perrenoud en línea desde la siguiente dirección electrónica:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

Las competencias genéricas, ya sean a nivel básico o medio superior, se entienden como aquellos mínimos que la educación formal debería desarrollar en los educandos, y por ello, constituyen el perfil de egreso del alumnado al terminar el ciclo de estudios correspondiente. Se considera que dicho perfil se encuentre ligado con el siguiente nivel de estudios. Siendo así, podemos establecer la siguiente tabla por nivel.

Nivel básico
1.-Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
2.-Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
3.-Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
4.-Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
5.-Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
6.-Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
7.-Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
8.-Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
9.-Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
10.-Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Así, las competencias que describen el perfil de egreso se sintetizan en lo siguiente:

- Competencias para el aprendizaje permanente

- Competencias para el manejo de información
- Competencias para el manejo de situaciones problemáticas y la toma de decisiones
- Competencias para la convivencia y la vida cívica en sociedad.

También podemos mirarla como el eje de los cuatro saberes básicos: saber aprender, saber ser, saber hacer y saber convivir.

Por su parte, la creación de un sistema nacional de bachillerato (SNB) considera que para el nivel medio superior, en consonancia con el perfil de egreso de la educación básica, las competencias se extienden hacia niveles de dominio y desempeños o *expertise* más específicos y complejos. Esto tiene que ver con los niveles de desarrollo cognitivo que acontecen durante la etapa escolar que corresponde al nivel medio superior. Así, lo ideal está delineado en el aumento del nivel de desempeño de las siguientes categorías:

Nivel Medio Superior (Bachillerato)		
Competencia	Indicador	
Se auto determina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. ▪ Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. ▪ Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. ▪ Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. ▪ Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. ▪ Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	<ul style="list-style-type: none"> -Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. -Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. -Participa en prácticas relacionadas con el arte.
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. ▪ Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y

	3. Elige y practica estilos de vida saludables.	<p>conductas de riesgo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. ▪ Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. ▪ Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. ▪ Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. ▪ Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. ▪ Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. ▪ Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. ▪ Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. ▪ Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. ▪ Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. ▪ Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. ▪ Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. ▪ Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Define metas y da seguimiento a sus procesos de

<p>Aprende de forma autónoma</p>	<p>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p>	<p>construcción de conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. ▪ Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
<p>Trabaja en forma colaborativa</p>	<p>8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. ▪ Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. ▪ Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
<p>Participa con responsabilidad en la sociedad</p>	<p>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. ▪ Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. ▪ Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. □ Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. ▪ Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. ▪ Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
	<p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación. ▪ Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. ▪ Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
	<p>11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. ▪ Reconoce y comprende las implicaciones

		biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente
--	--	--

Fuente: Perfil de egreso de la educación Media Superior, Reforma integral, SEP, 2008

El esquema anterior nos describe con detalle el perfil del egresado en los niveles básico y medio-superior. Sin embargo, este esquema es aún muy impreciso, en tanto que se trata de competencias generales y que, como hemos descrito anteriormente, pueden ser afines a cualquier materia del currículum; se caracterizan por su carácter transversal.

Ahora bien, necesitamos describir las competencias inherentes a un programa de formación cívica y ética. Esto nos permitirá retomar su especificidad en el desarrollo de secuencias didácticas, modelos de evaluación y correcciones posteriores. Así, los nuevos programas de la educación básica consideran que la materia “formación cívica y ética” desarrolla competencias que deberían ser el eje rector de las disciplinas. Aquí conviene aclarar que, dado que el programa de educación básica debería tener continuidad y coherencia con la educación media superior, hemos contrastado ambos programas en su planteamiento pedagógico, considerando que los niveles de actuación deseados para un alumno de educación básica son, por obvias razones, menores que en los siguientes niveles educativos. Siendo esto así, el nivel primaria es un acercamiento y sensibilización; aspectos que son subsumidos en los siguientes niveles incrementando en la profundización y en la abstracción de los temas, sin descuidar proporcionalmente el aspecto vivencial.

Siendo así, las competencias específicas de un programa formativo en ciudadanía y ética debería mantener en proporción al nivel de estudios, sea éste básico, medio-superior o superior, los siguientes aspectos:

1.- Conocimiento y autocuidado de sí.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de una persona para reconocerse como digna y valiosa, con cualidades para establecer relaciones afectivas. • para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal.
2.- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma y responsable. • trazarse metas y esforzarse por alcanzarlas.

3.- Respeto y aprecio por la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de la persona para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, respetar y valorar sus diferencias. • Capacidad para adoptar la posición de otros y atender al beneficio colectivo. • Habilidad para dialogar con disposición de trascender el propio punto de vista, conocer y valorar otras personas y culturas. • Capacidad para cuestionar y rechazar formas de discriminación. • Valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos.
4.- Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para identificar vínculos de pertenencia y orgullo hacia los grupos de que forma parte y su relación con la construcción de la identidad propia.
5.- Manejo y resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación en un marco de respeto a la legalidad. • Capacidad para cuestionar el uso de la violencia ante conflictos sociales, vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, abrirse a la comprensión del otro y aprovechar el potencial de la diversidad.
6.- Participación social y política	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política • Capacidad para interesarse por los asuntos vinculados con el mejoramiento de la vida colectiva en corresponsabilidad con representantes y autoridades de las comunidades sociales y políticas. • Capacidad para ejercer el poder mediante la comprensión de los mecanismos y procedimientos como el diálogo, votación, consulta, consenso y disenso.

Fuente: Programa integral de Formación Cívica y Ética, SEP, México, 2008

Ahora hemos especificado en qué consiste una competencia de orden cívico-ético en el marco de una educación integral que privilegia la movilización de los diferentes recursos del estudiante más que la mera transmisión de contenidos y conceptos en el interior aislado de una materia específica. Siendo así, el papel de la materia “Ética” en el seno de un programa como el del CCH nos permite la suficiente flexibilidad para ajustar los contenidos y las secuencias didácticas para la mejora de la actividad docente, respondiendo a los nuevos requerimientos de la sociedad de la información. En lo que sigue, intentaremos describir algunas de las corrientes psicopedagógicas en las que está basado el modelo del CCH, examinaremos algunos aportes teóricos que nos ayuden a comprender mejor los fenómenos del aprendizaje, trazaremos algunas líneas que nos acerquen didácticamente a la consecución de competencias cívicas a través del programa y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje sugeridas y delinearemos la manera en que dichas competencias se relacionan con los propósitos del programa de Ética.

Capítulo 4

La filosofía al aula: Enseñar o aprender?

4.1 El sistema Educativo Mexicano

Nuestra propuesta se encuentra encuadrada en el sistema educativo mexicano, mismo que tiene características y prácticas que le definen particularmente. Es un sistema nacional centralizado, que aplica planes y programas de estudios específicos y que promueve el desarrollo de características definidas en sus estudiantes a través de una concepción especial de educación.

Por las características demográficas y socio-económicas de nuestro país, mantiene grandes rezagos educativos y retos en los rubros de cobertura, eficiencia, presupuesto y calidad; no obstante, los esfuerzos del gobierno mexicano y del magisterio se encuentran orientados a combatir dicho rezago, la desigualdad de género, el alcance y cobertura de la educación, esencialmente en los sistemas de educación básica y media superior.

Aunque a nosotros nos interesa en este momento la educación media superior y hacia ese sector está orientada nuestra propuesta, no podemos dejar de mencionar de manera breve los rasgos del sistema educativo nacional para ubicar en este al subsistema de bachillerato. La Ley General de Educación establece tres tipos de educación:

Básica: se conforma por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Los tres niveles de la educación básica cuentan con servicios que se adaptan además a las necesidades lingüísticas y culturales de los grupos indígenas del país, de la población rural dispersa y los grupos migrantes.

Media superior: comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica. El bachillerato se imparte generalmente en tres grados, aunque existen casos aislados que cuentan con programas de estudio de dos y cuatro años; su certificación es requisito para ingresar a la educación de tipo superior. La educación profesional técnica se imparte en un ciclo de tres años, su objetivo principal es el de la formación para el trabajo técnico, por lo que los programas son de carácter terminal, aunque existen instituciones que cuentan con programas de estudio que permiten a los alumnos obtener el certificado del bachillerato mediante la acreditación de materias adicionales e ingresar a instituciones superiores.

Superior: se imparte después del bachillerato. Se conforma por tres niveles: el técnico superior - también conocido como profesional asociado, la licenciatura y el posgrado.

El técnico superior requiere estudios de bachillerato, forma profesionistas técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica, sus programas de estudio son de dos años, es de carácter terminal y no alcanza el nivel de licenciatura. La licenciatura se imparte en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros; es de carácter terminal y forma profesionistas en las diversas áreas del conocimiento.

Según las estadísticas oficiales, la *cobertura* de la educación superior se ha incrementado durante el trienio 2001-2004 a una tasa media anual de 4.2 por ciento, es decir, más de 90 mil alumnos por año, se incorporaron a la enseñanza pública, en sus distintos tipos y niveles, más de 22 mil maestros y más de tres mil planteles escolares.

Los datos existentes para 2003-2004 en cuanto a la inversión educativa son:

En 2004 se canalizaron dentro del presupuesto federal 321 183.8 millones de pesos, equivalente al 27.1 por ciento del gasto total programable federal. De estos recursos, se destinó a la educación básica 65.7 por ciento, a la educación media superior 9.6, a la educación superior 18.6, y a los servicios de capacitación para el trabajo, educación de adultos y el fomento a la cultura y el deporte así como a los gastos de la administración central, el 6.1 por ciento restante .

Según los documentos de la SEP, el bachillerato es un nivel educativo propedéutico, es decir, los alumnos reciben, al concluir sus estudios, un certificado como bachilleres que acredita su preparación para cursar estudios del tipo superior. Su objetivo es ofrecer una educación de carácter formativa e integral, que incluya la adquisición de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje.

Se subdivide en bachillerato general y bachillerato tecnológico. La modalidad tecnológica incluye los fundamentos del bachillerato general y el dominio de una especialidad técnica que permite a los educandos, además de ingresar a la educación superior, contar con una certificación que les posibilita incorporarse a la actividad productiva. Este nivel es atendido por los siguientes servicios educativos: bachillerato general (de dos y tres años, por cooperación y Bachillerato 2004-2005 Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos), tele bachillerato, Colegio de Bachilleres y bachillerato tecnológico (industrial,

agropecuario, forestal y del mar). De los egresados de secundaria del ciclo escolar anterior el 85.1 % ingreso a primer grado de bachillerato.

El bachillerato general atiende el 44.6 % de los alumnos; el tecnológico, el 32.6 por ciento; el 18.6 % de la matrícula total es atendida por el Colegio de Bachilleres, y el telebachillerato atiende el 4.2 por ciento. De conformidad con el modo de enseñanza, el Sistema Educativo Nacional se divide en las modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. La primera es la de mayor cobertura, es presencial, pues el alumno asiste a un plantel para cubrir un programa de estudios de conformidad con un calendario de actividades oficial previamente definido.

Las modalidades no escolarizada y mixta se refieren a la enseñanza abierta o a distancia, es no presencial o parcialmente presencial, se adapta a las necesidades de los usuarios del servicio y funciona con el apoyo de asesores.

Existen disposiciones normativas que facultan al Estado Mexicano a proporcionar educación. Básicamente los encontramos en el artículo 3º que dice: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - federación, estados, Distrito Federal y municipios - impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, la primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

Su reglamentación se encuentra en la “Ley General de Educación”, donde corresponde a la federación la función normativa de la educación básica y normal, definir lineamientos, planes y programas, en concurrencia con las autoridades educativas locales; conformar el calendario escolar y la elaboración y producción de libros de texto gratuito, así como la planeación y evaluación nacional.

En materia de políticas educativas, se consideran tres grandes ejes estratégicos para lograr los objetivos de la educación pública:

- Ampliar el sistema educativo privilegiando la equidad.
- Proporcionar una educación de buena calidad, para atender las necesidades de todos los mexicanos.

- Impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión institucional y la participación social.

Sin embargo, pese a los avances logrados hasta ahora, el desigual desarrollo de nuestro país, ha impedido que los beneficios educativos alcancen a toda la población, persisten niños y niñas, numerosos adolescentes y jóvenes que aún no son atendidos por nuestro sistema educativo. La situación es particularmente grave en las entidades y regiones de mayor marginación y entre los grupos más vulnerables, como el de los pueblos indígenas, los campesinos y los migrantes. Por ello la cobertura y la equidad todavía constituyen el reto fundamental para todos los tipos de educación en el país.

Los problemas sustantivos de cobertura, equidad y buena calidad educativas, además de ser consecuencias de condicionantes demográficas, económicas, políticas y socioculturales, dependen del funcionamiento adecuado de escuelas e instituciones y del sistema educativo en su conjunto. El tercer desafío de la educación mexicana es alcanzar una mejor integración y una gestión más eficaz, en la perspectiva de las modernas organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes de su entorno.

La efectividad de los procesos educativos y el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos son también desiguales y, en promedio, inferiores a lo estipulado en los planes y programas de estudio, y a los requerimientos de una sociedad moderna.

Por ello, el reto de elevar la calidad sigue también vigente, en el entendido de que no debe desligarse del punto anterior puesto que una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa.

4.2 La filosofía en el bachillerato UNAM

Hemos descrito brevemente las características del sistema de educación nacional. Ahora en esta sección vamos a describir de modo sucinto el modelo de bachillerato presencial que corresponde al Colegio de Ciencias y Humanidades, uno de los dos modelos educativos para bachillerato que posee la UNAM, para posteriormente analizar los propósitos educativos del programa de Filosofía. Veremos la ubicación de dicho programa en el mapa curricular y la manera en que dicho programa considera la reflexión ética dentro de la asignatura. Así, finalmente abordaremos un caso de análisis: el modelo educativo del CCH

en el programa de Ética de la materia de Filosofía. Para ello procederemos a describir a grandes rasgos las características y luego haremos una breve discusión. Hemos decidido trabajar sobre el modelo del bachillerato CCH debido a que representa una muestra de un programa de estudio con características que permiten la inclusión de nuevos enfoques y estrategias docentes, además de que permite contrastar situaciones deseables con realidades educativas que aún pueden moldearse. A diferencia del modelo de la ENP que ya está totalmente estructurado con contenidos temáticos específicos, en el plan de estudios de la materia de filosofía en CCH únicamente se dan objetivos generales a cumplir con sugerencias de estrategias. Por otro lado, los presupuestos epistémicos y psicopedagógicos de ambos subsistemas de bachillerato son diferentes. Hemos decidido utilizar el modelo de CCH para nuestra propuesta docente, dado que el modelo permite una experimentación didáctica y disciplinar que en el programa del modelo de la ENP no es tan sencillo de implementar.

Ubicación de la asignatura en el plan de estudios de CCH

Por motivos de estudio, nuestra propuesta docente se encuentra situada en un contexto particular y delimitado: el Colegio de Ciencias y Humanidades, perteneciente al subsistema de bachillerato de la UNAM. No obstante, esta propuesta puede ser adecuada a los diferentes sistemas de bachillerato del sistema nacional de bachillerato mexicano.

El programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades ubica la materia de filosofía en el 5º y 6º semestres. Dicho programa se divide en dos secciones. En la primera se ven aspectos generales del pensamiento filosófico, sus áreas de estudio y algunos problemas básicos de acercamiento a la filosofía; mientras que en el segundo curso se abordan en dos secciones problemas de ética y de estética, siendo el programa del CCH bastante abierto en cuanto a los contenidos, los objetivos del programa son:

- Asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida.

- fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
- Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.

Bajo estos objetivos, el programa de filosofía permite introducir en la parte de la ética cualquier tipo de perspectiva filosófica acerca del actuar humano. Esto en sí mismo puede representar tanto una ventaja como una inconveniencia a la hora de impartir una clase de Ética. En el primer caso, se puede considerar una ventaja, puesto que el programa permite tratar los temas de una manera abierta y ajustar los contenidos a los deseos, expectativas e intereses tanto de los alumnos, como de los profesores.

El segundo caso nos confronta con algunas dificultades escondidas en el mismo programa, -a saber-, que la ética no es un sistema único de conocimientos filosóficos y axiológicos sobre la fundamentación racional de la conducta, sino que al contrario, existen varios sistemas, algunos diametralmente opuestos en cuanto a sus principios y sus fines. Ante esta pluralidad de perspectivas sobre la materia, la peligrosidad de un programa de esta naturaleza, radica en el relativismo que puede adoptarse frente al tema de la conducta humana. Este constituye el motivo por el cual ofrecemos una propuesta didáctica enraizada en un marco conceptual y disciplinario definido.

El profesor que imparte la materia de Ética debe conocer muy bien los matices y las diferencias entre las diversas posturas y además ser muy consciente del tipo de Ética que se esta impartiendo y las razones por las cuales se opta por una postura disciplinaria determinada. La cuestión de fondo consiste en responder a las preguntas: ¿qué ética enseñar? y ¿para qué enseñarla?

El modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

El modelo del CCH describe su misión de la siguiente manera:

“que los alumnos sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de: Conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos” (CCH-UNAM).⁴⁴

A su vez se busca que sus estudiantes se desarrollen como

“*personas dotadas de valores y actitudes éticas sólidas y personalmente fundadas; con sensibilidad e intereses variados en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez y de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto y al dialogo y solidarios en la solución de problemas sociales y ambientales*”.

El Colegio de Ciencias y Humanidades se suscribe a los lineamientos expuestos anteriormente en materia de competencias, buscando desarrollar en sus alumnos el aprendizaje continuo, sustentado en los cuatro pilares: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con los demás. Esto significa que el modelo educativo del CCH pretende formar individuos con capacidades intelectuales que les permitan aprender a lo largo de su vida y que tengan la seguridad intelectual para aventurarse en formular juicios propios, que sean capaces de aprender de manera autónoma y auto motivada; sugiere que el aprendizaje se logre de manera contextualizada, *haciendo* y en situaciones cotidianas, así como que el alumno desarrolle actitudes y sensibilidad éticas.

A la vez que el objetivo propuesto en el modelo es que los alumnos sean competentes en una capacidad crítica para juzgar la validez y pertinencia de sus conocimientos, fundamentados en razonamientos válidos y lógicamente coherentes, habilidad que se adquiere con el estudio de la filosofía como eje central de una educación filosófica,

⁴⁴ CCH Misión, en: Página principal del CCH <http://www.cch.unam.mx>

competencias que se reflejan en la habilidad de atribuir jerarquías a los significados, nombrar sentidos, sintetizar, formular en palabras propias lo comprendido con propósitos y procedimientos nuevos y dialogar sobre los temas, en oposición o concordancia con los textos leídos, atribuir nuevos significados, etc.

Así, el modelo del CCH se basa en la investigación individual y el aprendizaje constructivo y significativo, es decir, en corrientes psicopedagógicas que sustentan posturas determinadas acerca del conocimiento y el aprendizaje, en las que el papel del alumno es central y determinante para formar una actitud de aprendizaje autónomo fundamentado en habilidades para la búsqueda y análisis de la información muy bien apuntaladas por las materias correspondientes. Ya en su sección correspondiente abordaremos estos enfoques psicopedagógicos para su análisis y recuperación dentro de la propuesta.

La ubicación de las materias filosóficas dentro del plan de estudios se encuentra de la manera siguiente:

- Filosofía I y temas selectos de Filosofía en quinto año, siendo la primera obligatoria y la segunda asignatura de carácter opcional.
- Filosofía II y Temas selectos de filosofía en sexto año, guardando el mismo esquema de obligatoriedad y optativa correspondientes.

La justificación de que estas materias se ubiquen en los últimos años del bachillerato responde a una seriación de las habilidades discursivas y de investigación fomentadas a lo largo de cuatro talleres obligatorios de investigación documental y redacción. Estos talleres deberían poder proporcionar al estudiante las herramientas metodológicas y procedimentales para abordar los contenidos de la materia de filosofía apropiadamente. Ahora bien, la materia de Filosofía I corresponde a un panorama general e introductorio a la disciplina, mientras que el segundo curso se divide en dos grandes áreas: el estudio de la Ética y el de la Estética. El curso de filosofía, en general se orienta a través de dos ejes fundamentales: uno disciplinar y otro psicopedagógico, siendo el primero una construcción teórica acerca de la disciplina. Y el segundo una aproximación metodológica posible a la práctica docente desde una particular concepción de la enseñanza y el conocimiento.

El programa de CCH concibe a la filosofía como *producto* y como *actividad*. En tanto el primero, es considerado pues como el aporte de conocimiento acumulado por el proceso histórico, mientras que por el segundo se entiende la capacidad de reflexionar acerca de dicho producto, conjuntado de esta manera información y reflexión. Al ser un curso propedéutico y formativo, el énfasis estriba en el esfuerzo de que al término del curso los alumnos avancen en la conformación de un juicio autónomo y reflexivo sobre su realidad y su conducta, que sean capaces de sostener con seguridad una postura, y que, con la reflexión sobre sus actos sean capaces de mejorar sus relaciones sociales, su lenguaje y su manera de considerar el sentido del conocimiento. La filosofía es vista en el plan de estudios como un *eje ordenador* de los conocimientos dado su carácter totalizador, por ello es tomada esta materia como un eje central en la formación de los alumnos, además de permitir el logro de la autonomía y la libertad individual al momento de cuestionar y criticar, es decir, en la manera del proceder filosófico que le corresponde mantener la apertura a las ideas y al conocimiento. “la filosofía responde a la necesidad de otorgar sentido a todo lo que afecta a la existencia, se filosofa para encontrar un significado al ser, quehacer, conocer y existir humano que las ciencias no siempre pueden ofrecer”. La filosofía se muestra aquí como una instancia del humanismo que permite una convivencia pacífica y armónica, tolerante de la “otredad” y que reconoce el valor de la diferencia.

Ahora bien, en cuanto actividad, se muestra a el quehacer filosófico como intrínsecamente unido a actitudes inquisitivas, críticas y reflexivas; como una actividad que permite el desarrollo de capacidades y creatividades intelectuales necesarias para el desarrollo del alumno, integrando la dimensión racional con la emotiva, la intuición y la espiritualidad, es decir, retoma el carácter humanista de una formación filosófica.

La concepción didáctica de la asignatura presupone la libertad del profesor para diseñar e implementar la seriación y de los temas, así como la capacidad para crear vínculos entre materias y temas. Todo ello a cargo del criterio del profesor para lograr los propósitos generales del curso antes descritos. Se considera como herramienta metodológica el “currículo flexible”, que consiste en la dinamicidad y plasticidad del currículum para poder ajustarse y adaptarse a las circunstancias cambiantes de un entorno escolar, logrando de esta manera una personalización y adecuación a los requerimientos dinámicos del curso.

Este modelo de educación sugiere que el enfoque rompa con el modelo de enseñanza tradicional antes descrito, centrado en el conocimiento declarativo y en la figura del profesor, y que se desplace hacia un modelo en el que el alumno sea el personaje principal en el proceso de aprendizaje, fomentado desde la investigación documental, la argumentación y la reflexión. En este marco, la actividad del alumno deja de ser individual para formar parte de una dinámica más grande, en la que entra la actividad de los compañeros, en la interacción mutua, y en la interacción con el maestro y los medios utilizados para crear situaciones de aprendizaje. El producto de dichas situaciones debería ser un cambio duradero en la estructura del aprendiz, que genere una puesta en acción en otros ámbitos de la vida.

Objetivos generales y aprendizajes del curso de Filosofía

El curso de Ética del Colegio de Ciencias y Humanidades, propone cubrir los siguientes objetivos:

- Desarrollará la capacidad de reconocer la problemática de la filosofía de manera reflexiva y crítica para que pueda apreciar el valor de la actitud filosófica (capacidad de asombro, deseo de saber y preguntar, búsqueda de la verdad- entre otras) ante la vida.
- Cobrará conciencia de la necesidad de reflexionar analítica y críticamente, a través del diálogo argumentativo, para desarrollar un criterio propio y autónomo sobre su vida cotidiana y sobre las decisiones fundamentales que enfrentará.
- Descubrirá desde la filosofía sus posibilidades como ser humano libre y creador, para asumirse como ser sensible.

Dado que el curso general de filosofía se centra en aprendizajes específicos, los aprendizajes propuestos a lograr en éste son:

- Adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía, para desarrollar su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa.
- Identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su experiencia cotidiana.
- Expresa una actitud filosófica para valorar y respetar otras formas de pensar y actuar en la búsqueda de una mejor forma de vida.

Objetivos generales y aprendizajes del curso de Ética

A su vez, el curso de Filosofía II, que comprende una introducción a la temática de la Ética tiene los siguientes objetivos generales:

- Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
- Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.

Y los aprendizajes propuestos son los siguientes:

- Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.
- Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.

Hemos eliminado desde ahora los contenidos de la parte estética, debido a que en nuestra propuesta no hemos de desarrollar contenidos y aproximaciones a la estética.

Evaluación

La evaluación de los aprendizajes sugeridos corre en general a cargo del criterio de profesor en cada curso regular, teniendo rienda suelta para diseñar sus instrumentos de evaluación. El plan de estudios sugiere que la evaluación vaya desde el principio del diseño del curso contemplada como parte del proceso de aprendizaje y que se ponga al servicio del estudiante. Para ello se sugiere que la evaluación atienda a tres ámbitos importantes: el campo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes. De tal forma que los aprendizajes antes mencionados se revelen tanto en contenidos declarativos, que pueden ser organizados a manera expositiva, diagramática, en resúmenes, etc, como pueden revelarse en habilidades específicas como el manejo de fuentes de información, jerarquizarlas en

orden de importancia, uso de información relevante, interpretación y análisis de la misma. El último rubro debería también poder evaluarse de manera cualitativa, puesto que las actitudes no reportan conocimientos explícitos, pero denotan actitudes hacia éstos y la manera en que al apropiarse transforman y transfieren contenidos a la experiencia cotidiana.

Hemos pues mostrado el panorama general de la educación en medio de un contexto de cooperación internacional, las tendencias que presenta, los retos a los que se enfrenta y los enfoques que describen el trabajo con una materia tan importante como lo es la filosofía. En ese tránsito hemos tomado diversas nociones y proyectos de educación, hemos mostrado las maneras en que se ha entendido la labor docente y las transformaciones que le son necesarias para adaptarse a un mundo de constante cambio y de aumento masivo de información. También hemos visto que el rol de los alumnos también precisa de modificarse para que puedan lograrse los objetivos de la educación.

En ese transcurso hemos analizado el papel que tiene la educación como proceso de crecimiento interno y desarrollo humano y las maneras en que se expresa dicho desarrollo, y hemos indicado a la vez, que éste solo es alcanzable en la medida en que los esfuerzos educativos de los pueblos se adaptan a sus propios contextos y resuelven sus problemas locales. Así, hemos visto el caso de la educación mexicana en general y de manera muy breve también se han mostrado las características del sistema nacional de educación. Todo ello para lograr aterrizar esta visión global educativa a un caso concreto y específico: el programa de Ética en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Ahora bien, ¿por qué retomar la ética para propuesta docente?

Enseñar ética en un mundo en que ésta se echa de menos cada vez con mayor urgencia es una labor formidable. Exige del profesor un conocimiento de su fundamentación teórica estricto y también una reflexión acerca de la mejor manera de enseñar. Es una labor docente que no se puede contentar con la mera transmisión de información, sino que debería poder impactar la consciencia de los alumnos al grado de permitir establecer condiciones en las que éstos puedan llegar a valorar su utilidad como parte de su desarrollo personal y social.

Ahora bien, en el plano social, también se ve que en áreas más distantes se requiere de un juicio ético, así, hablar de los problemas medioambientales, el calentamiento global, las epidemias mundiales, la investigación científica por dar algunos ejemplos, se ha vuelto ya

un *locus*, un tema obligado en el currículum y una orientación en las profesiones, pero pareciera que no está teniendo el impacto educativo que debería. Así, la educación formal se plantea nuevos retos, mismos a los que cada profesor desde su atrincheramiento disciplinario debería poder atender. En lo que sigue voy a referirme a tres de los derroteros más actuales en materia de educación:

- El primero consiste en propiciar una experiencia de aprendizaje que conlleve gradual y continuamente a que el alumno sea consciente de su capacidad para aprender significativamente, y que asuma esta capacidad como una de sus más valiosas herramientas para afrontar su vida adulta. En este sentido, el objetivo general es que los y las jóvenes valoren su historia educativa, ampliando esta palabra para dar espacio a los contextos de educación informales y a los técnicos.
- El segundo, ligado al anterior consiste en que la educación se convierta para el individuo en un factor decisivo y estratégico para el crecimiento y la consolidación de la autonomía humana. Dicho crecimiento debería poder traducirse en desarrollo humano, que comprende ámbitos como el económico, el intelectual, el corporal, estético, social y ético.
- El tercero, es que dicho crecimiento se vuelva hacia la comunidad, en este sentido el papel de la enseñanza de la ética es relevante e indispensable. No hay ética fuera de las comunidades humanas, y aprender a ser y a vivir en la diferencia constituye una de las experiencias más valiosas que puede aportar la educación en un contexto social democrático. Lo contrario sería adoctrinar para la homogeneidad y el servilismo.

Estos propósitos generales se traducirán a lo largo de mi propuesta, en estrategias docentes muy específicas que establezcan dinámicas de comunicación, intercambio, construcción y comparación de sentido. Mismas estrategias que son aplicadas en el caso particular del modelo de educación que sustenta el Colegio de Ciencias y Humanidades en el subsistema de bachillerato de la UNAM. Se ha elegido trabajar sobre este modelo, por las siguientes razones:

- El programa de Ética es abierto. Esto significa que en su interior encontramos líneas generales, aprendizajes, sugerencias temáticas y estratégicas para el abordaje de problemas éticos. Por la misma naturaleza del modelo del CCH,

permite la introducción de temas, dinámicas, prácticas y evaluaciones sujetas al criterio del profesor. Esto supone tres cosas por lo menos:

- a) Que existe una gran libertad para el diseño del programa
 - b) Que existe, por lo mismo una gran relatividad en cuanto a sus objetivos, encuadres teórico disciplinarios y psicopedagógicos, así como en los aspectos evaluativos y procedimentales.
 - c) Que el profesor domina el proceso del diseño estratégico.
- Los objetivos educativos presentes en el modelo del CCH, expresados en su misión, concuerdan en el plano general con los planteamientos educativos de la ONU, y la UNESCO.
 - La población estudiantil que admite representa una muestra de la diversidad sociocultural en la que los y las jóvenes se encuentran inmersos. Esto sugiere un ambiente idóneo para la enseñanza de la ética puesto que se presenta como una instancia de expresión de la pluralidad.

La propuesta de intervención docente, en términos generales consiste en la implementación de un *modelo operativo de diseño didáctico* (MODD) centrado en el uso de una *disciplina puente* como lo es la Bioética, para propiciar aprendizajes. Entenderemos aquí *modelo* como “un conjunto integrado por componentes estratégicos, tales como la forma particular de secuenciar las ideas del contenido, el uso de la síntesis y esquemas panorámicos, el uso de ejemplos, la incorporación de la práctica y de diferentes estrategias para motivar a los estudiantes” (Estévez, 2002). Este MODD que más adelante detallaremos, se encuentra sustentado teóricamente por las propuestas psicopedagógicas, epistémicas y filosóficas aquí abordadas, mientras que en su parte práctica se encuentra apoyado en los avances de la didáctica y la investigación sobre la cognición.

La propuesta articula por un lado los contenidos filosóficos que permiten tener un acercamiento sólido a cuestiones de Ética, mientras que por el otro se abordan casos concretos de investigaciones recientes en torno a los temas más importantes de la bioética, como lo pueden ser el aborto humano y el concepto de persona, la eutanasia y el derecho a decidir morir dignamente, la investigación en células troncales y la clonación terapéutica, por mencionar algunos.

Esto no es, con todo, una propuesta “que abra brecha” por decirlo así, por ejemplo, el plan de estudios del bachillerato de la Preparatoria Nacional de la UNAM, en su materia de ética concede una unidad en su programa para el estudio de casos prácticos o de ética aplicada, sugiriendo el tema de la Bioética. No obstante, lo que resulta original en mi propuesta es la implementación de problemas de Bioética como un marco general de transversalidad⁴⁵ desde el cuál pensar los problemas éticos que suscita el uso de la ciencia y la tecnología en la salud, en la investigación, en la vida cotidiana, así como horizonte desde donde se plantea la adquisición de nociones filosóficas sobre conceptos cardinales en la Ética como lo pueden ser el concepto de persona, autonomía, libertad, derecho, etc. La originalidad de la propuesta se encuentra pues, en el diseño didáctico, en la seriación de temas y en las estrategias sugeridas para alcanzar los objetivos específicos, en el desarrollo de materiales didácticos, así como en la manera en que el enfoque cognitivo incide en dichos elementos. Otra de las ventajas que ofrece la implementación de la Bioética en el programa, es la de permitir la interrelación/correlación entre diferentes disciplinas aparte de la filosofía, lo cual enriquece sobremanera la discusión ética. De esta forma se pueden advertir las conexiones entre los ámbitos científicos, filosóficos, legal y médico, se toma consciencia de los matices y las consecuencias sociales que acarrearán las políticas públicas, los escollos legales y las sutilezas interpretativas.

Con ello se pretende que el alumno descubra las intrincadas relaciones entre las disciplinas y detecte cómo es que la Ética, una rama fundamental de la filosofía le permite construir nuevos sentidos en los problemas reales de la población, que se reflejan en acciones concretas y decisiones que pueden llegar a afectarles directamente.

Con ello, se pretende cumplir los propósitos generales del programa de Filosofía en el CCH, a la vez que se hace sintonía con el esfuerzo institucional de la UNICEF de impulsar el estudio de la Bioética para sensibilizar éticamente a la población.

Ahora bien, esto nos lleva a la parte final de mi propuesta que consiste en la evaluación de los aprendizajes pretendidos en el curso de Ética así como la reflexión sobre la pertinencia

⁴⁵ Entendiendo por *transversalidad* la propuesta pedagógica que toma a la ética como hilo conductor de la articulación del currículum escolar, de tal forma que la resolución de problemas específicos -como la deforestación, la educación para el consumo inteligente, la educación para la diversidad, para la paz, educación cívica, entre otros-, es la instancia donde concurren las diferentes materias con sus saberes específicos, aportando comprensión del problema y articulación de saberes, incluyendo los procedimentales, los actitudinales y los declarativos.

y áreas de oportunidad para su mejora continua. Si bien, como ya se había mencionado, el aprendizaje está aquí entendido como un proceso complejo, recurrente y no lineal, podemos establecer algunos criterios de evaluación no convencionales, -es decir, meramente cuantitativos-, que revelen el nivel en el que un estudiante “competente” ha procesado la información, o ha internalizado disposiciones hacia el aprendizaje. Se busca esclarecer el grado en que un estudiante ha desplazado sus concepciones originales sobre algunos conceptos hacia conceptos más elaborados filosóficamente, así como se busca evaluar la manera en que un estudiante ha logrado apropiarse de ciertos procesos mentales, como establecer comparaciones, analogías, formular hipótesis, argumentar satisfactoriamente y defender una posición personal. Esto parecería poder ayudarnos a superar el ya conocido dualismo entre aprender a filosofar y aprender filosofía. A nuestro juicio, es la Bioética una manera actual y muy atinada para comenzar a filosofar aprendiendo filosofía, desarrollando competencias cívicas y éticas.

4.3 Modelo Operativo de Diseño Didáctico (MODD) para la asignatura “Filosofía II-Ética”.

Realizar un diseño didáctico coherente y funcional es una labor ambiciosa que requiere de mucho tiempo y dedicación. Su éxito está condicionado por factores inherentes al diseño mismo y a elementos externos como el contexto y la pertinencia de su implementación en una realidad cambiante. Siendo así es difícil afirmar que un diseño didáctico cumpla con éxito en su primer acercamiento a la realidad con todas las expectativas puestas en él, sin embargo el grado de adecuación que logre nos puede dar información relevante para mejorar sus estrategias y resultados mediante procesos de *investigación-acción*.

Haciendo revisión y comparación de planes de estudio de bachillerato, encontramos que el programa de Filosofía II del Colegio de Ciencias y Humanidades presenta las problemáticas descritas en la sección 2.3.2:

“Es común que en las instituciones educativas de los niveles medio superior y superior los programas oficiales de las materias estén poco desarrollados o

sean poco explícitos, por lo que su interpretación es difícil o se presta a diversas y, en ocasiones, opuestas interpretaciones. En consecuencia, los maestros enseñan diversos contenidos, y a menudo se decide enseñar de acuerdo con criterios exclusivamente personales” (Estévez, 2002).

Esta es la situación de la que partimos como problema que genera nuestra pregunta de investigación. Dada la circunstancia de diversidad de enfoques y métodos en la enseñanza, planteamos la necesidad de realizar un acercamiento a la materia que organice y de coherencia a la acción pedagógica efectiva manteniendo un equilibrio analógico con los distintos planteamientos teóricos y pedagógicos y en contacto directo con la didáctica de la materia.

Siendo así, nos preguntamos si el desarrollo de un diseño didáctico con enfoque en estrategias cognitivas en el área de filosofía en el bachillerato puede por un lado facilitar el aprendizaje de procedimientos y saberes complejos y por el otro apoyar la prácticas docentes considerando el valor de la flexibilidad del programa de estudio de la materia y la necesidad de actualización de los contenidos para alcanzar una práctica docente reflexiva y con capacidad de adecuación al contexto del alumno.

Tomaremos la implementación de este *MODD* como una *hipótesis de trabajo* contrastable mediante mecanismos de evaluación y que “representa *un acercamiento* a la solución de un problema detectado” (Estévez, 2002).

Entonces debemos enunciar previamente y con suma claridad lo siguiente:

Nuestra propuesta parte de detectar la situación de una ausencia de directrices organizadas que modelaran un plan de acción pedagógica en la materia de Filosofía II.

Ante tal ausencia se propone una vía que permite un diseño coherente y estructurado de contenidos, actividades, estrategias y evaluaciones, pero que cumple el doble propósito de convertirse en un elemento práctico de la formación del docente de cualquier nivel educativo. En efecto, una de las competencias docentes fundamentales, además del dominio de la materia que imparte, es la de estructurar su práctica docente a través de la planeación y elección de los recursos, medios y estrategias pertinentes a su acción pedagógica. Siendo así, la actividad de planeación precisa de una guía que le fundamente de manera adecuada.

Esta guía será precisamente en nuestra elección, el procedimiento de diseño didáctico desde un modelo operativo con enfoque cognitivo.

Al referirnos a dicho enfoque consideramos que bajo su mirada éste enfatiza el hecho de que se tomen en cuenta tanto en el diseño didáctico como en la elección de recursos, materiales y evaluaciones los procesos cognitivos implicados en la enseñanza y el aprendizaje, mediante el uso de estrategias que corresponden, reflejan y modelan dichos procesos. De tal suerte que las estrategias permiten que el estudiante no solamente aprenda los contenidos sino que adquiera las habilidades para aprender a aprender.

El enfoque cognitivo se expresa en el hecho de que el docente, al implementar en sus secuencias didácticas elementos formativos, mediante el uso de dichas estrategias, pone al estudiante en la situación de apropiárselas como parte de un amplio bagaje a su disposición para relacionarse en el ámbito escolar y extenderlo allende sus linderos. Esto significa que el docente emplea dichas estrategias de manera simultánea como parte del contenido y como medio de enseñanza.

Se inicia con dos supuestos fundamentales para conformar la hipótesis de trabajo:

- El aprendizaje de estrategias mejora y estimula el aprendizaje de contenidos
- Mediante el aprendizaje de contenidos el estudiante aprende a usar estrategias cognitivas que lo motivan y capacitan para aprender a aprender

Ahora bien, la implementación de un modelo didáctico representa en sí misma una “innovación en el ámbito educativo”. Clasificado como “*desarrollo tecnológico*” por ser una alternativa práctica que contribuye a resolver una necesidad en un determinado ámbito (Estévez, 2002). Al constituirse su uso en hipótesis de trabajo, puede ser contrastada con la realidad mediante dos procedimientos:

1. Investigación *formativa o interna*. tiene por interés el validar la consistencia interna del modelo mediante su implementación práctica por docentes de diversos niveles educativos.

2. Investigación *sumativa o estudio cuasi experimental*. Se realiza una vez hechos los ajustes y correcciones en la primera implementación. Tiene por objetivo valorar el impacto de una variable o alternativa o del MODD mismo tomando como punto de comparación otra alternativa que tenga el mismo propósito.

En nuestro caso, esta propuesta se queda en el nivel de investigación número uno, intentando aportar información que permita validar la adecuación del programa diseñado con las directrices generales del MODD propuesto por Estévez.

De tal forma que el diseño didáctico que a continuación describiré, intenta incorporar necesidades sociales y educativas que han sido expresadas en los primeros capítulos y que, con el sustento teórico y epistemológico que se ha ofrecido, pretenden guiar su implementación en una secuencia coherente que integre estrategias que permitan su arribo a buen logro.

En este capítulo haremos la descripción específica de las características del modelo que hemos diseñado y enunciaremos sus interrelaciones, de tal forma que hacia el fin de la sección aportaremos ejemplos de su fase de implementación para analizar su grado de adecuación y evaluar sus resultados. Esto nos conducirá a la parte final de la propuesta: recuperar algunos elementos que permitan esbozar nuestras consideraciones finales.

Hemos ya definido con anterioridad el aprendizaje en términos de sus componentes filosóficos, haciendo notar que lograr aprendizajes diversos es uno de los objetivos principales de los sistemas educativos para promover el desarrollo humano, y además hemos indicado algunos problemas y enfoques explicativos sobre el fenómeno de la cognición. Ahora bien, todavía no hemos explicitado la manera en que nuestra propuesta retoma algunos principios educativos para la integración y diseño de un modelo que opere nuestros objetivos.

Dicho modelo precisa atender el aprendizaje de 3 aspectos indisociables:

- Estructuras conceptuales
- Procesos y procedimientos
- Actitudes y valores.

Sobre la base de estas 3 dimensiones o componentes podemos estructurar secuencias y evaluaciones consistentes con los objetivos que se persiguen y que en este caso se basan en un “modelo de proceso formativo abierto”. Los modelos de proceso formativo son referencias a concepciones articuladas sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje y los objetivos y medios para lograrlos. Aquí se considera que el proceso formativo de la filosofía no puede en este contexto en particular predecir explícitamente el resultado de su influencia. Siendo así, se considera que es más operativo considerar que los objetivos del modelo son metas holísticas y globales, diferenciadas con respecto a cada alumno, procesuales y dependientes de la consecución de los objetivos de otras materias relacionadas, es decir, que no pueden ser *a priori* precisas “por estar organizadas en torno a objetivos experienciales o expresivos cuyo centro de interés es el proceso de aprendizaje” (Estévez, 2002).

Sin embargo, y haciendo referencia a la Hermenéutica analógica, es preciso mantener una proporción entre lo absoluto indeterminado y la total determinación; es decir, que la elección de objetivos abiertos no debería ser una ilusión que diluya la referencia a estructuras conceptuales y semánticas determinadas en los planes de estudio y el currículum escolar, de tal suerte que hay que establecer unos objetivos abiertos, flexibles y situados en la necesidad del alumno, y que a la vez aborden los contenidos mínimos de la disciplina en cuestión proponiendo secuencias y recursos óptimos y eficaces sin caer en el extremo contrario: la univocidad. En el diseño didáctico se reflejaría en los acercamientos rígidos en torno a una materia, historicistas o apegados a una visión de la didáctica o de la pedagogía incluso que no responde a la particularidad del estudiante de bachillerato.

Siendo así, y para no perder la referencia, esta propuesta se vertebra en el uso de taxonomías. Por ello entenderemos una clasificación que sistematiza las relaciones entre los diferentes ámbitos, elementos, y procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Permite ordenar visualmente dichos elementos y sus secuencias y recolectar información sobre la adecuación de “entrada” del estudiante con los objetivos perseguidos. Además “Contribuyen a la elaboración y puesta en marcha de diseños didácticos integrales al proporcionar al docente un panorama global de las alternativas formativas *por considerar*, de tal modo que *esté en condiciones de equilibrar y ajustar sus decisiones*”. Lo

anteriormente subrayado hace hincapié en que la taxonomía es una herramienta que permite que el docente flexibilice dichos objetivos formativos, dada la situación de cada grupo específico sin perder de vista la objetividad de los planes de estudio y el enfoque curricular de la institución en la que se adscribe.

Siendo así, consideramos las siguientes variables para la elección de una taxonomía:

- 1) El tipo de materia “Ética”, es de acentuación, dado que los alumnos ya han llevado previamente un curso de introducción a la filosofía en el que se han abordado temas y métodos propios de la disciplina.
- 2) La modalidad de enseñanza de la materia es el curso, constituido por dos sesiones semanales de dos horas-clase cada una durante un semestre, integrando un total de 64 horas efectivas, las cuales han de ser repartidas entre dos grandes temáticas: las que se refieren a la ética y las que se refieren a la estética.
- 3) La naturaleza del contenido que se pretende enseñar es teórico-práctico, con un grado de abstracción considerable. La enseñanza de la ética requiere de planteamientos conceptuales que guíen la acción social o individual.
- 4) El objetivo de la materia en general es hacer participar al alumno del reconocimiento del ámbito de acción de la ética como estrategia de pensamiento que permite analizar y resolver problemas prácticos de índole moral ya sean individuales o colectivos.

Así, teniendo en cuenta estas variables, recuperamos la taxonomía general de objetivos cognitivos propuesta por Estévez para identificar los elementos a considerar en el diseño:

- Estructuras conceptuales. Integran :
 - supra conceptos, conceptos y subconceptos
 - Métodos, técnicas y procedimientos
 - Información
- Procesos
 - Procedimientos *para adquirir* y usar conocimientos
 - Procedimientos propios del método de la disciplina
- Actitudes y valores
 - Variables afectivas y motivacionales que favorecen o dificultan el cambio y el aprendizaje de nuevas estructuras cognitivas

Ahora bien, la Filosofía y la Ética favorecen un proceso de pensamiento que tiene su especificidad, pero que puede ser aplicado a casos y contextos distintos a los de la disciplina misma, es por ello que se puede hablar de inter-disciplinariedad. Así, según la taxonomía de procesos mentales,⁴⁶ existen tres niveles de procesamiento:

1. Procesos básicos
2. Formas de razonamiento
3. Procesos superiores.

En el tópico número uno se consideran las operaciones elementales del intelecto, consideradas como los componentes formativos de la educación básica y que apuntalan los de la educación media superior y superior, se consideran las siguientes:

Observación	Comparación	Relación
Clasificación simple	Ordenamiento	Clasificación jerárquica
Análisis	Síntesis	Evaluación

Este tipo de operaciones se encuentran presentes diametralmente en las materias a lo largo del currículum escolar y constituyen el fundamento de las siguientes.

El siguiente nivel constituye lo que se denomina “*Formas de pensamiento*” puesto que implican la articulación de los elementos anteriores para organizarse en torno a un modo de aplicar el pensamiento. Se consideran formas de pensamiento:

- La inducción
- La deducción
- La hipótesis
- La analogía

Cabe decir que este nivel constituye uno de los elementos que definen a la argumentación en la filosofía. Siendo así, un diseño didáctico en ética y en filosofía debería favorecer el desarrollo complejo de estas formas de pensamiento. En nuestra propuesta didáctica se apuesta por el pensamiento analógico como un esquema del pensar que favorece el cambio conceptual y la interpretación, además de que proporciona las bases para un procedimiento cognitivo complejo aplicable en diversos contextos.

⁴⁶ Taxonomías recabadas por M. de Sánchez en (Estévez, 2002)

El último nivel, el de procesos superiores engloba de manera holista los anteriores procesos aplicándolos eficazmente en:

- Resolución de problemas
- Pensamiento crítico
- Toma de decisiones
- Creatividad e inventiva

El logro de los objetivos formativos a largo plazo implica atender de manera proporcionada los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, mediante la promoción, apropiación y el fortalecimiento de formas de pensamiento complejas que ayuden a resolver problemas concretos a través del desarrollo de los procesos elementales que conforman las habilidades en su conjunto.

Así, para lograr lo anterior, es preciso tener en cuenta que las secuencias didácticas tienen ciertas fases o etapas. Aquí consideramos que hay por lo menos 4 etapas más o menos determinadas que permiten la consistencia y logro de los objetivos formativos.

Dichas fases recuperan el conocimiento logrado por las investigaciones en psicología educativa y constituyen uno de los ejes operativos de nuestro modelo:

Etapas	Contenidos declarativos	Contenidos Procedimentales
Percepción analítica	Relacionar las partes con el todo	Conocer y comprender el procedimiento que define el proceso cognitivo y sus componentes
Síntesis integradora	Percibir las características principales de los temas estudiados, se perciben las relaciones entre hechos, datos y conceptos, integrándolas coherentemente de manera lógica y significativa	Concientiza los pasos que conforman la operación del proceso o de sus secuencias
Consolidación	Ejercitación, repetición e internalización de esquemas mentales estructurados e incorporados en la manera de pensar del alumno.	Transferencia de la habilidad a contextos diversos Dominio del proceso
Reflexión meta-cognitiva	Concientización del proceso de aprendizaje, revaloración crítica del avance. Retroalimentación y auto-regulación	Interpretación del proceso como un sistema de pasos para lograr un objetivo en un contexto diferente.

Partiendo de esto, nos planteamos las siguientes preguntas para diseñar nuestro MODD:

- ¿Qué conceptos, definiciones, supra-conceptos y características son los mínimos deseables que se apropie un estudiante de ética en Bachillerato?

- ¿Qué procedimientos, habilidades y técnicas requiere para hacerse auto-responsable de su propio aprendizaje?
- ¿Qué actitudes y valores son los que la materia “Ética” puede desarrollar desde su propio lenguaje disciplinar?

Para la primera pregunta, y tomando en cuenta el objetivo de la materia, hemos considerado que los conceptos básicos para este modelo serán los siguientes:

- Ética y bioética
- Problema: moral, fáctico, técnico, sanitario, legal, existencial, teórico.
- Valor absoluto, valor relativo, valor instrumental.
- Derecho, ley, norma, principios de bioética, ciudadanía, obligación, persona, proyecto de vida, dignidad.
- Potencia-acto
- Libertad, decisión, responsabilidad, autonomía.
- Interrupción de embarazo-embrión, cigoto,
- Eutanasia, vida digna, interrupción de tratamiento, ayuda humanitaria.

En la segunda pregunta entramos en un campo más profundo que requiere tener en cuenta tanto las consideraciones didácticas como las psico-educativas y las propias de la disciplina misma. Así en la filosofía se parte de las que anteriormente denominamos “formas de pensamiento”, y son conducidas a través de la práctica y contrastación hasta desarrollar las formas superiores: la resolución de problemas teórico-prácticos, reflexión y crítica de ideas, detectar nuevas áreas para aplicar un tipo de pensamiento, etc.

En nuestro caso, dado el nivel formativo de los alumnos y dada la naturaleza de los cursos de bachillerato, su tratamiento requiere de la implementación de estrategias que integren en la medida de lo posible los tres ámbitos antes referidos. En este nivel, y dadas las características de rezago educativo del sistema de educación pública mexicano, es necesario reforzar los procesos básicos, puesto que sin ellos es impensable desarrollar los subsiguientes. A partir de ello se pretende establecer condiciones que permitan el desarrollo paulatino de actitudes cívicas y filosóficas en los alumnos.

Hemos considerado que los procedimientos básicos en el área de ética serían:

- Observación de la realidad a partir de identificar problemas sociales.
- Comparación de formas de vida, costumbres e ideologías de grupos sociales.

- Identificar la relación que existe entre los actos y las ideas, las costumbres y las cosmovisiones, las leyes y las situaciones a las que responden, las acciones y las consecuencias locales y globales.
- Clasificación simple de problemáticas según sus características y posibles causas
- Clasificación jerárquica de ideas partiendo de lo más general a lo más particular
- Análisis y síntesis de información a partir del discernimiento de las fuentes de información más pertinentes.

Tomando a la Bioética como horizonte de comprensión y a partir del análisis crítico de la realidad social y sus problemáticas específicas se pretende desarrollar procesos superiores de pensamiento que implican:

- Resolver problemas del orden práctico individual y colectivo: interrupción del embarazo y su des-penalización. Eutanasia y derecho a elegir una muerte digna, cambio climático y consumo responsable, discriminación-exclusión y reivindicación social de derechos humanos.
- Pensamiento crítico: análisis de prejuicios inherentes a prácticas de exclusión y discriminación, detección de falacias en los discursos de grupos e instituciones,
- Toma de decisiones: problematización de la vida emocional del individuo y su correlación con dilemas morales.
- Creatividad: encontrando nuevas formas de resolver problemas comunes, en la manera de hacerse cargo del aprendizaje.

La forma de razonamiento que vertebra nuestra propuesta se encuentra en el razonamiento analógico, siendo consistentes con los planteamientos de una ética hermenéutica analógica, los objetivos formativos mantienen proporción salvando la diferencia y diversidad entre los alumnos y manteniendo la referencia al programa de la institución y al diseño didáctico.

Con todo lo anterior, podemos formar un núcleo instruccional que nos permita estructurar los objetivos deseados en una serie de secuencias didácticas organizadas e interconectadas con una disposición jerárquica. Así, “se proporcionan vías a través de las cuales el maestro

puede ayudar al alumno a establecer vínculos entre su conocimiento previo y la información nueva o desconocida, además se ofrece un contexto propicio para que el alumno participe activamente en el procesamiento y la organización propia de la información” (Estévez, 2002).

4.3.1 Criterios de secuenciación.

Una vez determinados los contenidos que abordará nuestro modelo didáctico, hemos de expresar cuáles son los criterios que guían la selección de nuestra secuencia didáctica. Siguiendo a Estévez en este punto, se considera que la mejor manera de seleccionar los criterios de secuenciación es la de empatar la estructura de los conocimientos (declarativos o procedimentales) y su enfoque específico en la estructura cognitiva de los estudiantes de cada etapa. Así, al estar hablando aquí de educación media superior, tenemos en cuenta lo siguiente:

La edad promedio del estudiante de bachillerato oscila entre los 15 y los 19 años, ello los ubica precisamente en una etapa “*liminal*”, por utilizar un término antropológico, que significa que aún no se encuentra totalmente diferenciado y se mantiene en el umbral de la identidad. Es el tránsito entre el ser del niño y el ser del adulto. La adolescencia se considera un estadio de paso hacia la vida adulta. Según la psicología genética de Piaget, el alumno de bachillerato se encuentra en transición cognitiva hacia las operaciones formales, es decir, aquellas operaciones que permiten la abstracción de la realidad experiencial, y el manejo de abstracciones cada vez más complejas. Es por ello que la adolescencia se corresponde con la educación media superior, nivel propedéutico a la educación superior formal. Así también para Kohlberg, la adolescencia se define por la búsqueda y reafirmación de la identidad, y el desarrollo del juicio moral se basa en la camaradería, en la aceptación de la norma del grupo de identidad y constituye el nivel donde se puede hacer el tránsito hacia la autonomía del juicio ético con pretensiones de universalidad.

Ahora bien, la estructura del conocimiento de la disciplina ética tiene tales características que puede ser enseñada por un lado de manera puramente teórica, sin relación con la realidad inmediata de los alumnos, centrada en la adquisición de conceptos e información, en las habilidades lógicas y discursivas, pero sin aplicación real en el extremo. En el otro lado podemos encontrar una serie de tratamientos lúdicos y experienciales que atienden al

manejo de las emociones, al desarrollo de actitudes y modos de convivencia, pero que al centrarse exclusivamente en el lado experiencial, pierde de vista el contenido teórico y conceptual propio de la disciplina filosófica.

Por ello, siendo analógicos, se sugiere buscar el equilibrio entre los tratamientos teóricos de la realidad y la conceptualización reflexiva de la experiencia inmediata.

Siendo así, llegamos ahora a describir el enfoque que debería tener el abordaje de los contenidos declarativos y procedimentales:

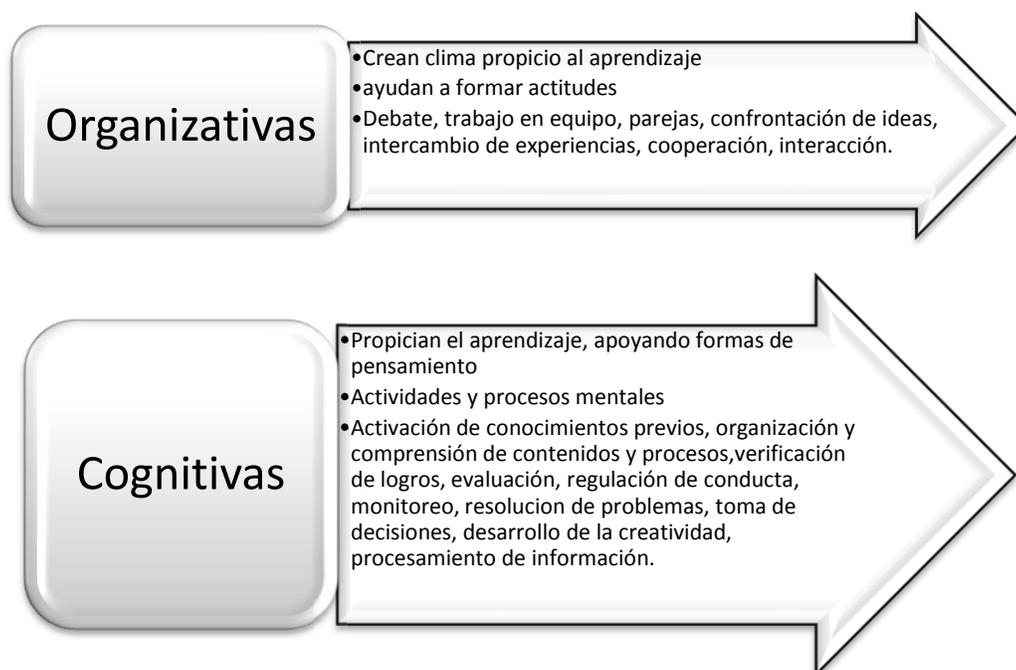
- Centrado en el alumno y en sus necesidades cognitivas.
- Desplazamiento prevalente hacia la realidad subjetiva, fuente de toda valoración.
- Preferencia por el uso del conocimiento por encima de la mera adquisición del mismo
- Con un sentido hermenéutico, crítico y reflexivo que considere la historicidad de los conocimientos, concebidos como un producto en constante evolución.

Tomando en cuenta entonces las características de los conocimientos, de los alumnos y el enfoque, concluimos que la secuencia didáctica deberá tener las siguientes características:

- a) Al ser un curso introductorio a la ética y no uno de especialización, dicho curso continuación del acercamiento inicial a la filosofía, el interés principal es que el alumno logre detectar el ámbito de la ética a través del contacto con problemáticas reales y asequibles a su desarrollo cognitivo.
- b) Al estar centrado en el alumno y sus necesidades e intereses, los contenidos de las problemáticas deberán estar puestos en función de su realidad inmediata y del contexto nacional y global.
- c) Los contenidos deberán abordar problemas sociales reales y permitir resolverlos desde acciones concretas que favorezcan la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje, manejo y uso de la información a su alcance más inmediato (radio, tv, cine, medios impresos y digitales).
- d) Al considerar la forma del desarrollo de la adolescencia, es preciso hacer hincapié en la necesidad de socializar y establecer vínculos de equipo y roles que distribuyan la socialización de los conocimientos. Por tal razón se privilegiarán las actividades colaborativas sobre las individuales y las de procesamiento de información por encima de las de repetición y memorización.

- e) Se intentarán resolver problemas situándolos en su contexto, en lugar de ofrecer una visión enciclopédica de la ética.

Así, hemos llegado pues al momento de elegir y diseñar. Una estrategia es, siguiendo a M. de Sánchez: “un plan de acción, procedimientos o actividades secuenciadas que orientan el desarrollo de las acciones del maestro y de los alumnos y que conducen al logro de un objetivo”.⁴⁷ Pueden ser consideradas en dos grandes grupos, según Sánchez:



Cabe mencionar que no todas las estrategias son efectivas para todos los contextos, es decir, que hay que elaborar un diagnóstico previo que permita adecuar a los alumnos y sus contextos escolares la selección de estrategias más pertinentes. En nuestro caso hemos elegido trabajar con unas cuantas que permitan el logro significativo de evidencias de aprendizajes complejos:

- *Estrategia de organización-estructuración espacial.* Este tipo de estrategia permite detectar las estructuras que subyacen en la información de un

⁴⁷ M de Sánchez, *Manual del curso didáctica de los procesos cognitivos*, P. 105, citado en (Estévez, 2002)

texto. Ayudan a procesar grandes cantidades de información, son preparatorias o antecedentes para lograr un procesamiento más profundo o para propiciar procesos superiores de pensamiento.

- *Estrategias de clasificación multipropósito*: se basa en elementos abstractos y difícilmente observables como las relaciones de: causa-efecto, semejanza-diferencia, ventaja-desventaja. Hemos elegido utilizar imágenes, video y presentaciones multimedia.

Estas estrategias, al tener correspondencia con los mecanismos de pensamiento, también desarrollan los procesos básicos siguientes: observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento y clasificación jerárquica. Aquí hemos elegido recuperar esencialmente el mapa mental.

- *Estrategias cognitivas “puente”*: Permiten introducir un nuevo tema o información, activar los conocimientos previos o relacionar con la realidad subjetiva inmediata, evita que el aprendizaje se base en la memorización. Aquí hemos elegido las siguientes:
 - Organizador previo
 - Metáfora
 - Analogía
 - Gráficas de recuperación (tablas)
 - Organizador previo avanzado.

De la gran variedad de estrategias que se pueden utilizar en una secuencia didáctica, se justifica su uso en la coherencia misma que mantiene el diseño didáctico. En el fondo, esto es una actividad creativa que precisa de la aplicación del sentido de proporción o *phrónesis* para equilibrar las diferentes variables personales como el estilo comunicativo y la apropiación de elementos que conforman la práctica docente y las variables ajenas al docente como los recursos e infraestructura, tiempos y características del grupo.

4.3.2 *Directrices curriculares*

Se proporcionará a las y los estudiantes de Bachillerato acercamiento básico al ámbito de la ética aplicada, lo cual contribuirá a su formación integral humana al ser capaces de problematizar su circunstancia como ciudadanas y ciudadanos y como individuos capaces de fundamentar críticamente las decisiones que afectan a su proyecto de vida.

Serán capaces de entender que sus acciones están sujetas a un ordenamiento legal de derechos y obligaciones consignados en un marco institucional en el que puede tener representatividad y libertad. Comprenderán que sistema legislativo es la instancia donde se legitiman las luchas por el acceso a derechos que una sociedad considera necesarios.

Se promoverá el empleo de estrategias, medios y ambientes que propicien:

- a) La comprensión de problemas multidimensionales como pueden serlo la interrupción del embarazo, el acceso a derechos reproductivos, las luchas por el reconocimiento del derecho a decidir sobre el cuerpo y la vida, y las negaciones a la dignidad y autonomía de las personas.
- b) El desarrollo de habilidades prácticas que estimulen la comprensión de información relevante para la toma de decisiones individuales.
- c) La valoración de la importancia de la reflexión filosófica interdisciplinaria como un acercamiento profundo a la realidad social de los problemas humanos. Y la consideración del ejercicio consciente y responsable del derecho individual a decidir.

Se promoverá una actitud de apertura al diálogo y al intercambio de ideas tomando como supuesto que la vida escolar reproduce las relaciones sociales del mundo extraescolar, por tanto, se propiciará una enseñanza que promueva actitudes cívicas y éticas como la participación y el ejercicio libre y responsable de los derechos y obligaciones de la ciudadanía.

Para ello se sugiere el uso de estrategias cognitivas transferibles a la vida extra-escolar como la lectura de notas periodísticas, el análisis de discursos audiovisuales y propagandas de ONG's, grupos y colectivos activistas, la mirada crítica de cine así como la lectura de comunicados oficiales y estrategias de búsqueda de información, comparación y evaluación de materiales informativos.

Se sugiere el uso de estrategias que promuevan el intercambio de ideas, la participación en acciones colectivas y la toma de decisiones individuales y en equipos. A través de estas se pretende desarrollar las actitudes necesarias para la vida cívica.

El papel del docente en las secuencias didácticas es proporcional entre mediador de experiencias de aprendizaje y contenidos disciplinares. El empleo de recursos audiovisuales se ajusta a las necesidades específicas de los estilos de aprendizaje de los alumnos actuales, moldeados por el contacto constante con una cultura icónica.

Objetivos generales

Basado en las directrices curriculares podemos expresar ya de una manera más explícita los siguientes objetivos generales. El alumno:

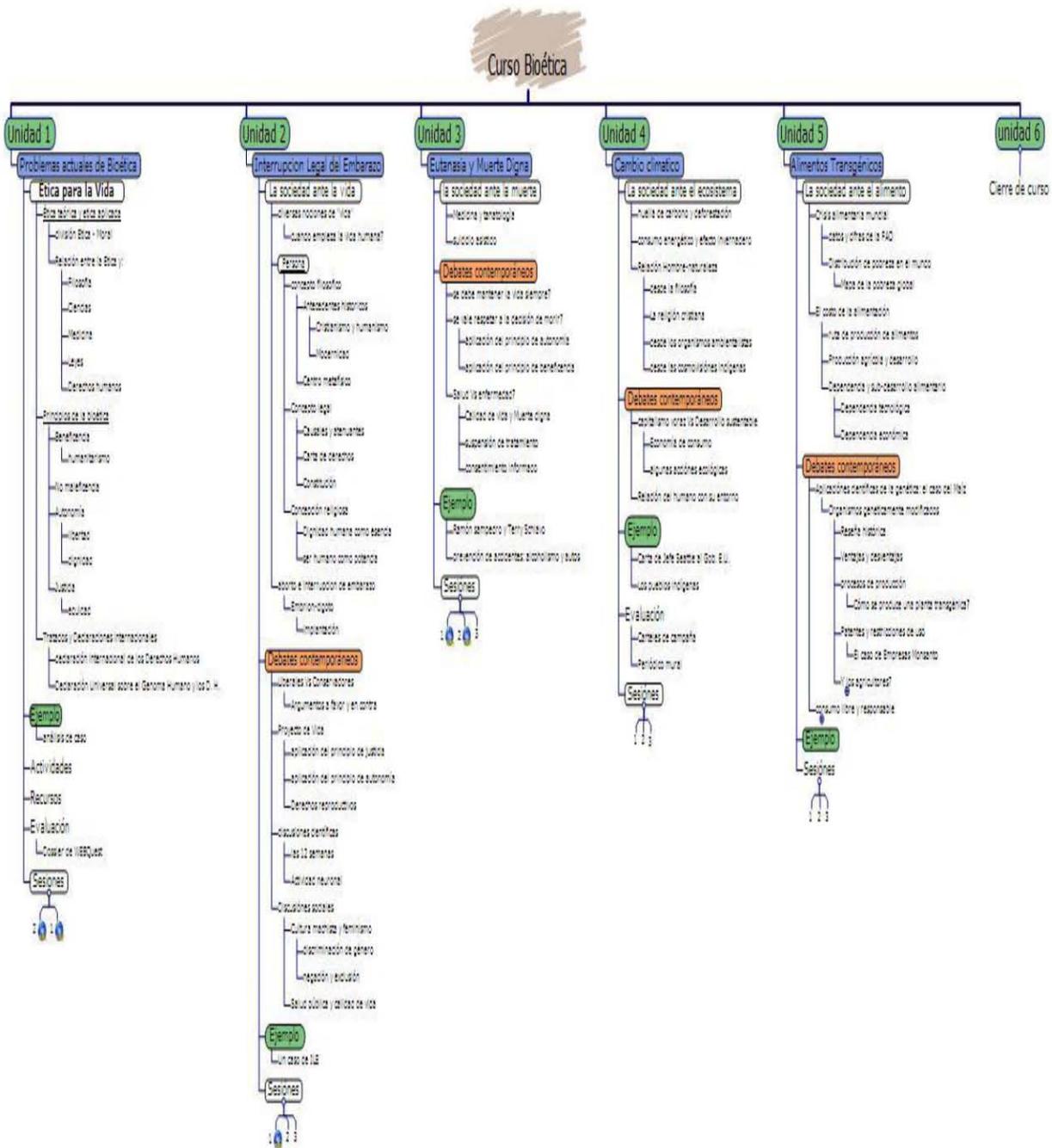
- Identifica el ámbito de la reflexión ética en las problemáticas más urgentes de su sociedad, reconoce principios mínimos (derechos humanos y principios de la bioética) y los aplica en la reflexión crítica de su circunstancia para valorar las soluciones posibles a los problemas sociales de su entorno.
- Conoce y aplica estrategias de procesamiento de información que le permiten analizar un problema y detectar relaciones entre sus elementos. Clasifica ideas, compara principios, conceptos y produce e interpreta mensajes para comunicar ideas y argumentos.
- Valora la diversidad de opiniones y reconoce la necesidad de actuar conforme a criterios mínimos de convivencia para la defensa de sus derechos como ciudadano y para el cumplimiento de sus obligaciones, actuando con libertad y responsabilidad para con su entorno y sus semejantes.

4.4 La bioética: Problemas globales, respuestas locales. Un programa para bachillerato.

La propuesta que presentamos consta de un curso de 32 horas para el acercamiento a la materia “Ética” que constituye el segundo curso básico de Filosofía del colegio de Ciencias y Humanidades. Dicha carga horaria se reparte en el proyecto de la siguiente manera:

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Cierre
Introducción a la Bioética	ILE y Persona	Eugenesia-Eutanasia	Cambio climático	Alimentos genéticamente modificados	Actividad de integración (Proyecto)
2 sesiones 4 hrs	3 sesiones 6 hrs	3 sesiones 6 hrs	3 sesiones 6 hrs	3 sesiones 6 hrs	2 sesiones 4 hrs.
					Total: 32 hrs

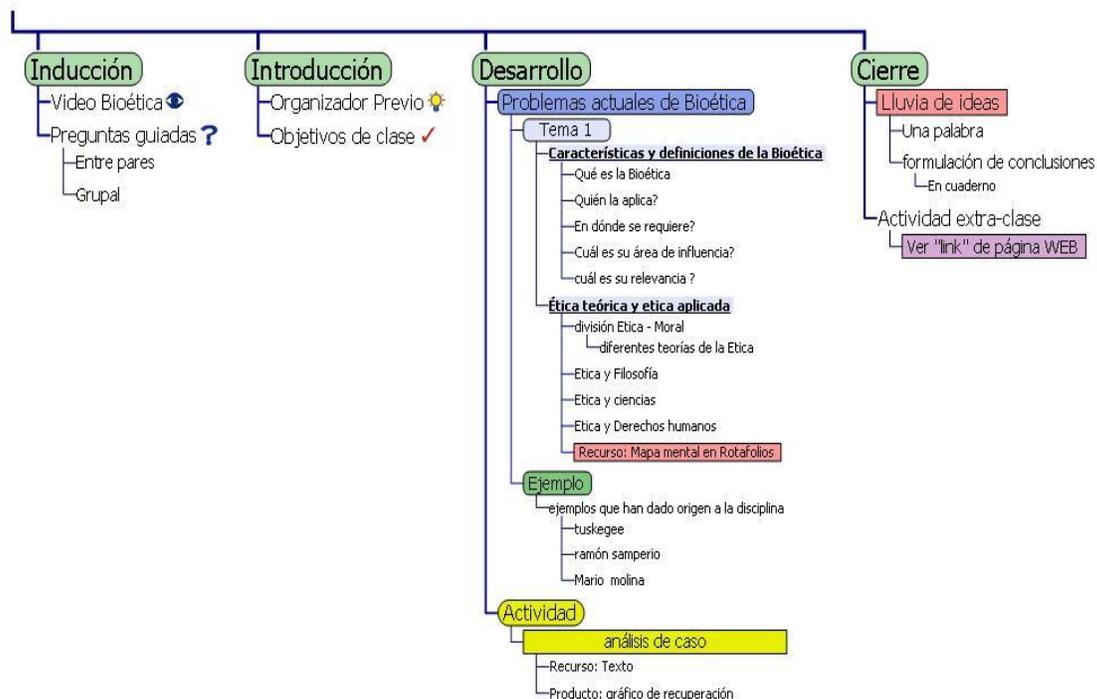
Mapa conceptual del enfoque disciplinar:



Unidad 1 Sesión 1 Introducción a la Bioética

Estructura conceptual de clase

Unidad 1 sesión 1



Objetivos particulares de clase:

- Identifica el ámbito de la Ética definiendo los rasgos y características de la Bioética.
- Relaciona el ámbito de la Bioética mediante el reconocimiento de las situaciones y problemáticas sociales que le dan nacimiento.
- Reconoce y aplica estrategias cognitivas en apoyo a los procesos mentales de clasificación y jerarquización de información sobre la temática tratada.
- Comunica sus ideas en grupos y equipos, reconociéndolos como espacios de expresión, a la vez que asume acuerdos en equidad de circunstancias.

Estrategias didácticas

Se sugiere el empleo de estrategias cognitivas como las que aquí se presentan como un modelo de aplicación en el área de filosofía con la finalidad de:

- Socializar información.
- Propiciar aprendizajes de estrategias junto con contenidos (ver cuadro)

- Establecer un ambiente de aprendizaje

Desarrollo específico de estrategias cognitivas utilizadas en la sesión 1

Las estrategias utilizadas en esta sesión se encuentran dentro de la fase de percepción analítica. Tienen como característica el favorecer la relación entre el tema a abordar y las partes que lo integran.

-visualización de imágenes (presentaciones y multimedia)	Estrategia multipropósito. Activación de procesos cognitivos	Fase de percepción analítica
-preguntas de inducción-mediación	Estrategia de activación de procesos cognitivos	Fase de percepción analítica
-organizador previo. (proyección de texto)	Estrategia de puente entre información previa y contenido nuevo.	Fase de percepción analítica
-dilema moral (en equipos)	Estrategia organizativa de intercambio de ideas y ambiente de clase	Fase de percepción analítica
-procesamiento de información: Matriz de recuperación (tabla) (individual y compartir al equipo)	Estrategia de organización de información mediante categorías.	Fase de consolidación-fijación
-lluvia de idea/resumen	Estrategia de organización y comunicación para la meta cognición	Fase de reflexión meta cognoscitiva

Desglose de actividades.

Estrategia: Visualización de imágenes

Propósito: activar procesos cognitivos por medio de la referencia icónica y audiovisual como un elemento que produce cognición. Mediada por la intervención dialógica del docente.

Descripción: se proyectan imágenes o video sobre el tema a tratar “Bioética”, procurando presentar una visión amplia sobre los retos y problemáticas que aborda la disciplina, y su referencia a la reflexión filosófica. Al respecto el docente puede encontrar suficiente material en la red. (Ver material anexo A en CD).

•-----•
Estrategia: Organizador previo. Estrategia puente que inicia procesos cognitivos para la activación del los saberes previos.

Propósito: permite la activación de conocimientos previos e introduce la nueva información por aprender, establece un orden en las estructuras conceptuales y modela procesos para organizarlas.

Descripción: Se proyecta en el pizarrón por medios digitales o análogos (cartulinas, rotafolios, etc.) el organizador diseñado con antelación. Se recomienda consultar las características estructurales de la redacción del organizador previo.⁴⁸

⁴⁸ Consultar Estevez, Etti , Op. Cit.

Instrucciones para el estudiante: Lee atentamente el texto que se proyecta en la pantalla y respóndete las siguientes preguntas:

¿Qué sé acerca del tema que leí?

¿Qué me gustaría saber?

Estrategia: Preguntas de inducción. Estrategia de activación de procesos cognitivos.

Propósito: establecer pautas de reflexión sobre los contenidos a tratar en la sesión. Activar y movilizar los saberes previos y vincular con la propia experiencia.

Descripción: El docente plantea preguntas de mediación que retome lo más significativo de los materiales empleados previamente, con el fin de activar los procesos cognitivos en el grupo propiciando un espacio de reflexión sobre problemas sociales.

Estrategia: Análisis de un caso. (dilema moral) estrategia multipropósito que favorece el intercambio de ideas entre pares, estableciendo un ambiente de aprendizaje en modalidad mixta ya que integra un proceso final que es el llenado de una gráfica de recuperación.

Propósito: Aportar puntos de vista para distinguir los diferentes tratamientos que puede tener un problema social desde la pluralidad de disciplinas del conocimiento y elaborar una tabla o matriz gráfica que estructure el resultado de la discusión en equipos.

Instrucciones para el estudiante: Organízate en equipo con tus compañer@s y lee cuidadosamente el caso que te proporcionará tu profesor. A continuación discute con tus compañeros aportando ideas de cómo se puede ver un mismo problema desde la perspectiva de diferentes disciplinas. Toma nota de lo que se dice en el equipo y elabora un cuadro similar al que se te presenta clasificando las ideas de tus compañeros en el.

Punto de vista	Enfoque del problema	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Relación con otras disciplinas
Científico				
Filosófico				
Religioso				
Legal				
Económico				
Otro...				

Estrategia: Lluvia de ideas. Estrategia organizativa para la etapa de reflexión meta-cognoscitiva y la de síntesis integradora.

Propósito: modelar procesos de síntesis de los contenidos abordados.

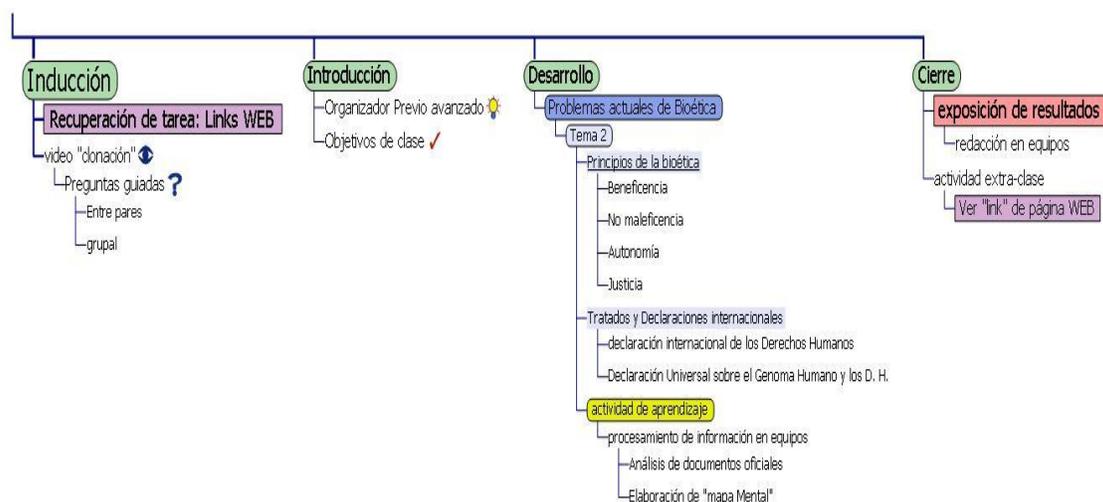
Descripción: El docente solicita a los alumnos que expresen en una frase corta lo que hayan aprendido en la sesión y se anotan en el pizarrón. Luego de unas cuantas

participaciones, se pide que se exprese con solo una palabra. El docente solicita que escriban un resumen con las ideas y palabras aportadas por el grupo en su cuaderno.

Instrucciones para el estudiante: Escribe en tu cuaderno tomando como guía las palabras expresadas por tus compañeros en la lluvia de ideas un párrafo de al menos 5 renglones en el que expliques lo que aprendiste el día de hoy. Compártelo al finalizar con tu compañero@ de banca.

Unidad 1 sesión 2 Introducción a la Bioética

Unidad 1 sesión 2



Estructura conceptual de clase sesión 2

Objetivos particulares de clase:

- Reconoce principios bioéticos que regulen las prácticas sociales con apego al respeto a la dignidad y autonomía de las personas.
- Identifica los tratados internacionales que fundamentan los principios de la bioética.
- Reconocer problemáticas sociales que requieren la aplicación de principios de la bioética en diálogo y apego a los principios de la bioética.
- Reconoce y aplica estrategias cognitivas en apoyo a los procesos mentales de clasificación y jerarquización de información sobre la temática tratada.
- Comunica sus ideas en grupos y equipos, reconociéndolos como espacios de expresión, a la vez que asume acuerdos en equidad de circunstancias.

Estrategias didácticas

Se sugiere el empleo de estrategias cognitivas como las que aquí se presentan como un modelo de aplicación en el área de filosofía con la finalidad de:

- Socializar información.
- Propiciar aprendizajes de estrategias junto con contenidos (ver cuadro)
- Establecer un ambiente de aprendizaje

Desarrollo específico de estrategias cognitivas utilizadas en la sesión 2

Las estrategias utilizadas en esta sesión dan continuidad a las aplicadas en la sesión anterior y permiten consolidar su modelado, por tanto se encuentran dentro de la fase de percepción analítica y síntesis integradora. Tienen como característica el favorecer la relación entre el tema a abordar y las partes que lo integran. Además de ligar nuevos contenidos con los ya abordados en la sesión previa, profundizando en nuevos elementos generando aprendizajes complejos.

Estrategias didácticas

-visualización de imágenes (presentaciones y multimedia)	Estrategia multipropósito. Activación de procesos cognitivos	Fase de percepción analítica
-preguntas de inducción-mediación	Estrategia de activación de procesos cognitivos	Fase de percepción analítica
-organizador previo avanzado (en rotafolios)	Estrategia de puente entre información previa y contenido nuevo.	Fase de percepción analítica
-procesamiento de información: El Mapa mental (individual y compartir al equipo)	Estrategia de organización espacial para la percepción analítica	Fase de consolidación-fijación

Desarrollo específico de estrategias cognitivas utilizadas en la sesión 2

Estrategia: Visualización de imágenes

Propósito: activar procesos cognitivos por medio de la referencia icónica y audiovisual como un elemento que produce cognición. Mediada por la intervención dialógica del docente.

Descripción: se proyectan imágenes o video sobre el tema a tratar “Clonación”, procurando que las imágenes proyectadas describan icónicamente los problemas a los que nos enfrenta el adelanto científico tecnológico y sus posibles problemas éticos. Al respecto el docente puede encontrar suficiente material en la red. (Ver material anexo A en CD).

•-----•

Estrategia: Preguntas de inducción. Estrategia de activación de procesos cognitivos.

Propósito: establecer pautas de reflexión sobre los contenidos a tratar en la sesión. Activar y movilizar los saberes previos y vincular con la propia experiencia.

Descripción: El docente plantea preguntas de mediación que retome lo más significativo de los materiales empleados previamente, con el fin de activar los procesos cognitivos en el grupo propiciando un espacio de reflexión sobre problemas sociales.

Estrategia: Organizador previo avanzado. Estrategia puente que inicia procesos cognitivos para la activación de los saberes previos.

Propósito: permite la activación de conocimientos adquiridos en la sesión anterior e introduce la nueva información por aprender, establece un orden en las estructuras conceptuales y modela procesos para organizarlas.

Descripción: Se proyecta en el pizarrón por medios digitales o análogos (cartulinas, rotafolios, etc.) el organizador diseñado con antelación. Se recomienda consultar las características estructurales de la redacción del organizador previo.⁴⁹

Estrategia: Procesamiento de información. Estrategia de distribución espacial que corresponde a la fase de percepción analítica. Puede combinarse para generar simultáneamente una estrategia organizativa de cooperación y comunicación.

Propósito. Establecer un ambiente participativo y de colaboración orientado a la consecución de la tarea. Ésta consiste en elaborar un esquema gráfico que apoye la exposición de la información que se le proporcionará a cada equipo.

Descripción: Se divide el grupo en equipos de trabajo de 4 a 6 integrantes y se les proporciona un *dossier*, de tal forma que cada equipo tenga información variada sobre el mismo tema (3-4 textos). La actividad consiste en extraer las ideas y datos más relevantes del texto organizando jerárquicamente de lo más general a lo más particular en una red semántica al estilo de “mapa mental”. Para el modelado de la estrategia se proyecta la presentación “como se hace un mapa mental?”. El producto de equipo consiste en un mapa general de la información del equipo estructurada correctamente (ver rúbrica) y la exposición ante el grupo de los resultados de la actividad. Estos mapas se conservan para las siguientes sesiones.

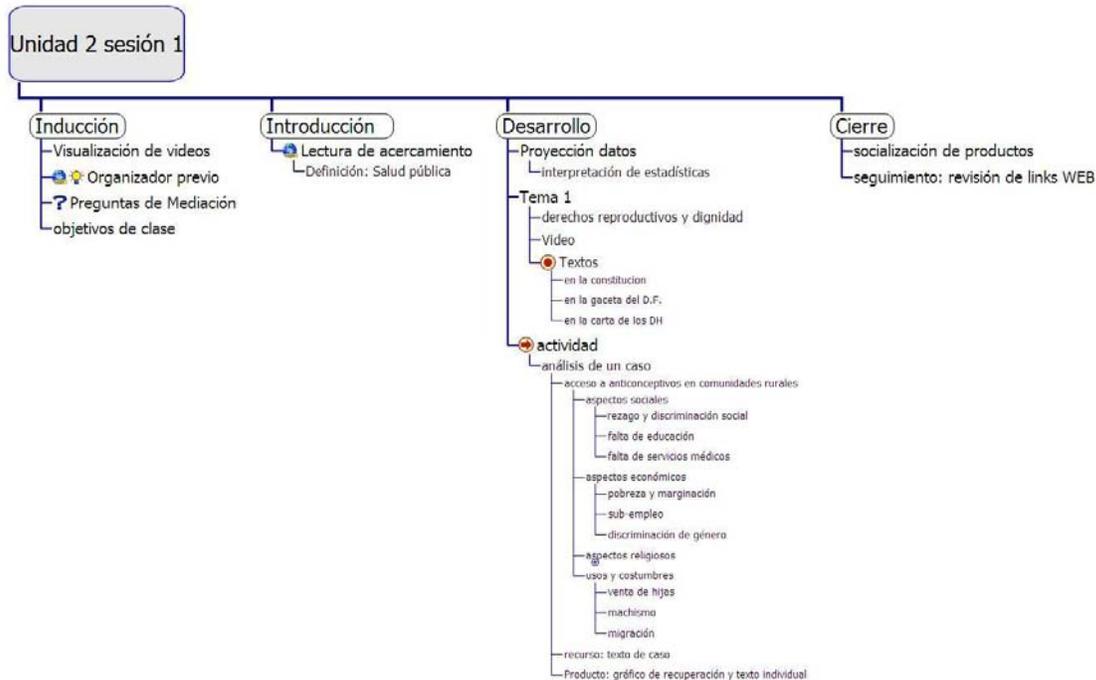
Instrucciones para el estudiante: Organízate en equipos de 4 a 6 compañeros y distribuye entre ellos los diferentes textos que te dará tu profesor. Cada equipo tiene información diferente, así que tu objetivo es compartir la información con tus compañeros de grupo. Para ello es necesario que cada uno de tus compañeros trabaje en equipo para presentar la información de manera adecuada. Cada quien elabora una lista de ideas principales y secundarias que van de lo más general a lo más particular. Con esa lista entre todos han de integrar sus informaciones en una sola tarea.

La tarea consiste en elaborar un “mapa mental” de la información de tu equipo. Tu profesor te indicará las características de éste. El mapa servirá de apunte a tu grupo, así que procura hacerlo claro y legible.

Asegúrense de haber entendido la información haciendo uso del diálogo y escuchando los puntos de vista de todo el equipo. Finalmente todo tu equipo comparte con el grupo sus conclusiones, a manera de resumen utilizando el mapa que elaboraron como material de apoyo.

⁴⁹ Consultar (Estévez, 2002)

Unidad 2 Sesión 1 Interrupción legal del embarazo



Objetivos particulares de clase:

- Identifica las características y dimensiones de un problema de salud pública e infiere las consecuencias de éste a distintos niveles.
- Aplica estrategias de pensamiento para inferir e interpretar gráficas y datos sobre problemáticas sociales complejas.

Estrategias didácticas

Organizador previo	Estrategia de puente entre información previa y contenido nuevo.	Fase de percepción analítica	5 minutos
-preguntas de inducción-mediación	Estrategia de activación de procesos cognitivos	Fase de percepción analítica	10 minutos
Lectura de textos	Estrategia de procesamiento de información	Fase de síntesis integradora	30 minutos
Procesamiento de información: Interpretación de datos estadísticos.	Estrategia de procesamiento de información de alto nivel	Fase de percepción analítica	40 minutos

Desarrollo específico de estrategias

Estrategia: Organizador previo.

Estrategia puente que inicia procesos cognitivos para la activación de los saberes previos de los estudiantes.

Propósito: Permite la activación de esquemas cognitivos y saberes previos e introduce nueva información por aprender. Establece un orden en las estructuras conceptuales y modela procesos para organizarlas.

Descripción: Se proyecta en el pizarrón por medios digitales o análogos (cartulinas, rotafolios, etc.) el organizador diseñado con antelación.

Instrucciones para el estudiante: Lee atentamente el texto que se proyecta en la pantalla y respóndete las siguientes preguntas:

¿Qué sé acerca del tema que leí?

¿Qué me gustaría saber?

Estrategia: Preguntas de inducción. Estrategia de activación de procesos cognitivos.

Propósito: establecer pautas de reflexión sobre los contenidos a tratar en la sesión. Activar y movilizar los saberes previos y vincular con la propia experiencia.

Descripción: El docente plantea preguntas de mediación que retome lo más significativo de los materiales empleados previamente, con el fin de activar los procesos cognitivos en el grupo propiciando un espacio de reflexión sobre problemas sociales. *Ejemplos:*

¿Qué es un problema de salud pública?

-cuáles conoces?

-En qué condiciones se convierte en responsabilidad personal el cuidar a los demás?

En qué condiciones no?

Instrucciones para los alumnos: Discute en parejas las preguntas que anotó tu profesor en el pizarrón y encuentra 2 ejemplos de cada caso. Describe:

Por qué crees que se generan estos problemas.

Cuáles son sus causas.

Su relación con la sociedad y con el gobierno,

Quiénes son sus actores y los principales afectados.

En dónde suceden estos problemas.

Estrategia: Lectura de acercamiento. (Especializada y de referencia)

Propósito: Ejercitarse en la lectura de fuentes de información especializada como obras de consulta, diccionarios y enciclopedias. Puede complementarse con una estrategia de procesamiento de información.

Descripción: se proporciona al grupo un texto parte de un *dossier* y se le indica la lectura a realizar. En este caso se ha sugerido la lectura de un breve artículo especializado sobre la definición y área de competencia de la salud pública. Se puede acompañar la lectura con estrategias de procesamiento de información. Se sugiere el subrayado si la disponibilidad de material lo permite, o la extracción de palabras clave e ideas principales y subordinadas. Posteriormente se puede redactar un resumen, una red semántica o un gráfico de recuperación.

Instrucciones para el estudiante: Lee atentamente el texto que te proporcionará tu profesor y comenta con tus compañeros su contenido. Luego selecciona las palabras que describan lo más importante del texto y ordénalas en un gráfico (mapa mental) o elabora un resumen en tus propias palabras en tu cuaderno.

Estrategia: Procesamiento de información: Interpretación de datos estadísticos.

Propósito: Activar formas de razonamiento complejo como la inferencia y la creación de hipótesis a partir de la abstracción de datos estadísticos y gráficas.

Descripción: Se proyectan en diapositivas gráficos y datos estadísticos pertenecientes a la constitución demográfica del país. Los datos pueden obtenerse directamente desde la página web del INEGI <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx> y descargarse en formato Excel para su proyección en caso de no contar con acceso a la red desde el aula. El docente modelará el proceso de creación de hipótesis desde los datos, y la interpretación de gráficas. Posteriormente se procede a que los alumnos apliquen esta estrategia desde otros rubros de las estadísticas nacionales para que puedan realizar inferencias de la realidad nacional desde los datos proporcionados por una fuente de información objetiva.

El producto de clase puede ser en el cuaderno y elaborado en parejas o en equipo para su posterior transcripción individual al cuaderno.

Unidad 2 sesión 2 Derechos reproductivos y dignidad de la persona.

Estructura conceptual de sesión



Objetivos de clase:

- Identifica contextos de discriminación de género en los que los derechos reproductivos son negados y se violenta la dignidad de las personas a través del diálogo y la discusión en grupo.

- Conoce los derechos reproductivos a los que tiene acceso y reconoce su origen, historia y su formalización en leyes y tratados internacionales. Valora los derechos humanos como un medio de la defensa de la dignidad de las personas.
- Identifica los diferentes usos del concepto “persona” en contextos discursivos específicos y reconoce su importancia en las discusiones de problemas de salud pública.

Estrategias didácticas

visualización de imágenes y multimedia	Estrategia multipropósito. Activación de procesos cognitivos	Fase de percepción analítica	10 minutos
Análisis de caso	Estrategia organizativa multipropósito.	Fase de consolidación	30 minutos
-procesamiento de información: Mapa mental (individual y compartir al equipo)	Estrategia de organización espacial para la percepción analítica	Fase de consolidación-fijación	40 minutos
Organización de equipos	Estrategia de integración grupal para la actividad de clase siguiente.	Organización del trabajo y evaluación grupal de la siguiente clase.	20 minutos

Desarrollo específico de estrategias

Estrategia: Visualización de imágenes multimedia

Propósito: activar procesos cognitivos por medio de la referencia icónica y audiovisual como un elemento que produce cognición. Mediada por la intervención dialógica del docente y la recuperación de las ideas más importantes del audiovisual.

Descripción: Se proyectan imágenes o videos referentes al tema de la discriminación de género en comunidades rurales y urbanas de preferencia que tengan una referencia al tema de la salud pública en temas como el embarazo y el acceso a servicios médicos. (consultar anexo en CD)

Estrategia: Análisis de caso. Estrategia de organización que corresponde a la fase de consolidación y meta-cognición. Puede servir como antecedente para generar posteriormente una actividad de debate.

Propósito. Establecer un ambiente participativo y de colaboración orientado a la consecución de la tarea. Ésta consiste en analizar en pequeños grupos los factores que están implicados en el acceso a anticonceptivos en las comunidades rurales.

Descripción: Se divide el grupo en equipos de trabajo de 4 a 6 integrantes y se les proporciona un gráfico de recuperación espacial (mapa mental) con espacios en blanco en

el que ellos rellenaran con su actividad de discusión lo requerido. La estrategia consiste en recuperar los datos, inferencias e hipótesis extraídos de la estrategia de interpretación anterior, y aplicarlos a un problema específico: el acceso a métodos anticonceptivos en comunidades rurales.

Instrucciones para el estudiante: Organízate en equipos de 4 a 6 compañeros y discute con ellos cuáles son los factores por los que las comunidades rurales no pueden tener un acceso a métodos anticonceptivos y sistemas de salud.

Enlista los puntos de vista que se han generado en tu equipo y posteriormente con la participación de todos, elaboren categorías que les permitan organizar los factores semejantes con una palabra clave, por ejemplo: puede enlistar bajo el aspecto “económicos” todos los factores que dependen de tener recursos materiales y dinero. Finalmente, en el mapa en blanco que te proporcionará tu profesor, organicen la información según los criterios del “mapa mental” que tú ya conoces.

Tip: toma en cuenta las hipótesis e inferencias que resultaron de la actividad de análisis de gráficas y datos estadísticos!

Estrategia: Procesamiento de información. Estrategia de distribución espacial que corresponde a la fase de percepción analítica. Puede combinarse para generar simultáneamente una estrategia organizativa de cooperación y comunicación.

Propósito. Establecer un ambiente participativo y de colaboración orientado a la consecución de la tarea. Ésta consiste en elaborar un esquema gráfico que apoye la exposición de la información que se le proporcionará a cada equipo.

Descripción: Se divide el grupo en equipos de trabajo de 4 a 6 integrantes y se les proporciona un *dossier*, de tal forma que cada equipo tenga información variada sobre el mismo tema (3-4 textos). La actividad consiste en extraer las ideas y datos más relevantes del texto organizando jerárquicamente de lo más general a lo más particular en una red semántica al estilo de “mapa mental”. Para el modelado de la estrategia se proyecta la presentación “como se hace un mapa mental?”. El producto de equipo consiste en un mapa general de la información del equipo estructurada correctamente (ver rúbrica) y la exposición ante el grupo de los resultados de la actividad. Estos mapas se conservan para las siguientes sesiones.

Instrucciones para el estudiante: Organízate en equipos de 4 a 6 compañeros y distribuye entre ellos los diferentes textos que te dará tu profesor. Cada equipo tiene información diferente, así que tu objetivo es compartir la información con tus compañeros de grupo. Para ello es necesario que cada uno de tus compañeros trabaje en equipo para presentar la información de manera adecuada. Cada quien elabora una lista de ideas principales y secundarias que van de lo más general a lo más particular. Con esa lista entre todos han de integrar sus informaciones en una sola tarea.

La tarea consiste en elaborar un “mapa mental” de la información de tu equipo. Tu profesor te indicará las características de éste. El mapa servirá de apunte a tu grupo, así que procura hacerlo claro y legible.

Asegúrense de haber entendido la información haciendo uso del diálogo y escuchando los puntos de vista de todo el equipo. Finalmente todo tu equipo comparte con el grupo sus conclusiones, a manera de resumen utilizando el mapa que elaboraron como material de apoyo.

Unidad 2 sesión 3

Estructura conceptual de clase



Objetivos particulares de clase:

- Aplica un juicio moral sustentado en información relevante y en principios de la Bioética, tomando postura personal y reflexiva sobre problemas de salud pública de su comunidad.
- Organiza información para estructurar discursos y comunica sus ideas en diversos medios.

Estrategia de evaluación global.

Para el cierre de la unidad se sugiere como estrategia de evaluación continua el debate en grupo. Se requiere una organización previa en la que cada equipo asuma roles durante la sesión.

Primeramente se asignan los roles de equipo, al tomar como tesis que el aula refleja la estructura social, se sugiere dividir el grupo en equipos con funciones específicas. Los siguientes roles son sugeridos, pero podrían ajustarse a las necesidades del docente y del grupo:

- Legisladores
- Organizaciones pro-vida
- Organización de mujeres por el derecho a decidir
- Organismos de salud pública
- Científicos pro ILE
- Investigadores sociales.
- Comités de Bioética
- Representaciones religiosas.

El docente deberá integrar un *dossier* ajustado al contexto nacional y a las características del estudiante. Se sugiere consultar en fuentes especializadas y electrónicas para la realización de éste. No más de 3 textos de adecuada extensión por rol de equipo con imágenes y recursos para consultar de manera electrónica en casa de ser posible.

El docente plantea el debate en términos de discutir el pro y el contra de la despenalización del aborto y el acceso a métodos anti-conceptivos. El debate deberá atender a los siguientes puntos de vista:

- Filosófico (noción de persona y proyecto de vida, Principios de Bioética)
- Legal (artículos de la constitución y su interpretación)
- Médico-científico(problemas de salud pública)
- Económico (Problemas de desarrollo)
- Social (acceso a derechos y equidad)

Distribución de tiempos:

Organizador previo avanzado	10 minutos
Recapitulación (mapa de clase)	15 minutos
Debate en equipos	30 minutos
Debate en plenaria	40 minutos
Cierre	10 minutos

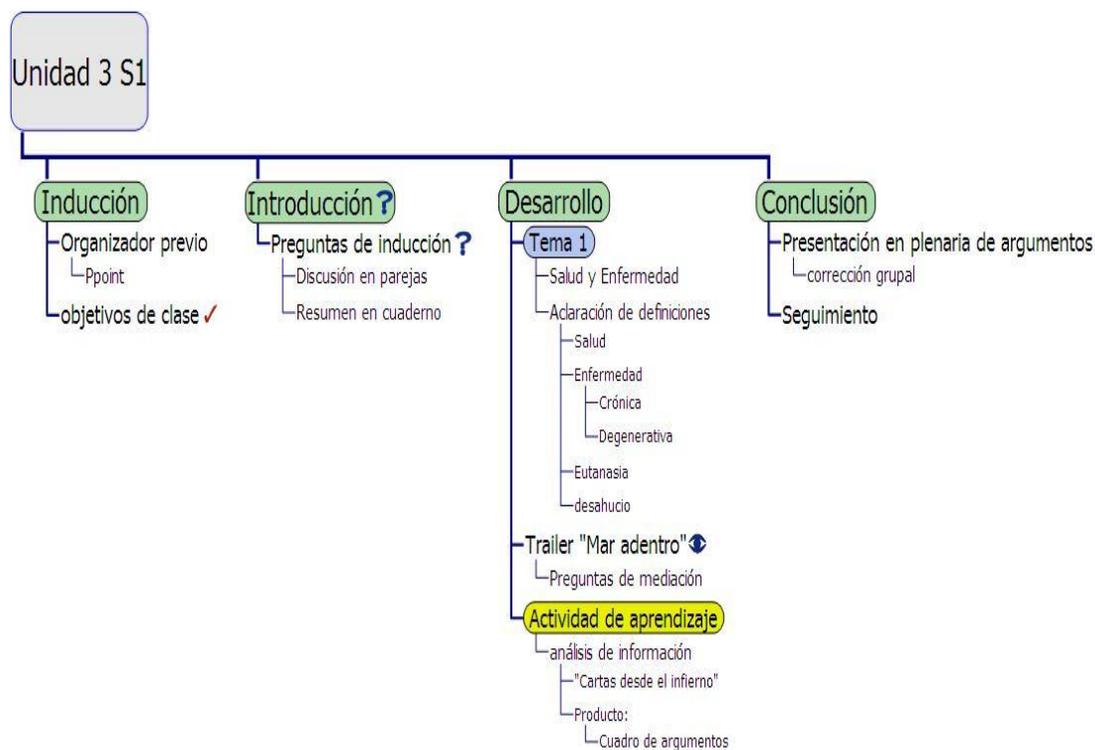
La actividad permite utilizar la co-evaluación y la evaluación de equipos mediante las listas de cotejo, las rúbricas y los formatos de co-evaluación del anexo A del CD.

Simultáneamente puede dejarse como actividad complementaria de evaluación la redacción de un ensayo individual que integre la información analizada en clases y la reflexión individual a partir de las actividades de clase.



Unidad 3 Sesión 1 Suicidio asistido y Eutanasia

Estructura conceptual de clase



Objetivos particulares de clase:

- Identifica diferentes representaciones sociales de la enfermedad y del médico y su saber científico.
- Advierte el paternalismo en las relaciones médico-paciente como una negación de la autonomía del individuo.
- Reconoce la aplicación de principios de la Bioética en la solución de conflictos éticos que se presentan en el ámbito de la salud individual y pública.

Estrategias didácticas

Se sugiere el empleo de estrategias cognitivas como las que aquí se presentan como un modelo de aplicación en el área de filosofía con la finalidad de:

- Socializar información.
- Propiciar aprendizajes de estrategias junto con contenidos (ver cuadro)
- Establecer un ambiente de aprendizaje

Organizador previo (en Ppoint)	Estrategia de puente entre información previa y contenido nuevo.	Fase de percepción analítica
-----------------------------------	--	------------------------------

Preguntas de mediación (en cuaderno y oralmente)	Estrategia organizativa para la activación de procesos cognitivos.	Fase de percepción analítica
Consulta en fuentes de referencia.	Estrategia de estructuración de procesos cognitivos	Fase de percepción analítica
Lectura de texto y esquematización.	Estrategia de estructuración de procesos cognitivos	Fase de consolidación y fijación

Desarrollo específico de estrategias cognitivas utilizadas en la sesión

Estrategia: Organizador previo y avanzado. Estrategia puente que inicia procesos cognitivos para la activación de los saberes previos.

Propósito: permite la activación de conocimientos previos e introduce la nueva información por aprender, establece un orden en las estructuras conceptuales y modela procesos para organizarlas.

Descripción: Se proyecta en el pizarrón por medios digitales o análogos (cartulinas, rotafolios, etc.) el organizador diseñado con antelación.

Estrategia: Preguntas de inducción. Estrategia de activación de procesos cognitivos.

Propósito: establecer pautas de reflexión sobre los contenidos a tratar en la sesión. Activar y movilizar los saberes previos y vincular con la propia experiencia.

Descripción: Se plantean preguntas como las siguientes para explorar los conceptos en parejas y se anotan en el cuaderno a manera de síntesis introductoria. }

- Qué cambios se presentan en el estilo de vida de una persona enferma?
- Cómo cambian sus relaciones sociales en torno a su enfermedad?
- Cómo se representa al experto (el médico)
- Cómo son las relaciones entre el médico y el paciente?
- Debería el médico tomar todas las decisiones para curar a una persona?
- Debería un médico curar a alguien aún cuando éste no quisiera ser curado?

Estrategia: Consulta de fuentes de referencia. (diccionario, obras especializadas).

Propósito: Modelar el acceso a fuentes especializadas de consulta para la aclaración de términos abstractos o especializados y su recuperación para la reflexión.

Descripción: Se proporciona una lista de palabras y se pide a los alumnos que busquen el significado en diccionarios generales y especializados traídos a clase por el docente.

Instrucciones para el estudiante: Copia los siguientes términos y búscalos en las fuentes de referencia que tu profesor llevará al aula. Puedes también consultar en fuentes electrónicas.

- salud
- enfermedad

- enfermedad crónica
- enfermedad degenerativa
- desahucio.
- Consentimiento informado
- Voluntad
- Paraplejia
- Suicidio

Estrategia: Procesamiento de información. Estrategia de organización y procesamiento que corresponde a la fase de percepción analítica y lleva hacia la problematización de la realidad. Puede combinarse para generar simultáneamente una estrategia organizativa de cooperación y comunicación.

Propósito. Propiciar la comprensión de textos mediante la discusión y la tarea en equipo, favoreciendo el intercambio de ideas y la participación.

Descripción: Se le proporciona al grupo material impreso suficiente para que cada alumno pueda hacer una lectura individual o en parejas. El texto sugerido es “cartas desde el infierno” de Ramón Samperio. Se ha escogido este texto por ser un testimonio real y asequible de la problemática de la Eutanasia. Luego se pide a los alumnos que elaboren una tabla en su cuaderno ubicando las principales objeciones y defensas de la aplicación de la eutanasia.

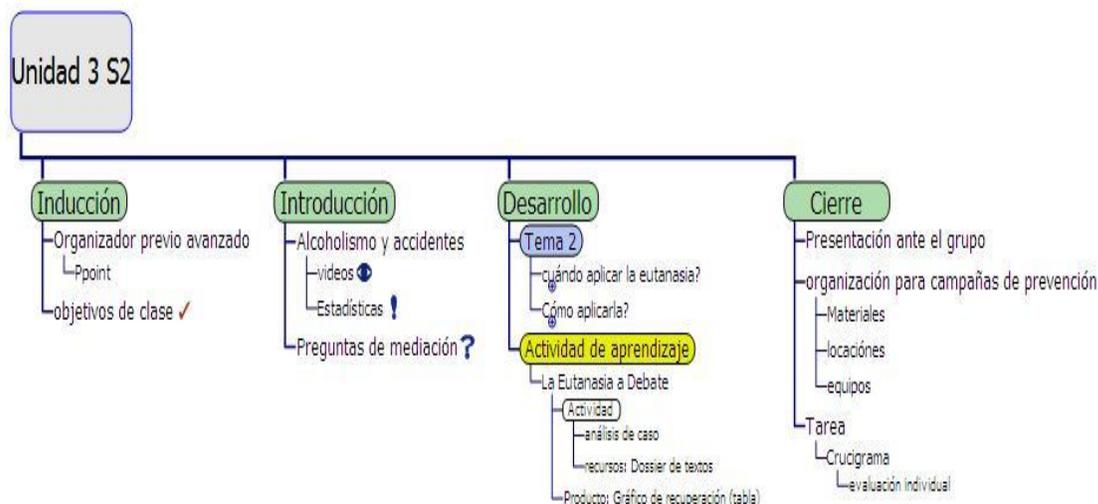
Instrucciones para el estudiante: Lee el texto que te proporcionará tu maestro y coméntalo con tus compañeros al terminar. Luego identifica argumentos a favor de la eutanasia, intentando enunciar las motivaciones profundas del que la solicita y también las posibles objeciones a su práctica. Elabora con ello una tabla en tu cuaderno donde aparezcan tanto los argumentos a favor como en contra.

Cuando tu profesor te lo indique, comparte tu tabla con el grupo y complementala con los comentarios de los demás.

Eutanasia	A favor	En contra
Costo médico		
Consecuencias familiares		
Aspectos legales		
Aspectos filosóficos		
Derechos humanos		
Ideas religiosas		

Unidad 3 sesión 2 La sociedad ante la enfermedad y la muerte

Estructura conceptual de clase



Objetivos particulares de clase:

- Reconoce e identifica conductas de riesgo, accidentes y enfermedades en las que la calidad de vida se demerita, comprometiendo la dignidad de la persona.
- Formula un juicio ético sustentado y crítico sobre el valor de la vida humana y de las prácticas de salud que la preservan aplicando principios de la Bioética en casos y contextos especiales de enfermedad e invalidez.
- Aplica estrategias de argumentación colectiva, discusión y participación para analizar una realidad compleja, con soporte en información especializada.

Estrategias didácticas

Organizador previo avanzado (en Ppoint)	Estrategia de puente entre información previa y contenido nuevo.	Fase de percepción analítica
Interpretación de estadísticas	Estrategia de activación de procesos cognitivos	fase de percepción analítica
-visualización de imágenes (presentaciones y multimedia)	Estrategia multipropósito. Activación de procesos cognitivos	Fase de percepción analítica
Lectura de textos especializados	Estrategia de activación de procesos cognitivos y comprensión lectora	Fase de percepción analítica
Procesamiento de información	Estrategia multipropósito que integra lectura y discusión en equipos.	Fase de síntesis integradora
Seguimiento: Crucigrama	Actividad extra-clase	Fase de síntesis integradora de procesos cognitivos

Desarrollo específico de estrategias cognitivas utilizadas en la sesión

Estrategia: Observación de videos y estadísticas de accidentes viales por el uso de alcohol en la juventud.

Propósito: establecer una relación entre las conductas de riesgo y los accidentes que llevan a la situación de disminución en la calidad de vida de las personas.

Descripción: Se proyectan imágenes de estadísticas nacionales sobre conductas de riesgo y accidentes en la juventud, y se relaciona con los casos de personas que solicitan eutanasia. Estas cifras se interpretarán en términos de prevención de accidentes.

•-----•
Estrategia: Organizador previo avanzado. Estrategia puente que inicia procesos cognitivos para la activación de los saberes previos.

Propósito: permite la activación de conocimientos adquiridos en la sesión anterior e introduce la nueva información por aprender, establece un orden en las estructuras conceptuales y modela procesos para organizarlas.

Descripción: Se proyecta en el pizarrón por medios digitales o análogos (cartulinas, rotafolios, etc.) el organizador diseñado con antelación.

•-----•
Estrategia: Preguntas de inducción. Estrategia de activación de procesos cognitivos.

Propósito: establecer pautas de reflexión sobre los contenidos a tratar en la sesión. Activar y movilizar los saberes previos y vincular con la propia experiencia.

Descripción: El docente plantea preguntas de mediación que retome lo más significativo de los materiales empleados previamente, con el fin de activar los procesos cognitivos en el grupo propiciando un espacio de reflexión sobre problemas sociales.

•-----•
Estrategia: Procesamiento de información. Estrategia de organización y procesamiento que corresponde a la fase de percepción analítica y lleva hacia la problematización de la realidad. Puede combinarse para generar simultáneamente una estrategia organizativa de cooperación y comunicación.

Propósito. Propiciar la comprensión de textos mediante la discusión y la tarea en equipo, favoreciendo el intercambio de ideas y la participación.

Descripción: Se le proporciona al grupo material impreso suficiente para que cada alumno pueda hacer una lectura individual o en parejas. Los textos sugeridos son especializados de la literatura de la Bioética y constituyen un *Dossier*. Luego se pide a los alumnos que elaboren una tabla en su cuaderno ubicando las categorías.

Instrucciones para el estudiante: Lee los textos que te proporcionará tu maestro y coméntalos con tus compañeros al terminar. En seguida elabora una tabla con los siguientes datos:

Eutanasia			
Antecedentes			
Definiciones			
Leyes y acuerdos internacionales			
Principios aplicables			

Cuando tu profesor te lo indique, comparte tu tabla con el grupo y complementala con los comentarios de los demás en tu cuaderno.

•-----•
Estrategia: Crucigrama

Propósito: Estrategia de integración de conocimientos mediante un instrumento lúdico que permite la evaluación de contenidos declarativos. (Ver material en CD)

Descripción: Se reparte de manera individual un crucigrama con los conceptos implicados en la unidad y en unidades anteriores, pidiendo que lo resuelvan en casa y lo traigan en su cuaderno la próxima clase.

•-----•

Estrategia: análisis de caso: “terry schiavo”

Propósito:Mostrar al estudiante cómo un caso como el de terry schiavo, unido a factores de riesgo abre la discusión para aplicar principios de bioética en la escena mundial.

Descripción: esta estrategia se complementa con la de procesamiento de información, dado que integra el análisis de caso junto con el acopio de información más especializada y su análisis en equipos. Su objetivo es establecer un ambiente de comunicación e intercambio. Se requiere que se de a los alumnos un extracto del caso con antecedentes y consecuencias en la discusión sobre la eutanasia (ver anexo en CD)

•-----•

Unidad 3 sesión 3 Recapitulación e Integración final de unidad



Objetivos particulares de clase

- Diseña campañas de prevención de accidentes identificando conductas de riesgo y sus implicaciones en la conservación de la salud
- Comunica mensajes de manera eficiente para generar una cultura de prevención.
- Organiza equipos de trabajo para orientarse a metas específicas y comunitarias,

Estrategias de evaluación:

La estrategia de evaluación de esta unidad sugerida es mediante portafolios de evidencias, en el que se integran los ejercicios de clase junto con los productos de sesión. Se sugiere el siguiente instrumento:

Estrategia: Campaña de prevención de accidentes

Propósito: facilitar el trabajo transversal mediante la organización en torno a una tarea determinada. La campaña es un medio para la fase de síntesis integradora, permite evaluar aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales mediante un producto que tiene impacto en la comunidad estudiantil. Ver rúbricas de trabajo en equipo en el anexo A del CD.

Descripción: se organizará el grupo en equipos de trabajo de 4 a 6 integrantes con el objetivo de elaborar carteles y un periódico mural. Los carteles han de ser distribuidos en áreas visibles de la escuela, conteniendo un mensaje, imágenes y referencias electrónicas, y el periódico mural deberá contener una explicación detallada pero atractiva de las enfermedades y conductas de riesgo y los accidentes, así como información sobre el tema de la eutanasia como una polémica abierta en la sociedad. La evaluación incluye aspectos como la organización de equipo, calidad del producto, orientación hacia la tarea y participación real de todos los integrantes.

4.5 Resultados: un compromiso de constante mejora.

El diseño que se ha presentado en la sección anterior fue sometido a la fase aplicativa durante el año 2008. La puesta en marcha se realizó en un grupo facilitado en el CCH-sur turno matutino. Su implementación no fue realizada en su totalidad, debido a las exigencias de tiempo y las facilidades puestas para ello. Siendo así, los temas abordados fueron reducidos y las estrategias no pudieron ser llevadas a cabo de manera global, sino a manera de intervención didáctica en el campo de la investigación.

Esto supone que la forma de encontrar evidencias que confirmen nuestra hipótesis de trabajo tiene que verse puesta bajo la perspectiva de la fragmentación que produce la intervención en un grupo que tiene un trabajo previo con un docente al que se considera el titular del aula, acostumbrado al trabajo y estilo de éste último.

En este sentido, lo ideal es encontrarse en la situación de un contacto constante y prolongado con un grupo a lo largo de todo un curso para poder ver avances significativos en el impacto que tienen las estrategias en las diferentes dimensiones del aprendizaje de las y los alumnos. Así también para poder mantener registros adecuados de las sesiones y que permitan mantenerse en el proceso de la investigación-acción; esto es, considerar el espacio del aula como un espacio de constante reflexión y transformación por parte del docente.

Como fase pre-operativa, los registros que se tomaron en cuenta para su evaluación consisten en grabaciones en video y en algunos de los productos de clase que pueden servir de evidencias de aprendizaje.

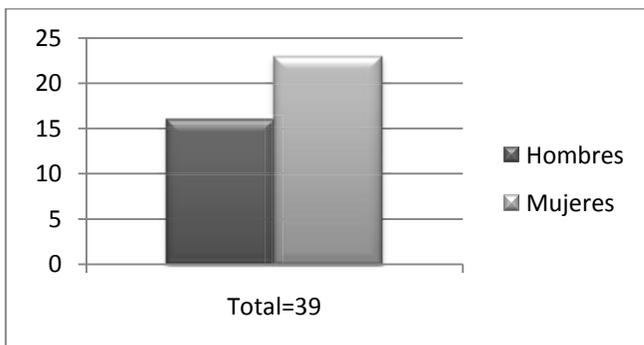
Sin embargo, y considerando los presupuestos de J.S. Elliot acerca de la investigación-acción:

“De poco sirve evaluar la práctica educativa exclusivamente por los resultados observables a corto plazo, dado que en cada individuo pueden estar significando realidades bien diferentes al ocultar, o no evidenciar los procesos más subterráneos que están formando los modos más permanentes de *pensar, sentir, actuar*” (Elliot, 2005).

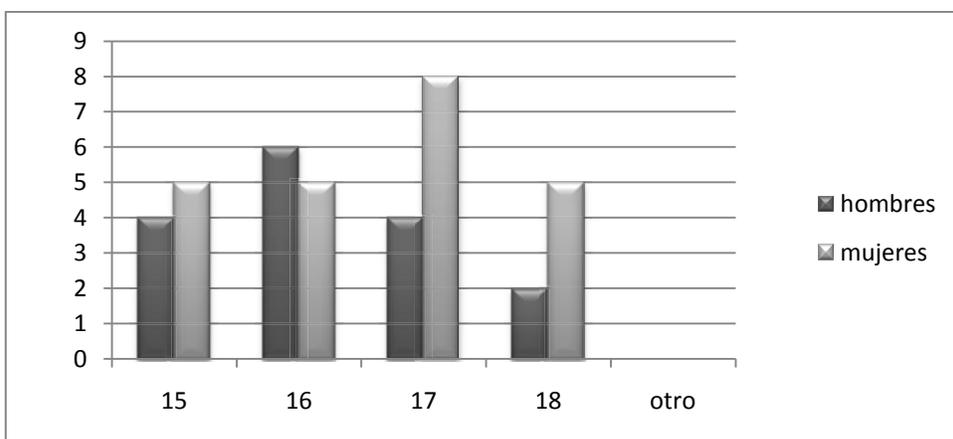
En este sentido es la advertencia a las características de la implementación y evaluación del MODD. Lo que se intenta con éste es introducir cambios permanentes en la manera de acercarse a los procesos cognitivos de los estudiantes, de tal forma que se conviertan en estrategias conscientes para ser aplicadas a lo largo de la vida en situaciones de aprendizaje variadas no solo dentro de la escuela, sino en la vida cívica en general. Esto como sugiere Elliot, es tentador querer evaluarlo en términos de la inmediatez, cual si fuera una receta o un procedimiento infalible para corregir los errores de años de rezago escolar y fallas en los sistemas educativos, cuando sus efectos son parte de un proceso más largo dentro de un ciclo de vida. Sin embargo tampoco es posible evadir la medición y comparación con respecto de un ideal o parámetro establecido. Por tal motivo hemos decidido establecer algunos parámetros de adecuación y evaluar su cumplimiento tomando en cuenta las taxonomías utilizadas para la creación del MODD.

Siendo así, los medios y registros utilizados nos pueden proporcionar información valiosa sobre la manera en que dichos procesos se están dando en un entorno complejo como el aula en el que el aprendizaje se suscita y se distribuye a través de distintos medios y canales; de tal suerte que nuestras principales evidencias se encuentran en el discurso y las interacciones que se dan en torno a una sesión. Esto nos permitirá comparar con las categorías que hemos escogido. Si bien no pretenden ser exhaustivas, si permiten evidenciar algunos de los aspectos que nos interesa mostrar.

Primeramente es necesario presentar las características del grupo en el que se aplicó el modelo. Éste se encontraba integrado de la siguiente manera:



Y la distribución de edades era la siguiente:



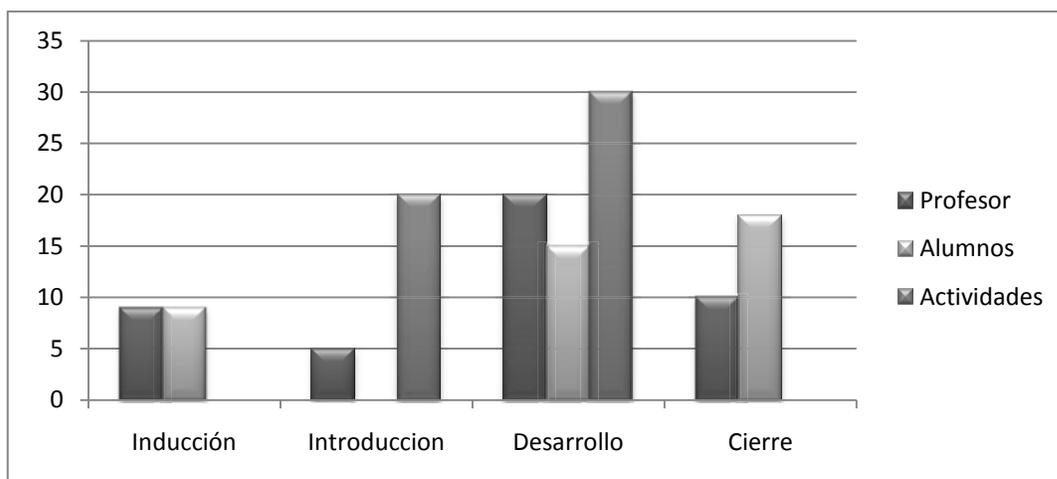
Así, lo que podemos notar es que hay una mayor población estudiantil femenina que de varones.

El análisis que realizaremos se centrará en una serie de evidencias obtenidas en la segunda unidad del diseño didáctico. Se escogió esta unidad por ser la que más elementos aportaba para mostrar algún tipo de adecuación entre el modelo y la realidad.

Primeramente mostraremos el tiempo de clase real y su distribución entre actividades y discurso en la siguiente tabla:

Fase	Momento	Profesor (discurso)	Alumnos(discurso)	Alumnos –interacción de actividad
Inicio	Presentación y organización	5 minutos		
Inducción	Organizador previo	2 minutos		
	Preguntas de mediación	5 minutos	5 minutos	10 minutos

	Objetivos de clase	2 minutos		
Introducción	Lectura de acercamiento	2 minutos		20 minutos
	Videos	0		5 minutos
Desarrollo	Interpretación de estadísticas	30 minutos	30 minutos	
Cierre	Socialización de productos cierre	10 minutos	15 minutos	



Así podemos ver en el gráfico la distribución del tiempo del discurso y cómo se reparte entre las actividades y las intervenciones de las y los alumnos. Una de las hipótesis que manejamos a lo largo de este trabajo es la que considera que la educación tradicional, basada en el exceso discursivo del docente, centrado en la transmisión de información por éste hacia los alumnos sin un procesamiento colectivo y gradual, eminentemente verbalista y sin apoyo de estrategias reflejaría un control del discurso en el que la mayor parte la palabra la tendría el docente.

Ahora bien, en la gráfica anterior podemos ver un balance entre las intervenciones del docente y las intervenciones de los alumnos dependiendo de los momentos o fases de la clase y de las actividades. Podemos notar cómo en los momentos de modelado, por ejemplo en la primer sesión de la segunda unidad, hay un balance en los tiempos en que tiene el docente la palabra y en los que los alumnos hacen uso de ella. Esto reflejaría que el modelo de clase tradicional está siendo transformado desde algo tan básico como quien tiene la palabra y con ello el control.

Ahora bien, procederemos en lo siguiente a extraer algunos momentos de los registros verbales que se obtuvieron de la clase, tratando de hacer corresponder las categorías que hemos manejado con los procesos mentales que subyacen en las estrategias, evidenciando el grado de adecuación de éstas a los procesos reales que se dieron en el aula.

Análisis de discurso

Ejemplo 1

Objetivo de clase: Observación de la realidad a partir de identificar problemas sociales.

Estrategia: activación de conocimientos previos y preguntas de mediación.

Proceso mental: relacionar la experiencia y los saberes previos de los alumnos con la nueva información presentada en el organizador previo.

Transcripción:

-se presentó en el proyector una diapositiva con organizador previo)

1. D-“muy bien muchachos, ¿quién me ayuda a leer lo que está en la pantalla?”
2. A- “Yo!”
3. D- “adelante por favor”
4. A- “... (leyendo el organizador previo)”
5. D- “gracias, muy bien, entonces tenemos en la pantalla un mapa con algunos problemas de salud pública, algunos ya los conocen y otros no... a ver, me gustaría que alguien nos diga algo de alguno de ellos”.
6. A-“ pues...ese de la obesidad no?”
7. D-“que nos puedes decir sobre eso?”
8. A-“Pues así que es un problema social porque no nos alimentamos bien y entonces comemos pura chatarra y entonces la gente engorda rápidamente”.
9. D-“muy bien, pero no será ese un problema privado?”
10. A- “pues si y no... es que cuando afecta a otros ya no lo es...”
11. D-“ De que manera afecta a otros la obesidad?”
12. A-“ pues que hay enfermedades del corazón no? Entonces la gente tiene que ir al hospital a que los curen, o también lo de la diabetes verdad?”



13. D-“Exacto!, pues hay que curar a la gente que se enferma por lo que come cuando no se cuida y todo eso sale caro, consume recursos y tiene su costo social”.

Análisis de discurso: en este fragmento podemos ver como la alumna hace un esfuerzo por llevar su experiencia de lo que constituye un problema de salud pública indicando de manera muy breve las posibles causas y las consecuencias en términos sociales (línea 8). La formulación de esto no llega por sí solo, a pesar de que la alumna tiene saberes previos que le permitirían formularlo de manera independiente. Es claro en este ejemplo que se precisa de la dialoguicidad de la figura docente para que surja la cognición sobre los temas planteados (líneas 7, 9 y 11)

Ejemplo 2

Objetivo: a través de las preguntas de mediación, favorecer el análisis colaborativo de las y los alumnos mediante el diálogo y el análisis de la realidad social.

Estrategia: discusión en parejas a partir de la presentación del organizador previo.

Proceso mental: básicos como: observación, clasificación, análisis, relación y formas de pensamiento como la inducción y la deducción.



Transcripción:

14. D-“bien muchachos, ahora que han discutido con sus compañeros algunos de los problemas de salud pública que vimos en el mapa, qué pueden responder a las preguntas? A ver... quien se anima...”

15. A-“Nosotras”

16. D-“Por favor, recuérdenos cuáles eran las preguntas y contéstenlas con lo que discutieron”.

17. A-“bueno, pues nosotras discutimos el tema de los animales callejeros”.

18.D-“muy bien, a ver cuenten lo que encontraron”

19.A- “pues que los perros de la calle

son un problema de salud pública porque sus dueños luego no se hacen cargo de ellos y nada más los dejan ahí a que anden afuera, además pues luego se enferman o andan haciendo en la calle y eso afecta la salud de las personas, además luego si hay puestos ambulantes en las calles que venden comida pues esos se contaminan con sus desechos cuando el viento se los lleva y terminan en nuestra panza... bueno, a las que nos gusta

comer porquerías en la calle (risas del grupo). Además pues algunos de ellos están con rabia y muerden a la gente y así...”

20.A-“ si, además las autoridades algunos los llevan a los albergues o al antirrábico pero en general pues no les interesa o tal vez no pueden solucionarlo, además luego cuando los llevan ahí solo los sacrifican...”

21. A-“sí, yo creo que esto pasa por que la gente no se pone a pensar que si echan a la calle a sus mascotas luego los que sufren son los que viven por ahí... además es muy cruel porque ellos no tiene a donde ir y luego se enferman y enferman otros animalitos, además solo andan sufriendo, buscando comida y la gente los trata mal, los patean o les hacen cosas feas”.

22. D -“es muy cierto, en verdad esto representa un problema de salud pública, pero luego no nos ponemos a reflexionar en ello, gracias chicas por su participación”

Análisis del discurso. En la línea 19 se puede notar cómo se relaciona una problemática con sus posibles agentes, aportando elementos de análisis que permitan comprenderlo. El discurso revela que las alumnas tienen suficiente información sobre el tema y que al activar sus conocimientos son capaces de enunciarlos sistemáticamente ofreciendo causas y efectos.

En la línea 20 se formula un juicio moral basado en la información previa que posee y la manera en que se encuentra organizada en su estructura cognitiva. La parte afectiva se muestra también presente en la línea 21 donde se conectan conceptos de índole moral.

Ejemplo 3

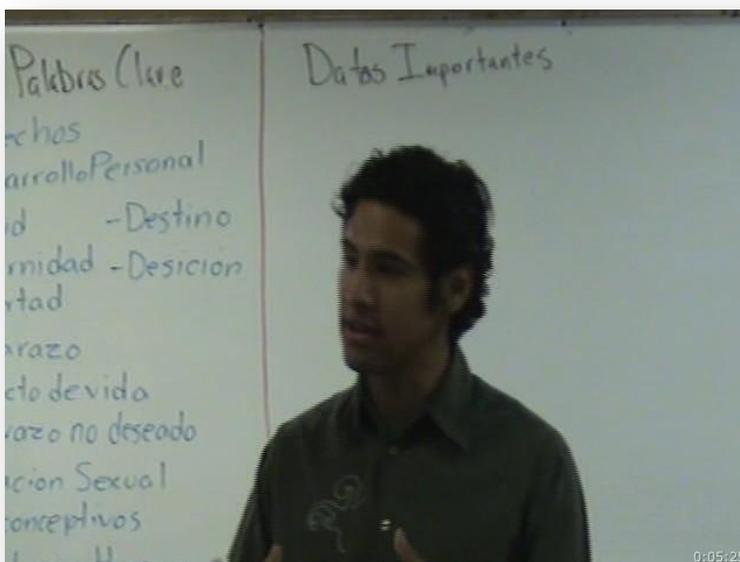
Objetivo de clase: Aplica estrategias de pensamiento para inferir e interpretar gráficas y datos sobre problemáticas sociales complejas

Estrategia: Activar formas de razonamiento complejo como la inferencia y la creación de hipótesis a partir de la abstracción de datos estadísticos y gráficas.

Proceso mental: extraer inferencias y proponer hipótesis explicativas.

Transcripción:

23. D- “muy bien jóvenes, hemos visto entonces cuáles son las definiciones y algunos de los problemas de salud pública y por qué se le llama así. Ahora



vamos a ver cómo podemos extraer información de estadísticas y números. Esto nos permite entender la realidad compleja en la que viven los mexicanos. Veamos aquí en la página del INEGI nos da algunos datos acerca de la disponibilidad de los anticonceptivos en México desde hace varios años. Por ejemplo: en 1976, el porcentaje de mujeres que conocían métodos anticonceptivos era del 89% mientras que en 1997 subía a 96.6 ¿qué quiere decir esto?”

24. A- “¿puede ser que ahora las mujeres tienen más información sobre eso?”

25. A- “que ahora las mujeres somos más conscientes del uso de los anticonceptivos”

26. D- “y... ¿Por qué sucederá eso... es decir, cuál será la causa?”

27. A- “por que ahora hay más información, y es más fácil conseguirlos?”

28. D- “sí, en efecto, esa puede ser una de las causas, ahora veamos por entidad federativa, es decir, de acuerdo a los estados, podemos ver que hay algunos en los que este número baja... a ver díganme en dónde hay menor conocimiento y en donde hay más”

29. A- “en guerrero, Oaxaca y chipas hay menos, y en el d.f. y en baja california, nuevo león en donde hay más...”

30. D- “Exacto... ahora veamos... por qué creen que haya menos en estos estados?”

31. A- “porque son los estados más pobres”

32. D- “muy cierto... alguna otra razón?”

33. A- “porque no hay suficiente información”

34. A- “tal vez porque ahí hay mayor número de personas indígenas”

35. D- “tendrá que ver el ser indígena y el acceso a información?”

36. A- “si...”

37. D- “pero por qué?”

38. A- “pues ha de ser por sus costumbres no? O sea que luego entre ellos tienen muchos hijos y no tienen información o no les llegan”

39. D- “muy cierto, además tendrá que ver el acceso a servicios de salud?”

40. A- “Si...”

41. A- “además luego entre sus comunidades se ve mal que los usen... una amiga de mi mamá viene de una comunidad y ahí no les dejan usar anticonceptivos, porque entre ellos lo ven mal..”

42. D- “en efecto, en algunas comunidades no hay información o servicios de salud, se ve mal que se usen o simplemente no llegan los anticonceptivos”

43. D- “Ahora vemos la siguiente estadística... en 1976 solamente el 30% a nivel nacional los utilizaba, mientras que en 1997 esto se duplicó, llegando al 68.4 % ¿qué consecuencia se obtiene de ello?”

44. A- “... pues que mucha gente los usa más”

45. D- “si... pero que consecuencias? Es decir... si cada vez más gente usa anticonceptivos que debería suceder con el número de nacimientos...”

46. A- “hay menos”

47. A- “si, que hay menos nacimientos y entonces menos población”

48. D- “Exacto!... a ver, ahora veamos si en verdad ha bajado la natalidad en nuestro país, la natalidad es el dato que nos dice cuántos mexicanos nacen, veamos... en 1976 el promedio de hijos por mujer era, a nivel nacional de... 5.7 mientras que al 2009 bajó a 2.1 ¿se confirma nuestra hipótesis verdad?”

49. A- “si, por que el uso de anticonceptivos evita que las mujeres tengan más hijos”

50. D- “Exacto... ahora cuáles creen que sean las ciudades en donde más se utilizan?”

51. A- “en la ciudad de México”

52. A- “en Guadalajara, Monterrey”
 53. A- “en las grandes ciudades”
 54. D- “y las que menos...?”
 55. A- “Pues en los pueblos no?”
 56. D- “veamos si en las estadísticas aparece algo así... podemos ver que... en el d.f. apenas es del 78 %, mientras que en Oaxaca es del 55% Chiapas es del 53% mientras que en Guerrero es apenas del 47%. Esto quiere decir que efectivamente, en los pueblos y ciudades más pobres y con mayor cantidad de grupos indígenas la educación sexual aún no ha llegado a impactar. Todavía podemos preguntarnos cuál será la relación entre el grado de estudios y la natalidad, es decir: tendrán más hijos las personas que menos estudios tienen?”
 57. A- “sí por la falta de información”
 58. A- “es cierto, mientras más ignorante es la gente, más hijos tienen porque no conocen los métodos anticonceptivos”.
 59. D- “Veamos si nuestras hipótesis se confirman...veamos en esta tabla... podemos observar que en general las mamás que no tienen estudios o que tienen apenas hasta la secundaria son las que en promedio tienen más hijos, mientras que a mayor educación menos hijos se tienen, por ejemplo en Chiapas del 27% baja a 3.6 %. Qué podemos concluir de ello?”
 60. A- “que mientras más estudios tenemos las mujeres no queremos tener hijos”
 61. D- “sí, qué más?”
 62. A- “tal vez que la educación te prepara para tener mejores oportunidades en la vida”

Análisis del discurso: en esta estrategia se puede ver cómo el docente realiza el modelado de un proceso mental complejo, como el establecimiento de inferencias e hipótesis, a través del contraste de diversos datos. (Líneas 13,19, 25, 33, 35, 38) Luego de modelarse la estrategia, se transfiere a los alumnos para que la apliquen dentro del mismo ejemplo, pero esto solo se puede dar mediante la interacción dialógica del docente que modela la estrategia.

Los comentarios que expresan los alumnos revelan la activación de estos procesos mentales a partir del establecimiento de inferencias y conectándolas con su realidad y experiencia personal (líneas 24, 25, 27, 31, 33, 34, 38) Se puede ver que las mujeres, al tomar posición desde su condición de género son más receptivas a las hipótesis explicativas desde su circunstancia personal. (líneas 41, 49, 58) En esta sesión se logró relacionar el grado de educación y el acceso a métodos anticonceptivos (línea 62).

Ejemplo 4

Estrategia: multipropósito, procesamiento de información

Procesos mentales: análisis, síntesis, parafraseo.

Transcripción:

63 D- “ a ver de éste lado... a ver muchachos... qué preguntas le podemos hacer al texto?”

64 A-“este.. primero antes que nada, nos llamamos el equipo Bronx”

65 D-“ ah!, es cierto, el quipo Bronx”

66 A- “ eh, pues primero sería... el punto de vista católico para iniciar el juicio”

67 D- “No está claro verdad?, de hecho no menciona ese punto de vista...”

68 A- “ y también por que eso pone a esas causales y los católicos y las razones de ellos mismos”.

69 D- “entonces este texto hace omisiones, verdad?, alguna otra?”

70 A- “ah dile la otra...lenocino..”

71 D-“ qué es lenocinio... tampoco lo explica... a ver alguien pasó de largo esta palabra?... bueno, más bien alguien *notó* esa palabra?”

72 A- “si, nosotros”

73 D-“esa es una pregunta que le podemos hacer al texto... bueno a ver siguiente equipo”

74 A-“las de atrás”(risas)

75 A-“serían palabras clave...este... violación, peligro de muerte, inseminación artificial, causas de deformación, proyecto de vida, VIH, personal no objetor, y ya...”

76D-“y en una frase...”

77 A-“este... el perredé propone siete nuevas causales a favor del aborto”

78 D-“perfecto”

79 D-“a ver este equipo... cómo se pusieron?”

80 A-“los anónimos 2 ” (risas)

81 D-“muy bien, a ver que nos pueden comentar sobre el texto, qué pregunta le podemos hacer?”

82 A-este, bueno... que no menciona claramente las ideas de la iglesia y ...(silencio)

83 A-“una más sería este... que..si no se puede detectar una malformación genética antes de las 12 semanas entonces ya no procedería el aborto?”

84 D-“ ahh, muy buena pregunta, qué sucedería si no podemos detectar una malformación o un defecto genético grave antes de las 12 semanas que pasa, que sucede?”

85 A. “yo creo que ahí estas ya matando a una persona y es por tu inconsciencia, o sea ya no debes de ser este...pues legal para... yo, yo creo”

Análisis de discurso. En este fragmento se muestra la interacción que se da al final de una estrategia de procesamiento de información. Al conformar equipos se les pidió a los alumnos que escogieran un nombre, esto apra favorecer la identidad de equipo. Por otro lado permite entender cómo se dan los procesos de cohesión de un grupo. En la línea 64 el alumno muestra que la identidad del equipo es importante y define su participación, comparado con las líneas 74 y 80 en las que no hay reflejo de cohesión.

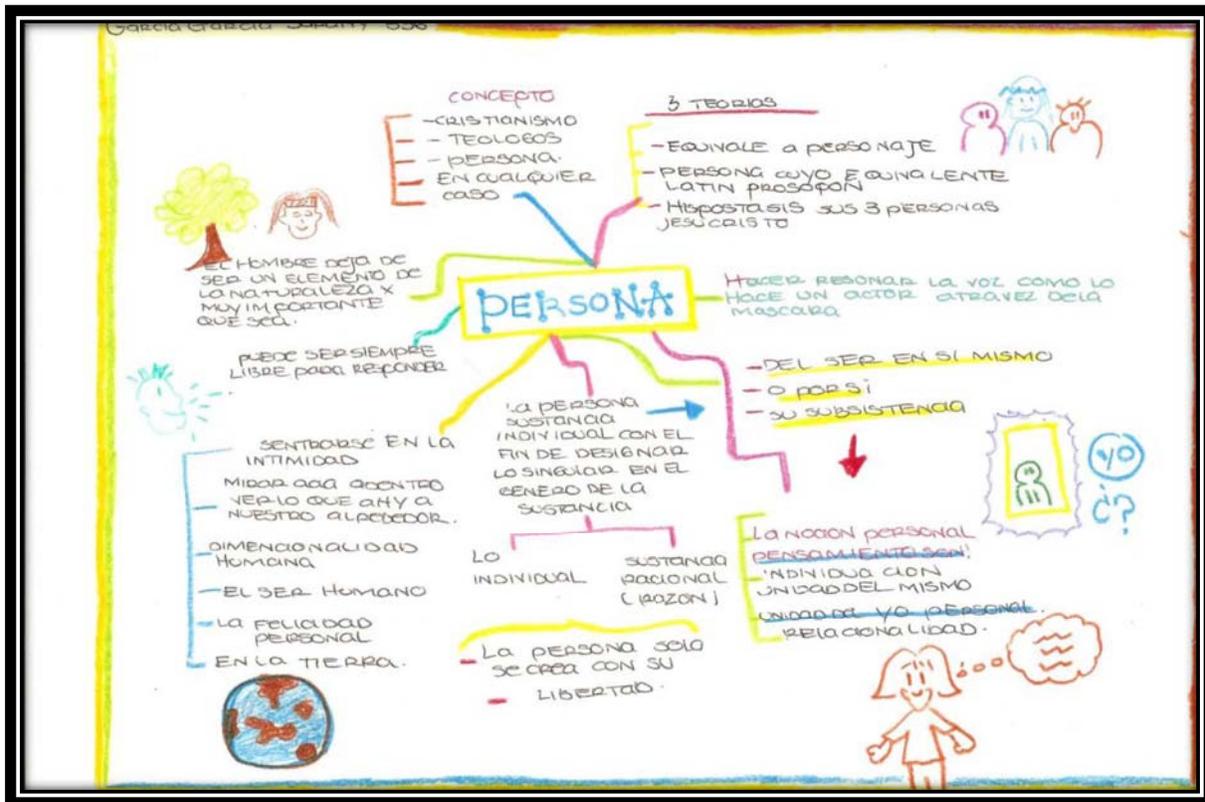
Las líneas 66, 68 y 70 muestran que es preciso la interacción docente para recuperar el sentido de la participación del alumno y ponerla en términos asequibles a los demás alumnos. La línea 75 muestra cómo una alumna es capaz de extraer conceptos de una lectura y en la 77 de sintetizar en una frase corta el sentido de lo que ha leído, activando con ello procesos cognitivos complejos.

Al plantearseles a los alumnos que es necesario establecer preguntas con el texto, la línea 83 muestra como una alumna aplica procesos de problematización sobre la información trabajada en equipos.



Análisis de evidencias físicas: Mapas mentales

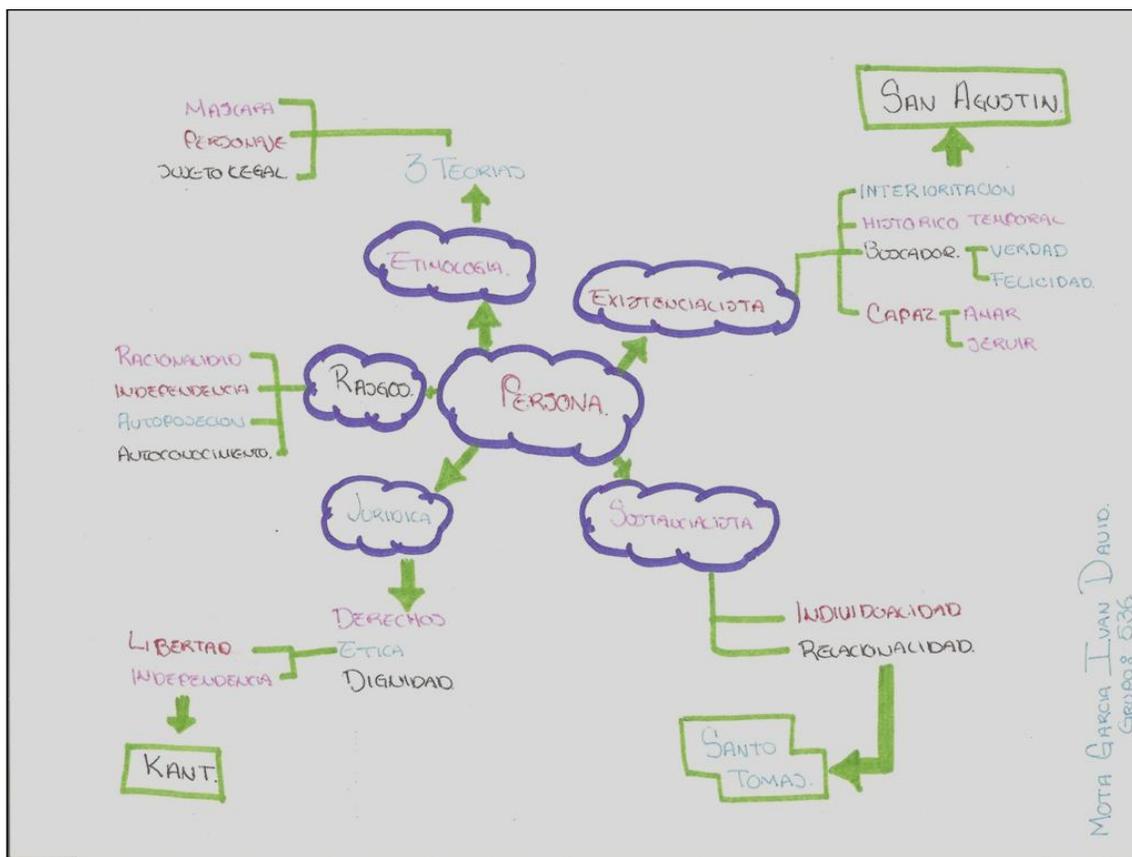
Evidencia 1



Comentario:

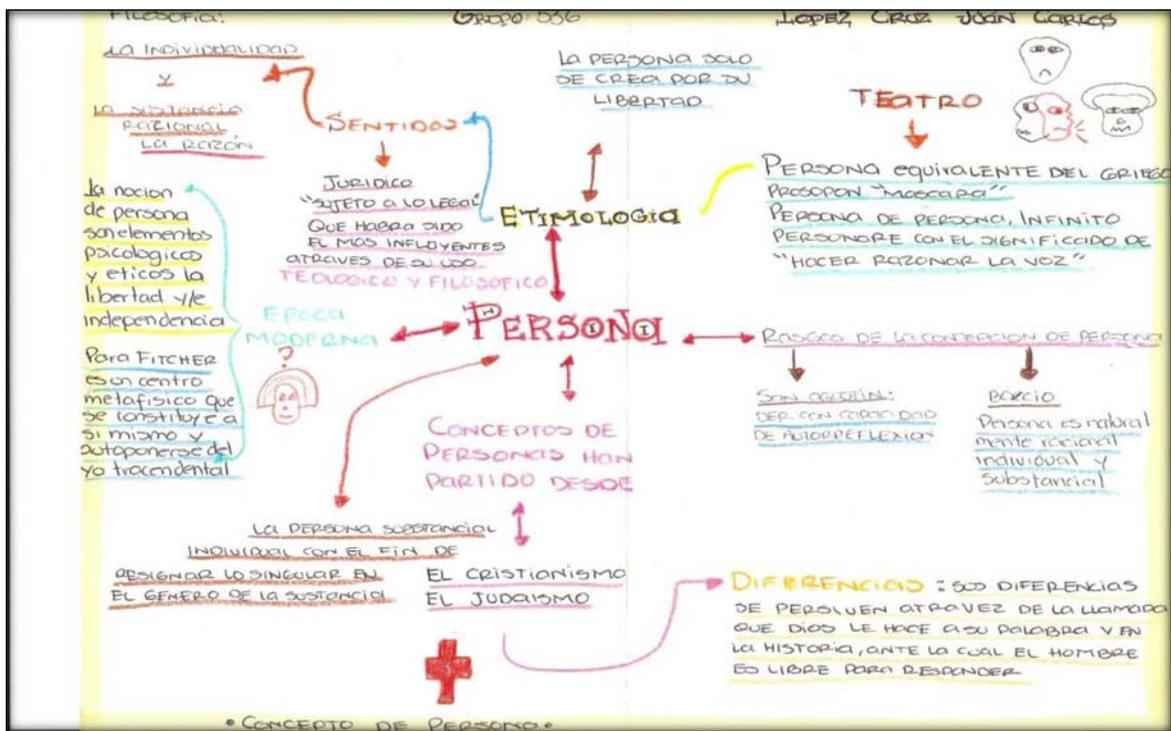
En esta evidencia podemos ver el avance en cuanto a la concreción de estrategias espaciales. El recurso del mapa mental apoya el procesamiento de información y revela que los alumnos han internalizado y estructurado la información mediante los esquemas gráficos. No obstante, el nivel de desempeño alcanzado según la rúbrica del producto aún tiene un margen de mejora. En este ejemplar en particular podemos ver el intento de esquematizar la información, sin embargo estas no se encuentran aún muy bien definidas a partir de jerarquías, dado que los conceptos no se encuentran unidos mediante descriptores generales, el uso de palabras clave no es sistemático, sino esporádico, sin embargo como acercamiento a esta práctica la alumna logra distribuir espacialmente la información, lo cual puede ser el primer paso para aplicar esta estrategia en contextos más amplios. También revela un proceso creativo en la manera de organizar el mapa.

Evidencia 2



Comentario: En este ejemplar de evidencia podemos ver un acercamiento distinto a la estrategia espacial. Aquí el alumno categoriza con conceptos y los distribuye de manera adecuada, manteniendo la relación de forma sin embargo el contenido de la lectura se ve pobremente reflejado, esto debido a la falta de unión entre las palabras clave y los datos, conceptos, ideas principales, etc. Aquí podemos ver como un nivel de desempeño adecuado con estrategias espaciales de procesamiento de información requiere de un seguimiento continuo y sistemático para que en el alumno se forme un correlato en su estructura mental. En efecto, al pedirles a los alumnos que traduzcan lo que tienen en el mapa a un discurso propio tomándolo como referencia, los que aún precisan practicar más con esta estrategia no logran estructurar tampoco un discurso claro sobre lo que han leído. Aquí entonces se sugiere que el trabajo continuo con estas estrategias impacta positivamente en el rendimiento escolar en tanto que puede ser transferida a otras materias.

Evidencia 3



Comentario

En esta evidencia podemos encontrar un nivel de desempeño más adecuado en cuanto a la extracción de ideas principales y palabras clave. Se muestra como el consultar las rúbricas de evaluación de los mapas, los alumnos pueden tomar ventaja de la estrategia. En este caso el alumno utiliza conectores como las flechas, lo cual permite interconectar ideas y conceptos entre sí, favoreciendo con ello procesos básicos como la relación de ideas y datos, estructurándolos en una visión global del texto. Por otro lado muestra que conoce y aplica elementos procedimentales básicos para la organización de estas ideas partiendo del centro hacia afuera, según los establecen las características del mapa. Utiliza palabras que engloban conceptos y define con ideas principales este campo de ideas. En el nivel de desempeño muestra una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Comentario:

En esta muestra en cambio, podemos ver un desarrollo creativo más personal y más holístico en la manera de integrar las ideas y su significación con los conceptos y temas de la lectura. En este caso podemos observar cómo el alumno utiliza la estrategia para darle un sentido y un significado personal al tema del texto, y si bien no es comprensivo en términos de abundancia de conceptos y palabras clave, rescata sin embargo lo que demuestra ser bajo su estructura mental, lo más representativo. El uso de imágenes expresan con fuerza la significación personal de las ideas de manera icónica.

Esta evidencia muestra con claridad cómo el trabajo con estrategias espaciales de procesamiento de información se puede dar el paso de ser una simple tarea, una rutina escolar hacia un elemento de creatividad personal, de conexión con la capacidad interna de dar sentido y de plasmar la subjetividad en ello.



4.5.3 Análisis de evidencias físicas. Dossier de Webquest sobre Bioética



Este *dossier* constituye una de las evidencias más interesantes, puesto que permite la interacción en pequeños grupos destinados a una tarea específica siguiendo roles para resolver mediante la deliberación, diferentes problemas propios de un comité de bioética. La actividad está diseñada bajo el esquema de trabajo de las Webquest's, de tal

forma que se dejó como actividad extra-clase en equipos para resolver y entregar.

Las WebQuest's son actividades que implican la interacción entre pares con interfaces de ordenador. Moviliza recursos para buscar información, integra estrategias de procesamiento de información e integra diferentes informaciones y puntos de vista a través del trabajo colaborativo. Como instrumento pedagógico tiene una metodología específica para su

aplicación y puede utilizarse en distintas fases del diseño didáctico. Siendo así se considera una estrategia multipropósito que aporta elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

En este caso la Webquest que se utilizó fue realizada por Miguel Santa Olalla y Daniel Primo y es disponible *en línea* en la siguiente dirección electrónica:

<http://www.boulesis.com/didactica/webquests/bioetica/>

De su aplicación mostramos las siguientes evidencias:

4.5.4 Análisis de estadísticas de evaluación sumativa y declarativa (crucigramas)



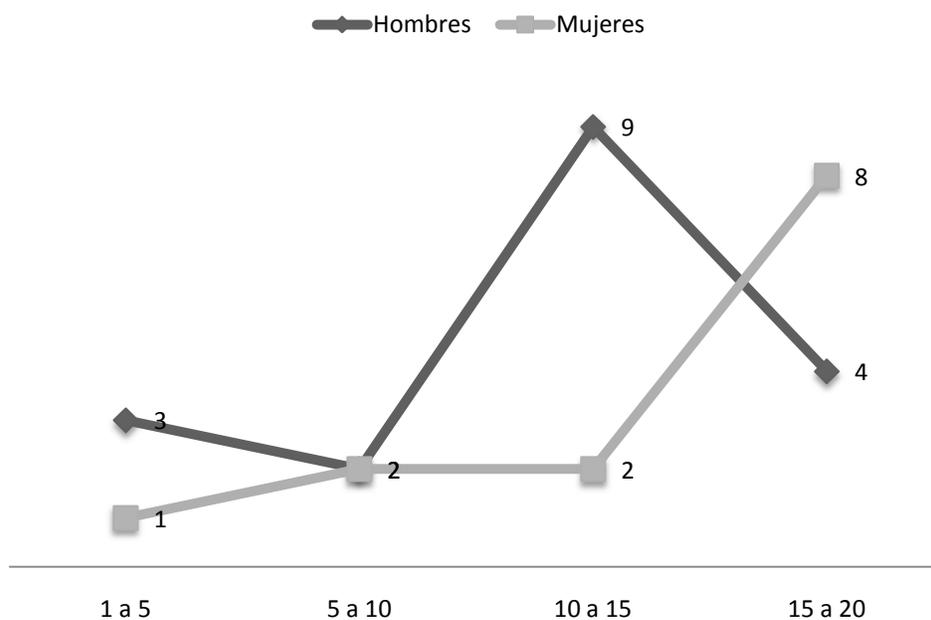
El MODD aquí propuesto incluye algunas sugerencias de evaluación, éstas vienen mediadas por rúbricas, listas de cotejo y se sugiere el uso de niveles de desempeño. El lector podrá encontrar algunos ejemplos en el anexo A de este texto. Ahora bien, durante la aplicación del diseño se realizaron algunas evaluaciones en las que, entendida como un proceso, ésta reúne

evidencias de distintas fuentes. Aquí lo que nos interesa mostrar es un corte en el proceso y no un producto terminado, puesto que siendo coherentes con los principios educativos, epistémicos y psicopedagógicos que hemos abrazado en este texto, el aprendizaje se da en ciclos que implican retrocesos y avances y que de ninguna manera pueden ser reducidos a la mera eficacia técnico-pragmática. En este sentido, una materia como la que abordamos debería tener un cierto arraigo en conceptos y definiciones, pero lo más importante es la manera en que éstos son empleados en la resolución de problemas reales y en la amplitud de horizonte que proporcionan. Siendo así, una evaluación sumativa, basada en conocimientos declarativos se concibe aquí únicamente como instrumento de diagnóstico y adecuación con arreglo a un fin y no, como viene siendo a la manera tradicional, un fin en sí mismo y un instrumento de poder.

Siendo así, la parte declarativa en la aplicación del MODD se realizó mediante un crucigrama que había que resolver individualmente y luego construir un breve texto con algunas de las palabras implicadas en la tarea, de tal forma que se estructurara un discurso.

El instrumento de evaluación es pertinente en la medida que cumple su función. En este caso encontramos que la resolución de crucigramas, al tener un elemento lúdico, puede favorecer la actitud hacia la evaluación por parte de las y los estudiantes. Aquí se muestra una gráfica en la que se ha tomado en cuenta el número de palabras encontradas y la calidad del texto producido.

Con respecto a éste último se ha evitado una calificación numérica por considerarla contradictoria con lo que se ha venido estableciendo, de tal forma que se han adoptado los niveles de desempeño para la producción de un texto de resumen en general, esto permite que las y los estudiantes sean conscientes de su zona de desarrollo próximo y la manera en que pueden lograr mejores desempeños. Sin embargo, para mostrar resultado debería ser parte de un esfuerzo programado durante todo el año en el que se haga aplicación continua de dichas rúbricas y parámetros y se modele junto con los alumnos la aplicación de éstas en el desarrollo de una tarea específica.



Podemos observar en la distribución del porcentaje de respuestas halladas lo siguiente:

La mayoría de los varones encuentra un promedio de 13 preguntas, mientras que en las mujeres es de 17. A su vez, la cantidad de alumnos varones rezagados en la tarea que en promedio encontraba 2 o tres respuestas, es mayor que en el caso del grupo de las mujeres en donde solo se presenta una incidencia. Parecería ser que el grupo de los varones se encuentra rezagado en la adquisición de conceptos y nociones declarativas con respecto de sus compañeras. Esto puede confirmarse atendiendo a la experiencia cotidiana de los docentes cuando se expresa que las chicas suelen ser más dedicadas a los estudios que los varones. Podríamos aventurarnos entonces a decir que es necesario articular en el salón de clases estrategias que favorezcan el desarrollo cognitivo de los varones en términos de estructuras conceptuales y emocionales. Esto requiere un trabajo continuo con ellos no

puede ser resuelto mediante intervenciones didácticas esporádicas. Al parecer cuando se habla de educación y género se enfoca en el discurso a las mujeres, olvidando que en la educación de género también es preciso reeducar la noción de género que tiene el varón.

Un seguimiento y aplicación adecuada de este MODD podría aportar elementos para este cambio que se precisa en nuestra sociedad, al confrontar al individuo a problemas específicos que son resultado de las valoraciones sociales sobre el medio ambiente y sobre las personas. Una sensibilización propedéutica puede ayudar a formar ese ciudadano responsable del mañana que busca nuestro sistema educativo y cada docente en su aula.

Textos construidos por los alumnos

Los siguientes ejemplos son extractos de la segunda parte del instrumento de evaluación.

Los ejemplos aquí mostrados intentan retomar una visión general del nivel de desempeño mostrado por algunos alumnos. En general podemos utilizar la siguiente escala estimativa que se corresponde con los procesos mentales que la estrategia de evaluación busca movilizar.

Item	Sobresaliente	Adecuado	Suficiente	Insuficiente
conceptos				

Ejemplo 1 Nivel de desempeño insuficiente



“el aborto es cuando se interrumpe el embarazo por que no se quiere tener un hijo. Las chavas deberían tener más responsabilidad no andarse metiendo con el primero que encuentran. La vida comienza cuando se crea la persona se hace proyecto”.

Aquí podemos notar que el alumno intenta estructurar su discurso utilizando los conceptos de la clase, sin embargo dicho empleo de

conceptos se queda en un nivel superficial y desarticulado, inclusive en la última frase hay pobreza semántica. Lo que revela el texto, es que el alumno aún no ha incorporado en su estructura cognitiva el sentido de estos conceptos ni los ha relacionado con su propia existencia.

En el ejemplo podemos notar también como se revela información acerca del desarrollo del juicio ético, incipiente en este caso, debido a que el alumno se limita a repetir fórmulas sobre la responsabilidad sin analizar el contexto, el uso de la palabra, el posible cambio de sentido. Revela un juicio conformado a las expectativas sociales de un modelo machista de género y un conservadurismo latente. Así, nos aventuramos a decir que a un bajo nivel cognitivo (revelado en la cuestión declarativa) le puede acompañar un bajo desarrollo del juicio ético, dado que en éste es necesario aplicar procesos mentales complejos, abstracciones, formas de pensamiento y recursos cognitivos.

Ejemplo 2 Nivel de desempeño suficiente.

“La persona es valiosa por que es un milagro de la vida. Su proyecto de vida es lo que quiere ser y lo que le gusta. Todos deberíamos tener derecho a elegir nuestro proyecto de vida por que es muy feo que otras personas te digan lo que tienes que hacer. Algunas chavas toman decisiones equivocadas cuando abortan, yo creo que se deberían cuidar más.”

En este ejemplo se observa un uso más preciso de conceptos y un esfuerzo de integrarlo en una visión más amplia, sin embargo aún se queda el texto en la descripción de la subjetividad y no da paso a la explicación y justificación. Hay sin embargo relación interna entre las ideas. En la cuestión moral, el juicio revela un paso con respecto del ejemplo anterior, en éste se considera desde la propia perspectiva de género a la responsabilidad de una manera más amplia, al tener en cuenta el cuidado de sí, lo cuál revela que internamente se han conectado conceptos como el de salud. Se apela en este caso a derechos de manera general y vaga, pero intenta ser el fundamento de la opinión, lo cual revela que hay un esfuerzo más profundo por cimentar la experiencia en razones, aunque éstas aún no sean claras o profundamente reflexionadas.

Ejemplo 3 Nivel de desempeño adecuado

“Yo creo que el aborto es un problema muy grave de salud pública por que hay muchas mujeres que mueren diariamente por no tener acceso a hospitales en los que se puedan atender. Es un problema por que las autoridades no respetan las



decisiones de las personas ni su proyecto de vida. Mucho se discute si el aborto es un asesinato o no y muchos no saben ni por qué lo dicen ni conocen qué significa ser persona. Ser persona viene del griego y significa “hacer resonar la voz”, o sea que es poder hablar y ser consciente. Como los embriones no pueden hablar dicen que no puede ser persona y que entonces no es asesinato. Yo creo que aunque no puedan hablar, los bebes pueden sentir el dolor y el rechazo, por eso yo no lo haría, pero respeto la decisión y la libertad de las que sí lo hacen”.

En este ejemplo se evidencia un desarrollo del tema más adecuado, en el que los conceptos empleados son más descriptivos, conectan con la experiencia inmediata y relaciona sus ideas para estructurar un discurso coherente y que revela una postura personal argumentada. El nivel de desempeño alcanzado revela que esta alumna puede dar aún más mediante el empleo de estrategias de organización de la información para estructurar un discurso aún más comprensivo. Al tener una ejecución lingüística más amplia y variada, puede dar a sus ideas un espacio para explorar, analizar posturas, fundamentar opiniones y dar ejemplos.

El texto de esta alumna revela la toma de postura personal desde un análisis más complejo de su realidad y el juicio que emite al final, revela una actitud de tolerancia y respeto a las

decisiones de otras personas. Esto revela que el juicio moral está más desarrollado, dado que toma en cuenta los puntos de vista de otras personas y saca conclusiones personales que tienen que ver con un dilema social complejo.

Ejemplo 4 Nivel de desempeño sobresaliente.



“Nuestra sociedad es hipócrita con las mujeres, por un lado la iglesia les dice que el ser humano tiene libertad de albedrío y por otro lado las condena por tomar sus propias decisiones. Muchas mujeres ya no quieren tener hijos por que viven en pobreza o por que sus esposos las maltratan y eso es malo por que no respetan su

dignidad que es el valor de cada persona. Yo creo que todos deberíamos tomar consciencia y respetar a las mujeres por que es su cuerpo y al final ellas son las que terminan educando a los hijos. Me imagino que es una decisión difícil de tomar, pero quien no lo acepta debería entender por qué las mujeres quieren hacerlo. En primer lugar tienen derechos por que su cuerpo les pertenece, en segundo lugar los embriones no son personas sino hasta que pueden sentir dolor, y el aborto debería ser legal mientras no se provoque dolor.

Además deberían de dar más información para que esas mujeres que viven en los pueblos y que son muy pobres pudieran tener anticonceptivos y hospitales. Así podrían cuidar solo a los hijos que quieren y decidir cuántos quieren. El proyecto de vida es muy valioso por que es lo que quieres llegar a ser, hay que defenderlo y estar informado para que no nos laven el coco y nos quieran manipular”.

En este último ejemplo podemos ver cómo el trabajo con conceptos filosóficos ayudan a que un alumno justifique su postura con respecto de un problema de salud pública. El

alumno considera la influencia social y las circunstancias de un problema e intenta tomar una postura crítica, evidenciando los juegos de poder existentes en la sociedad. Hace apelación a una noción de derecho y la relaciona con un contenido específico, esto revela que identifica problemas localizados y analiza sus causas y consecuencias, revelando procesos cognitivos complejos. A su vez muestra una estructura discursiva mucho más elaborada y coherente revelando su propia subjetividad en la cognición del problema.

Este ejemplo representa un nivel sobresaliente debido al carácter personal y preciso del uso de conceptos y definiciones, mostrando una incorporación en la estructura cognitiva personal.

Conclusiones Generales

Hemos llegado a la parte final de este texto y queremos hacer en esta sección un balance del camino recorrido.

Primeramente se hace necesario emitir un juicio acerca del grado de adecuación del MODD a la realidad durante la práctica e implementación. Es preciso decir que muchos de los objetivos requieren de un monitoreo continuo del profesor tal como se mostró en algunas de las evidencias, la figura del docente como actor imprescindible del proceso de aprendizaje. Por otro lado, es muy importante que las estrategias sean modeladas por el docente en presencia de todos los alumnos y en diferentes situaciones para que ellos puedan hacer la transferencia por sí mismos a contextos diferentes. Así, tomando en cuenta el tiempo que se aplicó en su fase pre-operativa, podemos decir que El MODD en Bioética aún puede ser susceptible de mejoras. Esto es parte de un proceso natural donde la investigación en el aula misma repercute en la manera de aplicar un diseño. Hemos partido de la tesis que enuncia que solo pueden darse aprendizajes significativos cuando los alumnos hacen suyo el interés por los temas de la materia y que éste puede ser favorecido mediante estrategias cognitivas. La búsqueda constante de activar ese interés no puede darse a la manera de un algoritmo específico para despertar el gusto e interés por la filosofía, esto solo será producto de una genuina motivación, que en último término es un proceso complejo que depende de variables que en el modelo pueden escapar. Ahí es donde la labor de investigación del docente es crucial para realizar las adecuaciones que hagan que el alumno valore las preguntas y planteamientos que la filosofía proporciona a su vida.

El MODD que aquí se presentó pretende ser únicamente una vía para transitar en el camino del aprendizaje de la filosofía de manera activa. Las estrategias consideradas pueden cambiar, transformarse, sufrir ajustes y descartar algunos elementos en vista de temas más específicos e interesantes para los alumnos.

Es importante entonces hacer notar que la facultad de flexibilizar el currículum es algo que todo docente puede desarrollar cuando tiene en cuenta algunos elementos del diseño didáctico. La seriación y secuenciación de actividades y estrategias es, en último término un proceso creativo que proviene del interés y gusto del docente por su materia.

Ahora bien, en términos generales podría decirse que la propuesta que presentamos aquí tiene suficientes elementos para mostrar su aporte en la enseñanza de la filosofía. Esto se

reveló en la manera en que los alumnos problematizaron su realidad y la de su sociedad, en a manera en que se relacionaron entre spi con la información y el uso que le dieron. Las evidencias solo son un panorama de lo que puede llegar a ser.

Sin embargo no todo son buenas experiencias. Entre los elementos que limitaron su éxito podemos apuntar la falta de espacios y entornos adecuados para la enseñanza de la filosofía, la escasez de materiales no-convencionales. Además está el rezago educativo que arrastran las generaciones. Es sabido por casi cualquier docente que el enemigo más grande que enfrenta es la falta de habilidad lecto-escritora. Estas competencias deberían estar sólidamente apuntaladas en la educación básica formal. Sin embargo, cada semestre se encuentran los docentes con que una gran parte de la población de bachillerato tiene dificultades en la comprensión de lo que leen. Esto se constituye en la gran pared contra la que toda reforma institucional se estrella.

Estamos convencidos de que el empleo de estrategias cognitivas impacta positivamente en la comprensión lectora cuando son utilizadas sistemáticamente en contextos diferentes, esto a la larga genera competencias que pueden ser transferibles y llevadas a otro nivel como el de la comprensión filosófica.

Esta propuesta ha querido ser ambiciosa en la proyección de sus alcances y objetivos, logrando con ello tener un amplio espectro de actividades y estrategias aplicables para generar aprendizajes específicos. La experiencia docente nos ha mostrado que tener expectativas altas sobre el rendimiento escolar de los y las alumnas repercute en la manera en que los docentes aplican las estrategias y los resultados que obtienen.

El beneficio de implementar estrategias cognitivas se revela justo en contextos educativos en los que la carencia y el rezago son la norma. Siendo así, es posible decir que un seguimiento más sistemático y las nuevas aportaciones que se le vayan haciendo traerán consigo en un futuro un programa más sólido que reporte beneficios en términos cívicos mucho más tangibles.

Fue difícil encontrar evidencias que apoyaran las hipótesis de trabajo, especialmente aquellas que tienen que ver con lo actitudinal, puesto que la conducta no necesariamente revela de manera inmediata los procesos reflexivos de la mente humana.

Con todo, es posible decir que dentro de la coyuntura que se da a nivel nacional debido a las reformas educativas en nivel básico y medio superior, la propuesta es de vanguardia,

puesto que integra el enfoque de competencias a la propedéutica filosófica. Una de las ventajas más tangibles que pudo arrojar su práctica es la de proporcionar estrategias de procesamiento de información, una habilidad de suma importancia para formar al ciudadano que será el estudiante de bachillerato. La filosofía siempre ha mostrado su valor no en términos pragmáticos, sino en ámbitos globales como la apertura de pensamiento y las habilidades cognitivas aplicadas a la reflexión de la condición humana. Este diseño didáctico aporta elementos sólidos para lograr que un estudiante de bachillerato sea capaz de pensar por sí mismo y con otros los problemas más urgentes a los que su sociedad se enfrenta. Es claro que las virtudes cívicas no son habilidades técnicas que se adquieren por un proceso de ciego automatismo, es necesario recuperar esta dimensión procesual de la construcción de la ciudadanía y darle un soporte seguro a través de la educación.

Al término de este escrito nos damos cuenta que un área de oportunidad que no fue suficientemente abordada es el trabajo con problemáticas situadas y con el enfoque de transversalidad, ambos son enfoques sobre la educación y la ética que pueden aportar un elemento más al diseño didáctico.

Tal vez podríamos concluir mostrando que el MODD tiene ciertas limitaciones: Por un lado en la habilidad que tenga el docente para implementar y ajustar a la particularidad de cada grupo las estrategias aquí sugeridas. Esto se puede allanar estableciendo diagnósticos adecuados sobre el grupo y sondeando los intereses del mismo para establecer objetivos de aprendizaje personalizados.

Sin embargo una de sus limitaciones se encuentra justo en la manera de resolver sus propias limitaciones. En escuelas en las que el currículum es definido de manera unívoca, queda poco espacio para la experimentación y la aplicación de alternativas. Siendo así, y dado que la aplicación del un diseño didáctico requiere de flexibilidad, una de sus limitantes más evidentes la podemos encontrar en la rigidez de la currícula institucional que pueda tener un sistema educativo.

Otra de las limitaciones que puede hallarse es la resistencia de los alumnos a las estrategias, esto puede ser fruto de la falta de experiencia en la aplicación, o en la falta de utilidad real que perciba el alumno con respecto de la materia y las estrategias para enseñarla. Ahí responderíamos nuevamente que es el docente quien tiene la labor de establecer adecuaciones que tomen en cuenta las preferencias cognitivas de los alumnos.

Finalmente, enunciaríamos algunos aspectos normativos, producto de la experimentación con este tipo de diseño:

- Es crucial para el diseño, que el docente conozca la forma de aprender su materia y ejerza un pensamiento reflexivo constante en su labor.
- Es fundamental que el docente conozca y aplique las estrategias que desea enseñar. Para modelar las estrategias es importante que los alumnos puedan ver y entender el proceso mismo para luego hacerlo por su propia cuenta.
- Tomando en cuenta las investigaciones de trabajos en grupo, es de suma importancia que las estrategias empleadas combinen secuencias de aprendizaje individual, colaboración entre pares, tareas grupales y momentos para socializar los productos de aprendizaje.
- Es fundamental para lograr un aprendizaje significativo, que se logre un ambiente de clase adecuado, esto requiere emplear estrategias innovadoras, arriesgadas y dar un tiempo específico en la clase para ello, esto mejora la calidad de las interacciones y predispone positivamente al alumno para la convivencia.
- El docente debe ser muy cuidadoso con el empleo de su lenguaje, procurando favorecer el diálogo y la comunidad de indagación.

Bibliografía

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Beck, R. *et all.* *World History, patterns of interaction*. Illinois: McDougal Littell.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica : hacia un nuevo modelo de interpretación*. Mexico: UNAM-FFyL.
- (2006). *Lineamientos de hermenéutica analógica*. México: ideas mexicanas.
- CCH-UNAM. (s.f.). *Página principal del colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado el 16 de marzo de 2007, de UNAM: <http://www.cch.unam.mx>
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Coll, C. (1997). *el constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Cortina, A. (1996). *Ética mínima*. Madrid: Tecnós.
- Daly, H (1993) *Para el bien común, reorientando la economía hacia la comunidad, el ambiente y un futuro sostenible*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dearden. (1982). *Educación y desarrollo de la razón : Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU* . Recuperado el 15 de marzo de 2007, de <http://www.un.org>
- Díaz barriga, F. (2006). *Enseñanza situada* . México : Mc Graw Hill.
- Díaz-Aguado, M. J. (2008). *Educación y razonamiento moral*. barcelona: Agapéa.
- Durkheim, E (1996). *Educación y sociología*. México: Coyoacán.
- Dussell, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- (1980) *Pedagógica Latinoamericana*. Bogotá: Nueva Época.
- Elliot, T. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ENCUP (2008) *Encuesta nacional de cultura política y prácticas ciudadanas*. Disponible en línea en: <http://www.encup.gob.mx> consultado el 23 de marzo de 2010
- Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender* . México: Paidós .
- Fernández, M (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Freinet, C. (1979). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Freire, P (1979) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M (1990) *Teconolgías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método Vol. I* . salamanca, España.: Sígueme.
- Gaos, j. (2003). *Obras completas volumen III ideas de la filosofía, l Universidad Nacional Autónoma de México- IIF*. México: Universidad Nacional Autónoma de México- IIF.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente : historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hegel, G. (2002). *Fenomenología del Espíritu*. México: fondo de Cultura Económica.
- INEGI. (s.f.). Recuperado el 22 de Febrero de 2007, de sitio del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia: www.inegi.gob.mx
- ICCS (2009) *Informe Nacional del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ética en prensa SEP*
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón práctica*. México: Fondo de cultura Económica.
- Kipling, R (1988)*El libro de la selva* . Madrid: Anaya

- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: gedisa.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura Económica.
- Lakatos, I. (2002). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lippmann, M. (1992). *“La filosofía en el aula”*. Madrid: La Torre.
- Luhman, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Maldonado, A. (enero-marzo de 2000). “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. (UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*
- McKernan, J. (1999) *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.
- Marcuse, H (1968) *El hombre unidimensional: ensayos sobre la ideología en la sociedad industrial avanzada*. México: Mortiz
- Marshall, & B. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Maturana, H. (1997). *De máquinas y seres vivos: autopoiesis la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Mills, T. (1967) *The sociology of small groups* prentice Englewood: Prentice Hall.
- Morín, E. (1999). UNESCO. Recuperado el 31 de 01 de 2008, de <http://unesdoc.unesco.org>
- OCDE. (2005). *Education at a glance indicators 2005*. Recuperado el 08 de Abril de 2008, de <http://www.oecd.org/dataoecd/20/25/35345692.pdf>
- Nietzsche, F. (1982) *The portable Nietzsche*. Nueva York: Penguin books.
- Olvera, a. (2008). *Ciudadanía y democracia en ... Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*. México: IFE.
- Palacios, E. (2005) *Aportaciones del psicoanálisis a la comprensión de la adolescencia*. Zaragoza: Libros certeza.
- Piaget, J. (1989). *Hacia una lógica de significaciones*. México: gedisa.
- Popper, K. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Madrid: Paidós.
- Rodríguez, M. (2006). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. España: AIQUE.
- Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Sartori, G. (1998). *homo videns*. Madrid: Taurus.
- SEAC. (2000). *The society for Ethics across the curriculum*. Recuperado el 24 de mayo de 2008, de <http://www.rit.edu/cla/ethics/seac/>
- SEP. (2008). *Articulación Curricular de la Educación Básica*. Recuperado el 26 de julio de 2008, de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/start.php?act=acciones&sec=2>
- Shaw, M. (2005). *“Dinámica de grupo: psicología de la conducta de los pequeños grupos”*. España: Herder.
- Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.
- Skinner, B. (2001). *Waldendos*. México: planeta.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- UNESCO. (1995). Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO. (2007). *Abolir la pobreza*. Recuperado el 22 de agosto de 2007, de http://portal.unesco.org/shs/fr/ev.php-URL_ID=5140&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2007). *Philosophy in tomorrow's world*. Recuperado el 23 de Agosto de 2007, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001573/157330e.pdf>
- UNESCO. (2007). *School of freedom*. Recuperado el 12/ de agosto de 2007, de www.unesco.org/shs/philosophy

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de practica : aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Wittengstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. México, D.F.: UNAM.

Anexos

Rúbrica de mapa mental

Ítem	novato	suficiente	adecuado	sobresaliente
Organización de contenido y distribución	Utilizas el centro de la hoja, pero sin la idea principal o el tema o no parte del centro. A primera vista está todo inconexo, sucio, o demasiado recargado. No se alcanzan a ver las relaciones entre conceptos	Identificas la idea principal al centro Se detectan algunas ramas que tienen que ver con algunas ideas pero no tienen una conexión definida	Identificas la idea principal al centro, la rodeas con un globo y utilizas una imagen sugerente Estableces espacialmente una distribución que garantiza su legibilidad. A primera vista es agradable.	Identificas la idea principal al centro de la hoja, la rodeas con un globo de un color y utilizas una imagen que describe adecuadamente el tema. La distribución espacial es adecuada, permite detectar a primera vista las relaciones entre ideas y se equilibran imágenes y contenidos
Uso de conectores lógicos	No utilizas conectores lógicos, solo estableces ramas con mucho texto o con oraciones complejas	Escribes conectores lógicos entre ramas pero muy pocos, algunas ramas no tienen relación entre sí.	Estableces conexiones entre las ramas que describen sus jerarquías. Usas algunas flechas de manera espontánea	Usas estratégicamente los conectores lógicos sin sobrecargar de texto y sintetizando relaciones. Además utilizas flechas.
Empleo de imágenes y colores	No utilizas imágenes ni colores o te centras en las imágenes desatendiendo al contenido. Usas el color como elemento decorativo y no de manera estratégica	Usas algunas imágenes, pero estas son de poca calidad o no describen los conceptos. Usas el color de manera discreta o no ayuda a jerarquizar los conceptos.	utilizas imágenes sugerentes que describen los conceptos empleados además de que jerarquizas las ideas por colores	Estableces un código de colores para las ideas y sus jerarquías. Empleas adecuadamente imágenes y colores estableciendo un equilibrio entre el contenido y las imágenes.
Palabras clave	No empleas palabras clave, sino que escribes resúmenes, transcribes ideas completas o solo empleas imágenes	Utilizas algunas palabras clave que describen el contenido general del texto y empleas frases largas que conectan las palabras clave.	Empleas las palabras clave que describen y sintetizan las ideas principales además de combinarlas con los conectores lógicos y las imágenes	Empleas las palabras clave de manera estratégica, además de combinar con los conectores lógicos, las flechas y los colores, produciendo un efecto armónico y creativo
Jerarquización de ideas	No jerarquizas, todas las ideas se encuentran mezcladas y no se detecta un orden de lo más general a lo más particular.	Estableces jerarquías superficiales, basado en títulos de secciones pero no en conceptos importantes. Utilizas algunos colores para establecer categorías	Utilizas el espacio y el color para jerarquizar los contenidos de acuerdo a su grado de complejidad, de lo más particular a lo más general, además de que estableces categorías para organizar las ideas.	Jerarquizas de manera estratégica atendiendo al espacio, a la complejidad de los conceptos, su generalidad y sus relaciones con otros conceptos. Además estableces categorías propias para separar y organizar la información
Contenido	El mapa no aborda los contenidos mínimos del texto	El mapa aborda algunos contenidos pero de manera superficial sin aportar datos precisos o relevantes	El mapa contiene las ideas más importantes del texto con algunos detalles, datos y con ideas secundarias	El mapa consigna todo el contenido del texto sintetizando en lo esencial y estableciendo las conexiones necesarias entre las ideas principales y

				las secundarias. Consigna los datos más relevantes
Creatividad	El mapa no muestra creatividad en la organización ni en su composición, es una tarea hecha para cumplir.	El mapa contiene los criterios mínimos aunque carece de expresión e individualidad.	El mapa cumple su función y permite expresar algunos rasgos de creatividad en la composición y el uso de imágenes y colores.	El mapa revela un estilo propio de organizar la información además de revelar preferencias personales de aprendizaje. Permite expresar tus ideas en un formato gráfico. Se muestra que disfrutas la tarea

Rúbrica de Exposición Oral

Ítem	novato	suficiente	adecuado	sobresaliente
Manejo de voz	<p>Te cuesta trabajo expresar tus ideas oralmente, tu voz demuestra nerviosismo e inseguridad.</p> <p>Usas muletillas para llenar huecos en tu pensamiento.</p> <p>El volumen de tu voz es muy bajo o no modulas el ritmo.</p> <p>Utilizas palabras coloquiales y no escoges con precisión las palabras que describen tus ideas.</p>	<p>La voz es clara pero en algunos momentos baja de volumen o es muy rápido el discurso y se atropellan algunas palabras.</p> <p>En algunas ocasiones pronuncias incorrectamente.</p> <p>Utilizas un lenguaje más adecuado, pero hay términos que son imprecisos.</p> <p>Empleas muletillas con frecuencia</p>	<p>Tu voz mantiene un ritmo constante, usando pausas y énfasis de manera espontánea. Demuestras seguridad y confianza.</p> <p>Pronuncias con claridad casi siempre y el volumen de la voz es adecuado para el aula.</p> <p>Modulas tu voz para dar énfasis al discurso.</p> <p>Casi nunca utilizas muletillas, te esfuerzas por evitarlas.</p>	<p>Utilizas la voz como un medio estratégico al emplear silencios y pausas. Proyectas seguridad.</p> <p>Pronuncias las palabras con corrección y de manera precisa para expresar tus ideas con claridad y fluidez.</p> <p>Modulas tu voz de forma que todos pueden escucharte sin gritar. Utilizas el énfasis en algunas partes del discurso.</p> <p>No existen muletillas en tu discurso.</p>
Lenguaje corporal	<p>Te mantienes siempre en una misma postura y no empleas tus manos para comunicar.</p> <p>Tus gestos denotan nerviosismo</p> <p>No estableces contacto visual con la audiencia ni te desplazas por el aula.</p> <p>Das la espalda a la audiencia.</p>	<p>Utilizas tu cuerpo de manera espontánea para comunicar pero sin intencionalidad.</p> <p>Muestras seguridad en algunos momentos del discurso.</p> <p>Estableces contacto visual con algunas personas, no te desplazas o lo haces de manera nerviosa.</p> <p>Gesticulas en algunos momentos del discurso.</p>	<p>Utilizas intencionalmente tu cuerpo para comunicar, mostrando confianza.</p> <p>Estableces contacto visual con la audiencia en algunos momentos.</p> <p>Muestra seguridad y confianza con tus movimientos, al gesticular lo haces naturalmente.</p> <p>Te desplazas en el momento en que necesitas establecer contacto con la audiencia.</p>	<p>Utilizas todo tu cuerpo para comunicar, empleando gestos y tus manos, mostrando seguridad y confianza.</p> <p>Te desplazas por el aula para establecer contacto visual con la audiencia</p> <p>Tus movimientos corporales son pausados y enérgicos.</p>
Manejo de contenidos	<p>No explicas las ideas del texto, te limitas a repetir literalmente lo que dice el autor con errores e imprecisiones.</p> <p>Mezclas ideas de manera confusa, sin detectar las ideas principales.</p> <p>No comprendiste el texto, y llenas los huecos con ideas que no están en él o que no aportan a su discusión.</p> <p>No preparaste la exposición o no leíste el texto con cuidado.</p> <p>Te limitas a leer los apoyos visuales.</p>	<p>Explicas las ideas del texto literalmente, aunque te pierdes a veces en los detalles sin establecer claramente las ideas principales.</p> <p>Te cuesta trabajo ir más allá de lo que dice el texto, pero lo que explicas lo haces de manera clara.</p> <p>Muestras comprensión del tema pero pudiste preparar mejor la exposición.</p> <p>Algunas ideas están confusas o no se muestra la relación entre ellas.</p>	<p>Utilizas algunas palabras del texto pero sin apropiárselas a tu propia comprensión.</p> <p>Detectas las ideas más importantes y estableces relaciones con algunas ideas secundarias.</p> <p>Utilizas una analogía para explicar las ideas más complicadas.</p> <p>Ejemplificas en algunas ocasiones para detallar algunas ideas.</p> <p>Muestras preparación del tema previamente.</p> <p>Explicas con precisión y claridad las ideas del texto.</p>	<p>Utilizas y te apropias de palabras que aporta el texto.</p> <p>Detectas las ideas principales y las ideas secundarias, estableciendo relaciones entre ellas</p> <p>Utilizas analogías y metáforas para ejemplificar ideas</p> <p>Recurre a ejemplos para explicar con detalle.</p> <p>Estableces relaciones entre las ideas del texto y la vida cotidiana, o inclusive estableces relaciones lejanas entre otras ideas , texto o autores.</p> <p>Muestras dominio del tema y seguridad</p>

				intelectual.
Apoyos visuales	No utilizas apoyos visuales como pizarrón, mapas, cartulinas, presentaciones multimedia o de otro tipo o elaboraste apoyos visuales pero éstos están recargados de texto, sin imágenes o no apoyan la exposición, o tu exposición se centra en los apoyos visuales olvidando el contenido	Elaboraste apoyos visuales pero éstos están recargados de texto en algunas partes, faltan imágenes. Te centras en un solo tipo de apoyo visual, pero lo utilizas adecuadamente.	Elaboras presentaciones de diapositivas visualmente atractivas y equilibradas con el texto. El formato de los apoyos es adecuado y diverso. Integras videos que apoyan el tema	Elaboras presentaciones de diapositivas visualmente atractivas y equilibradas con el texto, ayudando a que la audiencia tenga expectativas sobre el tema. El formato de los apoyos es adecuado y efectivo, diversificando los medios. Las imágenes, gráficas y tablas son relevantes al tema, tienen el tamaño adecuado, son de buena calidad y aumentan el interés del receptor.
Uso del tiempo	Te falta tiempo porque no lo administraste bien, o terminaste demasiado rápido sin profundizar en los temas. Rellenas el tiempo sobrante divagando, desviando la atención o cambiando de tema.	Utilizas el tiempo estipulado para la exposición, pero algunas ideas se quedan sueltas, sin explicar o divagas gran parte del tiempo sin centrarte en lo importante.	Utilizas el tiempo estipulado para la exposición, estableciendo las ideas más relevantes, aportando ejemplos, interactuando con la audiencia y extrayendo conclusiones pertinentes.	empleas el tiempo estipulado para la exposición, ubicando las ideas más relevantes, aportando ejemplos, interactuando con la audiencia y extrayendo conclusiones pertinentes además de permitir la discusión con todo el grupo. ensayaste la presentación y te ajustas al tiempo disponible.