



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

***LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EN EL CCH: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE EL
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)***

**T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN
F I L O S O F Í A**

PRESENTA:

MARIO SANTIAGO GALINDO

TUTOR PRINCIPAL

DR. JORGE ARMANDO REYES ESCOBAR (FFYL)

MÉXICO, D. F. JUNIO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A la memoria de mi abuelita y mi querido papá.



Agradecimientos:

*A la UNAM por darme educación,
trabajo y una compañera de vida.*

*Al CCH por el apoyo que me brindo
para realizar esta investigación.*

*A todos los estudiantes que hacen
posible el Filocafé Oriente.*



ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo I. Contexto histórico-pedagógico de la ética en el Colegio de Ciencia y Humanidades	11
1.1 El modelo educativo del CCH.....	12
1.1.1 Origen histórico.....	12
1.1.2 Ruptura con la visión tradicional de la educación.....	19
1.2 La enseñanza-aprendizaje de la ética en el CCH.....	23
1.2.1 Los programas de estudio de las materias filosóficas.....	23
1.2.2 Problemas en la enseñanza de la ética.....	31
Capítulo II. La relevancia de la Ética Aplicada en la Educación Media Superior	33
2.1 Distinción entre ética y moral.....	34
2.1.1 Niveles de reflexión ética	40
2.1.2 Desarrollo del Juicio Moral.....	46
2.2 Ética aplicada.....	51
2.2.1 Problemas prácticos morales.....	56
2.2.2 La ética aplicada en la EMS.....	61
Capítulo III. Aprendizaje Basado en Problemas	64
3.1 Orígenes del ABP.....	65
3.2 Fundamentos teórico-metodológicos del ABP.....	66
3.2.1 Corrientes teóricas del método del ABP.....	70
3.2.2 Características generales ABP.....	75
3.2.3 El proceso del ABP.....	76
Capítulo IV. Estrategia didáctica Basada en Problemas para la enseñanza de la ética en el CCH	81
4.1. Estrategia Didáctica.....	86
4.2 Aplicación y Análisis de Resultados de la estrategia.....	95
Conclusiones	109
Bibliografía	113
Anexos	116

ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS

Capítulo I. Contexto histórico-pedagógico de la ética en el CCH	
Tabla No. 1. Carta descriptiva de la materia de filosofía, Plan 1996.....	27
Tabla No. 2. Aprendizajes Relevantes Plan de Estudios 2005.....	28
Capítulo II. La relevancia de la Ética Aplicada en la EMS	
Tabla No. 3. Diferencias entre ética y moral.....	39
Tabla No. 4. Clasificación Aristotélica de los saberes.....	54
Esquema No. 1. Niveles de reflexión ética.....	44
Esquema No. 2. Marco de aplicación de la ética.....	56
Esquema No. 3. Partes constitutivas de la realidad.....	59
Esquema No. 4. El sujeto (s) es actor en diversos campos (A, B, C, D, N).....	60
Capítulo III. Aprendizaje Basado en Problemas	
Tabla No. 5. Diferencias entre enseñanza tradicional y el ABP.....	73
Tabla No. 6. Propuestas metodológicas del ABP.....	79
Tabla No. 7. Etapas del proceso del ABP.....	79
Capítulo IV. Estrategia didáctica Basada en Problemas para la enseñanza de la ética en el CCH	
Tabla No.8. Arquitectónica general de la estrategia Basada en Problemas.....	88
Tabla No.9. Tabla de contenidos del curso de introducción a la ética.....	97
Tabla No.10. Pasos del diario de pensar o de investigar.....	98
Tabla No.11. Pasos para la formación del problema moral.....	100
Tabla No. 12. Conceptos a investigar.....	101
Tabla No. 13. Ideas previas.....	102
Tabla No. 14. Proceso de formación de nuevas preguntas.....	102
Tabla No. 15. Preguntas cerradas, Semiabiertas y Abiertas.....	103
Tabla No. 16. Pasos de la estrategia SQCAAP.....	103
Tabla No.17. Arquitectónica para la formación de los Problemas Morales.....	105
Tabla No.18. Tipos de preguntas, problemas y respuestas.....	106
Tabla No.19. Pasos para la elaboración de la disertación filosófica.....	107
Tabla 20. Rubrica para la evaluación de la disertación.....	108
Esquema No.5. Organización de un curso basado en problemas.....	83
Esquema No. 6. Pasos del proceso de aprendizaje en el ABP.....	84
Esquema No. 7. Fases de la estrategia didáctica.....	85

Introducción

Fenómenos sociales como las guerras, la explotación, la desigualdad y la exclusión, muestran día a día las consecuencias y dificultades de vivir una vida sin ética. En este mundo occidental-moderno-capitalista los seres humanos se encuentran en una situación de enajenación y marginación que pone en evidencia el hecho de que los principios y los valores éticos parecen no ser funcionales a este tipo de sociedades. En las aulas, por ejemplo, esta situación se traduce en apatía y falta de interés en las reglas y normas morales, ya que continuamente la sociedad muestra a los valores éticos como “incomodos” en un mundo ordenado por el mercado y la libre competencia en el que el lucro, la ganancia y la satisfacción individual se establecen como lógica fundamental en detrimento de la idea de construir sociedades más justas. Es lamentable que la enseñanza de la ética se reduzca a la trasmisión de algunos conceptos e ideas generales, una enseñanza totalmente desprovista de aplicabilidad, de significado y de sentido para los jóvenes que cursan la Educación Media Superior y no logran apreciar el para qué de aprender ética. A pesar de esto el estudio de la ética es urgente dado que ésta no sólo posibilita la comprensión de los problemas que subyacen en estas sociedades sino que busca los elementos teóricos para construir soluciones racionales y se proyecta a mundos distintos más justos, se pasa de lo “que es” a lo que “debiera ser”. En términos de Enrique Dussel, se pone en cuestión la totalidad que se totaliza desde la exterioridad, que representan todos los marginados, explotados y excluidos de este mundo (Dussel, 1998).

En ese sentido esta investigación retoma preguntas tales como: ¿De qué manera enseñar ética en estos contextos sociales?, ¿cómo aprender principios y valores éticos en un mundo tan desigual? Sin embargo, y pese al contexto adverso en el que vivimos, apostamos por una enseñanza que ponga en duda la naturaleza inmutable de las estructuras sociales-política-económicas; apostamos por una educación basada en problemas. El punto central de la propuesta versa en torno a la diversidad de posibilidades de solucionar un problema. Se aleja de todo dogmatismo a los estudiantes, se privilegia el diálogo, el debate racional con fundamentos. Porque en el ámbito educativo se han olvidado de las preguntas y los problemas, como si todo girara en torno a las respuestas. Es más, la misma filosofía que nació de las preguntas se ha olvidado de ellas. En el ámbito académico los/las profesores/as de filosofía se centran en enseñar sistemas filosóficos —muchas de las veces europeos— sin detenerse a pensar, por lo menos, que fue lo que incitó al filósofo a crear dicho sistema. No sólo se excluyen del espacio educativo a las preguntas, sino también, a los mismos educados. Se cierra toda posibilidad de dialogicidad, el diálogo tan

fundamental para la filosofía esta hoy por hoy excluido de las escuelas. Lo que cualquier educador debiera buscar es crear espacios de aprendizaje basados en las preguntas y los problemas.

Lo que se pretende con esta propuesta didáctica es con-formar sujetos conscientes de la importancia de convivir con otros en un ambiente democrático y de justicia social, es decir lo que se busca es que los estudiantes sean capaces de respetar al otro (como un otro), de escuchar razones, de defender con coherencia lo que afirman, sin pretender instrumentalizar a los otros (maestro, estudiantes), descalificarlos ni dominarlos dogmáticamente (como la educación bancaria pretende hacer al impartir clases de ética como si fuera un sermón). La educación basada en problemas debe generar los espacios para que los estudiantes puedan interpretar de diversas maneras la realidad, dentro de un marco categorial. Se trata de no ofrecer una única y universalizante visión del mundo, sino de mostrar horizontes de posibilidad para que signifiquen los estudiantes el mundo desde su propia perspectiva —desde categorías y conceptos que fueron reflexionados con antelación—.

En última instancia lo que se busca es favorecer un vínculo crítico entre la realidad-conocimiento-alumno-maestro que promueva el debate respetuoso y racional entre todas las partes, y la diversidad de posturas racionalmente sustentadas. Si en verdad la ética es crítica, analítica, reflexiva y racional deberá hundir sus raíces en una estrategia didáctica basada en problemas (problemática), en la pregunta, en el diálogo. Iniciar a los estudiantes en el ámbito de la indagación los involucra a buscar respuestas a sus propias curiosidades, y no a las de los docentes, en el mejor de los casos. Es más probable que los estudiantes pongan más de sí cuando se trata de sus propias preguntas. Se trata de ampliar las miradas, enriquecer los paradigmas, evolucionar teórica y metodológicamente, potenciando desde el texto y el contexto, con conciencia del pasado y del presente para proyectarnos al futuro. Desde la teoría, desde la práctica; es decir, desde la praxis. A partir de esta posición, creemos, que sí podemos hablar de autonomía, justicia, participación, libertad, principios éticos y valores morales.

Ahora bien, la educación es el proceso por el cual los individuos se humanizan. Para el filósofo francés Jean-Paul Sartre (1946)¹ este proceso de humanización radica en el hecho de que la esencia de lo humano no está dada de antemano. El humano es el único ser que empieza a existir siendo Nada, y es en el proyecto, en su caminar, en su andar que se da así mismo su esencia en un contexto histórico-social donde cobra sentido dicha existencia. Y ese sentido, del que habla Sartre, se adquiere por medio de la educación. De acuerdo con esto, la educación es una tarea formativa,

¹ En esta investigación se utilizó la edición de Quinto Sol de 2009.

es decir, procura que el sujeto adquiera su propia forma y la exprese por medio de las preguntas, de la comunicación y del diálogo.

Para Carlos Calvo Muños (2008) la educación es el territorio donde todo aprendizaje sucede. Esta más allá de los límites de la escuela. Es muy común confundir e igualar a la escuela con la educación; sin embargo, la primera es sólo una parte de la segunda. La escuela es un mapa del territorio educativo. Es decir, la educación acontece en todo momento y en todo lugar. De ahí que sea un error reducir el proceso de culturación al ámbito de la educación escolarizada. Porque la educación es un proceso natural de la vida humana y éste se da en todo momento y en todo lugar. Por consiguiente, podemos decir que educar es una actividad dirigida al cultivo integral del ser humano que surge como necesidad esencial y se desarrolla en el marco de una comunidad cultural determinada.

Si nos atenemos al sentido etimológico del término “educación” veremos que éste viene del latín “educare” que significa “formar, instruir”. En cuanto al Formar nos tendríamos que preguntar ¿qué es “formar”? Si partimos del supuesto de que el ser humano cuando comienza a existir no tiene forma, es amorfo, entonces el fin último de la educación sería darle forma a eso que no la posee. Para Sartre el ser humano transita de la Nada al Ser. El ser de lo humano es un proyecto que se va desarrollando en el espacio y el tiempo en que habita el individuo. Se va formando su esencia con los otros seres humanos. Cada acción repercute positiva o negativamente en la construcción de dicha esencia. Porque el otro es una condición de posibilidad de su existencia. Es decir, la educación, en sentido amplio, tiene como fin último formar lo humano como tal. En otros términos, es el proceso por el cual generaciones pasadas transmiten la cultura a las nuevas generaciones y estas últimas asimilan dicho conocimiento y desde su realidad lo reinventan para seguir recreando la cultura.

De ahí que hablar de la educación escolarizada, que es la que nos ocupó en la presente investigación, como única posibilidad de formar a los estudiantes sea reducir todas las posibilidades a un ámbito cerrado de acción. La educación tradicional es lineal dado que el profesor se ha trazado un camino por el cual transitar con los alumnos. Esto conlleva que aquel que busque su propio camino este a priori mal. A demás no permite, este tipo de educación, que los estudiantes, y el mismo profesor, se puedan aventurar por otros senderos que bien podrían ser más fértiles para los fines educativos (y seguro, sociales). Optar por una educación multilineal, permite que tanto los estudiantes como el profesor se formen como investigadores. Que busquen mejores respuestas que

las halladas por el profesor, y además, que el educador vaya aprendiendo también en el largo proceso educativo. Al mismo tiempo esto facilita la transposición (transferencia) de conocimientos adquiridos (ideas, conceptos, categorías, teorías) a situaciones nuevas dentro del ámbito educativo o de la vida cotidiana.

Con la estrategia didáctica basada en problemas lo que buscamos es abrir las posibilidades de aprendizaje desde la escuela a la sociedad (desde las teorías éticas) y de la sociedad a la escuela (desde los problemas morales). Por esta razón la presente investigación está estructurada en cuatro capítulos que van de lo más general a lo más particular, de ahí que en el primero se busca situar la enseñanza y el aprendizaje de la ética en el espacio educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), mismo en el que se va aplicar la estrategia. Se describen tanto el Modelo educativo del CCH como la enseñanza-aprendizaje de la ética en el CCH. El segundo apartado busca comprender cómo se ha desarrollado la enseñanza-aprendizaje de la ética en el CCH, para lo cual se analizan los programas de estudio de las materias filosóficas en las distintas reformas que se fueron sucediendo a lo largo de la historia del Colegio.

En el segundo capítulo se desarrolla el tema de la “Relevancia de la Ética Aplicada en la Educación Media Superior (EMS)”. Se parte del supuesto de que la ética aplicada, dentro del ámbito de la ética, es aquella que puede jugar el papel de puente entre la fundamentación ética (teoría) y los problemas prácticos morales (práctica). Además de que dichos problemas prácticos son aquellos que pueden facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la ética en la EMS.

Este capítulo fue dividido en dos apartados: Distinción entre ética y moral y Ética aplicada. Se exponen además los Niveles de reflexión ética para comprender los niveles de reflexión en los cuales se mueven la moral, la ética, en general, y la ética aplicada, en particular. Posteriormente se despliega el tema del Desarrollo del Juicio Moral esto para ver las posibilidades que hay de que los estudiantes puedan pasar del juicio puramente moral al juicio ético, el cual requiere de un nivel de reflexión más penetrante. Por último se analizan los problemas morales prácticos, cómo es que éstos surgen en los diferentes campos de la vida social de los seres humanos, así como las implicaciones positivas que tiene la ética aplicada en la enseñanza y en el aprendizaje de la ética en la Educación Media Superior.

Ya en el tercer capítulo, se expone el método psicopedagógico del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) desde el cual se construirá la estrategia que estamos proponiendo en esta

investigación. Este capítulo está pensado en dos apartados: Orígenes del ABP y Fundamentos teórico-metodológicos del ABP. En el primer apartado se expone cómo surge en términos históricos el ABP. En el segundo apartado, y más extenso, se divide en tres partes. La primera aborda el tema de las corrientes teóricas que conforman la propuesta metodológica del ABP. Después se analizan las características generales ABP a la luz de diferentes y muy variadas teorías. Finalmente se explica cuál es el proceso del ABP; es decir, el método que se utilizará en la estrategia didáctica. Por último, en el capítulo cuarto, se construye la estrategia didáctica Basada en Problemas para la enseñanza de la ética en el CCH. Se identifican las partes de una estrategia y se diseña la propuesta de Estrategia Didáctica. Finalmente se analizan los resultados de la Aplicación de la estrategia.



Capítulo I. Contexto histórico-pedagógico de la ética en el CCH

El presente capítulo tiene como objetivo determinar los cambios que se han dado en la historia de la enseñanza y el aprendizaje de la ética en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Con la finalidad de explorar la visión que se ha construido históricamente de la enseñanza de la filosofía, así como la importancia y dimensión que dentro de ésta tiene la Ética, se presenta un recorrido histórico multidimensional del origen y constitución del CCH. El propósito de este capítulo es comprender cuáles son los problemas que al interior del modelo educativo del CCH, surgen en la enseñanza-aprendizaje de la ética y a partir de allí, demostrar la trascendencia de proponer para el colegio la implementación de una estrategia didáctica, orientada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la Ética Aplicada, el diseño de herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de la ética en dicha institución.

La hipótesis general que guía esta investigación es que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la Ética Aplicada contribuyen a la enseñanza-aprendizaje de la ética, dado que promueven la creatividad en los estudiantes y en el profesor, al crear comunidades de investigación e indagación, donde los conceptos, categorías y teorías éticas son más significativos ya que parten de problemas reales y concretos de la existencia de las y los participantes para la búsqueda y solución libre, creativa, argumentada y crítica. Esto promueve en los estudiantes la necesidad de aprender y, sobre todo, de aprender a aprender.

De ahí que en la primera parte de este capítulo se expone el contexto en el que surge el modelo educativo del CCH y la ruptura con la visión tradicional de la educación; en la segunda, se analiza la enseñanza de la ética en el CCH a partir de la revisión de los planes y programas de estudio de Filosofía, finalmente se describen los problemas presentes en la enseñanza de la ética. Esto para tener un panorama claro del papel que juega dentro del modelo educativo del CCH la filosofía, en general, y la ética, en particular, así como los problemas que se deben solucionar.

1.1 El modelo educativo del CCH

El contexto histórico-pedagógico en el cual está inmerso el origen del CCH marca profundamente a esta institución educativa que tiene cuatro décadas de existencia y huellas indelebles en la Educación Media Superior (EMS) en México, como un paradigma a seguir por otras instituciones educativas. Como se verá a lo largo de este apartado el modelo educativo del colegio se configurará como un paradigma alternativo y diferente al de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que había predominado a lo largo de un siglo. Este tipo de educación romperá con la visión de corte positivista en la cual se privilegiaba la transmisión de los conocimientos basado en la memorización y la repetición. El CCH vendrá a innovar las prácticas educativas y, sobre todo, buscará desarrollar formar un ser humano que vea, observe, piense, razone por sí mismo.

1.1.1 Origen histórico

Se podrían rastrear los orígenes de la Educación Media Superior (EMS) desde el siglo XIX, con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública el 19 de octubre de 1833, instituida por Valentín Gómez Farías (1781-1858)², en un primer intento por regularizar la situación educativa en México, después del proceso de independencia (1810-1821). Con este suceso se reformula la enseñanza superior y se crean legal y formalmente los estudios preparatorianos. En un decreto más del 23 de octubre del mismo año instituyó los establecimientos en los que se podrían impartir la educación superior (Castañón, Roberto y Seco, Rosa María. 2000: 53):

- Estudios Preparatorianos
- Estudios Ideológicos y Humanísticos
- Estudios de Ciencias Físicas y Matemáticas
- Estudios de Ciencias Médicas
- Estudios de Jurisprudencia
- Estudios de Ciencias Eclesiásticas

Sin embargo, el comienzo de la construcción y diseño de un auténtico sistema educativo se da en la presidencia de Benito Juárez (1806-1872), con la inclusión de la educación en las Leyes de

² Presidente de México en 1833, 1837 y de 1846 a 1847. Promovió una serie de leyes, conocidas en conjunto como la Primera Reforma, cuyo objetivo principal fue destruir la base jurídica de la supremacía eclesial en los asuntos civiles.

Reforma y la adjudicación al gobierno federal de la facultad de establecer los planes de estudio y la supervisión de los planteles escolares. Con miras a restablecer el sistema educativo nacional, Juárez encomienda al ministro de Justicia e Instrucción pública Antonio Martínez de Castro (1815-1904) la organización de la educación en México, desde la primaria hasta el bachillerato, éste último delegará la labor al Ingeniero Francisco Días Covarrubias (1833-1889), quien incluyó para dicha tarea en los estudios preparatorianos a Gabino Barreda (1818-1881).

El 2 de diciembre de 1867 se crea la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), con esto se produce uno de los sucesos de mayor importancia en la historia del sistema educativo nacional y de la Educación Media Superior (EMS), bien puede decirse que en este punto se crea la EMS ya que anteriormente los estudios preparatorianos formaban parte de la educación superior. En este momento la ENP ocupará un lugar intermedio entre los estudios de primeras letras (educación básica) —que se llevaban a cabo en las escuelas públicas y privadas— y los profesionales (educación superior) —que se efectuaban en las escuelas nacionales superiores—. Cabe destacar que el proyecto educativo de la ENP fue elaborado por Gabino Barreda basándose en la corriente positivista del francés Augusto Comte, esto le dará al modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria, un carácter científicista.

Pasarán escasamente cuarenta y tres años para que la educación pública en el país tome un nuevo giro con la creación de la Universidad Nacional Autónoma de México, fundada por Justo Sierra Méndez (1848-1912), el 22 de septiembre de 1910 con el nominal de Universidad Nacional de México, la cual logra su autonomía en julio de 1929, integrada por la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios.

Cabe resaltar que con la creación de la Universidad se intentó romper con el positivismo ortodoxo implantado desde 1867. De ahí que el grupo de políticos, defensores del positivismo, encabezados por Agustín Aragón de León (1870-1957) atacaran a Justo Sierra y su proyecto educativo, por considerar que éste atentaba contra el progreso, ya que consideraban que la Universidad era una institución que respondía a la etapa metafísica del desarrollo humano que ya había sido superada en México. Es sin lugar a duda esta unidad entre la Universidad y la Preparatoria, uno de los acontecimientos fundamentales para la existencia del bachillerato en México.

En 1971 la UNAM decide fundar otro subsistema de EMS: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el cual fue aprobado por el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971 durante el rectorado de Pablo González Casanova (1922-) con el cual se buscó romper con la visión de la educación positivista, enciclopédica que todavía persistía en la universidad.

La concatenación del conjunto de cambios políticos, económicos, sociales y culturales de la década del sesenta en México explican los motivos que influyeron en la creación del CCH; simultáneamente con el crecimiento económico, el país experimentó una explosión demográfica y un incremento de la migración campo-ciudad:

El número de alumnos que ingresan a la Universidad Nacional, y en general a la enseñanza superior del país, es extremadamente pequeña (apenas el 2% de la matrícula total correspondiente, en 1970, a la educación especial y superior. En número absolutos son 199 mil estudiantes en educación superior frente a 10,088,000 de matrícula potencial; cifra muy inferior a la que proporcionalmente tiene otros países subdesarrollados, o en proceso de desarrollo similar al de México (Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. 1971:7)

Cabe subrayar que ante la demanda creciente de educación de la sociedad mexicana la Universidad respondió aumentando su matrícula en un cuatrocientos por ciento, de 66.870 a 283.466 en un periodo de diecisiete años que comprendió entre 1961 y 1978 (Bartolucci Incico y Gómez Guerra, 1983, p. XIII). Lo anterior deja ver la estrecha relación que hay entre las demandas de la población y la respuesta que debió dar la Universidad ante ellas. Además, permite comprender que la universidad está inmersa dentro de la lógica social, por lo cual, también, se ve afectada por las políticas públicas que se implementan por el estado a favor o en contra de la población.

De ahí que fuera necesario pensar en un tipo de educación de masas que abriera las puertas a la gran mayoría de la población que hasta ese momento era excluida de la educación formal. Entre ésta masa creciente de personas se encontraban un número importante trabajadores que por diversas razones habían tenido que abandonar sus estudios y que demandaban la apertura de instituciones educativas. La universidad fue sensible de aquellas demandas, en 1971 creó un subsistema de bachillerato que estaba conformado en cuatro turnos los cuales facilitaban la inclusión de este sector de la población excluida.

En este punto es pertinente destacar el papel que jugó el movimiento estudiantil del 1968, —el cual reflejó la crisis profunda que vivía el mundo, en general, y en particular, México — para la creación de nuevas instituciones como el CCH. Para 1970, cuando apenas habían transcurrido dos años desde la matanza de Tlatelolco, los frutos de estas movilizaciones estudiantiles eran ya visibles, ya que es justamente en este contexto de efervescencia social en el que está inmerso el proyecto educativo del CCH.

Pablo González Casanova consideró que el objetivo central del CCH, por el cual fue creado, era:

El de intensificar la cooperación interdisciplinaria y disciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación. Tal exigencia deriva del actual desarrollo del conocimiento científico y humanista que requiere simultáneamente el dominio de diversos lenguajes y métodos y la combinación de especialidades que, dentro de la estructura tradicional de la enseñanza, presenta límites o fronteras artificiales, entre los campos del saber moderno. (Declaración del rector Pablo González Casanova a propósito de la aprobación del CCH por el Consejo Universitario de la UNAM, Gaceta UNAM, Tercera época, volumen II, número extraordinario, 1 de febrero de 1971).

La profesionalización de la planta docente de toda la Universidad fue una de las muchas encomiendas que la UNAM le otorgó al Colegio, para que no sólo impartiera cursos de bachillerato, sino que también, ofreciera maestrías y doctorados. En 1969 se crea la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) y el Centro de Didáctica (CD)³. Todo este ambiente propició que la investigación educativa, iniciara la carrera contra la masificación de la enseñanza y su punta de lanza fue la tecnología educativa.

De ahí que las características esenciales de la nueva institución eran (Gaceta, UNAM, 24 de noviembre 1971):

- 1) Ser un órgano de cambio e innovación en la UNAM
- 2) Preparar estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y la tecnología a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado
- 3) Proporcionar nuevas oportunidades de estudio acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XXI

³ El Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, se fusionan en 1977 para crear el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), como una instancia que responde a las necesidades creadas por el incremento y la diversificación de las actividades docentes universitarias.

- 4) Hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, y la tecnología
- 5) Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la universidad
- 6) Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y tecnológicos de la universidad.

La nueva institución ampliará en cerca de quince mil estudiantes, la cobertura que tenía hasta 1970; el doce de abril de 1971 abren sus puertas los planteles Azcapotzalco, Vallejo y Naucalpan; un año después harán lo mismo Oriente y Sur, que recibían a los estudiantes en cuatro turnos, de las siete de la mañana a las nueve de la noche. En sus orígenes el colegio se propuso acoger a todo tipo de personas que quisieran y pudieran estudiar la educación media superior. El Plan de Estudio (Ver Anexo 1) se diseñó teniendo en cuenta que parte de los estudiantes del colegio eran trabajadores y que por sus horarios laborales estaban siendo descartados de las escuelas que ofrecían solo dos turnos. De esta manera el Colegio abrió la posibilidad de formación para este sector de la población, que hasta ahora había sido excluido por otras instituciones de educación media superior.

En 1971 en una entrevista de radio, Pablo Gonzales Casanova explicaba por qué se llama la nueva institución Colegio de Ciencias y Humanidades: se denomina Colegio porque es el esfuerzo asociado, de la unión entre distintas escuelas, facultades e institutos de la universidad, y es de Ciencias y Humanidades porque tanto las Ciencias como las Humanidades han correspondido tradicionalmente al conjunto de las tareas universitarias. (Entrevista en Radio Universidad (publicada en la Gaceta de la UNAM el 1 de febrero de 1971 con el título: "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades": 83)

A la fecha el Plan de Estudio del CCH ha sido modificado solo una vez, en 1996 mediante la reforma educativa planteada en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000; en donde se estipuló la reforma a los planes y programas de estudios en la Educación Media Superior y Superior con la intención, de crear planes y programas de estudio "pertinentes" y "flexibles", integrados por contenidos "relevantes" para la vida profesional y técnica.

La educación media superior y superior [...] exige planes y programas de estudio pertinentes y flexibles, que ofrezcan contenidos relevantes para la vida profesional y técnica. Una educación superior de calidad también significa fortalecer la capacidad

de investigación que permita una mejor comprensión de los problemas nacionales, contribuya al progreso del conocimiento y ofrezca opciones útiles y realistas para el avance de México...se avanzará además en la flexibilización curricular para asegurar la adquisición de un núcleo básico de conocimientos que facilite el aprendizaje y la actualización posterior (PND, 1995-2000: 76, 77).

La reforma de 1996 marcó una pauta importante en conceptos como la calidad educativa; de allí que la educación de calidad haga referencia al desarrollo de las capacidades y habilidades individuales –en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo–, simultáneamente con el fomento de los valores que aseguren una convivencia solidaria y comprometida. En este sentido la reforma a la EMS se propone formar individuos para la ciudadanía y capacitarlos para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.

En medio de este contexto el CCH emprende en 1991 un proceso de revisión de sus planes de estudio que culmina en 1996 (Ver Anexo 2). Las modificaciones realizadas pueden resumirse en los siguientes puntos (Documento Base para la actualización del plan de estudios: doce puntos a considerar, 2012, UNAM/Dirección General CCH: 26):

- Ampliación del número de horas del trabajo en grupo de 17 a 28-29 horas semanales aproximadamente, al fijar en general sesiones de clase de dos horas.
- Actualización, selección y reorganización de los contenidos de las distintas asignaturas, renovando sus enfoques disciplinarios y didácticos.
- Modificación, actualización y reorganización de los contenidos de los programas de las materias del Área de Matemáticas de los cuatro primeros semestres, aumentando además una hora de trabajo semanal para cada una de ellas.
- Incremento de un semestre en el tiempo dedicado a: Física, Química, Biología e Historia Universal, Moderna y Contemporánea.
- Integración de los contenidos de algunas asignaturas en otras: a) la asignatura de Método Científico Experimental se incorporó en Biología, Física y Química; b) las diversas disciplinas filosóficas (estética, ética y lógica) se integraron en una materia obligatoria denominada Filosofía; c) las asignaturas de los cuatro primeros semestres del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se concentraron en una sola materia denominada Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental; asignándole seis horas de trabajo semanal.
- Incorporación de la materia de Lengua Extranjera como obligatoria.

- Introducción de nuevas materias: Taller de Cómputo en los primeros semestres y Antropología, Temas Selectos de Filosofía y Análisis de Textos Literarios como materias optativas para los dos últimos semestres.
- Adecuación de los criterios para la selección de materias de quinto y sexto semestres, al proponer esquemas preferenciales según la afinidad de las asignaturas con las posibles carreras profesionales de destino.
- La innovación de material didáctico (como los textos programados) para que los alumnos experimenten su capacidad de aprendizaje.
- La evaluación a profesores y alumnos con un criterio de eficacia, que se entiende como un proceso continuo centrado en el logro de los objetivos; no sólo mide el progreso de los alumnos, sino que aprecia la calidad de la acción educativa. Se trata también de integrar las pruebas objetivas con otros procedimientos cualitativos.
- Desarrollar una cultura básica en los estudiantes, entendida como una cultura común en ciencias y humanidades, que los capacite para comprender los problemas de la naturaleza y la sociedad y puedan profundizar en su conocimiento.

Después de esta actualización al Plan de Estudios, entre 2001 y 2003 se llevó a cabo una revisión y un ajuste de los Programas con la intención de especificar los aprendizajes a alcanzar, adaptar los contenidos y actualizar la bibliografía y las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ibíd., 30). A través de comisiones por materia se convoca a la revisión de sus programas de estudio que culminaría en el 2005.

Estos cambios ocurren en medio de la discusión del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 en el que se incrementa la exigencia para profundizar los alcances de la reforma; en dicho plan se manifiesta el paradigma hegemónico a nivel mundial:

El dinamismo de los cambios globales plantea a las personas el doble reto de contar con conocimientos, habilidades y destrezas siempre crecientes para insertarse en el mercado laboral, y de continuar su educación y preparación al concluir el paso por el sistema educativo formal, si han de mantener su valor y pertinencia para competir con éxito en ese mercado. Aprender durante toda la vida se ha convertido en un nuevo paradigma en muchos países (PND 2001-2006, p. 86). La educación es un gran motor para estimular el crecimiento económico, mejorar la competitividad e impulsar la innovación. Para esto, los programas de estudio deben ser flexibles y acordes a las necesidades cambiantes del sector productivo y a las expectativas de la sociedad. Los métodos educativos deben

reflejar el ritmo acelerado del desarrollo científico y tecnológico y los contenidos de la enseñanza requieren ser capaces de incorporar el conocimiento que se genera constantemente gracias a las nuevas tecnologías de información (PND 2007-2012: 184).

Las transformaciones sociales, políticas y culturales asociadas al acelerado cambio tecnológico influyen de manera directa en la percepción social de lo que se requiere y espera de la educación media superior. En esta medida las políticas nacionales pretenden a través de distintas reformas educativas, hacer más competitiva nuestra industria y servicios, al ofrecer al mercado internacional profesionistas y técnicos preparados para las exigencias de la economía mundial, las cuales no necesariamente responden a las necesidades nacionales.

1.1.2 Ruptura con la visión tradicional de la educación

Con la creación del CCH se busca avivar a la propia Universidad al introducir en ella el nuevo paradigma de la educación: la Pedagogía Progresista o también conocida como, la Escuela Nueva. Con ello se pretende acabar con la educación enciclopedista la cual tiene a los estudiantes en un estado de pasividad, recibiendo información sin ser capaces de aplicarla en su vida cotidiana; este tipo de educación guiaba, por ejemplo, el plan de estudios de la ENP. Ahora se busca “Formar” más que “Informar”. Se pasa de una educación “Enciclopédica” a una “Formativa”. El Dr. González Casanova en entrevista en Radio Universidad explicaba cuáles eran los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, sociales que fundan la nueva institución (Ibíd., 77):

El plan de Estudios del Ciclo del bachillerato se propone dar una formación secundaria del nivel superior al estudiante, que le permita comprender dos lenguas fundamentales: las matemáticas y el español, y dos métodos básicos para el estudio de la naturaleza y del hombre: el método científico-experimental y el método histórico-social.

Intuimos de lo antes citado, que con el estudio de las matemáticas se buscaba que el estudiante adquiriera el pensamiento abstracto y con el estudio del español poder comprender la gramática de la lengua materna y así poder aprehender otra lengua distinta, más adelante Gonzales Casanova explicará la importancia de conocer otro idioma: “Pues en el mundo contemporáneo es imposible adquirir una cultura universal sin conocer por lo menos un idioma extranjero” (Ibíd., 77).

Con los métodos de investigación se pretendía que los estudiantes fueran autodidactas. No hay que olvidar que el plan de estudios del CCH comprendía 20 horas a la semana a diferencia de las 30 horas de los demás subsistemas. Se procuraba que el tiempo restante los estudiantes lo dedicaran al estudio autodidacta y para ello era necesario que los alumnos tuvieran las herramientas necesarias para poder llevar de manera autónoma su formación.

El ideal de la nueva institución será, aquello que se define en el perfil del egresado:

Que el estudiante aprenda a aprender lo que todavía no sabe y, además, que tenga la posibilidad de estudiar en las fuentes y de investigar cosas nuevas, bajo el supuesto de que la escuela no puede darle a uno el conjunto de los conocimientos humanos sino los métodos esenciales para adquirirlos. (Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova. Tomada de la Revista Novas del CCH, número 1 agosto de 1974: 78)

Para el colegio era fundamental que los estudiantes tuvieran las herramientas necesarias para adquirir, construir, desarrollar su propio conocimiento. Los dos métodos jugaban un papel preponderante para que los estudiantes aprendieran a aprender, no era una educación enciclopédica ya que:

[Se consideró] la necesidad de no abrumar al estudiante con materias y con datos, conscientes de que el aprendizaje no sólo se realiza en la cátedra mediante las clases que le da a uno un profesor, sino también con los libros que el profesor no leyó a uno y con las investigaciones que hace uno cuando deja de ser estudiante. Es así como buscamos, en medio de las limitaciones de tiempo de clase, despertar la curiosidad del estudiante por la lectura, darle los métodos para leer, para sintetizar y comprender lo que lee, despertar su curiosidad por seguir leyendo, darle los métodos para redactar con la idea de que fuera de la escuela y después de la escuela, el bachiller será un lector, será un investigador o estudioso. (Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova. Tomada de la Revista Novas del CCH, número 1 agosto de 1974: 78)

Porque cuando un estudiante ha aprendido a leer y escribir, además de los dos métodos posee las bases para el estudio independiente de las especialidades y las profesiones. Ya no es tan importante que los estudiantes tengan toda la información de todas las disciplinas que se han venido creando a lo largo de la historia, de ahí que el plan de estudios del colegio solo retome el estudio de aquellas disciplinas que sirven de base para construir otras disciplinas.

El énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza; en la formación más que en la información. Se trata de recobrar el sentido profundo de la educación, que pretende no tanto integrar a una persona en un contexto cultural, previamente dado, sino, sobre todo, situar al educado en la plenitud de su papel como sujeto creador de la cultura. (Gaceta, UNAM, 1971, La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades, México, UNAM, Tercera Época, Vol. III, Núm. 32, 15 de noviembre de 1971: 84)

Lo que busca el colegio es asumir e implementar los presupuestos de la Pedagogía Nueva, así como los principios que la sustentan: libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática.

La educación es acción, no es tan sólo la adquisición de conocimientos; éstos se adquieren para ser empleados; se pretende desterrar el enciclopedismo estéril y considerar al alumno como receptáculo de “contenido” (Gaceta, UNAM, 1971, La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades, México, UNAM, Tercera Época, Vol. III, Núm. 32, 15 de noviembre de 1971: 84).

Para Paulo Freire este tipo de educación es bancaria, los educados son considerados recipientes vacíos que hay que llenar de contenido. Como un banco donde uno deposita cierta cantidad de dinero y después puede recoger lo mismo, dinero. Es un tipo de educación pasiva, que no permite que los educados puedan aplicar lo aprendido en su contexto, porque este conocimiento fue sacado de su contexto, esperando que el educado pasivamente lo reproduzca sin un proceso de análisis, reflexión y crítica. De ahí que se plantee un tipo de educación activa donde el educado sea un sujeto y no un objeto (receptáculo); al darse el “giro copernicano” se pone al educado como sujeto activo, fundamental en el proceso educativo, ya no es más una educación bancaria, sino como la llamaría Freire, es una educación liberadora.

Queremos proporcionar solamente conocimientos básicos, que sean para el alumno el punto de partida para su propio desarrollo personal en el que él, como sujeto de la cultura, aprenda a dominarla, a trabajarla, a informarse, a revisar y corregir sus adquisiciones, es decir, aprender a aprender. (Gaceta UNAM, 1971: 84).

Lo que pretende el colegio con este giro, es que el educado tome el papel fundamental en la educación, pues se espera que el estudiante sea un sujeto productor de la cultura y no simple consumidor. De este modo el docente jugará el papel de orientador, guía, facilitador, compañero que con su experiencia y ejemplo coadyuvará al desarrollo de una personalidad libre, capaz y

responsable. Es pasar de un paradigma educativo unilateral/pasivo, donde el docente es el que sabe y los estudiantes son simples receptáculos del conocimiento, a uno multilateral/activo, donde el conocimiento se busca en comunidad, el docente si bien juega un papel fundamental como guía ya no es el único que puede acceder a él, sino que los mismos educados poseen conocimientos además, pueden buscar nuevos conocimientos para transformar su cultura.

Además se busca el diálogo como principio de todo proceso educativo. El monologo, que caracterizaba a la educación tradicional, impedía todo tipo de relación humana, que es lo fundamental en la vida social. De ahí que, la propuesta metodología del CCH sea darle un papel fundamental a la actividad dialógica que no es otra cosa más que una de las características esenciales que posee el ser humano para transmitir y transformar su cultura. Para Paulo Freire, como para otras corrientes de la pedagogía progresista o escuela nueva, el diálogo tiene una importancia indiscutible dado que éste permite respetar los saberes del educado; saber escuchar posibilita la comprensión crítica de la realidad social, política y económica, en la que están inmersos los estudiantes.

El esfuerzo deberá orientarse hacia la construcción de condiciones para que el educado “recrea” la cultura. Consistirá, sobre todo, en presentar problemas en cuya solución el alumno ejercite su papel de sujeto creador. (Ibíd.: 85)

Por eso es tan innovador el proyecto académico del CCH porque no busca enseñar contenidos/tema, como la ENP, sino que se orienta a enseñar métodos, caminos para que los estudiantes sean capaces de hallar de manera autónoma y crítica el conocimiento que requieran en un momento determinado de su vida, ya sea en el campo académico o laboral.

En cuanto a la evaluación, el colegio procurará acabar con los exámenes sorpresa, con las pruebas sincrónicas únicas que no permiten obtener una imagen del desarrollo del aprendizaje del estudiante y que además no logran orientarlo durante y al final del proceso. Lo que se buscará es poder evaluar el proceso, el desarrollo, la aprehensión de los aprendizajes — antes de 1996 se hablaba de “objetivos generales y particulares”—. Así la intención es lograr una unidad orgánica entre los aprendizajes que se evalúan en los estudiantes y la evaluación del desempeño del profesor. Es por eso que la evaluación deberá considerar una doble perspectiva: lo que se enseña, por una parte, y lo que se aprende, por la otra.

1.2 La enseñanza-aprendizaje de la ética en el CCH

A lo largo del anterior apartado se explicó el proceso de formación del modelo educativo del CCH y la visión que se tiene de las distintas materias que integran su mapa curricular. Todo lo anterior es el marco de referencia donde se halla la enseñanza-aprendizaje de la ética en el colegio. Ahora en este apartado se analizarán los cambios de visión que se dieron desde el surgimiento del mapa curricular en 1971 el cual colocaba a las materias filosóficas como optativas y la reforma en 1996 que pondrá a la filosofía como materia obligatoria. Todo esto es necesario para vislumbrar los problemas que surgen a la hora de implementar los programas de estudios en las aulas.

1.2.1 Los programas de estudio de las materias Filosóficas

Para comprender cómo están estructurados los programas de estudio de las materias filosóficas en el CCH en este apartado se efectúa un análisis del lugar que ocupan éstos en el mapa curricular, tanto del plan de estudios de 1971 como el de 1996 —fecha en que se finalizó la revisión curricular del plan y los programas de estudio iniciada en 1991—. Cabe señalar que desde su aprobación en 1971 durante veinticinco años el mapa curricular no sufrió ninguna modificación.

Ahora bien, el mapa curricular del plan de estudios de 1971 estaba integrado por seis semestres (Ver Anexo 1). En los primeros cuatro, se cursaban todas las materias obligatorias y en los dos últimos estaban distribuidas todas las materias optativas en cinco opciones, las cuales estaban integradas por tres o más materias. Los estudiantes en forma obligatoria debían escoger una materia de cada una de las cinco opciones. Por ejemplo, en el caso de las materias filosóficas que se hallaban en la opción tres: Estética I y II; Ética y Conocimiento del Hombre I y II, y Filosofía I y II, era de carácter obligatorio elegir una de ellas; podría ser “Estética” o “Ética y Conocimiento del Hombre” o “Filosofía”. Es decir, todos y cada uno de los estudiantes que cursaban el CCH aprendían sobre alguna de las ramas de la filosofía, pero no de todas.

Las materias filosóficas que se impartían en el plan de estudios eran: Lógica; Estética; Ética y Conocimiento del Hombre, y Filosofía. La materia de Lógica I y II, por un lado, estaba situada junto a las de Matemáticas V y VI y Estadística I y II las cuales estaban ubicadas en la opción uno y tenían una carga horaria de cuatro horas a la semana. Mientras que la Estética, la Ética y Conocimiento del Hombre, y la Filosofía se impartían en tres horas a la semana y se hallaban en la opción tres. En

este currículo las disciplinas filosóficas se veían por separado. Los estudiantes tenían la posibilidad de elegir alguna de las ramas de la filosofía (Ética, Estética o Lógica); o bien, elegir Filosofía. Más adelante cuando se analicen los programas de estudio se comprenderá cuáles eran las razones por las cuales estaban divididas, los temas que se abordaban y los objetivos que se buscaban.

El mapa curricular actualizado del plan de estudios de 1996 —que en el 2014 aún es vigente— está igualmente formado por seis semestres; sin embargo, a diferencia del anterior el nuevo plan pasó de cuatro a dos turnos — como los demás subsistemas de la educación media superior—, se ampliaron las horas de impartición de clases de 20 a 28 horas en los dos primeros y dos últimos semestres y de 22 a 29 horas en el tercero y cuarto semestre.

A diferencia del plan de estudios de 1971, donde todas las materias filosóficas tenían un carácter optativo, en el de 1996 las materias filosóficas serán obligatorias, así mismo pasaran de tres a cuatro horas a la semana (Ver Anexo 2). Filosofía I, que se impartirá en quinto semestre, estará integrada por el Pensamiento Filosófico y la Argumentación. En el caso de Filosofía II la constituirán Ética y Estética en sexto. También, se incluirá dentro de la opción tres como optativa la materia de “Temas Selectos de Filosofía”, en ésta se abordará en quinto la Teoría del Conocimiento o Epistemología y en sexto semestre la Filosofía Política. De igual forma la carga horaria será de cuatro horas en dos días a la semana. A partir de este nuevo currículo todos los estudiantes aprenderán Argumentación, Ética y Estética, además de tener la posibilidad de cursar estudios de Epistemología y Filosofía política.

En cuanto a los programas de estudio, nunca antes de 1996 se habían creado programas institucionales únicos para cada materia. Desde la creación del colegio la elaboración de los programas estaba a cargo de las academias las cuales tenían la responsabilidad de generar sus propios programas. Era permitido que cada profesor elaborará su propio programa, razón por la cual la gama era muy variable, amplia y dispersa (llegó a existir uno por cada profesor) siendo un problema, entre otros, la elaboración de exámenes extraordinarios. Hasta 1996 con los llamados programas indicativos institucionales, se logró homogenizar los programas, que actuaron como un referente para la elaboración del programa operativo, es decir la traducción del programa institucional que hacen los docentes para impartir sus clases.

Uno de los argumentos más fuertes en contra de los programas institucionales era que se quebrantaba la libertad de cátedra. Sin embargo, luego de profundas discusiones en julio de 1996

se publicaron los primeros programas indicativos institucionales del CCH. En éstos aparecen, entre otros, los programas de Filosofía I y II y de Temas Selectos de Filosofía I y II en los cuales se va a trazar la ubicación de la materia en el plan de estudios, la concepción de la materia, el enfoque didáctico, las sugerencias de evaluación, el perfil profesiográfico del docente, datos de la asignatura, contenidos de la asignatura, objetivos generales, unidades de enseñanza-aprendizaje y bibliografía de referencia. Cabe destacar que en la ubicación de la materia en el plan de estudios se explica a grandes rasgos por qué se decide unificar todas las materias filosóficas:

A partir de la revisión del Plan de Estudios se concluyó, dada la importancia del conocimiento filosófico en la formación del bachiller, la necesidad de garantizar un bloque filosófico único que proporcione a todos los estudiantes de quinto y sexto semestre las herramientas básicas de un pensamiento estructurante, necesario para aprender a argumentar y resolver problemas de manera lógica y coherente; que les brinde el conocimiento de algunas propuestas filosóficas para ayudarles a reconocerse como sujetos morales y la posibilidad de adquirir una actividad reflexiva, analítica, crítica e interpretativa. (Colegio de Ciencias y Humanidades, julio de 1996: 3).

En última instancia lo que se buscará al unificar todas las materias de filosofía, es un perfil filosófico único en el bachillerato del CCH. Este perfil único, concibe a la filosofía como una actividad intelectual que se caracteriza por ser reflexiva, analítica y crítica. De ahí que la enseñanza tenga como finalidad “proporcionar al estudiante el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes intelectuales necesarias para que logre vincular el estudio de la filosofía con los problemas tanto de su individualidad como de su sociedad” (Ibíd.: 3 y 4). Por ningún motivo con este programa se busca crear pequeños filósofos, más bien lo que se pretende es dar las condiciones para que los estudiantes aprendan a argumentar, a ser responsables moralmente, a comprender su dimensión estética y la importancia de la filosofía en su vida; es decir, se busca contribuir a la “formación” integral de los estudiantes.

La materia de filosofía tiene un carácter netamente formativo de ahí la importancia de que los estudiantes aprendan a estructurar el pensamiento lógicamente y que tomen conciencia de su ser como sujetos morales. En este sentido la *Lógica Informal o Pensamiento Crítico* promueve en ellos un pensamiento argumentativo y cuestionador, el cual posibilita la reflexión que ayuda a fundamentar las afirmaciones que se van generando en el diálogo intersubjetivo con sus pares y el profesor. “Lo anterior se traduce en el Aprender a aprender que ‘significa la apropiación de una

autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos', con lo que se manifiesta la coherencia de la concepción de esta asignatura con los principios del colegio" (Ibíd.: 4).

En cuanto al enfoque didáctico, los programas de filosofía ponen al estudiante como un sujeto activo del proceso educativo y al profesor como orientador, organizador y coordinador. Con esto se recupera fundamentalmente el proyecto original del CCH. Desde este enfoque el aprendizaje corresponde tanto a maestros como alumnos. De ahí que la práctica didáctica del curso de filosofía mantenga unificadas a la teoría y a la práctica, "propiciando en el educado la aprehensión de los conceptos básicos de la disciplina, su aplicación mediante diversas estrategias didácticas y finalmente la capacidad para proyectarlas en su realidad inmediata" (Programa de estudios para las asignaturas: Filosofía I y II, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato/Colegio de Ciencias y Humanidades, julio de 1996, p. 5). Es decir, lo que se busca es que los estudiantes no solo repitan información sino que aprendan a problematizar su realidad y que sean capaces de buscar soluciones razonadas.

Aunque estos programas de estudio, tenían como eje central los temas, se buscaba evaluar los hábitos, intereses, actitudes, aptitudes, capacidad creativa y hábitos de estudio; es decir, no se ceñían a la esfera cognitiva sino también se buscaba evaluar la esfera afectiva del sujeto. En otras palabras la evaluación era comprendida como un proceso integral que abarca tanto la esfera cognitiva como afectiva. Por lo cual, la evaluación deja de ser un instrumento pragmático informador del resultado final del curso y se convierte en "formadora" e instrumento de conocimiento. De ahí que se plantee la evaluación en tres tipos: 1) Evaluación diagnóstica, 2) Evaluación Sumativa y 3) Evaluación formativa.

Transcurrieron algunos años para que el colegio volviera a revisar y ajustara sus programas de estudio. Durante el periodo de 2002-2005 se llevó a cabo la nueva revisión de los programas de estudio, ésta terminaría con la elaboración de los mismos en el 2005. Durante todo este periodo las discusiones en torno de lo disciplinar, lo pedagógico, lo psicológico fueron muchas. Sin embargo, el impacto más significativo de los programas fue la inclusión de los Aprendizajes como el criterio central desplazando así a los temas, y en consecuencia, se modificó también el diseño del formato (carta descriptiva). En la carta descriptiva, de 1996, el lugar central lo ocupaban los temas:

Tabla No.1. Carta descriptiva de la materia de filosofía, Plan 1996

UNIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
FILOSOFÍA I

PRIMERA UNIDAD
¿QUÉ ES LA FILOSOFÍA?

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS
	Problemas de la filosofía:			
14	a)Problemas del conocimiento: Epistemología. b)Problemas del ser: Ontología. c)Problemas del razonamiento y la argumentación: Lógica. d)Problemas de la moral. Problemas de la sensibilidad y la expresión: Estética. Especificidad de la filosofía y otras formas de abordar la realidad.	1. Descubrir cómo los problemas de la vida cotidiana son susceptibles de recibir un tratamiento filosófico. 2. Distinguir lo específico de las áreas y problemas de la filosofía. 3. Aplicar y reorganizar estas distinciones a su conocimiento previo. 4. Comprender la pluralidad de las formas de aproximación a la realidad.	Reconstruirá las preguntas que dieron origen a los grandes problemas y buscará analogías y diferencias con la época actual. Elaborará una breve reflexión, artículo o ensayo donde plasme la diferencia entre el avance científico, tecnológico y filosófico con el avance del sujeto. Investigará las repercusiones de los contenidos temáticos en su vida cotidiana. Elaborará una utopía personal que rebase las limitaciones del conocimiento filosófico.	1, 2, 3, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31.
4	Historicidad y enfoques de la filosofía.			

Fuente: Programa de estudio Filosofía I y II, 1996.

SEGUNDA UNIDAD
LÓGICA INFORMAL Y ARGUMENTACIÓN

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS
12	Relevancia del pensamiento lógico y su aplicación. —La argumentación.	—Ayudar a interpretar ideas complejas, a evaluar las evidencias a favor de un argumento y a distinguir lo razonable de lo no razonable.	—Crear situaciones de aprendizaje para que el alumno desarrolle su capacidad de resolución de problemas.	4, 5, 8, 9, 22, 29, 30, 31
8	—Análisis de los argumentos en la vida cotidiana y en los diferentes discursos.	—Desarrollar en el estudiante las capacidades de argumentación y resolución de problemas de manera estructurada.	—Aplicar los elementos de Lógica vistos en clase al análisis de ejemplos de la vida cotidiana y exponer los resultados en clase.	
8	—Falacias			
8	—Lenguajes naturales y formales.			
6	—La importancia de la simbolización y formalización de los argumentos.	—Demostrar y ejercitar la racionalidad del ser humano en la cotidianidad.	—Se harán lecturas de distintos tipos de textos para que identifique tanto diversas estructuras discursivas como para distinguir los argumentos contruidos correctamente de aquellos que son falaces.	

Fuente: Programa de estudio Filosofía I y II, 1996.

Por lo cual, las discusiones giraron entorno de los llamados Aprendizajes Relevantes⁴. Fue complejo establecer el sentido que el colegio le daría a los aprendizajes. Para ello fue menester acudir a diferentes corrientes pedagógicas que tenían como centro de su teoría a los aprendizajes, entre ellas se destacan: Aprendizaje significativo, el buen aprender, enseñanza para la comprensión, entre otras. Trinidad García esboza en términos generales que los Aprendizajes Relevantes “a) tienen que ver con la adquisición de lo básico y/o relevante que se debe conocer en cada asignatura, b) se expresan en el manejo de una serie de habilidades, desempeños o capacidades que ponen en juego un contenido temático, y c) la selección de estos aprendizajes debe ser relevantes para la vida escolar y social de los estudiantes” (Trinidad, 2004:12).

Tabla No. 2. Aprendizajes Relevantes Plan de Estudios 2005

CONCEPCIÓN DE LOS APRENDIZAJES	
Aprendizaje significativo	Plantea cómo los aprendizajes se logran mediante actividades que el alumno puede realizar, que le brindan cierta satisfacción, y que se relacionan con su experiencia (Ausbel, 1976: Novak. 1983).
La del buen aprender	Señala que un aprendizaje debe producir cambios duraderos, que puedan utilizarse a otras situaciones, y que sea una consecuencia directa de la práctica realizada (Pozo, 1999)
Unesco	Su propuesta es una educación a lo largo de la vida que se basa en cuatro pilares: el aprender a conocer, que combina la adquisición de una cultura suficiente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un determinado número de materias; el del aprender a hacer, que tiene que ver con la adquisición de competencias donde el alumno enfrente variadas situaciones sociales o de trabajo; el aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de formas de interdependencia plurales; y el aprender a ser, impulsando la propia personalidad, para obrar con creciente capacidad de autonomía y responsabilidad (Delors, 1996).
Constructivismo	Parte de los conocimientos previos o representaciones que el alumno posee, y que en la interacción con las situaciones escolares y/o en las actividades que el profesor diseña, se generan -construyen- conocimientos, que son una forma de crear sistemas de relaciones con las que se hacen inteligibles los fenómenos (Carretero, 1993; Coll, 1983).
Diseño retrospectivo	Propone lograr los aprendizajes a partir de identificar los resultados deseables, determinar las evidencias aceptables y en consecuencia diseñar el plan de instrucción. Los aprendizajes se entienden como aquello que son aplicables a situaciones diferentes; que expresan los componente de la estructura científica; que resultan de interés potencial para los alumnos; y que forjan ideas que cuestionan la visión intuitiva de los estudiantes (Wiggings, 1998).
Enseñanza para la comprensión	Propone entender a los aprendizajes en términos de desempeño de comprensión, esto es, cuándo los estudiantes pueden actuar y pensar con flexibilidad a partir de los que saben. La secuencia de un aprendizaje de esta naturaleza comienza por: definir lo que hay que comprender en función de tópicos generativos; luego, por clarificar metas de comprensión con ideas y preguntas fundamentales; también, favorecer que los alumnos extiendan, sintetizen y apliquen lo que sabe; para finalmente, hacer juicios sobre la comprensión de los alumnos realizando una evaluación diagnóstica continua de sus desempeños (Stone, 1999).

Fuente: Elaborado con base en Trinidad García Camacho, *Aprendizajes Relevantes. La experiencia del colegio en la modificación de sus programas de estudio*, Eutopía, abril-junio del 2004

⁴ Estos vaivenes entre las distintas corrientes pedagógicas se ven reflejados en una Antología sobre Aprendizajes Relevantes que fue publicada en el 2003 por el CCH-UNAM y en un artículo escrito por Trinidad García Camacho titulado Aprendizajes Relevantes. La experiencia del colegio en la modificación de sus programas de estudio publicado por la revista Eutopía de abril-junio del 2004.

Por lo tanto la incorporación de dichos aprendizajes a la carta descriptiva en las diferentes asignaturas se dio con base en cuatro ejes:

1. Los aprendizajes relevantes son las acciones que se llevan a cabo con los temas de las asignaturas; es decir, lo que los estudiantes logran y hacen con los contenidos: entender, relacionar, distinguir, describir, aplicar, etc.
2. Los aprendizajes tienen que ver con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la temática de las disciplinas.
3. Se buscó que en la selección de los aprendizajes globales (que van en los propósitos de las unidades) tengan como referente las habilidades intelectuales de la cultura básica.
4. La graduación de los aprendizajes por unidad deben considerar su condición de evidencias o desempeños teniendo presentes algún criterio o elemento de las posturas indicadas sobre el aprendizaje (Trinidad, 2004:12).

Por consiguiente en la carta descriptiva de los programas de 2005 en la parte superior del rectángulo aparecen los Propósitos (aprendizajes generales) y, en primer plano, en el rectángulo estarán en la primera columna los Aprendizajes, seguidos por las Estrategias y los Temas. Abajo del rectángulo se encontrará la bibliografía (ver Anexo 3 y 4). A diferencia de la de 1996 en la que aparecía, en primer plano, la Temática, seguida por los Objetivos Educativos, Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y, por último, las referencias Bibliográficas (ver Anexo 3 y 4). Este giro trae consigo inherentemente una problemática no menor: ¿Cómo se van a lograr? y ¿de qué manera se van a evaluar los aprendizajes?

Como se ha visto anteriormente, los aprendizajes tienen una esfera declarativa, relativa a la adquisición de lo básico y/o relevante que se debe conocer en cada asignatura: conceptos, teorías, etc.; una procedimental que expresa el manejo de una serie de habilidades, desempeños o capacidades que ponen en juego un contenido temático, y una actitudinal que tiene que ver con las conductas y su relación con la vida escolar y social de los estudiantes que es ineludible enseñar y evaluar. En consecuencia, las estrategias didácticas cobrarán fundamental importancia para el logro de los aprendizajes debido a la complejidad que acarrea la enseñanza-aprendizaje de las diferentes esferas que encierran los llamados Aprendizajes Relevantes.

Para Trinidad García las estrategias son la combinación de una serie de procedimientos

“trabajo del profesor, acciones del alumno, manejo de materiales y recursos, organización del grupo... etc. que se organizan en actividades para lograr los aprendizajes...Tienen un carácter intencional (se fijan fines, se vislumbran secuencias), creativo (se reconfiguran actividades nuevas a partir de las ya probadas) y flexible (se adaptan a las situaciones que los sujetos propicien o requieran)... En consecuencia se entiende como estrategias a la gama de acciones, maneras, recursos, procedimientos, etc., que el profesor emplea para encarar la fase o situación de cómo aprender” (Trinidad, 2004:123).

Por otra parte los temas que aparecen en la última columna del programa, cobran relevancia en tanto que son un medio para alcanzar un fin, los aprendizajes relevantes. Hasta éstos pueden ser utilizados de la forma que el docente considere más pertinente para alcanzar los aprendizajes marcados por el programa de estudio indicativo. No hay un orden restrictivo que exija al docente abordar los temas de tal o cual manera, ya que él tiene la libertad de utilizarlos como crea más conveniente, los puede mover de lugar, es más tiene la libertad de quitar o incluir algunos.

Es por esto que lo más importante y fundamental en los programas de estudio son los aprendizajes, y mientras se logren, los medios pueden ser diversos y cambiantes. Estamos ante un currículo flexible que rompe con la “educación tradicional, centrada en un saber enciclopédico y memorístico, por un modelo de aprendizaje que pone énfasis en que el estudiante aprenda a investigar, argumentar y valorar” (Programa de estudios 2005: 6).

En conclusión al ser los aprendizajes lo fundamental del cambio que se gestó en la modificación de los programas de estudio implica una nueva forma de evaluar acorde a las exigencias de los nuevos programas, vista como un proceso integral que comprende tanto la esfera cognitiva como afectiva. La nueva forma de evaluar, incluirá las tres funciones básicas para la evaluación: 1) diagnóstica, 2) sumativa y 3) formativa, y plantea la necesidad insoslayable de evaluar las tres esferas de los aprendizajes: conocimientos, habilidades y actitudes. Para ello se evalúan las estrategias que abarcan las observaciones y diálogos informales del maestro con el alumno. Es decir, la evaluación está orgánicamente integrada en el todo del proceso educativo.

1.2.2 Problemas en la enseñanza de los Aprendizajes de la ética

Existen algunas preguntas que subyacen a los métodos y formas de enseñarla ética en el CCH, a partir de su visión educativa. Por su relevancia, se pueden mencionar, por ejemplo, preguntas tales como: 1) ¿cómo enseñar las dimensiones teórico-práctico de la ética, sin tener que sacrificar alguna de las dos?, 2) ¿qué estrategias se requieren para desarrollar los aprendizajes: declarativos, procedimentales y actitudinales?, 3) ¿cómo evaluar los aprendizajes (declarativos, procedimentales y actitudinales) de la ética?, 4) ¿cómo comprobar que se han desarrollado, modificado, mejorado las actitudes en los estudiantes?, 5) ¿cuál debería ser el grado de profundidad teórica que tendría que lograrse en una educación formativa como la del CCH?, 6) ¿qué relación guarda la enseñanza de la ética con el Área Histórico Social?

La enseñanza-aprendizaje de la ética en el CCH enfrenta fundamentalmente dos grandes problemas educativos. En primer lugar, la ética es un saber práctico/teórico. Aristóteles clasificaba a la ética entre los saberes prácticos (del griego *Praxis*: quehacer, tarea.), en tanto que es normativa. Aunque para Aristóteles los saberes teóricos (del griego *theorein*: ver, contemplar) sólo se ocupan de describir el mundo (física, química, biología) y en este sentido la ética para él no estaría entre estos; sin embargo, la ética también tiene una dimensión teórica, porque se ocupa, asimismo, de contemplar, describir a las morales. Es decir, no solo prescribe, cómo deberían ser las cosas, sino que también describe, en tanto que estudia las morales y los sistemas éticos.

Debemos comprender que el ser humano se manifiesta y se realiza a través de distintas actividades, y entre ellas ocupa un lugar importante el trabajo, que en nuestros días no es concebible sin la técnica. El trabajo es humano en la medida en que se trata de un hacer inteligente, sometido a la regularidad racional y al mismo tiempo dinámico y libre; de tal manera que lo teórico y lo práctico no pueden ser separados sino a riesgo de deshumanizar la técnica y el trabajo. En la actualidad esto conduce a ver el trabajo como alienación y no como realización del ser humano.

Si el modelo educativo del CCH realmente quiere cumplir con el objetivo de la formación integral del estudiante, entonces deberá tener en cuenta la unidad indisoluble entre la teoría y la práctica en la actividad humana. Privilegiar uno de estos dos aspectos significa cercenar al mismo tiempo al otro, de tal manera que la educación resultaría paralizada.

En segundo lugar, que los aprendizajes marcados en el programa de estudios de filosofía buscan desarrollar la parte declarativa, procedimental y actitudinal de los estudiante en el ámbito de la ética. El gran problema es ¿cómo lograr desarrollar en los estudiantes de ética en el CCH lo declarativo (lo que deben conocer), lo procedimental (habilidades,) y lo actitudinal (aprendizaje para la vida)? Por lo tanto, es un error pretender enseñar ética de la manera tradicional basándose únicamente en los temas marcados por el programa indicativo porque el desarrollo de los aprendizajes requiere que los estudiantes logren aplicar en su vida cotidiana lo asimilado en el nivel teórico.

Como podemos observar, la ética como disciplina filosófica y como materia de estudio en el CCH reclama ser enseñada y ser aprendida en sus dos dimensiones fundamentales. Estas dimensiones se despliegan claramente en el caso de querer enseñar a un artista hacer un cuadro con pura teoría. Si el futuro artista no empieza a realizar sus propias obras nunca va aprender el oficio de artista. Así mismo el profesor que quiera enseñar ética deberá generar el espacio para que los estudiantes puedan realizar sus propias obras, en este caso, en el arte de resolver problemas ético-morales. En resumidas cuentas, el problema radica en cómo lograr que los estudiantes no sólo conozcan, como algo abstracto y alejado de su realidad, las teorías éticas referentes a la condición humana, la libertad, el deber, los valores y los principios normativos, sino que, también, puedan tomar posiciones razonables frente a sus propios dilemas morales; es decir, lograr que coincida el juicio moral con la práctica moral (en términos de la psicología desarrollista de L. Kohlberg).

De ahí que afirmemos que la enseñanza-aprendizaje de la ética en el CCH requiere de una estrategia didáctica que permita vincular el doble nivel del discurso ético: el nivel práctico concreto, referente a problemas reales y el nivel teórico abstracto, de los conceptos universales. Lo que proponemos en esta investigación es desarrollar una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la resolución de problemas para vincular la esfera teórica con la esfera práctica. Por lo cual en el siguiente capítulo se abordará el tema de la Ética Aplicada por ser ésta la que posibilita el vínculo entre el nivel teórico (fundamentación) y el práctico (problemas morales) dentro del ámbito de la ética.

Capítulo II. La relevancia de la Ética aplicada en la EMS

En el anterior capítulo fue necesario situarnos desde nuestro punto de enunciación⁵ para pensar comprometidamente los problemas que acontecen en la enseñanza y en el aprendizaje de la ética en un modelo educativo como el del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); porque siempre estamos situados desde un lugar desde el cual pensamos los problemas y desde el cual actuamos para resolverlos. Así mismo en este capítulo nos centraremos en desarrollar una ética que este comprometida con los problemas morales prácticos que nos permita comprender-transformar nuestro contexto social desde un marco mínimo de teorías éticas. En nuestros sistemas educativos lo que se busca es que los estudiantes aprendan fundamentalmente contenidos, pero apostamos por una educación en la que se logre hacer confluir el desarrollo del juicio moral con el de la práctica moral.

En este capítulo se desarrollará el tema de la Ética Aplicada, porque es ésta dentro del ámbito de la ética, la que posibilita la unidad entre la teoría y la práctica dado que mantiene una estrecha relación con los problemas prácticos morales y sobre todo, una estrecha relación entre el ámbito de la fundamentación moral y la aplicación de los principios desarrollados de la ética. De ahí que el presente capítulo tenga como objetivo señalar la relevancia que tiene la Ética Aplicada en la Educación Media Superior (EMS), ya que su carácter sirve de puente entre la teoría (los sistemas éticos) y la práctica (los problemas morales).

En la primera parte de este capítulo se explica la diferencia que existe entre “Moral” y “Ética”, como conceptos complementarios e indispensables para la comprensión de diferentes ámbitos de la vida social. A partir de dicha diferenciación la segunda parte busca establecer los Niveles de Reflexión ética en relación a los grados de conciencia que posibilitan el conocimiento. Posteriormente se analizan los diferentes niveles de desarrollo del juicio moral, y por último, se aborda el tema de la Ética Aplicada, donde se desarrollan dos elementos: los problemas morales y los problemas éticos y la ética aplicada en la educación media superior. Todo esto para proponer a la Ética Aplicada como una posibilidad para la enseñanza de la ética en la EMS, por ende en el CCH.

⁵ “Localización” indica la acción hermenéutica por la que el observador se “sitúa” (comprometidamente) en algún “lugar” socio histórico, como sujeto de enunciación de un discurso, y por ello es el lugar “desde donde” se hace las preguntas problemáticas (de las que se tiene autoconciencia crítica o no) que constituyen los supuestos de una episteme epocal. Enunciamos inevitablemente el discurso “desde algún lugar”. (Enrique Dussel, 2007, p. 15).

2.1 Distinción entre ética y moral.

Es común en todo momento y en todo lugar escuchar sobre la importancia que tiene la ética y la moral en las diferentes esferas de la vida social. Sin embargo, pocos comprenden la diferencia que hay entre ellas, y mucho menos, qué son y qué problemas sociales e individuales conllevan el no practicarlas adecuadamente. Se recurre frecuentemente a dichos términos porque siempre se están juzgando las acciones de las personas como buenas o malas: esto está bien, aquello está mal; esto es justo, aquello es injusto. Es común oír frases tales como: este doctor, abogado, maestro, etc. no tiene ética ni moral. Pero ¿qué significa que una persona no tenga ética o moral? También son muy comunes los comentarios que indican que nuestra época está sufriendo una pérdida de valores o, en el mejor de los casos, que nos hallamos en medio de una crisis de valores. A qué responden dichas aseveraciones, ¿será que la moral y la ética no tienen cabida en nuestras sociedades modernas-posmodernas?

En el ámbito de la filosofía, acaece un problema similar, quien no ha leído, escuchado o repetido la frase de Friedrich Nietzsche “Dios ha muerto” (de su famosa obra *Así habló Zaratustra*), como sentencia de la falta de un parámetro que nos determine qué es lo bueno y qué es lo malo. O como dice Dostoyevski en su libro *El jugador*: “Si Dios no existe, todo está permitido; y si todo está permitido la vida es imposible”. Una y otra vez advertimos en los diferentes textos filosóficos dichas sentencias que nos recuerdan que nuestra época sufre de un relativismo o, en el peor de los casos, de un Nihilismo ético. Pese a eso la ética se ve interpelada por todas partes a dar respuestas claras y contundentes que permitan a los individuos normar sus prácticas.

¿Será que todo está permitido si Dios ha muerto? ¿Qué significado puede tener que las sociedades modernas o posmodernas estén en crisis de valores? ¿Las sociedades anteriores también padecían de ese mal o es propio de las sociedades actuales? ¿Es posible normar las prácticas sociales desde la ética? ¿Cómo superar la contradicción entre lo social y lo individual? ¿Qué es la ética? ¿Qué es la moral? ¿Qué diferencia hay entre ética y moral?

Ahora bien, cuando se estudia a la “ética” es insoslayable realizar dicha distinción dado que en la base de todos los estudios éticos, se haya la diferencia entre ética y moral. En la cotidianidad es muy frecuente que se utilicen como sinónimos, pero en el ámbito de la investigación filosófica es

menester hacer dicha distinción para poder situar a cada cual donde le corresponde. Además que esta distinción nos permite tener una mejor comprensión del fenómeno.

La etimología y la historia semántica de estos términos nos indican que *ethos* —ética, en griego— significa “modo de ser” o “carácter” en cuanto forma de vida adquirida o conquistada por el ser humano. Apunta a aquel comportamiento de los individuos que puede ser derivado de su propio “carácter”. Es decir, el propósito o fin último de la ética sería cómo nos forjamos un buen carácter. Mientras que el término moral —del latín *mos, moris*— alude a las “costumbres” que suponen ciertas normas o reglas de conducta adquiridas por hábito. Tiene que ver así con el comportamiento adquirido, o modo de ser conquistado por el ser humano en colectividad. Pero esto es en términos generales; para poder hilvanar fino es necesario acudir a algunos autores, tales como Leonardo Boff, Adolfo Sánchez Vázquez y Gustavo Bueno, que han tratado el tema de forma más aguda.

El filósofo-teólogo brasileño Leonardo Boff en su libro *El águila y la gallina: una metáfora de la condición humana* plantea en los siguientes términos la diferencia entre ética y moral. Él toma como punto de partida el significado etimológico de los términos, donde *Ethos* designa la morada humana.

El ser humano separa una parte del mundo para, moldeándola a su manera, construir un abrigo protector y permanente. La ética, como morada humana, no es algo acabado y construido de una vez por todas. El ser humano está siempre haciendo habitable la casa que construyó para sí... la Ética [en este sentido] significa, por lo tanto, todo aquello que ayuda a mejorar el ambiente para conseguir una morada saludable: materialmente sostenible, psicológicamente integrada y espiritualmente fecunda (Leonardo Boff, 1998: 54).

De ahí que para nuestro autor la ética sea la estructura que sostiene el conjunto de elementos constitutivos y constituyentes de la moralidad humana: principios, valores, hábitos, costumbres. Es decir, no confundamos a la ética con la moral porque la ética es la morada, la casa, la estructura que contiene los elementos propios de la moralidad. En la ética, además, existe lo *permanente*, que es la necesidad de tener un lugar para habitar, y lo *mudable*, que es el material con que está hecho el lugar: rustico, moderno, de madera, de ladrillos, etc. Hay muchos tipos de casas, pero la necesidad sigue siendo la misma. Por otro lado, *Mos, moris* designa las costumbres y las tradiciones:

La moral está unida a las costumbres y a las tradiciones específicas de cada pueblo, vinculada a un sistema de valores, propia de cada cultura y de cada camino espiritual... Por su naturaleza la moral, es siempre plural. Existen muchas morales, tantas cuantas culturas y estilos de casa (Leonardo Boff, 1998: 55).

Por consiguiente, se puede observar que la moralidad está íntimamente ligada a la multiplicidad de maneras de ser de lo humano. Se puede hablar de la moralidad occidental, de la oriental, de la indígena; pero, también, puede referirse a la moralidad de una misma cultura: por ejemplo, la moral del empresario, que busca el lucro; la del obrero, que busca obtener una ganancia de su fuerza de trabajo. De la misma forma están las morales de las distintas profesiones: la del médico, la del abogado, la del contador, la del profesor, la del cura, entre otras. Para Boff estas moralidades deben estar al servicio de la ética.

Pero ¿por qué la moral debe estar al servicio de la ética? y ¿en qué punto se da la articulación de la ética y la moral? La ética es aquella que le posibilita a la moral renovarse permanentemente, porque es ella la que puede captar los cambios históricos de las sociedades. Esto es posible dado que la ética lleva a cabo una reflexión crítica que pone en cuestión los principios, las normas, las reglas, las costumbres de los diferentes sistemas morales. En este sentido, la ética jugaría el papel de conciencia crítica de la moralidad. Sin dicha orientación la moral corre el peligro de transformarse en moralismo, porque la moral no puede realizar dicha reflexión crítica de sí misma. Es más, como hemos indicado anteriormente, la moralidad se adquiere inconscientemente, a diferencia de la ética.

La ética, por tanto, desinstala la moral. Impide que se cierre sobre sí misma, la obliga a una constante renovación en el sentido de garantizar la habitabilidad de la moralidad humana: personal, social, humana... No basta con ser solamente morales, apegados a valores de la tradición. Eso nos haría moralistas y tradicionalistas, cerrados en nuestro sistema de valores. Conviene que seamos también éticos, es decir, abiertos a valores que superan los del sistema tradicional o los de una determinada cultura (Leonardo Boff, 1998: 56).

Por su parte, el filósofo español-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez en su libro *Ética*, la diferencia entre esta y la moral radica en que la ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad; es decir, es la disciplina filosófica que se encarga del estudio de las morales. No es que la ética creé a la moral, a las morales, sino más bien las toma como objeto de estudio. Es como la Biología que estudia la vida o las Matemáticas a los números o la Física a la

materia; estas ciencias no crearon la vida ni los números ni la materia pero si las herramientas metodológicas para su estudio.

La ética no crea a la moral. Aunque es cierto que toda moral efectiva suponen ciertos principios, normas o reglas de conducta, no es la ética la que, en una comunidad dada, establece esos principios, o normas. La ética se encuentra con una experiencia histórico-social en el terreno de la moral, o sea, con una serie de morales efectivas ya dadas, y partiendo de ellas trata de establecer la esencia de la moral, su origen, las condiciones objetivas y subjetivas del acto moral, las fuentes de la valoración moral, la naturaleza y función de los juicios morales, los criterios de justificación de dichos juicios, y el principio que rige el cambio y sucesión de diferentes sistemas morales (Sánchez Vázquez, 1969: 21 y 22).

La ética como ciencia trata de descubrir los principios generales de la moral, es decir trata de descubrir lo que no cambia, lo que permanece, y lo que permanece inteligiblemente es la esencia. Por eso los filósofos presocráticos al preguntarse sobre la *Physis* buscaban aquello que permanecía, que no cambiaba; por ejemplo, el fragmento (578) de Heráclito es muy ilustrativo: "Todo se mueve y nada permanece, y, comparando las cosas con la corriente de un río, [...] en el mismo río no nos bañamos dos veces". Si todo se mueve y nada permanece debe existir algo que permanezca en el devenir, para que sea posible el conocimiento. Todas las ciencias empírico-analíticas y las sociales están fundadas sobre lo que no cambia. En los seres vivos lo que no cambia es la vida. Se podría decir, "pero hay seres que no tienen vida: las piedras, por ejemplo", "hay otros que la han perdido". Sí, pero lo que le importa a la Biología, como ciencia, es estudiar las notas esenciales de aquello que llamamos vida: su origen, su evolución y sus propiedades: nutrición, morfogénesis, reproducción, patogenicidad, etc.

La ética es la ciencia de la moral, es decir, de una esfera de la conducta humana. No hay que confundir aquí la teoría con su objeto: el mundo moral. Las proposiciones de la ética deben tener el mismo rigor, coherencia y fundamentación que las proposiciones científicas. En cambio, los principios, normas o juicios de una moral determinada no revisten ese carácter... Aquí como en otras ciencias, lo científico radica en el método, en el tratamiento del objeto, y no en el objeto mismo (Sánchez Vázquez, 1969: 22).

Otro de los elementos distintivos es que la ética puede fundamentar a la moral, sin ser ella en sí misma normativa o prescriptiva. Para Sánchez Vázquez no puede reducirse a un conjunto de normas y prescripciones porque correría el riesgo de comportarse como una moral más entre

morales. No puede perder de vista que es ella la que estudia y no parte del objeto estudiado. No debe ser juez y parte. No debe olvidar que su misión es *explicar* la moral efectiva. Aunque Sánchez Vázquez dirá también que puede influir en la moral misma. Es decir, si bien no es normativa si puede indirectamente normar a las morales.

En resumidas cuentas, la ética y la moral se relacionan en tanto que la primera juega el papel de ciencia y la segunda como objeto de estudio. El objeto de estudio de la ética "lo constituye un tipo de acto humano: los actos conscientes y voluntarios de los individuos que afectan a otros, a determinados grupos sociales, o a la sociedad en su conjunto" (Sánchez Vázquez, 1969: 23).

Para el filósofo español Gustavo Bueno, desde la perspectiva del materialismo trascendental, la diferencia que hay entre ética y moral acontece entre lo individual y lo colectivo. Es decir, la ética responde a la consciencia Individuales, mientras que la moral a la del grupo.

Los deberes éticos tienen que ver con los deberes distributivos, relativos a la preservación de los individuos corpóreos en cuanto tales; y... los deberes morales tienen que ver con la existencia de esos mismos individuos corpóreos, pero en tanto son partes de totalidades sociales atributivas (Bueno G, 1996: 61).

La ética tiene que ver con los aspectos propios del individuo, mientras la moral tiene que ver más bien con los aspectos del grupo al cual pertenece el individuo. La ética la define Gustavo Bueno como el conjunto de normas que tienen como objeto salvaguardar, fortalecer, preservar etc. la vida de los individuos corpóreos. Mientras que la moral tiene como objeto salvaguardar, fortalecer, preservar etc. la vida del grupo como tal grupo. Muy a menudo las normas éticas y las normas morales son comunes, sin embargo muchas de las veces entran en conflicto porque las normas éticas mandan cosas distintas de las que mandan las normas morales. La pregunta aquí sería ¿Cuál es el origen del conflicto de valores de la ética y la moral?

Las normas éticas tienen un campo virtual de radio, en principio, mucho más amplio (extensionalmente hablando) que las normas morales, puesto que "atraviesan" las barreras de clanes, naciones, estados, partidos políticos y aun clases sociales; su horizonte es "la Humanidad", puesto que el individuo humano corpóreo es la figura más universal del campo antropológico. Las normas morales, en cambio, tienen una universalidad distinta, pues las esferas en las que ellas actúan son múltiples y muchas veces contrapuestas entre sí. Por ello, las normas éticas son más abstractas (si tomamos como referencia las "esferas" sociales o políticas en las que se reparte la humanidad, y sólo por ello son más universales) (Bueno, G 1996: 64).

De ahí que el sistema de las normas éticas puede ser considerado como un sistema de normas universales o, mejor dicho, que tienden a la universalidad. Mientras que el de la moral es un sistema concreto, cerrado al grupo en el que surgió. Sin embargo, las normas éticas sólo pueden abrirse camino en el seno de las normas morales: el individuo sólo se conforma como tal en el seno de la familia, del clan, de la nación.

En consecuencia, se puede indicar que la “ética” es la estructura que contiene los elementos propios de la moralidad, que está abierta a valoraciones distintas del sistema tradicional, que lleva a cabo una reflexión crítica de las morales, que es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad, que trata de descubrir los principios generales de la moral, que es indirectamente prescriptiva, que está dirigida al individuo y que sus normas tienden a la universalidad. Y la “moral” está unida a las costumbres y las tradiciones específicas de cada pueblo, está ligada a la multiplicidad de maneras de ser de lo humano, se adquiere inconscientemente, es el objeto de estudio de la ética, es normativa, está dirigida al grupo y sus normas son un sistema cerrado al grupo al que pertenecen. Tal como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Diferencias entre ética y moral

Autor	Ética (Ethos)	Moral (Mos, Moris)
Leonardo Boff	a) Es la estructura que contiene los elementos propios de la moralidad. b) Está abierta a valoraciones distintas del sistema tradicional. c) Lleva a cabo una reflexión crítica de las morales.	a) Está unida a las costumbres y las tradiciones específicas de cada pueblo. b) Está ligada a la multiplicidad de maneras de ser de lo humano. c) Se adquiere inconscientemente.
Adolfo Sánchez Vázquez	a) Es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad. b) Trata de descubrir los principios generales de la moral. c) Indirectamente prescriptiva.	a) Es el objeto de estudio de la ética. b) Es normativa.
Gustavo Bueno	a) Está dirigida al individuo. b) Las normas tienden a la universalidad.	a) Está dirigida al grupo. b) Las normas son un sistema cerrado al grupo en el que surgieron.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

2.1.1 Niveles de reflexión ética.

Hasta ahora se han resaltado las diferencias que hay entre la “Ética y la “Moral”. Se ha dicho que la ética es una forma en la que el ser humano se auto-observa, es la reflexión de la moral, se pregunta por la fundamentación de por qué algo debería hacerse o no, es indirectamente normativa, en resumidas cuentas es “racional”. Mientras que la moral hace referencia a los usos y costumbres que comparten un determinado grupo, razón por la cual hay tantas morales como mundos posibles, es directamente normativa, en síntesis “no es racional”. Por una parte tenemos a la ética que es racional y que reflexiona entorno a la moral y, por la otra, a la moral que no es racional y que... ¿será que en el ámbito de la moral se reflexiona? para poder contestar la pregunta es necesario desarrollar el tema de los Niveles de reflexión ética.

Ahora bien, para el desarrollo de este apartado nos basaremos en los planteamientos hechos por el filósofo argentino Ricardo Maliandi en su libro *Ética: conceptos y problemas*. En el cual realiza un extenso análisis sobre ¿qué es la reflexión? y ¿cuáles son sus niveles? Todo ello para poder comprender y ubicar a la ética aplicada en el nivel de reflexión en el cual se halla. Comencemos con la exposición sobre ¿qué es reflexión? Para Maliandi la reflexión es:

Un acto por el que el sujeto se convierte en objeto de sí mismo: como en un espejo, se refleja. Es una autoobservación de la que tiene que surgir alguna forma de autoconocimiento. Puede entenderse entonces como una operación que la conciencia humana lleva a cabo en el marco de su propio carácter de “autoconocimiento” o “apercepción” (Maliandi, 1991: 45).

En el planteamiento anterior de Maliandi hay un término fundamental para entender qué es la reflexión: la “apercepción” (del latín *ad* y *percipere*, percibir para sí o interiormente). En la filosofía la apercepción es una percepción atenta, clara y consciente. La pregunta que surge en lo inmediato es ¿de qué es una percepción atenta, clara y consciente? Pues vayamos a sus orígenes. Este término fue introducido por el filósofo alemán Gottfried Leibniz, quien lo definió como la conciencia de la percepción, es decir es el conocimiento que se tiene de la propia percepción. Pero ¿qué es “percibir”? Percibir en la modernidad no es otra cosa que tener representaciones mentales del mundo exterior y del mundo interior. El mundo exterior nos es dado por medio de las impresiones

que comunican los sentidos y el interior por medio de la imaginación⁶. Immanuel Kant retoma los planteamientos de Leibniz sobre la apercepción y realiza una distinción entre la conciencia “empírica de sí” y la conciencia puramente lógica que el yo tiene de sí como sujeto de pensamiento en la reflexión filosófica⁷. En resumidas cuentas, la apercepción es la actividad por la cual nos percibimos a nosotros mismos como sujetos que perciben, y nos distinguimos, por lo tanto, de las cosas percibidas. La percepción atenta, clara y consiente es de nuestras propias percepciones.

Sin embargo, esta actividad de apercepción, de reflexión, no es un acto continuo que en todo momento se esté dando, sino que para Maliandi, hay momentos en los cuales la atención del sujeto es totalmente volcada hacia el exterior, a este estado le llama *pre reflexivo*. Sería ingenuo pensar que el sujeto está siempre en una posición *excéntrica* en relación al mundo. A diferencia de los animales que no tienen vivencias de sí mismos y están siempre en una posición frontal al mundo, los seres humanos pueden existir en ambas posiciones: en el estado *pre reflexivo*, volcados al mundo, y en el estado *reflexivo*, tomando distancia de él.

En el hombre el centro se desplaza, toma distancia y provoca una especie de duplicación subjetiva: por ejemplo, el hombre siente que “es” cuerpo, pero también que “tiene” cuerpo. De ese modo puede saber sobre sí, contemplarse a sí mismo, escindiéndose en el contemplador y lo contemplado (Maliandi, 1991: 45).

Por lo tanto, la reflexión es un acto consciente que posibilita el autoconocimiento, debido a que implica una toma de distancia, una posición excéntrica por parte del sujeto respecto de sus vivencias, una ruptura, una duplicación subjetiva, por medio de la cual los individuos se construyen a sí mismos.

Aquí surge otra pregunta: ¿la conciencia tiene niveles, grados o esferas? se suele hablar de varios grados o niveles, que van desde 1) la conciencia que nos posibilita percibir el exterior; 2) la autoconciencia, que es aquella que percibe que se está percibiendo; 3) la conciencia moral, muy cercana al super-yo freudiano, que nos indica qué es lo bueno y qué es lo malo, y 4) la conciencia ética, que es la responsabilidad total, universal; por el otro (humano) y lo otro (universo, mundo, naturaleza).

⁶ Lo anterior siguiendo los planteamientos del filósofo inglés John Locke en su obra *Ensayo sobre el entendimiento humano* donde explica como surgen las ideas simples y las ideas complejas.

⁷ Kant habló del yo del que se tiene conciencia en la apercepción pura, en la primera edición de la *Crítica de la razón pura*.

Anteriormente se había indicado que uno de los elementos fundamentales de la reflexión era la *posicionalidad excéntrica* del sujeto con el mundo, aunque no es suficiente porque se necesita de conjugar las diferentes perspectivas sobre él, "...para que la reflexión en sentido estricto y sobre todo la reflexión deliberada, se haga posible, tiene que haberse producido la *contraposición* con otras perspectivas, el *intercambio* comunicativo con ellas..." (Maliandi, 1991: 46). Es decir, se necesita del diálogo, la comunicación con los otros que reflexionan entorno al mundo. Esto posibilita una comprensión intersubjetiva de lo real. Sin este elemento se correría el riesgo de caer en una interpretación cartesiana (solipsista).

Ahora bien, para Maliandi existen cuatro niveles de reflexión que "...no deben interpretarse como diferencias axiológicas: no se trata de que unos niveles sean "mejores" que otros. Las diferencias aluden a las maneras de operación reflexiva, a lo que se busca con ellas y particularmente ahora en el caso de la ética, al grado de *normatividad* presente en la reflexión..." (Maliandi, 1991: 47).

Siguiendo con la distinción entre *pre reflexivo* y *reflexivo*, se plantea un primer estadio, que no estaría propiamente dicho entre los niveles del *ethos reflexivos*, que sería un *ethos pre reflexivo*. En este estadio la normatividad es pura, no cuestionada aún. Pareciera que la conciencia es volcada hacia fuera del sujeto. Nos encontramos aquí con una ausencia total de reflexión. Las acciones y los juicios efectuados se desprenden únicamente de esta normatividad; así, las normas condicionan y determinan los actos y los juicios morales individuales sin que los sujetos reflexionen al respecto, tomando a la normatividad a modo de prédica moral.

Sin embargo, todo esto, en tal estado de "pureza" [...] sólo puede corresponder a un sector diminuto en el complejo conglomerado del *ethos*, porque en todos esos elementos siempre pueden surgir dudas o la necesidad de reforzar los propios juicios morales. Particularmente la prédica no puede permanecer siempre sin reflexión. Ocurre así que, casi insensiblemente, se pasa de ese nivel "pre reflexivo" a un primer nivel de reflexión (Maliandi, 1991: 47).

El primer nivel corresponde al de la *Moral*. Es un tipo de reflexión que se caracteriza por ser espontánea, natural, cotidiana que surge a consecuencia de discrepancias morales. Es motivada en un principio por la duda, respecto del modo de aplicación de las normas y de la elección de normas por las cuales regirse a la hora de realizar un acto moral. Este tipo de reflexión responde a la pregunta: ¿qué se debe hacer?

Se trata aquí de una reflexión elemental, espontánea, que surge a consecuencia de discrepancias morales. Es el tipo de reflexión que va adosada a la toma de conciencia de que el otro no juzga exactamente como yo. En el ethos hay certezas, pero también hay dudas (Maliandi, 1991: 47).

El segundo nivel corresponde a la *Ética Normativa*, se distingue del anterior porque en éste la reflexión es voluntaria e intelectualmente deliberada, sistemática, ordenada, atenta incluso a pautas metodológicas. En este caso hay una toma de conciencia respecto de la necesidad de desarrollar una reflexión racional y sistemática, debido a que para comprender el porqué del deber se tiene que realizar una reflexión sistemática y crítica. Aquí la reflexión se convierte en filosofía práctica, en ética. En este nivel se buscan los fundamentos de la normatividad y se recurre a la razón para efectuar un análisis crítico de la misma. Este tipo de reflexión responde a la pregunta: ¿por qué debo actuar de este modo o de aquel? Es una razón reflexiva o una reflexión racionante.

Se sigue utilizando un lenguaje expresamente valorativo. Pero se apela a la razón, a los argumentos a favor o en contra de determinadas normas [...] Hay, entonces, normatividad pero, a diferencia de lo que ocurría en lo “pre reflexivo” o en la “reflexión moral”, lo normativo es cuestionado; no hay normas ni valoraciones “sacrosantas” (Maliandi, 1991: 48).

Un tercer nivel es el de la *Metaética* el cual se ubica por encima de la normativa propia de los anteriores niveles de reflexión, dado que la *Metaética* tiene una pretensión de neutralidad. Se encarga del estudio del significado y el uso de los términos morales, de ahí que se ocupa del lenguaje moral. De esta forma se constituye así como un metalenguaje que interpreta el lenguaje normativo de la ética. Responde a la pregunta: ¿los términos en los que está planteado el problema ético son apropiados?

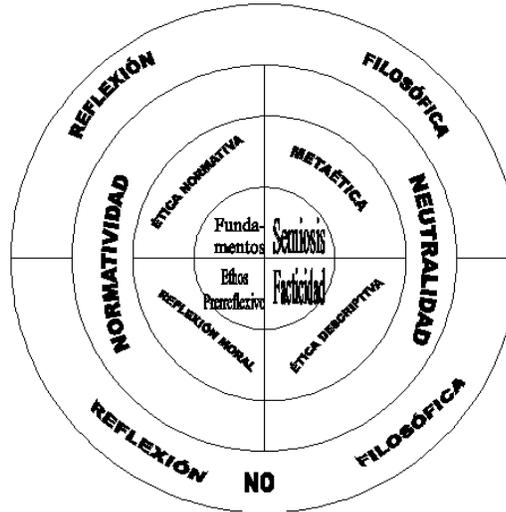
Y por último, está el nivel de la *Ética Descriptiva* que es una actividad más científica que filosófica, y que se acerca más a la antropología y a la sociología que a la ética normativa o a la metaética. La ética descriptiva pretende obtener neutralidad valorativa; es decir, no tomar posición respecto al valor de los actos morales. Este tipo de reflexión responde a la pregunta: ¿qué características posee el acto moral que se está describiendo?

Consistente en observar el fenómeno moral desde una posición lo más apartada de él que sea posible. Se intenta, simplemente, *describir* la “facticidad normativa”. No se toma posición de si algo está “bien” o “está” mal, ni si “se debe” o “no se debe”

hacer. Sólo se dice cómo es: se investiga qué se *cree* que se debe hacer, se comprueba cómo se comportan los seres humanos (Maliandi, 1991: 48).

En el siguiente esquema se pueden observar las diferencias que hay en los niveles de reflexión ética:

Esquema No. 1 Niveles de reflexión ética



Fuente: Maliandi, 1991.

En la circunferencia concéntrica hallamos cuatro aspectos generales constitutivos del *ethos*:

1. El *ethos prerreflexivo*: es el conjunto, no tematizado ni cuestionado, de creencias, actitudes, códigos, costumbres, etc.; sin el cual sería imposible cualquier tipo de reflexión moral. Es decir, es el fundamento de toda posibilidad de reflexión sobre cuestiones morales.
2. La *fundamentación*: se lleva a cabo la crítica y la fundamentación de las normas. Se requiere de una reflexión sistemática.
3. La *semiosis*: el lenguaje específico en el que se expresa lo normativo y lo valorativo. Consiste en un tipo de reflexión que busca crear signos o formas en que éstos operen para producir significados.
4. La *facticidad*: se centra en los aspectos objetivos del fenómeno moral, en la realidad empírica de las creencias, las actitudes, los códigos, las costumbres, etc. Su reflexión va entorno a la descripción de las moralidades por lo cual no tiene carácter filosófico, sino más bien científico.

En el siguiente anillo están situados los cuatro niveles de reflexión: 1) Reflexión moral, 2) Ética normativa, 3) Metaética y 4) Ética descriptiva, los cuales guardan relación directa con su objeto de reflexión que está indicado en el sector adyacente del círculo central. La siguiente corona permite separar las dos formas de reflexión expresamente “normativa”: Reflexión moral y Ética normativa de las dos pretendidamente “neutrales”: Metaética y Ética descriptiva. La última circunferencia permite distinguir las dos formas de reflexión filosófica: Ética normativa y Metaética de las dos no filosóficas: Reflexión moral y Ética descriptiva.

Por último, Maliandi distingue los niveles de reflexión por los tipos de preguntas que cada uno trata de responder: 1) Reflexión moral: ¿debo hacer X?, 2) Ética normativa: ¿por qué debo hacer X?, 3) Metaética: ¿está bien planteada la pregunta? (y ¿por qué sí o por qué no?) y 4) Ética descriptiva: ¿cree A que debe hacer X? “...las del primer tipo de preguntas solicitan un *consejo*; las del segundo piden una *justificación*, o sea, fundamentos normativos; las del tipo tres demandan *aclaraciones* sobre significado y uso de los términos normativos, y las del tipo cuatro reclaman concreta *información descriptiva* (Maliandi, 1991: 51 y 52).

En síntesis, lo que se puede extraer es que el ser humano tiene el reflexionar, como posibilidad esencial, pero no toda reflexión es filosófica, y por consiguiente ética. Durante mucho tiempo se creyó que lo único que diferenciaba a la ética de la moral era que en la primera se reflexionaba y en la segunda no; sin embargo, con todo lo antes dicho, se puede aseverar que no es que la moral sea irreflexiva, inconsciente sino que es un tipo de reflexión distinta a la que se da en el ámbito de la ética. Además el ámbito de la ética es vasto; en ella confluyen un sinnúmero de teorías tales como: eudemonismo, hedonismo, utilitarismo, formalismo, estoicismo, ética discursiva, ética de la liberación, etc. que postulan muchas de las veces cosas distintas, sin embargo tienen algo en común: que buscan la fundamentación del ámbito práctico. Esto las mantiene en un nivel de reflexión distinto de la ética aplicada que no busca la fundamentación sino la aplicación de los distintos sistemas a los actos concretos de la vida de los seres humanos en sociedad. Más adelante abordaremos este tema.

2.1.2 Desarrollo del Juicio Moral

En este punto surge un gran problema dado que lo antes expresado sólo señala la diferencia que existe entre la reflexión moral y la reflexión ética, sin embargo no proporciona elementos para pensar el paso del primer tipo de reflexión al segundo, que es al que queremos llegar. Las preguntas clave en este punto serían: ¿Es posible introducir la necesidad de pasar de una reflexión moral a una ética? ¿Qué se necesita para inducir la reflexión ética? Para el desarrollo de este apartado tomaremos como referencia lo dicho por el psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg en su libro *Psicología del desarrollo moral*.

En primer lugar, para Kohlberg, como para Jean Piaget, la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas superiores de desarrollo. Sin embargo para Kohlberg no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica, como en Piaget. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente. Según Kohlberg no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de desarrollo. El paso de una etapa a otra se ve en este autor como un proceso de aprendizaje en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción.

Kohlberg, al igual que Piaget, piensa la moralidad como un proceso. Si bien Piaget en el ámbito cognitivo asigna periodos determinados por la edad, el juicio moral, según Kohlberg, no se puede determinar de esa manera, dado que un individuo puede llegar a la etapa adulta sin haber conseguido desarrollar plenamente el juicio moral.

Para Kohlberg el desarrollo del juicio moral atraviesa por tres grandes niveles: el Preconvencional, el Convencional y el Postconvencional, cada uno de los cuales contendrá dos estadios o etapas. En este sentido, el desarrollo moral comenzaría con la etapa cero, donde se considera bueno todo aquello que se quiere y que gusta al individuo por el simple hecho de que se quiere y de que gusta. Una vez superado este nivel anterior a la moral se produciría el desarrollo.

En el nivel Preconvencional las normas morales son una realidad externa, trascendente, metafísica, estos se respetan por el miedo o por el beneficio (premio o castigo) que se obtiene al

seguir la norma, la regla. Sin embargo, no se ha comprendido aún que las normas sociales son convencionales y que las convenciones se siguen por el beneficio de la sociedad y no por lo que se obtiene de seguir la norma. El sujeto es receptivo a las normas culturales y a las etiquetas de bueno y malo, justo o injusto, pero interpreta estas etiquetas en función bien sea de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en función del poder físico de aquellos que emiten las normas y las etiquetas. El nivel se divide en los dos estadios siguientes: "Moralidad Heterónoma" e "Individualismo, Finalidad Instrumental e Intercambio".

El Estadio uno de la Moralidad Heteronomía hace referencia a que el individuo condiciona su voluntad a imperativos que están fuera de ella misma. Es decir, las acciones se orientan a la obediencia y el castigo. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, con independencia del significado o valor de tales consecuencias. Las normas se valoran por sí mismas y no en función del respeto a un orden moral subyacente apoyado en el castigo y en la autoridad; en este estadio de desarrollo se respetan las normas por obediencia y por miedo al castigo. No hay autonomía sino heteronomía: agentes externos determinan qué hay que hacer y qué no. Es el estadio propio de la infancia, pero hay adultos que siguen toda su vida en este estadio: así como al posible delincuente que el miedo al castigo es lo único que lo frena.

En el Estadio dos lo que predomina ya no es el miedo al castigo sino el beneficio que se obtendrá al cumplir la norma. En este estadio el individuo se caracteriza porque asume las normas siempre y cuando encuentre un beneficio particular. El sujeto tiene por objetivo fundamental hacer aquello que satisface sus intereses, considerando correcto que los otros también persigan los suyos propios. Las normas son como las reglas de los juegos: se cumplen por egoísmo. Se entiende que si uno no las cumple, no le dejarán jugar. En ese sentido las acciones justas son las que satisfacen instrumentalmente las necesidades del yo y, ocasionalmente las de los otros. Las relaciones humanas se consideran de un modo similar a las propias del mercado; se encuentran presentes elementos de honestidad, reciprocidad y de participación igual, pero se interpretan siempre desde un modo físico-pragmático. La reciprocidad es un asunto de "tú me rascas la espalda y yo te rasco la tuya", no de lealtad, gratitud o justicia. Son las relaciones que se entablan, principalmente, dentro de un sistema capitalista individualista.

El Nivel Convencional se caracteriza por estar ya dentro de las convenciones sociales, es decir, las normas sociales específicas a un contexto, de que las personas viven identificadas con el grupo se actúa en relación a las expectativas que los otros tienen de nosotros. Se identifica como bueno y

malo aquello que la sociedad así determina. Se considera que el sostenimiento de las expectativas de la familia, el grupo o la nación del individuo es algo valioso en sí mismo. La actitud no es solamente de conformidad con las expectativas personales y el orden social, sino de lealtad hacia él, apoyo y justificación activos del orden y de identificación con las personas o el grupo que en él participan. Este nivel contiene dos estadios: “Mutuas expectativas convencionales, relaciones y conformidad interpersonal” y “Sistema social y conciencia”.

En el estadio tres las expectativas de los que nos rodean ocupan el puesto del miedo al castigo y de los propios intereses, allí mueve el deseo de agradar, de ser aceptados y queridos. Hacer lo correcto significa cumplir las expectativas de las demás personas, principalmente de las personas que están más próximas a uno. Es un estadio que se da en la adolescencia, pero son muchos los adultos se niega a salir de él, gente que quiere hacerse amar, pero que se deja llevar por los valores del grupo, las modas, lo que dicen los medios de comunicación. Todas las acciones en este estadio están marcadas por la concordancia interpersonal, y el buen comportamiento es aquel que complace, ayuda a los otros y recibe su aprobación.

En el cuarto estadio, el individuo es leal con las instituciones sociales vigentes; para él hacer lo correcto es cumplir las normas socialmente establecidas para proporcionar un bien común. Aquí comienza la autonomía moral: se cumplen las normas por responsabilidad. Se tiene conciencia de los intereses generales de la sociedad, éstos despiertan un compromiso personal. Constituye la edad adulta de la moral y se suele llegar bien superada la adolescencia. Kohlberg considera que éste es el estadio en el cual se encuentra la mayoría de la poblacional.

Ahora bien, el Nivel Post-convencional es en el que se comprenden y aceptan los principios morales generales que inspiran las normas: los principios racionalmente escogidos pesan más que las normas. Las decisiones morales en este nivel tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad, entendiéndose ésta como “una asociación destinada a organizarse de un modo justo y beneficioso para todos sin excepción”. Le componen el estadio cinco y seis: “Contrato social o utilidad y derechos sociales” y “Principios éticos universales”.

En el estadio cinco es donde el individuo se abre al mundo y reconoce que además de la propia familia, grupo y país, todos los seres humanos tienen el derecho a la vida y a la libertad, derechos que están por encima de todas las instituciones sociales o convenciones. La apertura al mundo

conlleva a reconocer la relatividad de normas y valores, pero se asume que las leyes legítimas son sólo aquellas obtenidas por consenso o contrato social. Asimismo, si una norma va contra la vida o la libertad, se impone la obligación moral de no aceptarla y de enfrentarse a ella.

La acción justa tiende a definirse en función de derechos generales e individuales y de pautas que se han examinado críticamente y aceptado por toda la sociedad. Existe una conciencia clara del relativismo de los valores y las opiniones personales y se da la importancia correspondiente a las normas procedimentales como medio para alcanzar el consenso. Aparte de los acuerdos constitucionales y democráticos, lo justo es un asunto de "valores" y "opiniones" personales. El resultado es una importancia mayor concedida al "punto de vista legal", subrayando la posibilidad de cambiar la ley en función de consideraciones racionales de utilidad social.

El último estadio tiende a la orientación de principios éticos universales. El sujeto toma conciencia de que hay principios éticos universales que se han de seguir y tienen prioridad sobre las obligaciones legales e institucionales convencionales. Se obra con arreglo a estos principios porque, como ser racional, se ha captado la validez, se siente comprometido a seguirlos y se tiene el coraje de enfrentarse a las leyes que atentan contra los principios éticos universales como el de la vida. Lo justo se define por una decisión de la conciencia de acuerdo con principios éticos que ella misma ha elegido y que pretenden tener un carácter de amplitud, universalidad y consistencia lógicas. Estos principios son abstractos y éticos. En esencia éstos son principios universales de justicia, reciprocidad e igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

Ahora bien, como se mencionó en la introducción de este apartado, para Kohlberg al igual que Piaget, la moral se desarrolla en cada individuo al pasar por una serie de fases o etapas las cuales son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica, como en la dimensión cognitiva, sino que ésta se desarrolla en interacción recíproca entre las dos dimensiones que posibilitan el desarrollo del juicio moral: la cognitiva y la social.

De ahí que como se vio en los apartados anteriores para Kohlberg el desarrollo del juicio moral se produce necesariamente pasando progresivamente por los diferentes estadios, sin ningún tipo de salto evolutivo. "...Sabemos que los individuos pasan por un proceso de estadios morales, avanzan

un paso a medida que ascienden desde un Estadio Uno básico hacia el Estadio Seis o más alto...” (Kohlberg, 1992: 186). Sin embargo, este proceso evolutivo de la conciencia de juzgar está condicionado a que los individuos desarrollen plenamente su nivel cognitivo y social.

Puesto que el razonamiento moral es claramente un razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado. Existe un paralelismo entre el estadio lógico de un individuo y su estadio moral. [Por ejemplo] una persona cuyo estadio lógico es solo operatorio concreto, está limitada a los niveles morales preconconvencionales, Estadio 1 y 2 [...] Aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es, sin embargo, suficiente. (Kohlberg, 1992: 186)

Si bien el desarrollo cognitivo es indispensable para el desarrollo moral “...muchos individuos están en un estadio lógico más alto que el paralelo estadio moral, pero nadie está en un estadio moral más alto que su estadio lógico...” (Kohlberg, 1992: 186), es decir, el desarrollo cognitivo es condición necesaria para que se pueda desarrollar el juicio moral; sin embargo, no es suficiente porque pueden existir, y los hay, individuos que en el desarrollo cognitivo se encuentren en el último nivel y en cuanto al juicio moral se hallan en niveles inferiores. Es por eso que es muy importante la perspectiva social de Robert Selman en la teoría del desarrollo del juicio moral porque para éste no es posible el desarrollo moral sin el desarrollo de la Perspectiva Social.

Robert Selman describirá cinco niveles evolutivos de la toma de perspectiva social y, estos, los estructurará en dos grupos. En el primero de ellos (niveles 0 y 1), resalta el reconocimiento básico por parte de los niños pequeños a las otras personas que piensan, perciben o sienten lo mismo que ellos. Posteriormente, también aprenderán que las perspectivas conceptuales de los demás pueden ser diferentes de las propias y que éstas son potencialmente inferibles a partir de sus experiencias perceptivas o de otras pruebas indirectas. El segundo grupo de adquisiciones (niveles 2, 3 y 4), incluye el reconocimiento de que el pensamiento es potencialmente recursivo, es decir, que puede incluir o tomar por objeto otro pensamiento y este a su vez puede incluir simultáneamente otro más, [...] y así sucesivamente para crear cadenas de inferencia cada vez más extensas y complejas⁸.

Los estadios de Selma describen el nivel de desarrollo social en el que una persona se halla. En estos estadios de desarrollo social, se percibe como una persona ve a otra gente considerando el papel o lugar que ocupan en la sociedad. Es decir, se necesita que el individuo alcance cierto grado

⁸ Cita tomada de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178240916.pdf>

cognitivo para que pueda tomar conciencia de su rol en la sociedad y posteriormente pueda desarrollar juicios morales posconvencionales.

Primeramente, los individuos alcanzan un estadio lógico, digamos que de operaciones formales parciales, que les permite ver “sistemas” en el mundo, ver un conjunto de variables relacionadas como todo un sistema. Posteriormente los individuos alcanzan un nivel de percepción social o toma de rol, en donde ven a otra gente entendiéndose unos con otros según el lugar que cada uno ocupa en el sistema. Por último alcanza el Estadio 4 de juicio moral donde el bienestar y orden del sistema social total o sociedad es el punto de referencia para juzgar lo “justo” o “correcto” (Kohlberg, 1992: 187).

Por consiguiente, el desarrollo biológico e intelectual es una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente, se necesita que los individuos desarrollen su perspectiva social.

2.2 Ética aplicada.

Hasta este punto se han ido construyendo algunas ideas sobre la ética y la moral tales como la relación que guardan y sus diferencias; el tipo de reflexión que se da en una y la otra, así como el supuesto de que es más trascendental la reflexión que acontece en el nivel de la ética que en el de la moral, y, sobre todo, que es posible inducir el paso de la reflexión moral a la reflexión ética. Para completar el análisis propuesto es necesario demostrar por qué la Ética Aplicada es, dentro del vasto mundo de la ética, la más adecuada en la Educación Media Superior para la enseñanza y el aprendizaje de la ética.

Ahora bien, para comenzar es importante plantear una serie de preguntas que faciliten y guíen la exposición propuesta: ¿Qué es la ética aplicada? ¿Cuándo surge la ética aplicada? ¿Qué factores propiciaron el apareamiento de la ética aplicada? ¿Qué problemas plantea una ética aplicada? Si la ética es tanto teórica como práctica ¿para qué proponer una ética aplicada? ¿Cómo pasar de los sistemas éticos a la resolución de problemas prácticos? ¿Qué es lo que posibilita normar las acciones de los diferentes actores de la vida social? ¿Para qué fundamentar las prácticas sociales desde la ética? a partir de intentar proporcionar respuesta estas preguntas este apartado pretende definir la centralidad de la ética aplicada en la Educación Media Superior que actualmente se imparte en México.

El término ética aplicada nace a finales del siglo XX, y constituye una de las áreas más prolíficas y actuales de la filosofía contemporánea. Surge para dar respuesta a un sinnúmero de problemas que acontecen en las diferentes esferas de la sociedad; por ejemplo, los relacionados con la destrucción de la biósfera, el hambre en el mundo, la colonialidad, el racismo, la guerra, la corrupción, la mercadotecnia, el sentido de las profesiones y las instituciones, la presunta neutralidad de la economía, el periodismo, los problemas de las decisiones médicas, el maltrato a los animales, etc. Entre las tareas de la ética aplicada está la de emplear los descubrimientos hechos por los sistemas éticos a los distintos problemas que surgen en el ámbito de la vida social.

Porque para la ética aplicada nunca una acción puede valorarse moralmente “suelta” del contexto y las consecuencias que trae consigo. Dado que las acciones no pueden exigirse de forma absoluta, sino que en la propia valoración hay que atender el contexto histórico-social en el que se dan. Es ingenuo pensar que los principios nacen desligados de una tradición determinada, como si procedieran de una razón pura ahistóricamente. Lo cierto es que la resolución de los problemas sólo puede hacerse ponderando los principios que entran en conflicto en cada caso concreto y teniendo en cuenta la situación de cada uno de los afectados. Tener en cuenta los diferentes modelos en el momento oportuno puede ayudar a tomar buenas decisiones.

En esta toma de decisiones cabe recordar que los principios valen *prima facie*, es decir, que han de ser seguidos mientras no entren en colisión con otros de igual rango, y que en el caso de que entren en conflicto, son los afectados o sus representantes quienes tienen que decidir, contando con todos los datos posibles del caso, y llegando a una decisión personal; lo cual no significa que sea subjetiva. [Porque si fuera] “Subjetiva” significaría que no pueden argumentarla ni, por tanto, lograr que otros puedan compartirla; “personal” significa que es el sujeto el que responsablemente la asume, contando con argumentos que podrían llevarle a un acuerdo con otros en una situación racional de diálogo (Cortina, 2008: 176).

Por su parte, la filósofa española Adela Cortina, considera que la ética aplicada es

...una suerte de *ética cívica*, que se expresa en ámbitos como la medicina, la política, la genética, la ecología, la información, la economía o los negocios. Que se expresa en ellas quiere decir que la ética aplicada es la resultante de un doble movimiento: del proceso ‘inductivo’ por el que se configura a partir de los valores surgido de las distintas actividades, y del proceso ‘deductivo’ por el que los principios y valores comunes a una sociedad democrática se aplican a las distintas dimensiones sociales (Cortina, 2008: 177).

Como se puede observar la ética aplicada se desarrolla en varias áreas de la sociedad donde la ética posee un papel fundamental, tales como: la bioética, la ética empresarial, la ética profesional, la ética ambiental, la ética legal, la ingeniería ética, la ética de la comunicación, la ética del ciberespacio, etc. Éstos y muchos espacios donde se lleve a cabo un intento de tratar con problemas que surgen en la vida cotidiana que son susceptibles de ser abordados desde el ámbito de la ética.

Sin embargo, sería un tanto redundante hablar de ética aplicada cuando la ética en sí misma desde sus orígenes en el mundo griego era ya práctica. Por ejemplo, para Aristóteles en el siglo IV a. C. existían tres tipos de saberes: los teóricos, los poiéticos y los prácticos.

Los saberes teóricos (del griego *theorein*: ver, contemplar) se ocupan de averiguar qué son las cosas, qué ocurre de hecho en el mundo y cuáles son las cosas objetivas de los acontecimientos. Son saberes descriptivos: nos muestran lo que hay, lo que es, lo que sucede. Las distintas ciencias de la naturaleza (Física, Química, Biología, Astronomía, etc.) son saberes teóricos en la medida en lo que buscan es, sencillamente, mostrarnos cómo es el mundo (Cortina y Martínez, 2001: 10).

El ser humano no crea el mundo, lo que hace es contemplarlo, describirlo, develarlo para comprenderlo. En cambio, los saberes poiéticos y prácticos para Aristóteles son saberes que hacen referencia a lo que “puede ser de otra manera”, es decir, a lo que el ser humano puede controlar a voluntad. También Kant en la *Crítica de la razón pura* plantea esta distinción: “la metafísica de las costumbres dice como debieran ser las cosas y no como son, esto le corresponde a la razón pura”. De ahí que los saberes poiéticos y prácticos dependan directamente de las acciones de los seres humanos.

Los saberes poiéticos (del griego *poiein*: hacer, fabricar, producir) son aquéllos que nos sirven de guía para la elaboración de algún producto, de alguna obra, ya sea algún artefacto útil (como construir una rueda o tejer alguna manta) o simplemente un objeto bello (como una escultura, una pintura o un poema). Las técnicas y las artes son saberes de ese tipo... no describen lo que hay, sino que tratan de establecer normas, cánones y orientaciones sobre cómo se debe actuar para conseguir el fin deseado (es decir, una rueda o una manta bien hecha)... son *normativos* (Cortina y Martínez, 2001: 11).

Lo fundamental de estos saberes está en su hacer y su producir. Dictan las normas para la fabricación de objetos útiles u objetos bellos por lo cual son normativos, pero no buscan servir de referencia para todas las prácticas de la vida humana, sino únicamente para aquellas encaminadas a la obtención de ciertos productos. En cambio, los saberes prácticos buscan orientar las acciones humanas para llevar una vida buena y justa.

Los saberes prácticos (del griego *praxis*: quehacer, tarea, negocio), que también son normativos, son aquéllos que tratan de orientarnos sobre qué debemos hacer para conducir nuestra vida de un modo bueno y justo, cómo debemos actuar, qué decisión es la más correcta en cada caso concreto para que la propia vida sea buena en su conjunto. Tratan sobre lo que debe haber, sobre lo que debería ser..., sobre lo que sería bueno que sucediera... Intentan mostrarnos cómo obrar bien, cómo conducirnos adecuadamente en el conjunto de nuestra vida... abarcaba no sólo a la ética..., sino también a la Economía... y a la política (Cortina y Martínez, 2001: 11 y 12).

Tabla 4. Clasificación Aristotélica de los saberes

CLASIFICACIÓN ARISTOTÉLICA DE LOS SABERES		
Teóricos (Descriptivos): Ciencias de la naturaleza.	Poiéticos o productivos (normativos para un fin concreto objetivo): la técnica las bellas artes.	Prácticos (normativos para la vida en su conjunto): Ética Economía Política

Fuente: Cortina y Martínez, 2001.

Si la ética es tanto teórica como práctica ¿para qué proponer una ética aplicada? Hay que tener en cuenta que el término de “aplicación” simplemente enfatiza su carácter humano y social antes que metafísico. Pero recordemos que para K. O. Apel la ética tiene dos dimensiones: la fundamentación y la aplicación.

Según K. O. Apel, en la ética podemos distinguir una parte A referida a la fundamentación de la moral y una parte B que se ocupa del marco de principios necesarios para la aplicación a la vida cotidiana de los principios descubiertos en la parte A. Siendo así que los principios —o el principio— descubierto en el nivel de fundamentación son los mismos, hay una unidad formal en, los distintos ámbitos de aplicación... Así como la parte A de la ética se orienta por la idea de fundamentación, la parte B se oriente por la de responsabilidad, porque una cosa es descubrir el principio ético ideal, muy otra intentar aplicarlo a los contextos

concretos de aplicación, en los que la aplicación siempre viene condicionada por las consecuencias que se siguen de la acción y por las situaciones concretas (Cortina, 2008: 167 y 171).

Ciertamente la ética aplicada asume el compromiso de la aplicación de los principios descubiertos en la parte A de la ética. Tal vez cabría hablar en la ética aplicada de una praxis moral dado que en esta esfera se conjugan tanto la teoría como la práctica. No se está en el nivel puramente pragmático, que le corresponde a la reflexión moral, ni tampoco puramente teórico, que le es propio a la metaética y a la ética descriptiva, sino en un nivel intermedio que posibilita la conexión de ambas.

En la tarea de la fundamentación hemos descubierto algunos principios éticos, como el utilitarismo (logra el mayor placer del mayor número), el kantiano (tratar a las personas como fines en sí mismas, y no como simples medios), o el dialógico (no tomar como correcta una norma sino la deciden todos los afectados por ella, tras un diálogo celebrado en condiciones de simetría), la tarea de aplicación consistirá —al parecer— en averiguar cómo pueden esos principios ayudar a orientar los distintos tipos de actividad (Cortina y Martínez, 2001: 151).

Cabe señalar que este compromiso que asume la ética aplicada trae consigo tres dificultades que son expresadas adecuadamente por Adela Cortina: 1) la ética aplicada no puede ser una moral más; 2) no hay ninguna ética aceptada por todos, y 3) los distintos ámbitos de aplicación presentan peculiaridades ineludibles.

Además, una de las críticas hechas a la ética aplicada es que puede caer en un pragmatismo vulgar, ya que al acercarse tanto a su objeto de estudio corre el riesgo de transformarse en él o convertirse en una herramienta moldeable a los fines particulares o de grupo. Sin embargo, esta crítica no se sostiene porque cuando pensamos en ética necesariamente se piensa en su dimensión teórica: la fundamentación y su dimensión práctica: la aplicación. Aquellos que buscan soslayar la dimensión teórica caerán inevitablemente en un pragmatismo vulgar convirtiendo a lo que ellos llaman ética en una moral más y aquellos que soslayan la dimensión práctica caerán también inevitablemente en racionalismo vulgar transformando la función de la ética como fundamentación de la moral como simples divagaciones sin sentido. Finalmente es importante subrayar que la ética aplicada tiene que ver con el marco de aplicación, no con la aplicación concreta.

Esquema No.2 Marco de aplicación de la ética



Fuente: Elaboración propia, 2014.

Finalmente en el esquema anterior se observa en la parte inferior del cilindro las morales y los problemas prácticos que surgen en este nivel de reflexión, los cuales deberán ser pensados desde el nivel de la reflexión ética, que aparece en la parte superior del cilindro. Dentro de la ética hay dos dimensiones fundamentales: la teórica, la fundamentación, y la práctica: la aplicación, por lo cual se necesita a la ética aplicada para que juegue el papel de puente, vínculo entre los problemas morales prácticos y la fundamentación teórica de la ética, que aparece en el centro del cilindro.

2.2.1 Problemas prácticos morales

Son diversos y muy complejos los problemas prácticos morales que se presentan en la vida concreta de cada uno de los seres humanos, desde los que tienen que ver con las decisiones a corto o mediano plazo en las relaciones individuales de las personas, por ejemplo, decir o no la verdad, abortar o no abortar, robar o no robar, engañar o ser fiel, etc. pero hay otros problemas, también urgentes, pero de largo plazo por su complejidad, que directa o indirectamente afectan a todos los seres humanos; son problemas complejos que necesitan la participación de un número importante de personas para su solución, por ejemplo, el colonialismo y la dependencia de algunos países; la explotación del ser humano por el ser humano y la del ser humano en contra de la naturaleza; la desigualdad de género, sexual, cultural, física; las prácticas profesionales como las médicas, empresariales, docentes, abogados, contadores, curas; el consumo masivo de las

mercancías, y un gran “etcétera”⁹. Dichos problemas morales se pueden abordar desde dos niveles de reflexión: el moral y el ético.

Como se ha señalado los problemas morales son muy variados, surgen cuando dos o más morales juzgan un mismo acto de forma diferente o, mejor dicho, contradictoria. Es menester recordar que la moral está unida a las costumbres y las tradiciones específicas de cada pueblo, se adquiere inconscientemente, es normativa y sus normas son un sistema cerrado al grupo al que pertenecen, por lo cual al confrontarse dos sistemas valorativos distintos es muy común que surjan conflictos de valor, por ejemplo, en el mundo occidental la “Naturaleza” solo tiene un valor en tanto es aquella que suministra materias primas y la relación que se entabla entre los occidentales y la naturaleza es de tipo instrumental, sujeto-objeto¹⁰. Mientras en el mundo tojolabal la naturaleza es la “Madre Tierra”, y en tanto madre, tiene vida propia, lo que conlleva a establecer una relación intersubjetiva entre ella y los tojolabales, sujeto-sujeto; es decir, la relación que se da entre la madre tierra y los tojolabales es la misma que la del bebé con su madre, el bebé busca alimentarse de la madre y la madre permite que él se alimente de ella¹¹.

En el ejemplo citado anteriormente es un problema moral que abarca dos cosmovisiones, sin embargo hay otros más concretos que se pueden dar en una comunidad particular; para ilustrar esto, en México —donde confluyen muchas personas que pertenecen a distintos pueblos— el problema de la despenalización del aborto¹² se juzga dependiendo de la moralidad a la cual se pertenezca, no es lo mismo ser del Distrito Federal donde está despenalizado; a ser del Estado de Guanajuato donde está penalizado —en el Artículo 159 del Código Penal se plantea que aquella mujer que provoque o consienta su aborto, se le impondrá de seis meses a tres años de prisión y de diez a treinta días de multa—. Además en una misma localidad los juicios morales cambian. Es tal la diversidad de juicios desde el nivel de reflexión moral que urge pensar los problemas desde el nivel ético para dar soluciones razonadas a dichos conflictos morales.

⁹ Sabemos que dicha clasificación adolece por su generalidad, pero para efectos prácticos y de comprensión es menester realizarla.

¹⁰ “La enfermedad de la razón radica en su propio origen, en el afán del hombre de dominar la naturaleza” Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, Sur, Buenos Aires, 1973, página 184.

¹¹ Véase para este tema lo escrito por Carlos Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal*, Plaza y Valdés, México, 2002 y Violeta R. Núñez Rodríguez, *Por la tierra en Chiapas... El corazón no se vence*, Plaza y Valdés, México, 2004.

¹² En el ámbito teórico la discusión se ha centrado fundamentalmente en determinar ¿cuál es el momento en que el producto puede ser considerado un ser humano? Por ejemplo, desde las posturas médicas —que pasan los límites del campo de la medicina y llegan a los linderos de lo moral y lo ético— algunos señalan que es cuando se ha formado el sistema nervioso central; otros cuando se ha terminado de desarrollar el cerebro, y otros más simplemente apuntan que es en el instante en que el ovulo es fecundado por el espermatozoide. Véase para este tema el libro de Margarita M. Valdés (compiladora), *Controversias sobre el aborto*, UNAM/FCE, México, 2001.

Ahora bien, ¿qué es lo que se está valorando como bueno o malo, justo o injusto, correcto o incorrecto? Lo que siempre se está juzgando son las acciones o las omisiones (que son un tipo de acción pasiva) dado que éstas son susceptibles de ser buenas o malas, justas o injustas, correctas o incorrectas, no las personas. Es muy común que en nuestras sociedades se confundan y piensen que las personas son buenas o malas, por ejemplo, la persona que robo “es un ratero”, la que violó “es un violador”, la que mato “es un asesino”, etc. la que dice la verdad “es honesta”, la que es equitativa “es justa”, la que respeta las opiniones y las prácticas de otros “es tolerante”, etc.; ojalá fuera tan sencillo determinar cuáles son buenas y cuáles son malas¹³. Es un gran error pensar de esa manera dado que, como se dijo anteriormente, lo que se está juzgando moral y éticamente son acciones u omisiones de las personas en los distintos campos prácticos de su vida social.

Es menester en este punto explicar ¿qué son los campos prácticos?, ¿cómo el sujeto juega como actor en éstos?, todo esto para comprender ¿cómo surgen los problemas prácticos morales en los distintos campos prácticos? y ¿cómo superar dichas contradicciones desde el nivel de reflexión ética? Para el desarrollo de este tema es conveniente retomar algunos de los planteamientos hechos por el filósofo argentino Enrique Dussel en su *Política de la liberación* en la cual realiza un extenso análisis sobre los campos prácticos.

Dussel plantea que

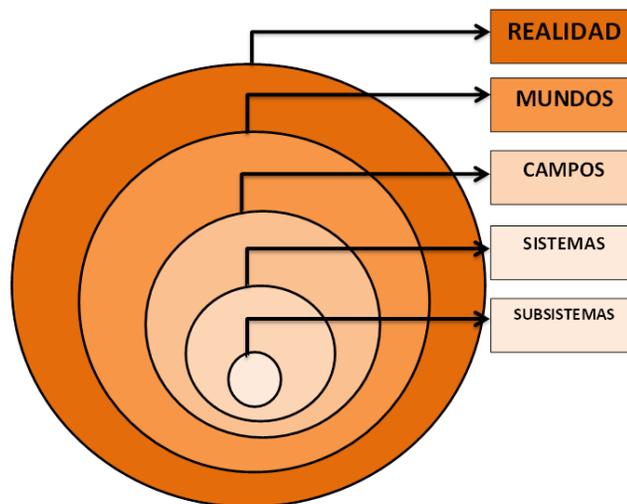
Cada actividad práctica (familiar, económica, deportiva, etc.) tiene [...] su [propio] *campo* [...] dentro del cual se cumplen las acciones, sistemas, instituciones propias de cada una de estas actividades [...] en la que el sujeto opera como actor de una función, como participante de múltiples horizontes prácticos, dentro de los cuales se encuentran estructurados además numerosos *sistemas* y *subsistemas* [...] Estos *campos* se recortan dentro de la totalidad del “mundo de la vida cotidiana”. (Dussel, 2009: 90).

Para Dussel la realidad contiene mundos¹⁴, el mundo campos, los campos sistemas y los sistemas subsistemas, como se puede observar en el siguiente esquema.

¹³ Michel Foucault en su libro “Vigilar y castigar”, Siglo XXI, México, 2009 plantea que las formas de castigo han cambiado en el transcurrir de los tipos, antes iban dirigidas al cuerpo: se les mutilaba, ahora a la psique: se les encierra permitiendo que el desgaste sea mental. Se objetiva en la subjetividad de las personas las acciones.

¹⁴ Para Dussel “el mundo apunta a la totalidad de las experiencias de la subjetividad fáctico-cotidianas del ser humano (el Dasein); es el horizonte omni-comprensivo” (Dussel, 2009: 89 y 90). Esta categoría la toma del filósofo alemán Martín Heidegger donde mundo representa el límite de la comprensión del ser humano. Todo lo que está en el mundo es lo que el Dasein comprende, más allá del mundo, del horizonte hay realidad pero no mundo.

Esquema No. 3. Parte constitutivas de la realidad



Fuente: Elaboración propia, 2014

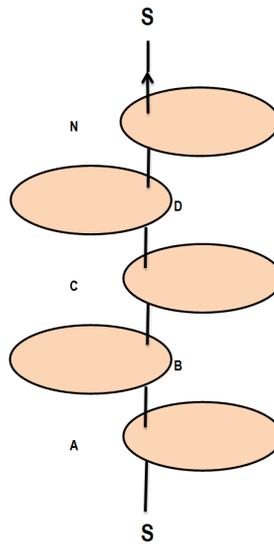
El *mundo cotidiano* no es la suma de todos los *campos*, ni los campos son la suma de los *sistemas*, sino que los primeros (el mundo, el campo) sobreabundan siempre a los segundos (los campos o los sistemas), como la *realidad* siempre excede todos los posibles *mundos*, *campos* o *sistemas*; porque al final, los tres, se abren y se constituyen como dimensión de la intersubjetividad. Y esto es así porque los sujetos están ya desde siempre en *redes* intersubjetivas, en múltiples relaciones funcionales en las que juegan el lugar de *nodos* vivientes y materiales insustituibles (Dussel, 2009: 90).

En los campos prácticos es donde el sujeto juega un papel determinado como actor¹⁵ junto a otros actores que realizan ciertas acciones que se configuran en un todo. Es dentro de estos campos que el sujeto suele cometer errores prácticos que son juzgados como moralmente incorrectos por los otros sujetos. Lo incorrecto en el entramado de relaciones intersubjetivas se da cuando el actor trasgrede el límite del campo o cuando contraviene las costumbres, normas o reglas preestablecidas. Como se ha señalado para Dussel

Hay tantos *campos* como tipos de actividades humanas. El sujeto [...] atraviesa dichos *campos* situándose en cada uno de ellos funcionalmente de diversa manera. El sujeto es la S del esquema [4], que se hace presente en los campos A, B, C, D, N (en el campo familiar, de la vida de barrio o aldea, del horizonte urbano, o de los estratos culturales, de la existencia económica, deportiva, intelectual, política, artística, filosófica, y así indefinidamente) (Dussel, 2009: 90).

¹⁵ Un tojolabal chapaneño puede atravesar tres campos distintos: ser indígena, ser obrero y ser padre de familia (cultural, económico y familiar); en ellos juega un papel distinto: en el primero, es excluido por la cultura dominante; en el segundo, es explotado por el sistema capitalista, y en el tercero, es el dominador dentro de la lógica patriarcal.

Esquema No. 4. El sujeto (s) es actor en diversos campos (A, B, C, D, N)



Fuente: Dussel, 2009.

De ahí que el sujeto tenga que aprender a moverse en los distintos campos sin cometer mayores errores. Los errores acontecen cuando el sujeto realiza ciertas acciones que son juzgadas por los demás participantes como incorrectas. Por ejemplo, un sujeto que participa en el campo deportivo sabe que hay distintos deportes, que no es lo mismo ser actor dentro del boxeo que dentro del fútbol. Porque en el primero, se busca por todos los medios noquear al contrincante. Mientras que en el segundo, lo más importante es meter el balón en la portería contraria. Si un futbolista intencionalmente noquea al adversario cometería un error práctico, dado que en las reglas básicas del futbol no está establecido derribar a los adversarios. Si continúa golpeando al jugador el error sería legal, en ese instante, entrarían sus acciones en el campo de la política donde las fuerzas del orden tendrían que intervenir para llevárselo a la cárcel para ser juzgado legalmente (Dussel, 2009). Si ese mismo sujeto actúa de la misma forma en todos los campos —como el familiar, golpeando a sus hijos, esposa, padres— entonces se dirá que sus acciones como golpeador son moralmente incorrectas, injustas y malas.

Ahora el problema es doble porque, por una parte, el sujeto (singular) suele cometer errores en los diferentes campos y, por la otra, los sujetos (colectividad) —que son los diferentes actores que intervienen en los distintos campos— pueden y participan en los campos prácticos con otros códigos morales; como se ha dicho anteriormente los sujetos como actores nunca están solos, siempre, y necesariamente, juegan con otros actores y los otros pueden tener diferentes formas de

juzgar moralmente las acciones. Esto acarrea numerosos problemas morales a la hora de juzgar moralmente una misma acción. Por esto los problemas prácticos se multiplican conforme los actores son más y diversos. De ahí que los errores morales pueden ser cometidos por ignorancia (como pensaba Sócrates), por desobediencia o por la multiplicidad de morales que confluyen en diferentes campos prácticos.

Por ello es menester retomar los descubrimientos de la fundamentación ética desde la ética aplicada y aplicarlos transversalmente a todos los campos de la vida cotidiana. Así como el sujeto está presente en muchos de los campos prácticos, la ética deberá penetrar en todos los campos de tal forma que el sujeto que juzgue una acción no sólo lo haga desde su moralidad particular sino desde los planteamientos hechos por la ética, porque los seres humanos son seres autoconscientes que tienen la posibilidad de reflexionar moral-éticamente para proyectar el resultado de una acción y poder cambiar el rumbo de los acontecimientos.

2.2.2 La ética aplicada en la EMS

En este apartado se bosquejan algunas ideas sobre la importancia de la Ética Aplicada en la Educación Media Superior (EMS). Cabe destacar que en este nivel educativo se hace manifiesta la necesidad de un saber, como nunca antes, que les ayude a los estudiantes a reflexionar críticamente sus creencias morales. La ética es ese saber que les pueda dar a los alumnos de EMS, los elementos necesarios para realizar una reflexión profunda, serena y crítica. También, con dichos elementos poder discernir, desde un criterio (principio), ¿qué es lo que se tiene? y ¿qué es lo que se debería tener? Además, la ética permite tener argumentos y convicciones racionales para deliberar en cualquier espacio público.

Consecuentemente con todo lo dicho, hay preguntas que se han presentado a lo largo del capítulo, que en la medida de lo posible se han ido contestando: ¿Qué beneficios tiene en la educación la ética aplicada? ¿Cómo pasar de los sistemas éticos a la resolución de problemas prácticos? ¿Qué elementos se necesitan para desarrollar la reflexión ética? ¿Es posible inducir el desarrollo del juicio moral a la práctica moral? ¿Cómo se puede hacer? ¿Qué se necesita?

Pese a la importancia que tiene la ética en la educación, enfrenta grandes problemas en el bachillerato, esto es, porque siendo la ética un saber práctico/teórico, su aprendizaje requiere tanto de la teoría como de la práctica. Es como querer enseñarle a un artista hacer un cuadro con pura

teoría. Si el futuro artista no empieza a realizar sus propias obras nunca va aprender el oficio de artista. Así mismo el profesor de ética que quiera enseñar el arte de ponerse sus propios límites deberá generar el espacio para que los estudiantes puedan realizar sus propias obras, en este caso, en el arte de llevar una vida buena y justa.

En la educación formal están desvinculadas las dos esferas de la ética: la fundamentación y la aplicación, lo cual ocasiona, por un lado, que el educador se refugie en la enseñanza de los conceptos universales (libertad, deber, hombre, valores, etc.) y por el otro, que soslaye la aplicación de dichos conceptos a problemas reales. Lo que se busca con la Ética aplicada es remendar el vínculo para que la fundamentación y la aplicación estén presentes en todo el proceso educativo.

Esto es porque la enseñanza de la ética es importante en todos los niveles educativos, sin embargo adquiere particular relevancia en la EMS dado que es en esta edad donde los adolescentes están examinando su mundo y las capacidades que tienen para transformarlo. Cuando los jóvenes cursan el bachillerato son más vulnerables a tomar decisiones inconvenientes debido a su inexperiencia, por ello el contacto con la ética, y en particular con la Ética Aplicada, les proporciona los elementos suficientes para poder tomar decisiones autónomas y además, poder poner límites a su accionar en las diferentes esferas de la vida social.

Ahora bien, la educación no puede conformarse con solo transmitir conocimientos, sino que debe generar las potencialidades de la reflexión y además, debe proponerse formar un ser humano que piense, razone, analice, reflexione y critique por sí mismo. Es un proceso de personalización y también de apertura, que permite al sujeto liberar sus energías creadoras para lograr un desarrollo dinámico, reflexivo y participativo. Es una actividad dirigida al cultivo integral del ser humano. Es decir, que atienda a todas las dimensiones humanas: la formación de hábitos, la estimulación de valores, la preparación para la vida en comunidad, el desarrollo de capacidades y aptitudes, etc.

En este sentido, la Ética Aplicada como disciplina formativa juega un papel preponderante, porque debe desarrollar en sus estudiantes las capacidades de reflexión, de crítica y de pensamiento creativo. La enseñanza desde los problemas morales tiene como finalidad formar a los estudiantes a que aprendan a pensar, pensando. Si se parte de esa finalidad primordial surge algún imperativo: “aprender a pensar, y no que pensar”, implica que cualquier tema que se plantee se deberá asumir como problema a resolver. Los fines serían: alcanzar una visión totalizadora-universable de los principios que estructuran mi mundo, realizar una reflexión crítica de las

creencias morales e intentar una proyección hacia lo que debería ser. Pero para ello es necesario tener un método, un camino que posibilite estructurar el cumulo de conocimientos adquiridos. De ahí que en el siguiente capítulo se desarrolle el tema del método que se empleará para la elaboración de la estrategia didáctica basada en problemas.



Capítulo III. El Aprendizaje Basado en Problemas

En el contexto social actual uno de los elementos básicos de la educación es el aprendizaje a lo largo de toda la vida; este reto educativo plantea la necesidad de adoptar metodologías que doten al estudiante de estrategias de aprendizaje que le permitan afrontar las nuevas necesidades para enfrentarse a la vida. Tal es así que parece existir un consenso en que dichas metodologías deben estar centradas en el estudiante, donde éste sea el responsable de la construcción de su propio conocimiento, superando las metodologías centradas en la transmisión del conocimiento por parte del profesor. En este sentido a partir de la década de los 60, se inicia una metodología que propone cambiar la orientación del currículum basado en la colección de temas y exposiciones docentes a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real. Esta metodología se conoce como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El objetivo de este apartado es describir el método psicopedagógico del Aprendizaje Basado en Problemas y las ventajas que ofrece para la enseñanza de la ética. Se busca exponer el método psicopedagógico del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) desde el cual se construirá la estrategia que estamos proponiendo en esta investigación. Este capítulo está pensado en dos apartados: Orígenes del ABP y Fundamentos teórico-metodológicos del ABP. En el primer apartado se expone cómo surge en términos históricos el ABP. En el segundo apartado, y más extenso, se divide en tres partes. La primera aborda el tema de las corrientes teóricas que conforman la propuesta metodológica del ABP. Después se analizan las características generales ABP a la luz de diferentes y muy variadas teorías. Finalmente se explica cuál es el proceso del ABP; es decir, el método que se utilizara en la estrategia didáctica.

3.1 Orígenes del ABP

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) surge en Canadá en la Universidad de McMaster en las décadas de los 60 y 70 del siglo XX. Sobre esta base, la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de McMaster, estableció una nueva escuela de medicina, con una propuesta educacional innovadora que fue implementada a lo largo de los tres años de su plan curricular y que es conocida actualmente en todo el mundo como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Problem Based Learning, PBL) (Barrows, 1996: 6).

El desarrollo de esta metodología se ancló en las escuelas de medicina, en 1972 la especialidad de Medicina Humana de la Universidad de Michigan implementó un curso basado en resolución de problemas en su currículo preclínico. También a inicios de los años setenta las universidades de Maastricht (Holanda) y Newcastle (Australia) crearon escuelas de medicina implementando el Aprendizaje Basado en Problemas en su estructura curricular. A inicios de los ochentas, otras escuelas de medicina que mantenían estructuras curriculares convencionales empezaron a desarrollar planes paralelos estructurados con base al ABP. La universidad que lideró esta tendencia fue la de New México, en los Estados Unidos. Un poco más tarde otras escuelas asumieron el reto de transformar su plan curricular completo en una estructura ABP. Las universidades líderes en esta empresa fueron la de Hawai, Harvard y Sherbrooke (Canadá) (Barrows, 1996: 10).

En los últimos treinta años el ABP ha sido adoptado por diversas escuelas en todo el mundo y su incorporación en la educación superior ha ido incrementándose día a día, ante la demanda de enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos en distintas ramas del conocimiento. Sin embargo, uno de los obstáculos a los que se enfrenta el ABP es la insuficiente formación docente en esta metodología. Muy pocos docentes en la educación superior tienen algún tipo de formación en pedagogía, simplemente enseñan cómo les enseñaron, es decir, a través de clases expositivas. Esta modalidad de enseñanza normalmente está focalizada hacia los contenidos, priorizando los conceptos abstractos sobre los ejemplos concretos y las aplicaciones. Las técnicas de evaluación se limitan a comprobar la memorización de información y de hechos, ocupándose muy rara vez de desafiar al estudiante a alcanzar niveles cognitivos más altos de comprensión.

De esta manera, tanto en profesores como en alumnos se refuerza la idea de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor es el responsable de transferir contenidos y los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento. La enseñanza tradicional difícilmente contribuye a desarrollar estas habilidades, capacidades y competencias en los estudiantes. Es evidente entonces la necesidad de cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que esto signifique que la clase expositiva deje de hacer parte del proceso. Se trata simplemente de complementar la adquisición de contenidos con el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes indispensables en el entorno profesional actual.

3.2 Fundamentos teóricos-metodológicos del ABP

El ABP es una estrategia de enseñanza – aprendizaje, en el que la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades y actitudes tienen la misma importancia. Para John Barell, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) no es más que un viaje del pensamiento que se forja desde la investigación, necesaria por los interrogantes que surgen al encontrarse hechos extraños o conceptos e ideas difíciles que no tienen una explicación inmediata con los conocimientos que se poseen.

Cuando la gente encuentra hechos extraños e ideas difíciles, es natural que se plantee preguntas como: “¿Qué está pasando? ¿Por qué está sucediendo esto? ¿Qué significa esto? ¿Qué sucederá en el futuro?”. Si deciden responder estas preguntas, se embarcan en un viaje del pensamiento que puede llevar pocos minutos, horas o años. Lo que se busca es ayudar a los docentes a crear medios donde ellos y sus estudiantes puedan trabajar con situaciones complejas, intrigantes que estimulan la investigación y la extracción de conclusiones razonables (Barell, 1999: 14 y 15).

El ABP (aprendizaje basado en problemas) puede definirse como un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida. Un problema es cualquier duda, dificultad o incertidumbre que se debe resolver de alguna manera. La indagación por el alumno es una parte integral importante del ABP y de la resolución de problemas. (Barell, 1999: 21)

Para algunos especialistas es un método de enseñanza-aprendizaje en el cual se invierte el proceso de aprendizaje convencional, en el que primero se expone la información y luego se busca su aplicación (Morales y Landa 2004); en cambio, en el ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se

regresa al problema. En este tipo de metodología lo que se pretende es que el estudiante genere la necesidad de aprender y con ello que el aprendizaje sea significativo.

En el ABP —a diferencia del aprendizaje tradicional (AT)— los estudiantes trabajan de manera colaborativa desde el planteamiento del problema hasta su solución; un grupo de estudiantes de manera autónoma, aunque guiados por el profesor, debe encontrar la respuesta a un problema (que provino de una o varias preguntas) de forma colaborativa; compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la búsqueda, análisis, reflexión, comprensión, integración y aplicación de los conceptos básicos del contenido del problema, además de observar y reflexionar en torno de actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ser vistos para su evaluación.

En sentido estricto, el ABP no requiere que se resuelva el problema presentado. Lo más importante es que los estudiantes consigan elaborar un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje (autoaprendizaje), que construyan el conocimiento dialógicamente y trabajen de manera cooperativa; sabiéndose parte de una colectividad que los necesita para resolver el problema. Es normal que al inicio de los cursos los estudiantes no tengan los aprendizajes necesarios para resolver los problemas que se pueden plantear en el curso. De ahí que el objetivo, final del ABP, es que el estudiante sea capaz de descubrir que necesita conocer y qué es lo que requiere conocer para avanzar en la resolución de la cuestión propuesta (diagnóstico de necesidades de aprendizaje). A lo largo del proceso educativo, a medida que el estudiante progresa en el programa se espera que adquiera los aprendizajes suficientes y necesarios que le permitan resolver el problema de manera adecuada (construcción del conocimiento).

La importancia del ABP radica justamente en la necesidad de desafiar a los estudiantes a comprometerse en la búsqueda del conocimiento —buscar respuestas a sus propias preguntas y no sólo a las que les plantea un libro o un docente sino las que su propia realidad les hace—. Por lo general en las escuelas se practica una pedagogía de la respuesta en donde los docentes llegan y “vierten” en los estudiantes una cantidad de saberes sin que, en el mejor de los casos, los estudiantes puedan ver el problema que se intenta resolver. De allí que partir de una pedagogía de la pregunta, permite que los estudiantes se den cuenta que toda la historia del conocimiento, de la filosofía y por ende las ciencias, es una historia de las preguntas, de las problemáticas que cualesquier sujeto racional sea filósofo o científico abordan y para las que crean teorías intentando contestar una o varias preguntas.

Enseñar desde el ABP implica siempre recurrir a la investigación para que la mente pueda dar respuestas o respuesta a los problemas que plantea la misma realidad. Así se fomentan por ejemplo las “comunidades de investigación” y de “indagación”, porque en la solución de problemas es fundamental conformar comunidades de indagación como momento fundamental de la investigación colectiva, en equipos. Identificar situaciones problemáticas, plantear preguntas, investigar y presentar informes depende de una comunidad de investigación. En este tipo de comunidades los participantes se encuentran entre sí, están abiertos a diferentes puntos de vista y pueden trabajar en colaboración para llegar a conclusiones razonables (Barell, 1999: 21).

En este sentido, el proceso de indagar, de plantearse preguntas, es fundamental entre otras razones porque (Ibid.: 15 y 16):

- La investigación es un proceso natural, un proceso que la gente practica desde el momento en que empieza a hacer uso del lenguaje.
- El pensamiento comienza con situaciones problemáticas que están caracterizadas por la duda, la dificultad o la incertidumbre.
- Pensar en esos dilemas o perplejidades a menudo lleva a algunas respuestas y a más y más preguntas.
- El proceso es transferible de cualquier situación a otra, a través de todas las culturas y las eras.

Por otro lado, no es casualidad que por mucho tiempo se haya ubicado el nacimiento de la filosofía con una pregunta: ¿Cuál es el origen de todas las cosas? Puesto que “cuestionarse y “preguntar” son momentos fundamentales de la toma de conciencia. Los seres humanos además de seres conscientes, auto-conscientes, tenemos la capacidad de reflexionar que nos viene justamente de la auto-consciencia¹⁶. Somos conscientes de que hay un mundo y somos autoconscientes de que ese mundo es conocido por mí (por cada sujeto que lo aprehende en su interior). Además tenemos un tercer nivel de conciencia, de donde nos viene la responsabilidad que tenemos ante nosotros y ante sí mismo y por todo lo que nos rodea, el mundo. Dentro de la pedagogía y de la psicología este proceso recibe el nombre de aprendizaje auto-regulado, la reflexión que implica ser consciente de los procesos que intervienen a la hora de aprender.

¹⁶ En la actualidad en América Latina se sustenta la tesis de que la filosofía surgió en todos los pueblos del mundo como respuesta a “núcleos problemáticos”, que no son otra cosa más que las preguntas fundamentales (Ontológicas) que el homo sapiens debió hacerse llegado a su madurez específica (Dussel, 2009).

Es en este sentido que la pregunta, para la cual se busca respuesta a través de la investigación, termina por originar una “Disertación filosófica” que no es más que un ejercicio personal que trata ante todo de razonar la propia opinión, y en la que el alumno intenta demostrar o responder a una pregunta planteada. El punto de partida de una disertación es un tema formulado en forma de pregunta y que implica como mínimo dos posturas una de las cuales es la que el alumno intenta demostrar utilizando el pensamiento de los autores en cuestión. La disertación constituye un instrumento poderoso para desarrollar la capacidad de reflexión de los alumnos, así como para evaluar el nivel de esa capacidad; disertar implica articular los argumentos, sin referirse a las opiniones o prejuicios previos, y permite comprobar el índice de comprensión y creación filosófica que se produce en el estudiante, porque en ella se encuentran de un modo sintético los elementos básicos de la labor de creación filosófica (Gómez, 2005:13).

El ABP ofrece muchas oportunidades para que los estudiantes extiendan su pensamiento más allá del mundo que los rodea, e interactúen entre sí y con los contenidos; además de permitirles demostrar su conocimiento a través de formas diferentes de evaluación, presentaciones orales, debates, etc. Así mismo les enseña cómo aprender y no qué deben aprender. Si los estudiantes logran ver un hecho extraño, concepto o idea difíciles que quieran poner en claro, entonces se habrá abierto la posibilidad de la pregunta la cual necesariamente nos lleva a indagar y ésta, al diálogo intersubjetivo entre todos los participantes del curso. Al afrontar problemas genuinos, se les impulsa a reflexionar sobre los aspectos éticos de las cuestiones en juego, que de otro modo no habrían tenido en cuenta.

Al basar la enseñanza y el aprendizaje en problemas, las personas usan la información de manera significativa, entonces el aprendizaje es mayor y se favorece la retención, la comprensión y el uso o la aplicación de la información, los conceptos, las ideas, los principios y las habilidades. Es decir se facilitan los tres tipos de aprendizajes que se busca desarrollar en el estudiante: aprender a aprender (conocimientos), aprender a hacer (procedimental) y aprender a ser (actitudinal).

3.2.1 Corrientes teóricas del método del ABP

El ABP se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje, en particular en la teoría constructivista, según la cual el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción en el que participa de forma activa la persona; La perspectiva constructivista del aprendizaje se sitúa en oposición a la instrucción del conocimiento, y sigue tres principios básicos:

- el entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge a partir de las interacciones con el medio ambiente.
- el conflicto cognitivo al enfrentar cada situación, estimula el aprendizaje, y
- el conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

De esta manera los descubrimientos de la psicología cognitiva proporcionan una base teórica para el mejoramiento de la enseñanza en general y para el aprendizaje basado en problemas en particular. Se considera como una premisa básica que el aprendizaje es un proceso de construcción del nuevo conocimiento sobre la base del conocimiento previo. De acuerdo a Glaser (1991), se pueden establecer claramente tres principios relacionados con el aprendizaje y los procesos cognitivos:

1. el aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo,
2. el proceso cognitivo llamado metacognición afecta el uso del conocimiento, y
3. los factores sociales y contextuales tienen influencia en el aprendizaje.

Sobre el aprendizaje como proceso constructivo y no receptivo.

Hasta hace unos veinte o treinta años, el concepto de aprendizaje predominante en el ámbito educativo se traducía en un proceso de llenado de las mentes de los estudiantes con la mayor cantidad de información posible, a través de la repetición y el ensayo. Según este concepto los estudiantes, almacenaban conocimiento en la memoria y la recuperación de la información dependía de la calidad de la codificación utilizada por ellos para clasificarla. Sin embargo, la

psicología cognitiva moderna señala que una de las características más importantes de la memoria es su estructura asociativa.

El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados, llamadas redes semánticas. Cuando se produce el aprendizaje la nueva información se acopla a las redes existentes. Dependiendo de la manera cómo se realice este proceso, la nueva información puede ser recuperada con menor esfuerzo y utilizada para resolver problemas, reconocer situaciones o guardar efectivamente el conocimiento. Las redes semánticas no son solamente una manera de almacenar información, estas también tienen influencia sobre la forma cómo se le interpreta y memoriza. Por ejemplo, cuando se lee un texto nuevo, ciertos pasajes activarán las redes que contienen el conocimiento existente necesario para construir y retener el significado del nuevo texto. Si esto no ocurre, se inhibe la comprensión de la lectura.

Sobre la metacognición y el uso del conocimiento

El aprendizaje es más rápido cuando los estudiantes poseen habilidades para el auto-monitoreo, es decir, para la metacognición. La metacognición es vista como un elemento esencial del aprendizaje experto: establecimiento de metas (¿Qué voy a hacer?), selección de estrategias (¿Cómo lo estoy haciendo?) y la evaluación de los logros (¿Funcionó?). La resolución exitosa de problemas no sólo depende de la posesión de un gran bagaje de conocimiento, sino también del uso de los métodos de resolución para alcanzar metas. Los buenos estudiantes detectan cuándo ellos entendieron o no un texto y saben cuándo utilizar estrategias alternativas para comprender los materiales de aprendizaje.

Las habilidades metacognitivas involucran la capacidad de monitorear la propia conducta de aprendizaje, esto implica estar enterado de la manera cómo se analizan los problemas y de si los resultados obtenidos tienen sentido. Un aprendiz experto constantemente juzga la dificultad de los problemas y evalúa su progreso en la resolución de los mismos, por ejemplo Brunnig (1995) propone varias estrategias de enseñanza que son útiles para desarrollar la metacognición: motivar a los estudiantes a involucrarse profundamente en el proceso; enfocarse en la comprensión en vez de la memorización superficial; promover la elaboración de nuevas ideas y ayudar a los estudiantes a plantearse preguntas que puedan ellos mismos responderse durante la resolución del problema.

Sobre la influencia de los factores sociales y contextuales en el aprendizaje

Este principio se relaciona con el uso del conocimiento. La conducción de los estudiantes hacia la comprensión del conocimiento y a que sean capaces de utilizar los procesos de resolución de problemas, se han convertido en las metas más ambiciosas de la educación. Para alcanzarlas se han propuesto algunas estrategias que pueden contribuir a que la enseñanza sea más efectiva (Gijsselaers, 1996): la enseñanza debe colocarse en un contexto de situaciones problemáticas complejas y significativas; debe enfocarse en el desarrollo de habilidades metacognitivas; el conocimiento y las habilidades deben enseñarse desde diferentes perspectivas y aplicados en muchas situaciones diferentes; por último, la instrucción debe tener lugar en situaciones de aprendizaje colaborativo de tal manera que los estudiantes puedan confrontar entre ellos sus conocimientos y planteamientos.

Es importante señalar que las estrategias que se desprenden del ABP se basan en dos modelos de aprendizaje contextualizado: el Aprendizaje Cognitivo y la Instrucción Anclada ambos modelos enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional.

En el Aprendizaje Cognitivo se considera que los estudiantes alcanzan mayores logros cuando tienen la oportunidad de ver cómo otros usan el conocimiento y las habilidades metacognitivas en un problema, cómo los expertos analizan los problemas, se retroalimentan de sus propias acciones y proponen sugerencias durante el proceso. En la Instrucción Anclada, los alumnos estudian los conceptos en un extenso período, en una variedad de contextos; a través de la conexión del contenido con el contexto, el conocimiento se hace más accesible cuando se confronta con nuevos problemas.

Los factores sociales también tienen influencia sobre el aprendizaje del individuo. Glaser (1991) señala que en el trabajo en pequeños grupos, la exposición del alumno a puntos de vista alternativos al suyo es un gran desafío para iniciar la comprensión. Al trabajar en grupo los estudiantes exponen sus métodos de resolución de problemas y su conocimiento de los conceptos, expresan sus ideas y comparten responsabilidades en el manejo de las situaciones problemáticas. Al estar en contacto con diferentes puntos de vista sobre un problema, los estudiantes se sienten estimulados para plantearse nuevas interrogantes.

El ABP incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, no lo incorpora como algo adicional, sino que es parte constitutiva del mismo proceso. Resulta conveniente comparar este tipo de propuesta con la enseñanza tradicional, para poder visualizar las diferencias sustanciales que se dan entre los dos:

Tabla No. 5. Diferencias entre enseñanza tradicional y el ABP

Aprendizaje tradicional/Educación bancaria	ABP/Educación liberadora
<p>El/la profesor(a)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume el rol de experto o autoridad. • Transmiten la información a los alumnos. • Organizan el contenido en exposiciones de acuerdo a sus intereses y disciplina. • Las exposiciones son basadas en comunicación unidireccional. 	<p>El/la profesor(a)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene un rol de facilitador, tutor, guía, co-aprendiz, asesor. • Los estudiantes toman la responsabilidad de aprender. • Diseñan su curso basado en problemas abiertos. • Buscan mejorar la iniciativa de los estudiantes y motivarlos.
<p>Alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vistos como receptores pasivos de información. • El aprendizaje es individual y de competencia. 	<p>Alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pueden aprender por cuenta propia. • Trabajan en equipo para resolver problemas. • Adquieren y aplican el conocimiento en una variedad de contextos. • Interaccionan y aprenden en un ambiente colaborativo.

Fuente: Elaboración propia, 2014

La diferencia entre el aprendizaje tradicional (AT) y el aprendizaje basado en problemas (ABP) estriba fundamentalmente, en el carácter lineal del proceso de aprendizaje que se genera en el primero y el carácter cíclico del segundo. En el AT, la identificación de necesidades de aprendizaje y la exposición de conocimientos está a cargo del profesor. En el ABP, el estudiante adquiere el máximo protagonismo al identificar sus necesidades de aprendizaje y buscar el conocimiento para dar respuesta a un problema planteado, lo que a su vez genera nuevas necesidades de aprendizaje. Éste tipo de aprendizaje además facilita, o estimula, la interdisciplinariedad y la integración de conocimiento, al atravesar las barreras propias del conocimiento fragmentado en disciplinas y materias. En este método el aprendizaje de conocimientos —declarativos— tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades —procedimental— y actitudes —actitudinal—.

Algunos de los beneficios que hasta ahora se han identificado en la adopción del ABP sobre el aprendizaje, se refieren por ejemplo a que facilita la comprensión de los nuevos conocimientos, lo que resulta indispensable para lograr aprendizajes significativos. Según Coll (1988), si el estudiante

logra establecer conexiones sustantivas y no arbitrarias o al pie de la letra entre la información que va recibiendo y el conocimiento previo, habrá asegurado no sólo la comprensión de la información recibida, sino también la significatividad del aprendizaje. Cuando el aprendizaje es significativo el alumno adopta una actitud favorable para tal tarea, dotando de significado propio los contenidos que asimila. Para esto en la mente del individuo debe haberse producido una revisión, modificación y enriquecimiento de sus estructuras de pensamiento, que establecen nuevas conexiones y relaciones que aseguran la memorización comprensiva de lo aprendido.

En este sentido, el ABP promueve la disposición afectiva y la motivación de los alumnos, indispensables para lograr aprendizajes significativos. Dada la complejidad de los procesos mentales y cognitivos involucrados en el proceso de lograr aprendizajes significativos, Ausubel (1976) considera que una tarea fundamental del docente es asegurar que se haya producido la suficiente movilización afectiva del alumno para que esté dispuesto a aprender significativamente; tanto para iniciar el esfuerzo mental requerido como para sostenerse en él.

Al respecto del aprendizaje significativo, Piaget (1999) postula que el ABP provoca conflictos cognitivos en los estudiantes, ya que los aprendizajes más significativos, relevantes y duraderos se producen como consecuencia de un conflicto cognitivo, en la búsqueda de la recuperación del equilibrio perdido (homeostasis). Si el individuo no llega a encontrarse en una situación de desequilibrio y sus esquemas de pensamiento no entran en contradicción, difícilmente se lanzará a buscar respuestas, a plantearse interrogantes, a investigar, a descubrir, es decir, a aprender. Es por esto que el conflicto cognitivo se convierte en el motor afectivo indispensable para alcanzar aprendizajes significativos y además garantiza que las estructuras de pensamiento se vean modificadas.

De la misma manera resulta fundamental la colaboración y la cooperación, ya que según Vigotsky el aprendizaje es una actividad social, que resulta de la confluencia de factores sociales como la interacción comunicativa con pares y mayores (en edad y experiencia), compartida en un momento histórico y con determinantes culturales particulares (Álvarez y Del Río, 2000). Así el aprendizaje es más eficaz cuando el alumno intercambia ideas con sus compañeros y cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema.

Desde esta perspectiva, uno de los roles fundamentales del profesor es el fomentar el diálogo entre sus estudiantes y actuar como mediador y como potenciador del aprendizaje, así la distancia

imaginaria entre el nivel real de desarrollo (capacidad para aprender por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aprender con el concurso de otras personas), delimita el margen de incidencia de la acción educativa. Este concepto de Vigotsky, conocido como “Zona de Desarrollo Próximo”, se refiere justamente a la necesidad de que la educación parta del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y para generar eventualmente otras nuevas (Ibíd, 2000).

3.2.2 Características generales ABP

Una de las características del ABP es que el aprendizaje está centrado en el alumno; a partir de un docente que lo guía, el alumno toma la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificando lo que necesita conocer para tener un mejor entendimiento y manejo del problema en el que está trabajando. De esta manera el docente se convierte en una especie de “asesor” que permite que cada estudiante personalice su aprendizaje, concentrándose en las áreas de conocimiento o entendimiento limitado y persiguiendo sus áreas de interés (Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004).

En la mayor parte de las escuelas que implementaron el ABP, se estableció un método de trabajo en grupos de trabajo conformados por cinco estudiantes, en el que al finalizar cada unidad curricular los estudiantes cambiaban aleatoriamente de grupo y trabajaban con un nuevo tutor. El tamaño reducido permitía una intensa participación del estudiante y la adquisición práctica en el trabajo intenso y efectivo, con una variedad de diferentes personas (Morales Bueno y Landa Fitzgerald. 2004: 12).

En relación a la característica anterior, el rol que asumen los profesores como facilitadores o guías se puede entender mejor en términos de comunicación metacognitiva. El docente juega un papel fundamental como facilitador del aprendizaje, en todo momento debe desarrollar las habilidades para facilitar el conocimiento, guiando a sus alumnos a través de la resolución del problema planteado. Debe además generar en ellos disposición para trabajar de esta forma, retroalimentándolos constantemente sobre su participación en la solución del problema y reflexionando con ellos sobre las habilidades, actitudes y valores estimulados por la forma de trabajo.

El docente plantea a los estudiantes preguntas que les ayude a cuestionarse y encontrar por ellos mismos la mejor ruta de entendimiento y manejo del problema. Eventualmente los estudiantes asumen este rol ellos mismos, exigiéndose así unos a otros. Para evitar que el

tutor caiga en la práctica tradicional de enseñanza y proporcione información y guía directa a los estudiantes, en las primeras escuelas en las que se implementó el ABP, se promovió el concepto del tutor no-experto, esto se refería a un guía que no fuera de todo experto en la materia, ya que así compartía el proceso de exploración y acercamiento al tema, sin embargo actualmente se ha comprobado que los mejores tutores son aquellos que son expertos en el área de estudio y además expertos en el difícil rol de tutor (Morales Bueno y Landa Fitzgerald. 2004: 15).

La tercera característica del ABP es que la solución de problemas conduce a la consecución de aprendizajes, es decir, los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje. El problema representa el desafío que los estudiantes enfrentarán en la práctica y proporciona la relevancia y la motivación para el aprendizaje. Con el propósito de entender el problema, los estudiantes identifican lo que ellos tendrán que aprender, les da un foco para integrar información de muchas disciplinas. La nueva información es asociada también con otros problemas, esto facilita que posteriormente ellos recuerden y apliquen lo aprendido, dado que los problemas son el vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, en la educación el formato del problema tiene que presentarse lo más cercano posible a una situación real, relacionada con aplicaciones del contexto profesional en el que el estudiante se desempeñará en el futuro.

Finalmente en el ABP se caracteriza porque la nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido, se espera que los estudiantes aprendan a partir del conocimiento del mundo real y de la acumulación de experiencia por virtud de su propio estudio e investigación. Durante este aprendizaje autodirigido, los estudiantes trabajan juntos, discuten, comparan, revisan y debaten permanentemente lo que han aprendido.

3.2.3 El proceso del ABP

Como ya se ha mencionado, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que inicia con un problema real o realístico, en la que un equipo de estudiantes se reúne para buscar una solución. Dicho problema debe reunir ciertas características, por ejemplo que plantee un conflicto cognitivo, sea retador, interesante y motivador para que el alumno se interese por buscar la solución. Además el problema debe ser lo suficientemente complejo, de manera tal que requiera de la cooperación de los participantes del grupo para abordarlo eficientemente. Es tarea del docente, controlar su complejidad para evitar que los

estudiantes se dividan el trabajo y se limiten a desarrollar sólo una parte, como suele ocurrir en ciertas actividades grupales.

Con el ABP se busca proponer un desafío para los alumnos, forzándolos a que se comprometan a fondo en la búsqueda del conocimiento, que produzca en ellos cambios significativos, quizás asociados al desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo, en el que se involucran todos los miembros del grupo, se promueven habilidades interpersonales y se propicia la participación del alumnado al fomentar el desempeño de diferentes roles en las labores propias de las actividades diseñadas. El trabajo colaborativo se vuelve un elemento central de esta estrategia de aprendizaje al permitir que las y los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para enfrentarse al problema y desarrollar un sentimiento de pertenencia al equipo con el que se trabaja; así una de las mayores virtudes del proceso educativo que se impulsa con el ABP es facilitar la adquisición de herramientas significativas que conducen al trabajo interdisciplinario y su adaptación al mundo que los rodea y cambia constantemente.

El pensamiento crítico es de igual manera promovido por el proceso de aprendizaje basado en problemas, ya que la adquisición de conocimientos permite la integración y transferencia del conocimiento a otros contextos y estimula la adquisición de habilidades para identificar problemas y ofrecer soluciones adecuadas a los mismos. Así mismo se alienta en todo momento a los estudiantes a una identificación positiva con los contenidos de la materia, relacionándolos de manera más congruente con la realidad. Promueve la evaluación formativa, lo que permite a los alumnos identificar y corregir los errores a tiempo, así como asegurar el alcance de las metas tanto de los estudiantes como de los docentes.

¿Exactamente en que consiste el proceso del ABP? Esta pregunta puede responderse apuntando a la metodología que se usa y está orientada a promover el desarrollo intelectual, científico, cultural y social del estudiante. En todo momento los métodos del ABP, la evaluación incluida, favorecen el aprender a aprender, lo que permite al estudiante “tomar conciencia metacognitiva” es decir darse cuenta de sus propios procesos de pensar y aprender y este conocimiento consciente permite su mejoramiento.

Es por esto que la condición fundamental para la utilización del ABP se relaciona con la forma en que se construyen las experiencias del problema. El diseño de este, debe garantizar el interés de los estudiantes y relacionarse con los objetivos del curso y con situaciones de la vida real. De la

misma forma debe conducir al estudiante a tomar decisiones o a hacer juicios basados en hechos, en información lógica y fundamentada. Al garantizar estos pasos, el ABP puede llegar a representar una innovación educativa relacionada con un cambio significativo que involucra la redefinición de valores y objetivos del programa académico, la modificación de roles del profesor y del estudiante, la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y en ocasiones, de la cultura de la institución, por lo que no es un proceso menor, de simple adecuación o actualización de contenidos.

Es evidente que para lograr innovaciones educativas, se requiere que el docente se convierta en un estratega que deberá desarrollar una serie de procesos y actividades necesarias para conseguir que sus alumnos construyan su conocimiento y que, una vez adquiridos, se mantengan en el tiempo, para después aplicarlos a otras situaciones. Todo esto solo será posible si domina su materia, dependerá de su capacidad creativa para transformar su experiencia en situaciones que le permitan llevar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es claro también que no sólo existe una modificación del rol de profesor, el estudiante también debe cambiar su forma de actuar, debe convertirse en un estudiante activo, que trabaja cooperativamente y que asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

En esta metodología lo primero que el profesor deberá tener en cuenta al enfrentar el diseño de sus clases, son los objetivos de aprendizaje que pretende alcanzar con la resolución del problema retador y complejo con el que se desafiará a los alumnos. Es claro que no existe una receta única para el diseño del ABP, pero la mayoría de los autores coinciden en que hay que seguir una serie de pasos básicos que pueden sufrir algunas variaciones dependiendo de: el número de alumnos, el tiempo disponible, los objetivos que se quiere alcanzar, la bibliografía disponible, los recursos con que cada profesor y entidad educativa cuenta, etc. Una vez que el profesor tiene definidos los objetivos, el tiempo de duración de la experiencia, la forma de evaluar el problema y el proceso a seguir, podrá comenzar a construir el problema retador. Concluido el problema, él deberá diseñar las estrategias de aprendizaje que le permitirán al alumno adquirir los conocimientos necesarios para darle solución.

Tabla No. 6. Propuestas metodologías del ABP

Morales y Landa (2004)	Exley y Dennis (2007)
1. Leer y analizar el escenario del problema.	1. Aclarar términos y conceptos.
2. Realizar una lluvia de ideas.	2. Definir los problemas.
3. Hacer una lista de aquello que se conoce.	3. Analizar los problemas: preguntar, explicar, formular hipostasis, etc.
4. Hacer una lista con aquello que no se conoce.	4. Hacer una lista sistemática del análisis.
5. Hacer una lista con aquello que necesita hacerse para resolver el problema.	5. Formular los resultados del análisis esperado.
6. Definir el problema.	6. Aprendizaje independiente centrado en resultados.
7. Obtener información.	7. Sintetizar y presentar nueva información.
8. Presentar resultados.	

Fuente: Elaboración propia, 2014.

La diferencia más notable entre esta clasificación y la anterior presentada es que, en la última, los alumnos definen primero los problemas que presenta el ejercicio y posteriormente se plantean las preguntas, las hipótesis, aquellos aspectos que conocen, lo que es desconocido y tendrán que investigar.

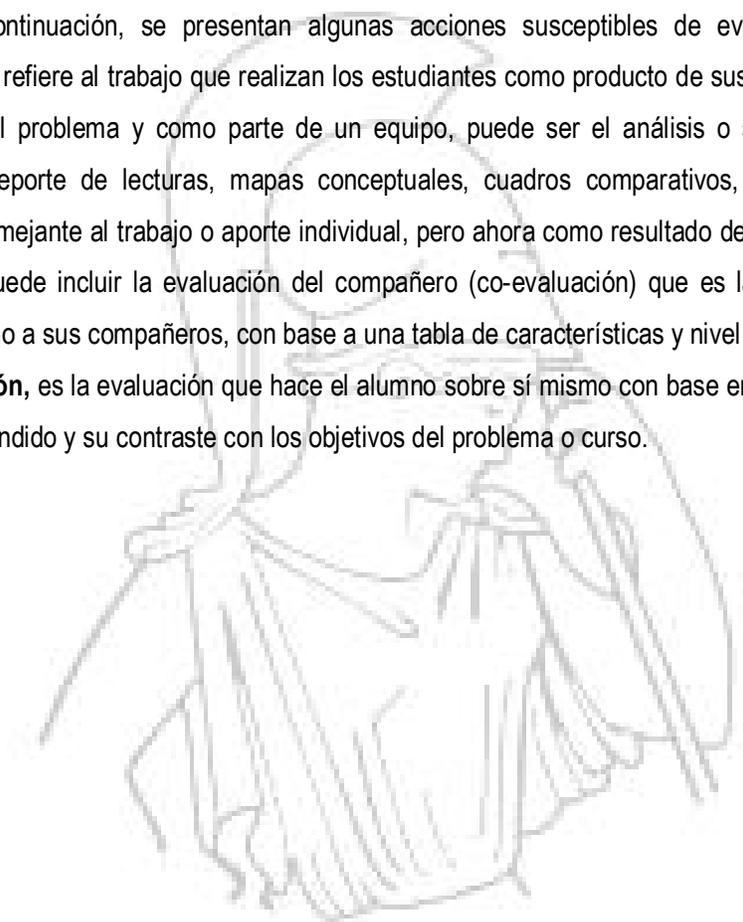
Cómo puede suponerse, el ABP recorre una amplia gama de esquemas de enseñanza, cuyo desarrollo se basa en situaciones complejas, sólidas y problemáticas que conducen a la investigación. La modalidad a escoger estará directamente relacionada con la experticia del profesor en estas técnicas, con la naturaleza del curso, con los objetivos propuestos, con la madurez de los alumnos y por último con las disposiciones académicas de la institución. Algunas de las modalidades que los docentes de un curso pueden seguir son:

Tabla No. 7. Etapas del proceso del ABP

El docente dirige la investigación	La investigación es compartida por el docente y los estudiantes	Los estudiantes dirigen la investigación
Se caracteriza por ser el docente el que da todos los elementos para que se realice la investigación: propone y formula el problema, da la bibliografía, desarrolla actividades, etc.	En esta modalidad los estudiantes y profesores comparten la responsabilidad de todo el proceso desde pensar en el problema hasta determinar qué actividades necesitan realizar para resolver el problema.	En esta modalidad los alumnos determinan que problema van a abordar y que es lo que necesitan para resolverlo.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Barell, 1999.

Finalmente el proceso del ABP requiere de su evaluación; en el camino que lleva a la solución del problema planteado a los alumnos, se generan un sinnúmero de actividades que pueden ser evaluadas, entre ellas: el trabajo de cada individuo, la presentación del equipo, el reporte escrito del grupo, los conocimientos adquiridos, etc. Al desplegar el ABP al mismo tiempo que el profesor proporciona el problema, debe indicar cuáles serán los criterios de evaluación, lo cual puede llevarse a cabo a través de una rúbrica o matriz de valoración. En el momento de planificar la evaluación es importante considerar tanto el aporte individual como el trabajo grupal, siendo el profesor el encargado de la elección de unos u otros aspectos, así como de la ponderación de los mismos. A continuación, se presentan algunas acciones susceptibles de evaluación: **Aporte individual**, se refiere al trabajo que realizan los estudiantes como producto de sus actividades para la solución del problema y como parte de un equipo, puede ser el análisis o síntesis de cierta información, reporte de lecturas, mapas conceptuales, cuadros comparativos, etc.; **Aporte en equipo**, es semejante al trabajo o aporte individual, pero ahora como resultado del trabajo conjunto del equipo. Puede incluir la evaluación del compañero (co-evaluación) que es la evaluación que hace un alumno a sus compañeros, con base a una tabla de características y nivel de desempeño, y **Autoevaluación**, es la evaluación que hace el alumno sobre sí mismo con base en una reflexión de lo que ha aprendido y su contraste con los objetivos del problema o curso.



Capítulo IV. Estrategia didáctica Basada en Problemas para la enseñanza de la ética en el CCH

A lo largo de la investigación se han ido exponiendo los diferentes elementos que componen la estrategia didáctica que se diseñará en el presente capítulo. En el primero se desplegaron los argumentos que demuestran la relevancia y la conveniencia de transitar de una pedagogía de la respuesta a una pedagogía de la pregunta, de la indagación, de la problematización, en un sistema educativo como el del Colegio de Ciencias y Humanidades; en cuya razón de ser se define el propósito de desarrollar en sus estudiantes la necesidad de buscar el conocimiento autónomamente para entender su realidad social. En el segundo capítulo se expuso cómo la Ética Aplicada tiene la virtud de ser un puente entre los problemas morales es decir el nivel puramente práctico, y la fundamentación ética que remite al nivel puramente teórico.

Una vez expuestos dichos temas, el capítulo tres delinea los elementos que componen el método del Aprendizaje Basado en Problemas como método idóneo para la enseñanza de la ética aplicada en el actual contexto educativo del CCH. Así este último capítulo propone una estrategia didáctica basada en problemas para la enseñanza y el aprendizaje de la ética en el CCH plantel Oriente, con la cual se busca demostrar la eficacia de dicho método para hacer más comprensible la aplicabilidad y utilidad de la ética.

Ahora bien, para poder diseñar la estrategia es menester tener claro ¿qué son las estrategias didácticas? Para los fines de esta investigación, se entenderá por Estrategia Didáctica, el producto de una actividad constructiva y creativa del maestro, donde éste crea un conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza tales como: trabajo individual, trabajo colaborativo, trabajo con el docente y de aprendizaje: aprendizaje significativo, aprendizaje situado, flexibilidad cognitiva que tienen por objeto alcanzar los objetivos de aprendizaje. En este sentido una estrategia didáctica, contiene las estructuras sistemáticas del trabajo en el aula donde se relacionan elementos tales como el estudiante, el profesor, los contenidos de la asignatura (saber) y el entorno (contexto).

Así mismo una Estrategia está configurada por unos objetivos limitados, concretos y compartidos por los alumnos y en el **proceso de planificación** adquiere una especial relevancia en la evaluación. Por último, una Estrategia Didáctica implica una serie de pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados de forma de secuencias temporales y orientadas a la producción de géneros discursivos, esto quiere decir, a explicar algún conocimiento a los compañeros, exponer un trabajo, ofrecer una conferencia, etc.

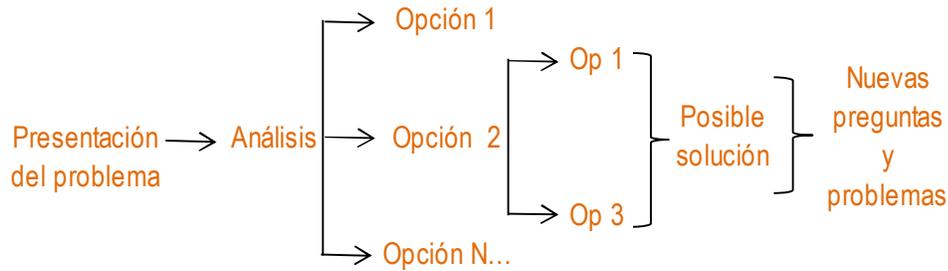
Con respecto a los elementos fundamentales que componen una estrategia didáctica pueden mencionarse los Métodos, los Procedimientos y las Técnicas.

Por **Método** se entiende el camino para alcanzar un fin determinado. La manera de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar la meta preestablecida. Para efectos de lo propuesto en esta investigación, se utilizará el método del Aprendizaje Basado en Problemas que proponen Morales y Landa (2004). Este método consta de ocho pasos a través de los cuales se espera poder obtener resultados:

1. Leer y analizar el escenario del problema.
2. Realizar una lluvia de ideas.
3. Hacer una lista de aquello que se conoce.
4. Hacer una lista con aquello que no se conoce.
5. Hacer una lista con aquello que necesita hacerse para resolver el problema.
6. Definir el problema.
7. Obtener información.
8. Presentar resultados.

Cabe destacar que el método del ABP es cíclico dado que en la evaluación de resultados, por lo general, surgen nuevos problemas con nuevas preguntas. La ruta que puede seguir este método se ilustra en el esquema 5, en el que el trabajo y análisis de un problema determinado, abre una serie de opciones que llevan a soluciones y a nuevos interrogantes.

Esquema No.5. Organización de un curso basado en problemas



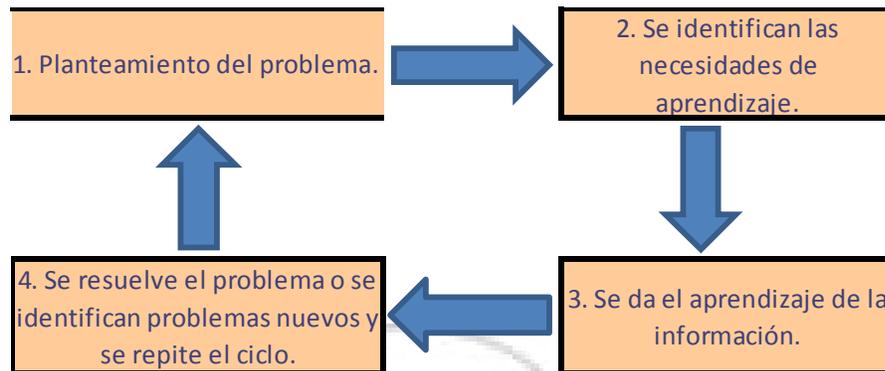
Fuente: Elaboración propia, 2013.

En cuanto a los **Procedimientos**, para efectos de esta investigación, se entenderán estos como el conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de una meta. Existen dos tipos de procedimientos, los Algorítmicos o Invariables que se refieren a un conjunto de instrucciones que permiten resolver mecánicamente un problema y los de tipo Heurísticos o variables.

Los procedimientos que se utilizarán en la estrategia que será propuesta, son los heurísticos ya que estos permiten que la resolución de problemas se realice de manera consciente —no mecánica, no lineal— dado que los problemas morales requieren de actividades mentales exigentes que promuevan la elaboración de principios, estrategias, reglas y programas que faciliten la búsqueda consciente de la vía para la resolución del problema, es decir, para tareas no algorítmicas. Y, sobre todo, que este tipo de procedimientos contemplan el “error” como un momento fundamental para la resolución de problemas.

En este sentido el error posibilita el descubrimiento que es el momento del aprendizaje, puesto que la educación es un proceso de descubrimiento y no de aprendizaje de verdades. En la medida en que se equivoquen los estudiantes se crean las necesidades de aprendizaje; esto los orillará a buscar nuevos y mejores aprendizajes. En el espacio educativo los errores y las equivocaciones deben ser bienvenidos. La propia ciencia tiene más errores y equivocaciones que aciertos, lo verdadero es que la ciencia avanza cuando tiene un acierto, sin embargo sólo los errores posibilitan los aciertos. Pasando del caos al orden, de la divergencia a la convergencia y, nuevamente, a la divergencia. El aprendizaje nace de la pregunta en el caos, no de una respuesta en un orden prefabricado. No olvidemos que con las respuestas se matan a las preguntas y por ende la capacidad de aprender.

Esquema No. 6. Pasos del proceso de aprendizaje en el ABP



Fuente: elaboración propia, 2014

Por último está el elemento de las **técnicas**. Las técnicas se refieren a la pericia de utilizar procedimientos, el acto de demostración de un conocimiento especializado, algunos ejemplos de técnicas son el esquema de ideas, los gráficos, la argumentación, el debate, la exposición oral, el mapa conceptual, el mapa mental, el mapa semántico, la síntesis, el cuadro sinóptico, los diagramas de uve, la lluvia de ideas, el juego de roles, técnica de brainstorming¹⁷, V heurístico, diálogos simultáneos, foros, mesa redonda, panel, Phillips 66¹⁸, simposio, juicio, técnica del rompecabezas, aprendizaje en equipo, aprendiendo juntos, investigación en grupo, metaplán, espina de Ishikawa (diagramas causa-efecto), etc.

Por otro lado en el proceso de elaboración de la estrategia también es importante partir de situaciones problemáticas, que estén vinculadas a un tema integrador, y que consideren contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales como lo marca el programa indicativo de filosofía en el CCH. Para Frida Díaz Barriga y Gerardo Rojas (2010: 42 a 47):

- Los aprendizajes **Declarativos** (saber qué) son un saber que se dice, que se declara o que se accede por medio del lenguaje. Son conocimientos de datos, conceptos y principios. Dentro de este tipo de aprendizaje se puede hacer una distinción entre 1) *el conocimiento factual* que se refiere a datos y hechos que proporciona información verbal y que los estudiantes deben aprender de forma literal y 2) *el conocimiento conceptual* que se

¹⁷ Reglas básicas: 1) Suspender el juicio, se anotan todas las ideas; 2) Pensar libremente, las ideas imposibles o inimaginables están bien; 3) La cantidad es importante, cuanto más grande sea el número de ideas, más fácil es escoger entre ellas, y 4) El efecto multiplicador, se busca la combinación de ideas y sus mejoras.

¹⁸ ¿Cómo se aplica? Un grupo grande se divide en equipos de seis personas que tratan en seis minutos la cuestión propuesta. Después se realiza una puesta en común. El grupo debe lanzar todas las ideas que se le ocurran en relación al tema expuesto. A partir de las diversas opiniones se podrá llegar, mediante común acuerdo, a soluciones o definiciones concretas.

construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones los cuales deben ser aprendidos abstrayendo su significado esencial.

- Los aprendizajes **Procedimentales** (saber hacer) es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Es un saber de tipo prácticos, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones. Se refieren a lo que van a aprender a hacer y ¿cómo lo va a hacer?
- Los aprendizajes **Actitudinales-valóres** (saber ser) son aquello que indican el cambio de conducta de los estudiantes. Las actitudes son experiencias subjetivas que implican juicios valorativos, que se expresan de forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son el reflejo de los valores que posee una persona. Hay muchas actitudes que en el salón de clase se pueden desarrollar y/o fortalecer (como el respeto al punto de vista del otro, la solidaridad, la cooperación) y otras que se deben procurar erradicar y/o relativizar (como el individualismo, el egoísmo, la intolerancia al trabajo colectivo).

Finalmente, además de los elementos arriba mencionados, esta estrategia didáctica basada en problemas está pensada en tres fases, tal como se muestra en el siguiente esquema:

Esquema No. 7. Fases de la estrategia didáctica



Fuente: elaboración propia, 2014

Estas fases son complementadas por tres etapas. La primera a cargo del profesor, en la que este dirige la investigación desde el inicio hasta el final. La segunda en la que la conducción es compartida entre el docente y los estudiantes. Finalmente la fase en la que la investigación está a cargo de los estudiantes. Es natural que en las tres etapas mencionadas el profesor esté presente, lo que cambia es el grado de intervención. En la primera etapa el docente proporciona el problema,

las preguntas y los temas que deben ser investigados, conforme avanza el curso los estudiantes deben ir asumiendo un papel más protagónico en el proceso. En la segunda etapa los estudiantes son los que proponen los problemas, las preguntas y comienzan a participar en la forma de abordar dichos temas. Ya en la última etapa los estudiantes son quienes con lo aprendido, seleccionan tanto los problemas, las preguntas y los temas como las estrategias para resolverlos y el producto que van a entregar como resultado de sus investigaciones. El profesor en la tercera etapa de la estrategia juega el papel de facilitador, de guía, al monitorear el trabajo colectivo y singular de los equipos (Barell, 1999).

4.1 Estrategia Didáctica

La estrategia está pensada para ser aplicada en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente. El programa indicativo de la materia de *Filosofía II: Introducción al pensamiento ético y estético* establece: Propósitos, Aprendizajes, Estrategias y Temas. Para elaborar nuestro programa indicativo, y para los fines prácticos de esta estrategia, se retomaran los propósitos, los aprendizajes y los temas concernientes a la parte de la Ética.

Lo primero que haremos es cambiar el énfasis del programa de enseñanza-aprendizaje para que lo más importante sea la resolución de problemas. Cabe destacar que los programas del CCH están orientados para que sus estudiantes sean sujetos activos, independientes, que busquen autónomamente su aprendizaje lo cual facilita la elaboración del programa operativo apoyado en el ABP.

Programa Operativo

Introducción al pensamiento ético

“Que nadie, mientras sea joven, se muestre remiso en filosofar, ni, al llegar a viejo, de filosofar se canse. Porque para alcanzar la salud del alma, nunca se es ni demasiado viejo ni demasiado joven”

(Epicuro)

Presentación

La enseñanza de la ética adquiere particular importancia en el momento actual, debido a que el avance de las ciencias y la tecnología no va de la mano con el desarrollo de las necesidades sociales e históricas en el sentido moral y humanista. Dicho avance ofrece pocas expectativas para el ser humano; por ejemplo, cuando se advierte la influencia negativa de algunos medios masivos de comunicación, que entre otras cosas genera individuos sumisos, dependientes y sin valores auténticos. De ahí la necesidad de estudiar ética, ya que a través de ésta es posible que los estudiantes desarrollen habilidades para discernir, argumentar y comiencen a pensar su propia realidad forjándose un pensamiento crítico, reflexivo, analítico y racional.

Propósitos

1. 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.
2. 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.

Objetivos¹⁹ generales

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

Temas

- ¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales?
- Dimensión ético-moral.
- El problema de la libertad, el deber y los valores.
- ¿Qué es el ser humano?
- Concepción filosófica del ser humano.
- ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea?
- Ética aplicada.

Tiempo didáctico: 32 horas (16 clases de 2 horas cada una).

¹⁹ En los programas de estudio del CCH se utiliza el término de "aprendizaje" para referirse a los objetivos, como lo hemos explicado ampliamente en el capítulo uno referente a la historia del colegio. Sin embargo, nosotros emplearemos, para efectos prácticos y en congruencia a las teorías psicopedagógicas, el término "objetivo".

Tabla 8. Arquitectónica general de la estrategia Basada en Problemas

Fases	Pasos del ABP	Actividades Estudiantes	Actividades Profesor
Apertura	Planteamiento del problema.	Analizarán el problema. Elaborarán una lista de conceptos a investigar. Organizarán las ideas. Formularán preguntas de lo que deben saber.	Realizará una breve exposición del problema. Guiará al grupo para que identifiquen los puntos clave del problema.
Desarrollo	Análisis y posible solución del problema.	Prepararán un esquema de trabajo. Identificarán y jerarquizarán los temas en función del problema. Recopilarán y analizarán la información. Sintetizarán y presentarán nueva información.	Vigilará y orientará la pertinencia de los temas propuestos por los estudiantes en función de los objetivos de aprendizaje. Identificará y decidirá cuáles temas serán abordados por todo el grupo y cuáles en equipo.
Cierre	Evaluación de resultados.	Presentarán resultados. Discutirán las posibles soluciones del problema con el resto del grupo. Reflexionarán sobre los procedimientos, los procesos y los aprendizajes.	Reflexionarán sobre los procedimientos, los procesos y los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Secuencias Didáctica

Fase de Apertura

Tiempo didáctico: 3 clases de 2 horas

Objetivo general:

- Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.

Objetivos específicos: Adquisición y desarrollo de habilidades y aptitudes.

El estudiante al finalizar deberá

- proponer vía razonables de solución a problemas morales.
- distinguir las diferencias entre los problemas morales con otro tipo de problemas no morales.
- identificar conceptos e ideas éticas que necesita saber para resolver los problemas morales.

Contenido temático²⁰:

- ¿Qué es el ser humano?
- Concepción filosófica del ser humano.
- ¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales?
- Dimensión ético-moral.

Actividades:

1. Análisis del problema moral.
2. Elaboración de lista de conceptos a investigar para entender el problema moral.
3. Organización y jerarquización de las ideas que deberán ser desarrolladas para entender y resolver el problema moral.
4. Formulación de nuevas preguntas.
5. Diálogo y Discusión en el grupo en torno a las posibles soluciones del problema moral dadas por los diferentes equipos.
6. Reflexión sobre los procedimientos, los conocimientos y las aptitudes obtenidos al final del proceso.

Descripción del proceso:

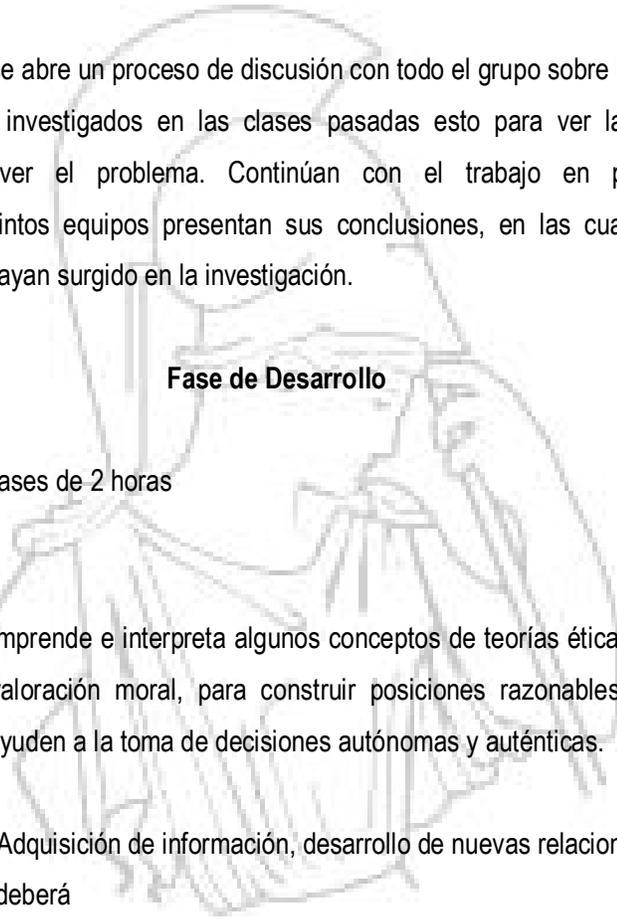
1) el docente dirige la investigación desde el inicio hasta el final (Profesor)

En la primera clase el profesor dará una breve exposición del problema antes de que se inicie el análisis del (los) problema(s) por parte de los estudiantes. Después de esta breve introducción el profesor invitará a los estudiantes a leer y a analizar el (los) problema(s), se les entregará por escrito al término del análisis grupal. Durante el análisis grupal deberán escribirse en el pizarrón (por parte del profesor o de un estudiante) los conceptos que no se conocen para que de una manera colaborativa todo el grupo busque el significado de dichos conceptos. Ahora el profesor dividirá al grupo en equipos pequeños de cuatro a seis personas que trabajarán como grupos colaborativos en torno al problema moral organizando las ideas, los conceptos y generando la mejor estrategia para solucionarlo.

²⁰ Cabe mencionar que los temas que se proponen sólo son indicativos, dado que los estudiantes al tratar de resolver el o los problemas decidirán qué temas son los que se deben abordar para dicho propósito.

En la segunda clase el profesor invitara a los estudiantes a generar una lluvia de preguntas e ideas que ayuden a comprender el problema, las cuales serán escritas en el pizarrón por parte del profesor o de un estudiante. Dicha lluvia permitirá que los estudiantes elaboren una lista de temas que deben aprender para resolver el problema. Todos los estudiantes se hacen responsables de investigar sobre los temas seleccionados. El trabajo puede ser interrumpido por lecturas cortas, discusiones e información compartida para ayudar a clarificar los conceptos y mejorar las perspectivas de respuesta al problema. Al final de la clase, los estudiantes habrán determinado qué información nueva necesitan para ir a buscarla por separado.

En la tercera clase se abre un proceso de discusión con todo el grupo sobre lo aprendido de los temas y los conceptos investigados en las clases pasadas esto para ver la relevancia de lo investigado para resolver el problema. Continúan con el trabajo en pequeños grupos. Posteriormente, los distintos equipos presentan sus conclusiones, en las cuales mostrarán los nuevos problemas que hayan surgido en la investigación.



Fase de Desarrollo

Tiempo didáctico: 10 clases de 2 horas

Objetivo general:

- El estudiante comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración moral, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.

Objetivos específicos: Adquisición de información, desarrollo de nuevas relaciones conceptuales.

El estudiante al finalizar deberá

- proponer vías razonables de solución a problemas morales desde la ética.
- reconocer el ámbito de la ética aplicada como una posibilidad para resolver los problemas morales.
- aplica algunos conceptos e ideas éticas para resolver los problemas morales.

Elección de temas del programa:

- ¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales?
- Dimensión ético-moral.
- El problema de la libertad, el deber y los valores.
- ¿Qué es el ser humano?
- Concepción filosófica del ser humano.
- ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea?
- Ética aplicada.

Actividades: relacionan los saberes, los conocimientos previos y las preconcepciones con el saber científico.

1. Revisión de los nuevos problemas morales que surgieron al final de la fase de apertura para continuar el proceso.
2. Análisis de problemas.
3. Organizar y jerarquizar las ideas que deberán ser desarrolladas para entender y resolver el problema.
4. Elaboración de lista de conceptos a investigar para entender y resolver el problema.
5. Formulación de preguntas para resolver los problemas.
6. Se crea un esquema de trabajo para la resolución de los problemas.
7. Identifican y jerarquizan los temas en función de los problemas.
8. Recopilan y análisis de la información para resolver los problemas morales.
9. Presentan nueva información para resolver los problemas morales.
10. Presentar ante el grupo las posibles soluciones a los problemas morales.
11. Reflexión sobre los procedimientos, los conocimientos y las aptitudes obtenidos al final del proceso.

Descripción del proceso:

2) *la investigación es compartida por el docente y los estudiantes (Profesor-Estudiantes)*

En este punto el proceso de resolución de problemas puede ser compartido entre el profesor y los estudiantes por lo cual el docente desde el inicio dividirá al grupo en equipos pequeños de cuatro a seis personas que trabajarán como grupos colaborativos durante el tiempo que dure el proceso. Los nuevos problemas morales habrán surgido de las investigaciones realizadas en la fase de apertura.

Es natural que a lo largo de la estrategia vayan surgiendo nuevos y diferentes problemas morales y también problemas éticos que serán abordados con el mismo método de trabajo, pero ahora de una manera más autónoma y más autorregulada.

Los estudiantes en sus equipos determinarán qué problema moral o ético desean trabajar. Lo analizarán organizando las ideas, los conceptos y generando la mejor estrategia para solucionarlo. Presentarán ante el grupo el problema dando una breve introducción del por qué han decidido trabajar ese problema y no otro; presentarán preguntas que hayan surgido de su primer acercamiento al problema. Durante el análisis grupal deberán escribirse en el pizarrón por parte de los estudiantes los conceptos más significativos para entender el problema y aquellos que no sean comunes.

Después de los primeros análisis realizados por los estudiantes para comprender los problemas morales o éticos el profesor mostrará que una de las posibilidades racionales para resolverlos está en los planteamientos hechos desde el ámbito de la ética aplicada. Dará información y bibliografía que permita que los estudiantes puedan realizar un recorrido filosófico por los diferentes conceptos y posturas éticas para vislumbrar desde este ámbito la solución del problema. Posteriormente se abrirá un nuevo espacio para el diálogo donde todos los equipos expliquen cuáles son las causas del problema moral o ético con fundamentos teóricos y propongan vías de solución racional.

Posteriormente los diferentes equipos elaboran y presentan ante el grupo una lista de temas que deben aprender para resolver el problema. Al final se advertirá qué temas son comunes para todos los equipos para sopesar la pertinencia de abordarlos grupalmente. Todos los estudiantes se hacen responsables de los temas que se aborden grupalmente. Cabe destacar en este punto que el trabajo puede ser interrumpido por lecturas cortas, discusiones e información compartida para ayudar a clarificar los conceptos y mejorar las perspectivas de respuesta de los problemas. Al final de la clase, los estudiantes habrán determinado qué información nueva necesitan para ir a buscarla por equipo.

Ya en este punto los estudiantes habrán aprendido a identificar qué información necesitan para resolver el problema y dónde buscarla para estimular el avance del curso. Se abrirá de nueva cuenta el debate de ideas, pero ahora todo argumento presentado deberá ser fundamentado a partir de los conocimientos incorporados: conceptos, categorías, teorías éticas.

Para finalizar, los equipos presentan ante el grupo la posible solución o las posibles soluciones al problema moral o ético que abordaron con argumentos racionales que sostengan sus afirmaciones desde el ámbito de la ética aplicada. Por último, tanto profesor como estudiantes reflexionan sobre los procedimientos, los conocimientos y las aptitudes obtenidos al final del proceso.

Fase de Cierre

Tiempo didáctico: 3 clases de 2 horas

Objetivo general:

- El estudiante interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración moral, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.

Objetivos de aprendizaje: Cambios de punto de vista, hábitos, actitudes relacionadas con los valores (Objetivos formativos).

El estudiante al finalizar deberá

- resolver un problema moral con alguna o algunas de las teorías éticas.
- justificar racionalmente sus respuestas a los problemas morales.

Contenido temático:

- Ética aplicada.
- ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea?

Actividades: utilizan eficazmente los conocimientos filosóficos construidos durante la secuencia.

1. Selección y análisis de un problema moral o ético.
2. Creación de un esquema de trabajo para la resolución del problema.
3. Presentación ante el grupo de la posible solución al problema.
4. Reflexión sobre los procedimientos, los conocimientos y las aptitudes obtenidos al final del proceso.

Descripción del proceso:

3) *los estudiantes dirigen la investigación (Estudiantes).*

En esta última fase el proceso de resolución de problemas está totalmente dirigido por los estudiantes. Discuten en el grupo qué problemas morales o éticos van a abordar y la forma en que lo van a hacer. Ahora su trabajo es totalmente autónomo y autorregulado. Ya no es necesario que sus investigaciones se ciñan únicamente al campo de la ética sino que pueden echar mano de otras disciplinas —la llamada transdisciplina—. En este punto el ciclo vuelve a comenzar pero con la salvedad de que los estudiantes son totalmente responsables de su proceso de aprendizaje. Para terminar, los estudiantes reflexionan sobre los procedimientos, los conocimientos y las aptitudes obtenidos al final del proceso.

Evaluación:

La evaluación se ve como un instrumento más del proceso de aprendizaje por lo cual los estudiantes deberán evaluarse a sí mismos, evaluar a los compañeros, evaluar al profesor y evaluar el proceso de trabajo del grupo y sus resultados; además de la evaluación del profesor.

Entre lo que se evaluará será:

- El conocimiento que el estudiante aporta al proceso de razonamiento grupal.
- Las interacciones personales del estudiante con los demás miembros.
- Las aptitudes y los valores que surjan al interior del grupo.
- Las habilidades desarrolladas para resolver problemas.
- La construcción de significados.

Se busca evaluar las tres esferas de los aprendizajes: lo declarativo, lo procedimental y lo actitudinal. Para ello es menester atender a la evaluación diagnóstica, a la formativa y a la sumativa.

Técnica de evaluación: bitácora, disertación filosófica, portafolio de evidencias y rubricas.

4.2 Aplicación y Análisis de Resultados de la estrategia

En el desarrollo del anterior apartado se delinearon los elementos esenciales de la estrategia didáctica basada en problemas, en este último se busca demostrar la pertinencia y utilidad; para ello fue necesario realizar tres prácticas docentes en las cuales se pudiese ejemplificar en el nivel concreto los alcances y las limitaciones de la estrategia. Dichas prácticas se realizaron en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente en grupos de sexto semestre con 40 estudiantes aproximadamente. En este punto lo que podemos adelantar es que una de las virtudes del ABP que se evidenciaron en las prácticas fue que esta metodología funciona en grupos numerosos como los que se tienen en el bachillerato universitario. Además de que en estos espacios muestra su riqueza al crear los ambientes de aprendizaje de manera flexible; como lo pretenden los programas indicativos del CCH.

Ahora bien, para efectos prácticos del desarrollo del presente apartado es conveniente estructurarlo de la siguiente manera: a) Primera práctica docente, b) Segunda práctica docente y c) Tercera práctica docente. Esto para que se puedan visualizar de una mejor manera como se fueron dando los cambios a lo largo de la implementación de la estrategia. Cabe destacar que las tres prácticas docentes tienen como eje central la metodología del ABP, sin embargo cada una de ellas buscaba vislumbrar aspectos diferentes de la estrategia por ello las experiencias fueron distintas dado que los estudiantes se manifestaron de formas diversas y muy variadas. Fue necesario ir modificando ciertos procedimientos y técnicas para adecuar la metodología al ambiente educativo y no el ambiente a la metodología.

Primera práctica docente

El objetivo de la primera práctica docente fue observar qué papel podrían jugar las preguntas y los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la ética, esto para poder partir con una idea clara de cómo pueden mejorar el ambiente educativo. En esta práctica se evidenció que pasar de una educación puramente basada en respuestas a una basada en preguntas y problemas trae consigo una multiplicidad de dificultades prácticas que se ven reflejadas desde los primeros momentos de su aplicación. Los estudiantes manifestaron cierto desconcierto al enfrentarse a preguntas para las que, en un primer momento, ellos ni el profesor tenían las respuestas. Buscaban por todos los medios la obtención de respuestas por parte del profesor. No se detenían a entender el problema sino que más bien su proceso giraba en torno a una avalancha de respuestas pre-establecidas sin mayor reflexión crítica. Preguntar se había vuelto extraño para ellos, pero esto es natural en un tipo de educación donde los estudiantes ven a los docentes como máquinas para dar respuestas prefabricadas. No se daban el tiempo de meditar las preguntas por lo cual iban dando por sentado y supuesto una infinidad de elementos que eran necesarios para abordar la complejidad de los problemas y las preguntas. Creían saber lo que en realidad no sabían. Preguntaban desconcertados ¿qué fin tiene el preguntar? Hay quien comenta que los filósofos se la pasan preguntando y que no llegan a ninguna parte. En fin... las preguntas en el salón de clase parecían más un lujo que una necesidad para la producción del conocimiento.

Fue necesario comenzar con algunas actividades de sensibilización filosófica que les posibilitaran a los estudiantes comprender y asimilar la importancia de las preguntas y los problemas para el desarrollo del conocimiento humano y fundamentalmente, para que logaran entender que el filosofar y todas las actividades del pensamiento, tienen como origen y desarrollo el preguntar. Se leyeron algunos textos relacionados con la importancia del preguntar y los problemas, entre los que podríamos destacar algunos fragmentos de La apología de Sócrates, Las meditaciones metafísicas de Descartes, entre otros. Lo que se logró fue que los estudiantes aprendieran a filosofar filosofando, es decir preguntando²¹.

Con base en el programa operativo creamos un programa indicativo que abordará los temas fundamentales que marcaba el programa de la materia y sobre todo que comenzará a introducir las preguntas y los problemas en el programa indicativo. Lo pensamos en tres momentos: 1)

²¹ La necesidad de sensibilizar a los estudiantes en el ámbito filosófico nos nació desde tiempos anteriores por lo cual creamos en el CCH Oriente un café filosófico: Filocafé Oriente.

Negatividad del sistema mundo capitalista, 2) Deconstrucción de la negatividad del sistema y 3) Reconstrucción del sentido del ser humano.

Tabla 9. Tabla de contenidos del curso de introducción a la ética.

INTRODUCCIÓN A LA ÉTICA		
Momento uno: Negativo del sistema mundo capitalista	Momento dos: Deconstrucción de la negatividad del sistema.	Momento tres: Reconstrucción del sentido del ser humano.
I.- Producción de seres Individualistas: 1.- Javier Sicilia "La envidia prometeica". 2.- Documental "Los esclavos modernos". 3.- Guilles Lipovetsky "La era del vacío" capítulo I "Seducción continua".	I.- Lo que es común a los seres morales: 4.- "La existencia" en Enciclopedia de conocimientos fundamentales. 5.- "La libertad" en Enciclopedia de conocimientos fundamentales 6.- Jean Paul Sartre "El existencialismo es un humanismo". 7.- "Los valores" en Adolfo Sánchez Vázquez "Ética" capítulo VI 9.- "Las morales y la intersubjetividad" en Enciclopedia de conocimientos fundamentales	II.- Los sistemas éticos: 10.- "La valoración moral" en Adolfo Sánchez Vázquez "Ética" capítulo VII 11.- "Sobre la felicidad" en Aristóteles "Ética Nicomáquea" capítulo I. 12.- "Sobre la felicidad en Aristóteles" en Adela Cortina y Emilio Martínez "Ética" el punto III.2.3 Aristóteles. 13.- "La buena voluntad" en Immanuel Kant "Fundamentación de la metafísica de las costumbre" capítulo I "Tránsito del conocimiento moral vulgar de la razón al conocimiento filosófico." 14.- "Sobre la buena voluntad en Kant" en Adela Cortina y Emilio Martínez "Ética" el punto III.3.2. Kant. 15.- "El principio de vida en Dussel" en Enrique Dussel "Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión".

Fuente: Elaboración propia, 2014

Comenzamos pensando algunos problemas estructurales que padecemos todos en el sistema capitalista mundo tales como el consumismo; desigualdad tales como las económicas, políticas, sociales, culturales, de género; destrucción del medioambiente, etc. problemas propios de la ética aplicada. Posteriormente se reflexionó sobre qué es el ser humano dado que en la primera parte se pensaba que los seres humanos por naturaleza eran seres malos. Por ejemplo, con J. P. Sartre lográbamos entrever que la esencia del ser humano no era algo acabado sino que estaba en un proceso de darse su propia esencia desde su existencia. Con ello lográbamos percibir que los seres humanos se construían en sociedad a partir de sus acciones autoconscientes y libres. De ahí que la ética juega un papel fundamental dado que es la que estudia las morales desde el nivel de la

fundamentación y además busca aplicar en el nivel concreto moral sus descubrimientos. Desde un nivel de reflexión más profundo la ética piensa lo que son las cosas y desde ahí se proyecta en cómo debería de ser para que no se generaran contradicciones negativas. Por último, los estudiantes reconocían en la ética aplicada una posibilidad de comprender y trascender los problemas prácticos morales.

A lo largo del proceso se les indicó que debían elaborar un diario de pensar/investigar. Este instrumento les dio la oportunidad de llevar un registro de todo lo que iban realizando además, fue el punto de partida de nuevos elementos a investigar. Recordemos que el método del ABP es cíclico y necesariamente un problema los lleva a nuevos y muy variados problemas. Con el diario se buscó que los estudiantes supieran cuál era el punto de partida de nuevos problemas, cómo interpretar la información en relación con el problema investigado, la concordancia que guarda lo investigado con conocimientos previos, la relación con su realidad, sobre todo la detección de las dudas para generar nuevas preguntas. La utilización del diario fue positiva dado que los estudiantes lograban estructurar los problemas comprendiendo cual era el punto de partida de nuevos problemas; la importancia de resolverlos; la relación que guardaban con su realidad y con otras áreas del saber, y que es lo que debía saber para resolverlos.

Tabla 10. Pasos del diario de pensar o de investigar

Diarios de pensar/investigar	
Punto de partida de nuevos problemas	Lo que me pregunto ahora es.....
Interpretación	Lo que esto significa para mí es.....
Correlación con conocimientos previos	Esto me recuerda (otro idea, concepto, experiencia).....
Relación con su realidad	Lo más importante de esto es.....
Detección de dudas	Lo que me confunde es.....

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Barell, 1999.

Se utilizó como técnica de evaluación el portafolio de evidencias. Esta técnica de evaluación muestra sus virtudes dentro del ABP porque no excluye las pruebas objetivas sino que se enriquece con productos elaborados por los alumnos y que reflejan los esfuerzos, avances y logros del curso. En este tipo de metodologías es necesario utilizar técnicas de evaluación que permitan unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración integral más apegada a la realidad. El portafolio nos permitió recopilar información en donde se manifiesten los avances de los aprendizajes declarativos, actitudinales y procedimentales de los estudiantes. Entre las evidencias

de aprendizaje que los estudiantes incluyeron en el portafolio se incluyen actividades tales como resúmenes, ideas principales, cuadros comparativos, mapas conceptuales, reflexiones y los textos consultados durante el curso.

Ahora bien, al final de las primeras intervenciones los estudiantes comprendieron la importancia del preguntar y se involucraban más en la resolución consciente de los problemas. A lo largo del proceso ellos fueron generando posibles soluciones y además muchas dudas al darse cuenta que estaban basando sus respuestas en supuestos. Una de las funciones del docente es mostrar problemas donde hay certezas. Es menester comprender que es un proceso largo que necesita de la paciencia y compromiso de los educadores. No es fácil. Sin embargo, después de las primeras clases cuando los estudiantes han asimilado la nueva forma de aprender ellos mismos van, con base en el análisis de los problemas, dilucidando las controversias internas que los constituyen consiguiendo advertir posibles soluciones. Uno de los retos inmediatos que tuvimos, fue mostrarles a los estudiantes la importancia de las preguntas y los problemas dentro del proceso de construcción de conocimientos. Pese a las dificultades, se pudo observar que al privilegiar las preguntas pasábamos de un conocimiento parcial a uno integral, holístico. Trasegando por los distintos caminos del saber humano.

Entre las dificultades que pudimos observar de esta primera práctica fue que dado que los textos y los temas estaban predeterminados, los estudiantes al final del proceso leyeron los mismos textos y no buscaron más fuentes de información. Además nos dimos cuenta que los problemas seguían siendo los que habíamos planteado nosotros. Que por parte de los estudiantes no se tenían nuevos problemas ni mucho menos nuevas respuestas sino que se habían conformado con los dados en el curso.

Podemos concluir de esta primera práctica que es fundamental estructurar los programas indicativos de una mejor forma para que los estudiantes puedan participar de manera activa en su proceso de aprendizaje. Porque aunque los estudiantes estén inmersos en un sistema que privilegia las respuestas, en cuanto se genera un medio propicio para preguntar ellos mismos conciben muchas y muy variadas preguntas para comprender su propia realidad.

Segunda práctica docente

Después de la primera experiencia los estudiantes diferenciaron una práctica basada en respuesta de una basada en preguntas y además, comprendieron la importancia que tienen el preguntar y el problematizar para el desarrollo del conocimiento filosófico. Con base en esta experiencia el objetivo de la segunda práctica docente fue observar de qué manera los problemas de la ética aplicada conseguían mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la ética desde la metodología del ABP. Para ello seguimos los planteamientos hechos en la estrategia en la fase de apertura en la cual “El docente dirige la investigación desde el inicio hasta el final”. Para la formación de los problemas se utilizaron los objetivos de aprendizaje, los temas que marca el programa indicativo de la materia y se eligió un tema estructurador el cual fuese pensado como una cadena de problemas a resolver. Además se procuró que el tema fuera muy cercano a la vida cotidiana de los estudiantes.

Tabla 11. Pasos para la formación del problema moral.

Tema central del problema moral: “El aborto”		
Objetivos de aprendizaje:	Elección de temas del programa:	Problemas:
<p>El estudiante al finalizar deberá</p> <ul style="list-style-type: none"> → distinguir las diferencias entre los problemas morales con otro tipo de problemas no morales. → identificar conceptos e ideas éticas que necesita saber para resolver los problemas morales. → reconocer el ámbito de la ética aplicada como una posibilidad para resolver los problemas morales. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales? • Dimensión ético-moral. • El problema de la libertad, el deber y los valores. • ¿Qué es el ser humano? • Concepción filosófica del ser humano. • ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea? • Ética aplicada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿En qué momento el producto de un embarazo puede ser considerado una persona? 2.- ¿Cuándo empieza a existir el ser humano? 3.- ¿Hasta qué momento de la gestación es moralmente permitido interrumpir un embarazo? 4.- ¿Con base en qué razones puede considerarse que el aborto practicado dentro del plazo señalado es realmente aceptable? 5.- ¿El aborto es (o no es) justo? ¿Para quién es (o no es) justo el aborto: para la mujer, para el producto o para la sociedad? 6.- ¿Es correcto, desde un punto de vista moral, interrumpir un embarazo en ciertas circunstancias adversas? 7.- ¿Los seres humanos están obligados moral o éticamente a tener hijos no deseados? 8.- Cuando una mujer abortar, ¿en qué medida su decisión es libre?

Fuente: Elaboración propia, 2014

En la formación del problema se buscó que fueran ocho preguntas (problema) las que versaran en torno al tema seleccionado, con elementos distintos para que cada equipo pudiera enfocar sus investigaciones a aspectos distintos. Con esto los estudiantes estarían trabajando el mismo problema pero desde diferentes dimensiones.

Al inicio dimos una breve exposición del problema. Posteriormente se buscó que los estudiantes analizaran el problema, siempre bajo nuestra guía, para que pudieran identificar los puntos clave. Durante el análisis grupal se escribieron en el pizarrón por parte de los estudiantes los conceptos que no se conocían para que de una manera colaborativa todo el grupo buscara el significado de dichos conceptos y así poder entender el sentido del problema moral. Ya desde los conceptos escritos en el pizarrón se podían percibir los temas que el programa indicativo marca para desarrollar durante el curso.

Tabla 12. Conceptos a investigar.

Problema	Conceptos
1	Persona, vida, embarazo, producto (de un embarazo).
2	Existencia, ser humano.
3	Moral, gestación, embarazo, interrupción (del embarazo).
4	Aborto, bueno, malo, razón, aceptable.
5	Justicia, aborto, producto (de un embarazo), mujer.
6	Moral, interrupción, correcto, circunstancias adversas, embarazo.
7	Obligación, ser humano, moral, ética, hijos, deseable.
8	Libre (libertad) decisión, mujer, aborto.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Después de realizarse el análisis del problema para comprender el sentido de las preguntas se pasó a generar una lluvia de ideas previas para advertir qué se conoce y qué no se conoce del tema. La técnica didáctica que se empleó fue la “lluvias de ideas” o “Brainstorming” en la cual se siguen cuatro pasos: 1) Suspender el juicio, se anotan todas las ideas; 2) Pensar libremente, las ideas imposibles o inimaginables están bien; 3) La cantidad es importante, cuanto más grande sea el número de ideas, más fácil es escoger entre ellas, y 4) El efecto multiplicador, se busca la combinación de ideas y sus mejoras. Desde esta técnica motivamos a los estudiantes para que digan todo lo que saben con el fin de retomar los conocimientos que ellos poseen. Un estudiante escribió en el pizarrón todas las ideas que surgieron de los diferentes equipos.

Tabla 13. Ideas previas

Ideas previas
→ Entre las cosas que plantearon los estudiaste son que el problema del aborto debe ser abordado desde aspectos como: el moral-ético, jurídico, biológico, religioso, social, psicológico y cultural.
→ Diferenciar entre ser humano y persona (ético/moral/jurídico).
→ Cuando nace el producto ya tiene derechos (jurídico).
→ Que el producto debe ser considerado un ser humano: 1) cuando tiene conciencia, 2) cuando nace, 3) cuando es procreado, 4) desde que tiene vida (ético).
→ Se puede abortar en los primeros tres meses, cuando esté en riesgo la vida de la mamá, si el producto tiene alguna mal-formación (jurídico/medico/ético).
→ Antes de los tres meses se puede abortar porque corre menos riesgo la madre, para que el feto no sea desmembrado, porque el sistema nervioso central se ha desarrollado y no hay dolor, porque el aborto puede llevarse a cabo con medicamentos (biológico).
→ Dependiendo de la circunstancias morales, sociales, de las leyes, la religión.
→ Biológicamente hablando para la mujer sería justo.
→ Injusto biológica y psicológicamente después de tres meses para el producto.
→ Injusto para el producto en todo momento porque se impide el natural desarrollo.
→ Es justo o injusto dependiendo de la circunstancia, el tipo de religión en la que estemos inmersos, de la moral, de los valores de cada persona, del tipo de conciencia que tenga.
→ Influyen en la decisión la familia, la moral, la pareja, la religión, la política, la circunstancia, nivel económico.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Dicha lluvia permitió que los estudiantes elaboraran una lista de temas que debían aprender para resolver el problema. Todos al final determinaron qué información necesitaban y no conocían para resolver el problema. Ya en este punto se dividió al grupo en equipos de cinco integrantes para formar ocho equipos que trabajaron como grupos colaborativos entorno a una de las preguntas organizando las ideas, los conceptos y generando la mejor estrategia para solucionarla.

Los estudiantes en el proceso de análisis y selección de conceptos generan nuevas preguntas, para comprender el (los) problema(s), las cuales fueron procesadas después de elaborar la siguiente tabla:

Tabla 14. Proceso de formación de nuevas preguntas.

Idea	Lo que se conoce	Lo que se debe conocer	Nuevas preguntas
Son todas las ideas que se recaban en las primeras investigaciones con base en los conceptos que estructuran el problema.	Con base en las ideas previas se determina lo que ya se sabe para solucionar el problema.	Todo lo que no se sabe y se necesita saber para solucionar el problema.	Se formulan nuevas preguntas con base en lo que se debe conocer.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Posteriormente las clasificaron como cerradas, semiabiertas y abiertas esto para determinar cuáles de ellas ayudarán a la comprensión y/o solución de los problemas o son nuevos problemas que hay que abordar más adelante. Una de las características esenciales de las preguntas en este tipo de metodologías es que ayudan a aclarar ideas que muchas veces en un primer momento se creen conocidas. Los estudiantes a lo largo del proceso fueron produciendo más y mejores preguntas que les fueron facilitando la comprensión de los temas. Es pertinente en este punto destacar que a lo largo del proceso se procuró concientizar a los estudiantes de la importancia de preguntar, ya que para tener una idea clara de los problemas es necesario realizar un análisis exhaustivo y dicho análisis es posible desde las preguntas.

Tabla 15. Preguntas cerradas, Semiabiertas y Abiertas.

Preguntas Cerradas	Preguntas Semiabiertas	Preguntas Abiertas
Se caracterizan por ser muy concretas. Tiene una única respuesta.	Son aquellas que necesitan de una respuesta más elaborada y abarcan una o más dimensiones del saber.	Son aquellas que no tiene una única respuesta, porque la pregunta las sobre abunda. Éstas atraviesan muchas dimensiones del saber.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

En la siguiente sesión se procedió a discutir con todo el grupo sobre lo aprendido de los temas y conceptos investigados en las clases pasado esto para observar la relevancia de lo investigado. Se continúa con el trabajo en pequeños grupos. Una vez realizado este análisis se propuso generar una lista de ideas de lo que se sabe y de lo que se debe saber, para posteriormente elaborar un listado de preguntas que posibiliten y faciliten la comprensión de lo que se debe buscar en una primera revisión bibliográfica. Para dicha tarea se utilizó la estrategia SQCAAP de Barell para dirigir y guiar la investigación de los estudiantes:

Tabla 16. Pasos de la estrategia SQCAAP.

Estrategia SQCAAP	
Supuestos implícitos	S ¿Qué creemos que Sabemos sobre el tema?
Detección de necesidades de aprendizaje	Q ¿Qué Queremos/necesitamos averiguar sobre él?
Procedimientos para la investigación	C ¿Cómo procederemos para averiguarlo?
Lo que se sabe y lo que se necesita saber	A ¿Qué esperamos Aprender? ¿Qué hemos Aprendido?
Relación con la vida presente y futura	A ¿Cómo vamos a Aplicar lo que hemos aprendido a otros temas? ¿En nuestras vidas personales? ¿En nuestros próximos proyectos?
Estimular el preguntar	P ¿Qué nuevas Preguntas se nos plantean como resultado de nuestra investigación?

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Barell, 1999.

Después de las primeras investigaciones fue necesario realizar una breve exposición de la ética aplicada en la cual se procuró mostrar la importancia de abordar los problemas morales desde esta dimensión del saber, los estudiantes comprendieron que los temas que estaban investigando mantenían una estrecha relación con la moral y la ética y que la ética aplicada dentro del ámbito de la ética era la parte que les podía ayudar a solucionar los problemas. Además se percataron de que en sus primeras investigaciones ya habían accedido a algunos libros orientados por esta disciplina filosófica. Para las siguientes sesiones se les recomendó que buscaran algunas corrientes éticas que les pudiesen ayudar a resolver los problema desde el ámbito de la fundamentación ética, tales como hedonistas, eudemonistas, teleológicas, deontológicas, estoicas, de las virtudes (Platón y Aristóteles), utilitaristas (Jeremy Bentham y John Stuart Mill), de los valores (Max Scheler), del deber (Immanuel Kant), posmodernas (Gianni Vattimo), ética de la liberación (Enrique Dussel), ética del discurso (Karl-Otto Apel y Jurgen Habermas), etc. Posteriormente, los distintos equipos presentaron sus conclusiones en las cuales mostraron los nuevos problemas que surgieron en la investigación.

En esta segunda práctica docente ya no se presentó el problema de la primera practica donde los estudiantes basaban sus investigaciones en los textos que se leyeron durante el curso, fue todo lo contrario al no haber textos predeterminados los estudiantes se vieron en la necesidad de buscar sus propios materiales. Fue tan positiva la experiencia que la bibliografía se extendió a otras ramas del saber. Entre las dificultades que pudimos observar de esta segunda práctica fue que eran tantos textos leídos y tantas nuevas preguntas y problemas que llegar a una síntesis era muy complicado. El hallazgo más interesante de esto es que se requiere definir un elemento integrador. Se volvió a utilizar como técnica de evaluación el portafolio de evidencias.

Tercera práctica docente

En esta tercera práctica docente el objetivo principal fue mostrar cómo los estudiantes podían transitar de un conocimiento puramente teórico a uno teórico-práctico donde consiguieran ejemplificar (mínimamente) los resultados obtenidos al abordar los problemas morales desde la ética aplicada siguiendo la metodología del ABP. De la primera práctica docente hemos rescatado los tres momentos que estructuraban el curso: 1) Negatividad del sistema mundo capitalista, 2) Deconstrucción de la negatividad del sistema y 3) Reconstrucción del sentido del ser humano desde la ética. De la segunda práctica todos los procedimientos y las técnicas empleadas. Con base en las dos experiencias anteriores decidimos abordar la estrategia didáctica desde la fase de desarrollo: “La investigación es compartida por el docente y los estudiantes”.

Para lo cual retomamos dos de los textos utilizados en la primera práctica: Javier Sicilia “La envidia prometeica” y el Documental “De la servidumbre moderna” como materiales disparadores de problemas. Después de revisar estos dos materiales cada equipo selecciono un problema/pregunta para resolver. En la siguiente tabla se pueden observar los distintos problemas abordados por los equipos:

Tabla 17. Arquitectónica para la formación de los Problemas Morales.

Pasos para la construcción de los Problemas morales.			
Objetivos de aprendizaje:	Temática del programa:	Temas estructurales de los problema moral:	Preguntas problema:
El estudiante al finalizar deberá → distinguir las diferencias entre los problemas morales con otro tipo de problemas no morales. → identificar conceptos e ideas éticas que necesita saber para resolver los problemas morales. → reconocer el ámbito de la ética aplicada como una posibilidad para resolver los problemas morales.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales? Dimensión ético-moral. El problema de la libertad, el deber y los valores. ¿Qué es el ser humano? Concepción filosófica del ser humano. ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea? Ética aplicada. 	<ol style="list-style-type: none"> El consumismo. El machismo. La explotación del ser humano por el ser humano. La eugenesia. La destrucción de la naturaleza. La eutanasia. La tecnología. Los medios de comunicación en masa. 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Por qué consumimos más de lo que necesitamos? ¿Con respecto a qué es malo el machismo? ¿Por qué creemos que la explotación humana es un problema? ¿Puede un ser imperfecto crear un ser humano perfecto? ¿Por qué nosotros los seres humanos somos responsables de lo que le pasa a la naturaleza? ¿Quién determina el momento de la muerte de un paciente? ¿Qué cambios produce la tecnología en la vida social? ¿Qué papel juegan los medios de comunicación en la formación de la conciencia humana?

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Se siguió la misma dinámica de la segunda práctica: se buscaron los conceptos clave de los problemas (ver tabla 12); se escribieron las ideas previas (ver tabla 13); se formularon nuevas preguntas con base en lo que se debe conocer (ver tabla 14); se clasificaron las preguntas (ver tabla 15); para dirigir y guiar la investigación se utilizó la estrategia SQCAAP (ver tabla 16), y también de la primera práctica se retomó el diario de pensar/investigar (ver tabla 10) para elaborar las bitácoras de equipo.

En esta práctica se incorporó un nuevo elemento que divide en tres niveles de reflexión a los problemas, a las preguntas y a las respuestas en descriptivos, prescriptivos y praxis (véase la tabla 18) con lo cual se buscó observar el desarrollo del juicio moral²² en un horizonte muy concreto pero suficiente para un curso que no dura más de dos a tres meses.

Tabla 18. Tipos de preguntas, problemas y respuestas

	Descriptivo	Prescriptivo	Praxis
Niveles	Se explica de manera detallada y ordenada una práctica moral.	Se juzga una práctica moral como buena o mala, justa o injusta; en primer lugar, desde nuestra moralidad y, en segundo lugar, desde los distintos sistemas éticos.	Se proyectan las posibles acciones para cambiar dichas práctica, condición, costumbre, norma, etc.
Objetivos de aprendizaje	Los estudiantes describirán una situación problemática.	Los estudiantes prescribirán una situación problemática.	Los estudiantes resolverán una situación problemática.
Ejemplos	¿Qué cambios produce la tecnología en la vida social? ¿Cuál es la producción tecnológica?	¿Está bien o mal la producción en masa de la tecnología? ¿Es justo que la producción en masa de la tecnología haya creado en los seres humanos la envidia?	¿Qué se puede hacer para no enajenar a los seres humanos con la producción en masa de la tecnología?

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Para subsanar las dificultades de la segunda práctica por la cantidad de textos, preguntas y problemas, y la complejidad de obtener una síntesis, en esta última práctica se utilizó la disertación filosófica como elemento integrador del aprendizaje. En la disertación los equipos reflexionaron y

²² La pregunta inmediata sería: ¿cómo saber en el nivel práctico si se ha logrado vincular la teoría y la práctica? La respuesta no es sencilla, pero podemos aventurar ciertas pautas que nos ayuden a identificar cuándo se ha dado dicha vinculación. Lo que se debe buscar es una estrecha relación entre el concepto, la palabra y la acción. El pensamiento estrechamente vinculado a la acción le da otro sentido a la palabra. Funde la palabra con la cosas. Quien escucha la palabra sabe quién la dice. Y por quien la dice entiende que como descripción o explicación de lo que pasa corresponde a hechos ciertos sobre lo que ocurre y sobre lo que es necesario hacer para lograr un objetivo. Si la validez de lo que dice depende tanto de la moral de quien lo dice como de su saber y experiencia, el que oye entiende que lo que dice es en principio válido y confiable. El fusionar la palabra con la cosa se basa en una fuerza especial: de confianza que integra las acciones colectivas por metas comunes y que se enriquece todavía más con la invitación de quien se expresa a que lo corrijan quienes lo oyen si tienen otra visión o información. Por eso el dialogo es fundamental en este tipo de estrategias.

resolvieron los problemas morales desde dos posturas éticas, de las cuales una de ellas sería la que iban a rechazar y la otra a defender para resolver el problema. Además de emplear el portafolio como base para que los estudiantes retomaran todos los elementos allí incluidos para elaborar la disertación.

Ahora bien, la realización de una disertación conlleva: El tema-problema moral, las preguntas y las posturas éticas que procuraran dar razones para comprender o resolver el problema. Para evaluarla los elementos principales que tomamos en cuenta fueron: a) **Claridad** en la exposición de los argumentos; b) **Objetividad**, que las ideas que rechazan y/o afirman fueran tomadas de las corrientes éticas, y c) **Presentación**, que el trabajo cumpla con la estructura solicitada.

Tabla 19. Pasos para la elaboración de la disertación filosófica.

Problema estructurador	
Introducción	<p>En ella se plantea el problema, se subraya su importancia y se desvelan sus presupuestos.</p> <p>1- En la introducción no conviene adelantar la conclusión a la que se quiere llegar.</p> <p>2- Mostrar el problema o problemas morales-éticos.</p> <p>3- Es convenientes incluir una enumeración de los pasos a seguir.</p>
Desarrollo	<p>En esta parte se despliega y llena de contenido el esquema proyectado.</p> <p>Exige poner en juego los conocimientos que se tienen sobre la materia en cuestión, sin divagar hacia cuestiones irrelevantes.</p> <p>A) Cuando el tema exige afirmar o negar una tesis como la siguiente: "¿Se puede decir que los seres humanos somos libres?", el plan puede comenzar exponiendo la tesis que se rechaza: seguidamente los argumentos de la misma: para luego refutar dichos argumentos y pasar a establecer la tesis contraria, que es la que se quiere defender. O bien se puede empezar exponiendo la tesis a defender con sus respectivos argumentos, después, las objeciones contra esa tesis; y, por último, la refutación de esas objeciones.</p> <p>b) Cuando permite afirmar o negar una tesis, pero también una postura intermedia: una síntesis, entonces se puede plantear una estrategia dialéctica. Por ejemplo, ante la cuestión "¿Se puede decir que la cultura es la que hace al ser humano?", la respuesta puede defender que "la cultura es la que hace al ser humano" o que "el ser humano es el que hace la cultura", pero también ambas a la vez.</p> <p>El plan dialéctico tiene tres partes: la primera, la presentación y defensa de una tesis; la segunda, la exposición y el apoyo de la antítesis; y tercera, la síntesis. Este procedimiento implica que la tesis y la antítesis no son realmente contradictorias, sino que son compatibles.</p> <p>c) Cuando se trata del análisis de una noción o concepto, como por ejemplo: "¿Qué es la verdad?", entonces el plan será analítico: primero la noción se descompondrá en los elementos que la integran y se dará su definición; segundo, se estudiarán aquellos conceptos que se derivan inmediatamente de ella; y tercero, se desarrollarán los problemas que genera: sus interpretaciones, su importancia y valor, etc.</p> <p>d) Cuando plantea la relación que existe entre dos o más conceptos, por ejemplo: "Opinión, creencia y saber", conviene hacer en primer lugar el análisis de cada uno de los conceptos, planteando, luego, la relación entre ellos; y, después, exponer los argumentos que defienden la relación propuesta, aclarando si son conceptos que entran en contradicción, si se presuponen, si se reducen unos a otros, etc.</p>
Cuerpo de la disertación	
Conclusión	<p>Es el espacio donde se cierra el tema resumiendo brevemente el desarrollo y formulando la solución o destacando con claridad las consecuencias que se siguen de lo dicho.</p> <p>1- Si hemos planteado preguntas en la introducción, será el momento de darles respuesta de manera clara y concisa.</p> <p>2- Por otra parte, si no consideráramos cerrado el asunto, convendría formular alguna nueva pregunta que indicara por dónde debería continuar la reflexión.</p> <p>3- La conclusión puede incluir opiniones personales, siempre que se argumenten, y, también, recursos literarios que impacten positivamente en el lector.</p>
Bibliografía	<p>Es la parte de la disertación que contiene en listado los textos y materiales utilizados para la investigación. Ejemplo: Maliandi, Ricardo, (1991). Ética: Conceptos y problemas, Buenos Aires: Biblos.</p>

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Cortina, 2008 (2).

Para la evaluación de la disertación se elabora la siguiente rubrica:

Tabla 20. Rubrica para la evaluación de la disertación.

Criterios	Niveles			
	Excelente (10)	Satisfactorio (8)	Puede mejorar (6)	Inadecuado (-5)
Introducción	Se evidencia comprensión total al plantear el problema moral-ético, se subraya su importancia y se desvelan sus presupuestos. Además se incluyen todos los pasos a seguir en el trabajo.	Se evidencia comprensión al plantear el problema moral-ético y se subraya su importancia. Además incluye un alto porcentaje de pasos a seguir en el trabajo.	Se evidencia comprensión parcial al plantear el problema moral-ético. Además incluye algunos pasos a seguir en el trabajo.	Se evidencia poca o nula comprensión del problema moral-ético. No se incluyen los pasos a seguir en el trabajo.
Desarrollo	Hay una exposición clara y total de los argumentos de las teorías éticas a favor y en contra para la resolución del problema moral.	Hay una exposición de los argumentos de las teorías éticas a favor y en contra para la resolución del problema moral.	Hay una exposición parcial de los argumentos de las teorías éticas a favor y en contra para la resolución del problema moral.	No se exponen los argumentos de las teorías éticas a favor y en contra para la resolución del problema moral.
Conclusión	Se cierra totalmente el tema resumiendo brevemente el desarrollo y formulando la solución dando respuesta al problema o bien destacando con claridad las consecuencias y nuevos problemas que se siguen de lo dicho.	Se cierra el tema resumiendo brevemente el desarrollo y formulando la solución dando respuesta al problema o bien destacando las consecuencias y nuevos problemas que se siguen de lo dicho.	Se cierra parcialmente el tema resumiendo brevemente el desarrollo y formulando la solución dando respuesta al problema o bien destacando con poca claridad los nuevos problemas que se siguen de lo dicho.	No se cierra el tema ni se resume el desarrollo y la solución formulada no es congruente con el problema. No se incluyen las consecuencias y nuevos problemas que se podrían seguir.
Bibliografía y portada	La portada contiene los datos de identificación requeridos y además contiene una bibliografía completa con todos los textos trabajados.	La portada contiene los datos de identificación requeridos y además contiene bibliografía con un alto porcentaje de los textos trabajados.	La portada tiene algunos datos de identificación requeridos y la bibliografía incluye algunos textos trabajados.	No tiene portada ni bibliografía.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

La disertación constituyó un instrumento poderoso para desarrollar la capacidad de reflexión de los alumnos, así como para evaluar el nivel de esa capacidad; también implicó articular los argumentos, sin referirse a las opiniones o prejuicios previos, eso nos permitió evaluar el transito del juicio moral al juicio ético y, finalmente, comprobar el desarrollo que los estudiantes poseían de la comprensión y creación filosófica.

Conclusiones

A lo largo de la tesis se desarrolló una estrategia basada en problemas para la enseñanza-aprendizaje de la ética en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con el propósito de subsanar algunos de los problemas que surgen en la enseñanza de ésta al interior de dicha institución. Al respecto se señalaron dos problemas, el primero relacionado con el carácter de la enseñanza de la ética, y el segundo relativo a sus aprendizajes. Con respecto al primero, se concluye que ésta siempre se enseña dando prioridad a los sistemas teóricos, con lo cual se descuida su dimensión práctica y se olvida que en esencia la ética es tanto teórica como práctica. El segundo, derivado del anterior, se refiere al hecho de que al descuidar la dimensión práctica de la ética, se soslaya "la dimensión actitudinal" que es una de las dimensiones fundamentales de los aprendizajes que marca el programa de estudio.

Esto nos llevó a realizar un análisis en el ámbito de la ética para determinar qué corriente del pensamiento ético era la más adecuada, y congruente, para nuestros fines prácticos. Lo que necesitábamos era una ética comprometida con los problemas morales prácticos, en este recorrido nos hallamos con la Ética Aplicada la cual posibilita el vínculo entre el nivel teórico (fundamentación) y el práctico (problemas morales). Por esta razón se buscó demostrar cómo la Ética Aplicada sirve de puente entre la teoría (los sistemas éticos) y la práctica (los problemas morales), permitiendo que los problemas prácticos morales jueguen un papel relevante en el aprendizaje de los sistemas éticos, y desde allí aprender ética. Es decir los alumnos pueden entender que la ética no está separada de su vida cotidiana, sino que ésta ayuda a la comprensión y resolución de diferentes problemas morales.

Para llegar al punto mencionado anteriormente, esta investigación emplea la metodología propuesta en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como un camino que posibilita estructurar en el ámbito educativo el cúmulo de problemas morales y conocimientos adquiridos desde las teorías éticas. De ahí que en el capítulo tres se analice el método del ABP que posibilita el análisis, la reflexión y la comprensión de los problemas morales y, además, estructura en un todo comprensible las teorías éticas en función de la resolución de los problemas. Con la Ética Aplicada y el ABP se define el marco teórico desde el cual se diseñó la estrategia didáctica basada en problemas, para la enseñanza y el aprendizaje de la ética en el CCH plantel Oriente.

La estrategia se diseñó en tres fases y demostró en el nivel concreto la eficacia del método ABP para hacer más comprensible la aplicabilidad y utilidad de la ética en los problemas morales. En la primera fase, que consta de tres clases de dos horas cada una, trace (cómo docente) toda la investigación que los estudiantes estaban por realizar; esto es el planteamiento del problema de investigación, los temas, las fuentes y las estrategias de aprendizaje. En la segunda fase, que contempló diez clases de dos horas cada una, la conducción fue compartida entre el docente y los estudiantes. Presenté algunos recursos visuales como catalizadores en la elección de problemas y con la metodología aprendida anteriormente, los equipos de trabajo intentaron hallar respuestas y nuevas estrategias de aprendizaje.

Y finalmente en la tercera fase, los estudiantes se hicieron cargo de la investigación, desde el inicio hasta el final, es decir que a partir de sus hallazgos plantearon nuevos problemas de investigación, los temas y las fuentes a usar, y ellos mismos decidieron qué estrategias de aprendizaje les eran más útiles para lograr la resolución de los problemas. Es lógico que en las tres fases mencionadas se mantenga como una constante, la presencia del profesor, sin embargo el hallazgo significativo obtenido de la aplicación de esta estrategia, tiene que ver con el grado de intervención de los alumnos, que se incrementó señalando que la estrategia es funcional para conseguir un modelo de educación en el que los estudiantes tengan un papel protagonista en el espacio educativo.

De esta manera es posible concluir que la estrategia basada en problemas es una excelente herramienta para la enseñanza de ética. Con ella se consiguió que tanto el aprendizaje como la enseñanza fuesen colectiva, con lo cual se logró comunicar “lo poco que se sabía” y a “aprender colectivamente lo mucho que no se sabía todavía”. Con esta propuesta además se demostró que es posible construir una educación más inclusiva, más democrática, más liberadora, más justa, de lo que las relaciones sociales existentes de nuestra sociedad parecen permitir. Desde ella no educamos para la repetición encartonada, sino para que los estudiantes sientan y sean capaces de pensar su realidad arriesgándose a construir sus propias preguntas, llevándolas al espacio educativo para que todos y todas aprendamos a filosofar.

La estrategia didáctica centrada en el aprendizaje basado en problemas, mostró además como los conceptos centrales de las teorías éticas fueron más significativos en el seno de discusiones concretas respecto a problemas morales que les eran familiares a los estudiantes. Por lo anterior se puede afirmar que partir de los problemas que se presentan en la vida cotidiana, es una apuesta por

una educación incluyente que estimule la curiosidad, la creatividad y el pensamiento divergente de los estudiantes, ya que justamente se reconoce el valor de las diferencias que se tienen con los demás, cómo posibilidad y riqueza del aprender. Es por ello que la estrategia procuró motivar a los estudiantes hacia una apertura a la construcción personal del conocimiento, desde la aplicación de lo aprendido a situaciones actuales, para facilitar no solo el avance del saber, sino además la realización del saber ser y del saber convivir.

Uno de los logros más significativos de esta investigación fue la elaboración y aplicación de una estrategia didáctica que permitiera en poco tiempo vincular el doble nivel del discurso ético: el nivel práctico concreto, referente a problemas morales reales y el nivel teórico abstracto, de los conceptos universales, porque la ética aplicada facilitó dicha vinculación. Sin embargo, y pese a todos los esfuerzos, los problemas educativos que acontecen en la enseñanza y el aprendizaje de la ética en el CCH sobrepasan los marcos de referencia de esta investigación. Por ejemplo, ¿Cómo saber que un estudiante, en tampoco tiempo, ha cambiado su forma de ser ante el mundo y los demás seres humanos? ¿Cómo medir cualitativa y cuantitativamente el desarrollo actitudinal de un estudiantes? ¿De qué forma saber que los cambios de actitud que muestran los estudiantes dentro del salón de clases son permanentes? ¿Cómo calificar una acción objetivamente? ¿Cómo saber que todos los estudiantes se integran orgánicamente a los equipos? Etc.

No obstante la complejidad de los interrogantes que quedan abiertos, la estrategia aquí diseñada logró crear espacios para preguntar, para discutir y consensar forjando una capacidad reflexiva preparada para comprender y expresar el mundo propio y el ajeno. De ahí que el ABP sea un proceso que invita a los educadores y a los educados a integrar fenómenos complejos, encontrar respuestas y aplicar lo que han aprendido (comprendido). Cuanto más se dediquen los estudiantes a pensar de manera profunda sobre situaciones problemáticas importantes, más ayuda necesitaran para analizar esos problemas desde diferentes puntos de vista y extraer conclusiones razonadas y bien sustentadas.

Finalmente el propósito tácito de esta investigación fue probar un método que reconociera el valor de equivocarse para conocer y aprender. Desde esta perspectiva de la educación, no hay un recorrido único, un camino único, como no hay un estudiante único, porque si no caeríamos en el error ingenuo de pensar que las personas y el mundo son unidimensionales. Se trata de coordinar no de homogeneizar. De entender y no solo de conocer. Se trata de crear el ambiente propicio para que los estudiantes puedan abrir las puertas de su mente logrando distender todas sus

potencialidades de aprendizaje, toda su genialidad. Reconocer que las preguntas son el centro de la educación y no las respuestas es dar un giro de ciento ochenta grados. Es darse cuenta que la escuela es el lugar y el tiempo para equivocarse. Tanto los docentes como los estudiantes deben ir a la escuela a equivocarse, antes que buscar respuestas estereotipadas y seguras. Se debe ir a aprender a aprender, es decir se debe aprender a filosofar filosofando.



BIBLIOGRAFÍA

- Antolínes, Rafael y Gaona, Pio F. (1994). *Ética y educación: Aportes a la polémica sobre los valores*. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio.
- Barell, John. (1999). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.
- Boff, Leonardo. (1998). *El águila y la gallina: una metáfora de la condición humana*. Madrid: Trotta.
- Bueno, Gustavo. (1996). *El sentido de la vida*. Oviedo: Pentalfa.
- Brunet, Graciela. (1999). *Ética para todos*. México. Edere.
- Bondy, Augusto Salazar. (1967). *Didáctica de la Filosofía*, Lima. Editorial Universo.
- Calvo, Carlos. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*, La Serena: Ediciones Nueva Mirada.
- Carreón Ramírez, Luis. (1983). *La interpretación del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Revista "Cuadernos del colegio". México: No. 16-18, página 103.
- Castañón, Roberto y Seco, Rosa María (Coords). (2000), *La educación media superior en México: Una invitación a la reflexión*. México: Limusa.
- Correa Arias, César y José Alberto Rúa Vásquez (compiladores). (2009). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Volumen I. Medellín: Colombia. Universidad de Medellín.
- Cortina, Adela. (2008) (1). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- . (2008) (2). *Filosofía 1 Bachillerato*. Madrid: Santillana Educación.
- Cortina, Adela y Emilio Martínez. (2001). *Ética*. Madrid: Akal.
- Díaz Barriga, Frida y Rojas, Gerardo. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Ed. McGraw Hill. 3 Edición.
- Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- Dussel, Enrique. (2006). *20 tesis de política*. México: Siglo XXI/CREFAL.
- . (2009). *Política de la liberación: Arquitectónica*. Madrid: Volumen II. Editorial Trotta.
- Echeverría, José. (1997). *Aprender a filosofar preguntando con Platón, Epicuro, Descartes*. Barcelona. Anthropos.
- Escribano, Alicia y Ángela del Valle (Coords). (2008). *El aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Ediciones NARCEA.
- Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova. Tomada de la Revista Novas del CCH, número 1 agosto de 1974.
- Exley, K. y Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Freire, Paulo. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: conversación con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones la Aurora.
- Gaceta, UNAM, (1971). "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades". Tercera Época. Vol. II. Núm. Extraordinario. 1 de febrero de 1971.
- Gaceta UNAM. (1971). *La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM. Tercera Época. Vol. III, Núm. 32. 15 de noviembre de 1971.
- Gaceta UNAM. (1971). *¿Qué es el Colegio de Ciencia y Humanidades?* México: UNAM Tercera Época, Vol. III, Núm. 36, 24 de noviembre de 1971.
- García, Félix. (2009). *Crecimiento moral*. México. Progreso Editorial.
- . (2009). *Personas razonables*. México. Progreso Editorial.
- Gómez, Mendoza Miguel A. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: Métodos y procedimientos*. Bogotá: Didácticas del magisterio.
- Hersh, R. (1984). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narce.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- . (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

- Koha, Walter. (2009). *Infancia y filosofía*. México. Progreso Editorial.
- Lago Juan. (2009). *Ciudadanos de sociedades democráticas*. México. Progreso Editorial.
- Maliandi, Ricardo. (1991). *Ética: Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblios.
- Medina Díaz, Eduardo, (2007). Propuesta de diseño didáctico para la educación moral en la materia de ética en la ENP, México, Clasificación: 001-03100-M6-2007.
- Morales Bueno, P. y V. Landa Fitzgerald, (2004). *Aprendizaje basado en problemas*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias. Sección Química. Lima. Perú. *Theoria*, Vol. 13: 145-157.
- Ortiz Ocaña, Alexander L. (2009). *Pedagogía problemática: Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Programa de estudios para las asignaturas: Filosofía I y II, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato/Colegio de Ciencias y Humanidades, julio de 1996, p. 3.
- Piaget, Jean. (1935). *El juicio moral del niño*. Madrid: Beltrán
- . (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Ríos Zarate, Evelyn. (2009). *Aprendizaje basado en problemas, elaboración y validación de casos para la enseñanza-aprendizaje de genética en educación media superior*. México, Clasificación: 001-03100-R5-2009.
- Sartre, Jean-Paul. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. (1969). *Ética*. México: Grijalbo.
- Santrock, J., *Psicología del desarrollo en la adolescencia*, Madrid: Mc Graw Hill.
- Torp, Linda y Sara Saga. (1999). *El aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Yuren, María. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México. UPN.

Anexo 1

**Colegio de Ciencias y Humanidades
Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato
Plan de Estudios Académico y Reglas de Aplicación 1971**

PRIMER SEMESTRE	HS	SEGUNDO SEMESTRE	HS	TERCER SEMESTRE	HS	CUARTO SEMESTRE	HS	QUINTO SEMESTRE	HS	SEXTO SEMESTRE	HS
Matemáticas I	4	Matemáticas II	4	Matemáticas III	4	Matemáticas IV	4	1ª Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)			
								Matemáticas V	Matemáticas VI	4	4
								Lógica I	Lógica II		
								Estadística I	Estadística II		
				2ª Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)							
Física I	5	Química I	5	Biología I	5	Método experimental: Física, Química y Biología	5	Física II	Física III	5	5
								Química II	Química III		
								Biología II	Biología III		
Historia Universal, Moderna y Contemporánea	3	Historia de México II	3	Historia de México I	3	Teoría de la Historia	3	3ª Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)			
								Estética I	Estética II	3	3
								Ética y Conocimiento del Hombre I	Ética y Conocimiento del Hombre II		
								Filosofía I	Filosofía II		
				4ª Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)							
Taller de redacción I	3	Taller de redacción II	3	Taller de Redacción e investigación documental II	3	Taller de Redacción e Investigación Documental II	3	Economía I	Economía II	3	3
								Ciencias Políticas y Sociales I	Ciencias Políticas y Sociales II		
								Psicología I	Psicología II		
								Derecho I	Derecho II		
								Administración I	Administración II		
								Geografía I	Geografía II		
								Griego I	Griego II		
								Latín I	Latín II		
				5ª Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)							
Taller de lectura de Clásicos Universales	2	Taller de lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamericanos	2	Taller de lectura de Autores Modernos Universales	2	Taller de Lectura de Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos	2	Ciencias de la Salud I	Ciencias de la Salud II	2	2
								Cibernética y Computación I	Cibernética y Computación II		
								Ciencias de la Comunicación I	Ciencias de la Comunicación II		
Idioma Extranjero	3	Idioma Extranjero	3	Idioma Extranjero	5	Idioma Extranjero	5	Diseño Ambiental I	Diseño Ambiental II	20	20
								Taller de Expresión Gráfica I	Taller de Expresión Gráfica II		
SUMA TOTAL DE HORAS	20		20		22		22		20		20
OPCIONAL: ADIESTRAMIENTO PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA DE TÉCNICO NIVEL BACHILLERATO											

Anexo 2

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
Mapa Curricular del Plan de Estudios 1996

PRIMER SEMESTRE							TOTAL
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS I	TALLER DE COMPUTO	QUÍMICA I	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	INGLÉS / FRANCÉS I	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
SEGUNDO SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS II	TALLER DE COMPUTO	QUÍMICA II	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	INGLÉS / FRANCÉS II	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
TERCER SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS III	FÍSICA I	BIOLOGÍA I	HISTORIA DE MÉXICO I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III	INGLÉS / FRANCÉS III	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58
CUARTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS IV	FÍSICA II	BIOLOGÍA II	HISTORIA DE MÉXICO II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV	INGLÉS / FRANCÉS IV	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58
QUINTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	1a OPCIÓN (OPTATIVA)	2a OPCIÓN (OPTATIVA)	3a OPCIÓN		4a OPCIÓN (OPTATIVA)	5a OPCIÓN (OPTATIVA)	
			OBLIGATORIA	OPTATIVA			
	CÁLCULO I ESTADÍSTICA I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I	BIOLOGÍA I FÍSICA I QUÍMICA I	FILOSOFÍA I	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA I	ADMINISTRACIÓN I ANTROPOLOGÍA I CIENCIAS DE LA SALUD I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I DERECHO I ECONOMÍA I GEOGRAFÍA I PSICOLOGÍA I TEORÍA DE LA HISTORIA I	GRIEGO I LATÍN I LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I TALLER DE COMUNICACIÓN I TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56
SEXTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	1a OPCIÓN (OPTATIVA)	2a OPCIÓN (OPTATIVA)	3a OPCIÓN		4a OPCIÓN (OPTATIVA)	5a OPCIÓN (OPTATIVA)	
			OBLIGATORIA	OPTATIVA			
	CÁLCULO II ESTADÍSTICA II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II	BIOLOGÍA II FÍSICA II QUÍMICA II	FILOSOFÍA II	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA II	ADMINISTRACIÓN II ANTROPOLOGÍA II CIENCIAS DE LA SALUD II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II DERECHO II ECONOMÍA II GEOGRAFÍA II PSICOLOGÍA II TEORÍA DE LA HISTORIA II	GRIEGO II LATÍN II LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS II TALLER DE COMUNICACIÓN II TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56
TOTAL							166

Anexo 3

Elementos de los programas de estudio de Filosofía en el CCH	
Programa 1996	Programa 2005
Ubicación de la materia en el plan de estudios	Presentación
Concepción de la materia	Enfoque de la materia:
Enfoque didáctico de la materia	Concepción teórica-disciplinaria
Sugerencias de evaluación	Concepción didáctico-pedagógica
Perfil profesiográfico	Presentación
Datos de la asignatura:	Propósitos
Bachillerato, Área, Requisitos, Plan, Clave, Créditos,	
Horas por clase, Horas por semestre y clases por semana	Tiempo
Presentación	Aprendizajes
Contenidos Generales:	Estrategias
Unidades	Temática
Objetivos de la asignatura jerarquizados.	Bibliografía
Horas	
Temática	
Objetivos Educativos	
Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	
Referencias Bibliográficas	

Fuente: Con base en los programas de estudio de 1996 y 2005

Anexo 4

Propósitos, Aprendizajes y Temática de Ética		
PROPOSITOS	APRENDIZAJES	TEMÁTICA
a) declarativo, b) actitudinal y c) procedimental		
— a) Adquiere algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, b) con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, c) al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.	— a) Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, c) aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.	¿Qué es el ser humano? Concepción filosófica del ser humano.
— a) Reconocerá el ámbito de la ética b) mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), c) para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.	— a) Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración moral, c) para construir posiciones razonables frente a dilemas morales b) que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.	¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales? Dimensión ético-moral. El problema de la libertad, el deber y los valores. ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea? Ética aplicada.

Fuente: Con base en el programa de estudio de 2005.