



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**POSGRADO EN MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**VIRTUDES ÉTICAS Y DIÁLOGO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. BAJO EL ENFOQUE DE
COMPETENCIAS**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN FILOSOFÍA**

P R E S E N T A

ADRIANA HIDALGO FUENTES

T U T O R

**DR. VICTÓRICO MUÑOZ ROSALES
FFyL, UNAM**

MÉXICO, D.F., JUNIO 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS.

A lo largo de nuestras existencias desde el más pequeño o el más humilde, hasta el más encumbrado o sabio, alguna vez tuvo que aprender y enseñar, casi de manera involuntaria o natural; sin embargo elegir enseñar no es sencillo, debido a que es una labor ardua y en ocasiones hasta despreciada, pero satisfactoria, así que agradezco a todos aquellos de los cuales he aprendido, así como a aquellos que por sus deseos de aprender me ayudaron a elegir enseñar.

Agradezco profundamente a la Universidad Nacional Autónoma de México por la oportunidad de profesionalizar mi labor docente, a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior por permitirme entender más a los adolescentes con los que trabajo y así confirmar mi compromiso con ellos, con mi país, así como con la institución que lo hizo posible.

Reconozco y aprecio el apoyo del Dr. Victórico Muñoz Rosales para la elaboración y término del presente trabajo, agradezco su dedicación además de sus aportaciones académicas y personales, las cuales siempre me animaron a continuar, su actitud siempre paciente me brindó la confianza necesaria para continuar en el camino docente.

A la Dra. Martha Diana Bosco Hernández y a los Dres. Armando Rubí Velasco, Alejandro Roberto Alba Meraz y Guillermo Castillo Ramírez por la oportuna lectura y corrección del presente trabajo, así como sus aportaciones a lo largo de mi preparación académica, su ejemplo e interés por sus alumnos, entre los cuales tengo el privilegio de contarme, han enriquecido enormemente mi trabajo y mi persona.

Para Inés Morales Hidalgo el agradecimiento más profundo y sincero, porque su sola existencia es el motivo, el motor y la finalidad de lo que hago. Gracias por existir, por enseñarme que la compañía más perfecta existe aún en la ausencia, gracias por el amor que me das y por el que me permites darte, gracias por enseñarme que aún el camino más difícil se hace suave con tu manita entre la mía y finalmente gracias por ser mi hija.

Sres. Aminadab Hidalgo y Yolanda Fuentes mis amados padres les agradezco su apoyo incondicional, porque desde pequeña me han alentado, por aguantar tantos errores e insatisfacciones con su amor y fortaleza, de ustedes aprendí a no rendirme a pesar de lo complicado de las circunstancias. A mis hermanos en especial a Ramón Hidalgo por su amor, por su comprensión y ejemplo, por enseñarme que frente al conocimiento no hay barreras.

Sr. Manuel Colín Hernández, gracias por compartir los desvelos, las carreras contra el tiempo, los traslados a través de la ciudad, los llantos, las risas, las múltiples cenas y comidas mientras los ojos se cerraban de cansancio, así como las peleas, los enojos, pero muchas gracias por tu amor y tu paciencia, sin tu ayuda, esto no hubiera llegado a ser realidad.

Para mis compañeros, Javier Aviña, Rodrigo Gonzalez y Lizzete, que compartieron cada día y cada calificación, que entienden el cansancio, así como la satisfacción de concluir un proyecto, mi más sincera estimación.

A mi amigo, que gracias a la UNAM puedo contar entre los más queridos Héctor Adrián Granados de la Luz, mi respeto, admiración y apoyo incondicional.

Reconozco las facilidades brindadas por la EPO 16, por parte del profesor y supervisor Rodrigo Baez, al Profr. Juan Castelán Morales, Director escolar, al Profr. Arturo Esteban Bautista, a mis compañeros y amigos de trabajo, por su labor, su ayuda mi admiración y aprecio.

Finalmente agradezco a mis alumnos por ser uno de los motivos por los cuales los maestros no dejamos de prepararnos ni de perseguir sueños.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I. LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN EL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO (SNB) EN EL ESTADO DE MÉXICO	12
1.1. Concepto de competencias en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	12
1.1.1. Concepto de competencia para la RIEMS	17
1.1.2. Referencia al constructivismo	18
1.1.3. Sustento en la definición de competencia para Perrenoud	20
1.1.4. Sustento en la definición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	22
1.2. La educación basada en competencias y el entorno social del municipio de Chimalhuacán en el Estado de México, en la Escuela Preparatoria Oficial 16 (EPO 16) ...	26
1.2.1. El contexto social como factor determinante en la enseñanza	26
1.2.2. El entorno social en la EPO 16 y la enseñanza de la ética, bajo el enfoque de competencias	30
1.3. El programa de la materia de ética en las Preparatorias Oficiales del Estado de México	36
1.3.1. Observaciones del programa completo y objetivos generales de la materia.....	36
1.3.2. Observaciones a la Unidad I (Unidad del desarrollo del proyecto)	43
CAPITULO II. CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA	49
2.1. Conceptos de ser humano y ética dentro del aula	50
2.1.1. Ser humano dentro del aula	51
2.1.2. Concepto de ética en el aula	58
2.2. La enseñanza de la ética a través del ejercicio de las virtudes	66
2.2.1. Virtudes éticas	66
2.3. Enseñanza de la ética con el diálogo como herramienta	75
2.3.1. Virtudes y diálogo	78
2.3.2. El diálogo en el modelo por competencias	82
CAPITULO III. PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA ÉTICA	90
3.1. Constructivismo	91
3.1.1. El constructivismo en la educación	91
3.1.2. La metodología constructivista para la enseñanza de la ética	101

3.2. Teorías del aprendizaje para la aplicación didáctica	106
3.2.1. Enseñanza situada y método de casos	106
3.2.2. Método de construcción de significados	110
CAPITULO IV. PROPUESTA DIDÁCTICA, INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	114.
4.1. Propuesta didáctica	114
4.1.1. Virtudes éticas y diálogo para el diseño didáctico	117
4.2. Diseño de la planeación didáctica	120
4.2.1. Obstáculos	121
4.2.2. Soluciones	121
4.2.3. Lineamientos para llevar a cabo la dinámica del diálogo	127
4.3. Evaluación	131
4.3.1. Instrumentos de evaluación	132
4.4. Práctica docente	138
4.4.1. Práctica docente I	139
4.4.2. Conclusiones de la práctica docente I	149
4.4.3. Práctica docente II	152
4.4.4. Conclusiones de la práctica docente II	158
4.4.5. Tercera sesión	161
4.4.6. Conclusión de la tercera sesión	165
4.4.7. Feria ética y café filosófico	166
4.4.8. Conclusión	169
CONCLUSIONES GENERALES	170
ANEXOS	176
ANEXO 1	176
ANEXO 2	179
ANEXO 3	192
BIBLIOGRAFÍA	196

INTRODUCCIÓN.

La educación impartida en las Instituciones es un tema recurrente en la actualidad, los noticieros, los políticos, los propios representantes de esas Instituciones hablan públicamente de la crisis en la que se encuentra inmersa la educación en México; constantemente se nos hace ver que no está respondiendo a las exigencias del mundo actual, un mundo que se encuentra en constante movimiento, un mundo que se presenta maravillosamente evolucionado sobre todo en avances científicos y tecnológicos, al tiempo que parece ir en sentido contrario en aspectos de capital importancia como la moral, la cultura y la comunidad.

Los seres humanos que participamos en la crisis no sólo educativa, sino de valores y de Instituciones, recibimos asiduamente los mensajes de la posmodernidad; el dinero como finalidad del ser, la pérdida de la comunicación, el hedonismo, en palabras de Lipovetsky; *la ponderación del éxito por encima del humanismo (La era del vacío; 1983)* nos muestran el escenario donde la escuela aparece y se proyecta como la principal alternativa de resolución de la crisis humanista antes mencionada.

A lo largo de la historia, la educación ha tenido gran importancia, en cada época se ha entendido de distintas formas, siempre como una construcción social y cultural, ha sido un producto de su tiempo, —puedo decir, quizá arriesgadamente—, que intenta alcanzar como objetivo el de “formar”, la forma que responda a la exigencia de su tiempo; sin embargo, la educación no sólo se

obtiene en la escuela, el ser humano la aprende en todas las instancias de su vida y a lo largo de ella, en concordancia con la tradición pedagógica occidental la educación se define como la formación del hombre en cuanto a individuo, para lograr que corresponda a su cultura. (*Abbagnano Nicola. Diccionario de filosofía p. 371*) de tal manera que las relaciones humanas, el lenguaje y la comunicación como vehículo para educar, son los inicios del proceso educativo integral.

El aula, como espacio educativo, es el escenario donde se lleva a cabo parte de este proceso, en este espacio conviven diversos actores, no sólo el profesor y estudiantes, sino todos aquellos que se relacionan socialmente con los principales participantes, además del medio o contexto donde se localiza el escenario, así como la escuela es un factor determinante en la formación de los individuos también que cada uno es participe, responsable y creador de su propia educación.

Siguiendo las metáforas; los estudiantes viven en un vacío, en un desierto, cohabitan en la indiferencia hacia el conocimiento, el “saber” es juzgado como inservible para la vida, la parte cognocitiva puede incluso sentirse como un estorbo para encajar en la sociedad consumista en la que vivimos, indiferencia y desdén por las relaciones humanas, la indolencia por el otro, son terribles consecuencias de la posmodernidad y no sólo los estudiantes están involucrados, todos los participantes del proceso educativo institucional, me refiero a que se ha convertido en una postura cultural generalizada que se presenta como un obstáculo para el desarrollo reflexivo natural que debería estar en uso en la vida de un adolescente que intenta darle sentido a su existencia.

La adolescencia es precisamente una etapa de formación, donde la educación adquiere gran relevancia, en referencia a María Zambrano (2007), la adolescencia es el periodo en que el ser humano empieza a constituirse como tal, es la época donde nos topamos con la creatividad, con la soledad que sirve para desarrollar nuestro ser creativo, el lapso de tiempo que nos proyecta hacia la realidad con la oportunidad de transformarla, de interpretarla, así que, este nuevo matiz en el escenario del vacío e indiferencia puede transformarse en un aliciente, aunque negativo, para el docente de la ética como materia filosófica, un estímulo que puede tener como modo de aplicación la dirección de habilidades o virtudes de esos alumnos, tales como la crítica y la reflexión propias de la filosofía, pero igualmente propias del ser humano.

La transmisión del conocimiento ha tenido una herramienta fundamental para su difusión, el diálogo, la educación a través del lenguaje ha logrado la comunicación entre las sociedades, la propagación de las ideas, los valores, la identidad que se adquiere al verse en el otro, el cuestionarse a sí mismo en relación con los demás se logra a través del diálogo, por eso el docente debe ser capaz de educar por medio de este, debe ser capaz de entender a los demás a la par de su cultura, en este sentido el diálogo es la herramienta principal que permite educarnos desde el momento mismo de nuestro nacimiento, el lenguaje, nos pone en contexto a la vez que ejerce una influencia muy importante en nuestro pensamiento.

La presente tesis pretende desarrollar las habilidades (competencias) necesarias para la formación ética de los alumnos, que sean capaces de decidir y no sólo de acumular datos, de una enseñanza formativa que les permita decidir consciente y

reflexivamente acerca de su realidad, que la ética ayude a formar ciudadanos responsables, capaces de transformar su realidad, interesados en entender su circunstancias, pero que a su vez formen una conciencia crítica.

La ética como saber filosófico, nos coloca frente a nuestras decisiones y las consecuencias que de ellas se desprenden, nos lleva, desde su naturaleza a la reflexión, las situaciones frente a las cuales se decide, es decir, las situaciones éticas se encuentran en la vida cotidiana, en los problemas sociales, políticos que pueden ser analizados y argumentados; sin embargo, el contexto y la cotidianeidad de los alumnos no les permiten hacer ese análisis con respecto a ello.

En el Capítulo I de ésta tesis, se ha realizado un análisis del modelo institucional de aplicación de la práctica, en este caso el modelo por competencias adoptado por las Escuelas Preparatorias del Estado de México, pertenecientes al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), específicamente en la Escuela Preparatoria Oficial 16 ubicada en el municipio de Chimalhuacán donde la pobreza, el bajo nivel socio-educativo, así como la marginación, a la par del modelo institucional forman el ambiente educativo que proporciona el objetivo, así como el desarrollo metodológico pertinente para la enseñanza de la ética bajo el entendimiento de que es un saber práctico que permite el desenvolvimiento de habilidades.

En el Capítulo II, se elaboró una reflexión acerca del concepto de ser humano que se utiliza en el aula, así también el concepto de ética como la disciplina filosófica

que se encarga de normar los actos humanos y validándolos como correctos o incorrectos, desde los valores , pero con bases racionales; es decir el ser humano como un ser moral y en construcción, para lo que se utilizó la metodología propia de la ética como materia filosófica, con esto me refiero al diálogo, ya que como aparece en la *Ética Nicómaco* (2012) *La moral sólo puede aprenderse en conjunto y las virtudes llegan a su perfección con la práctica*, así, por medio del diálogo los alumnos podrán emitir juicios morales, a la vez que aprenden a sustentar sus posturas frente a situaciones éticas.

El planteamiento de problemas reales y la discusión dialógica de los mismos genera en los alumnos la práctica de sus habilidades o virtudes, como son la reflexión, el análisis y la argumentación, la toma de decisiones y los juicios que de ellas se desprendan a través de la teoría de la virtud aristotélica y el uso del justo medio o *phrónesis* para entender cada caso o situación, de esta manera se utiliza la parte filosófica a la par de la institucional que es el modelo por competencias analizado en el Capítulo I.

En el análisis realizado en el primer capítulo se planteó cómo el modelo por competencias, tiene parte de su base psicopedagógica en el socio-constructivismo de Vygotsky, así en el trabajo se siguió un hilo conductor que conecta la teoría de la virtud de Aristóteles en cuanto al ejercicio de las habilidades y el socio-constructivismo que se vale del diálogo para socializar el conocimiento, para obtener un aprendizaje significativo, en el cual el proceso de enseñanza aprendizaje es el que se evalúa y no sólo la parte teórica o las conclusiones a las que lleguen.

Lo anterior está contenido en el Capítulo III, la parte didáctica, apoyada en la psicopedagógica, llevó el ejercicio a una metodología que reflejara cada análisis en conclusiones que los alumnos emitieron, para este cometido se realizaron esquemas escritos donde se observara de manera más concreta el análisis y la emisión de juicios a través de la enseñanza situada y la construcción de significados, que son metodologías también utilizadas en la perspectiva constructivista.

Las competencias, como la reflexión, la argumentación, la emisión de juicios éticos, son habilidades que si se fomentan pueden llegar a ser virtudes, pero el reto para el profesor de ética consiste en utilizar los recursos adecuados para lograr que los alumnos se den cuenta que sus decisiones, así como su moral son importantes y tienen injerencia e involucran a los demás miembros de la sociedad,

En el Capítulo IV, se refiere a la propuesta didáctica, donde se ve aunada la parte metodológica, con la parte evaluativa, los instrumentos y aspectos que se llevaron a cabo, así como los resultados de aplicación, el seguimiento del diálogo, así como la teoría de la virtud Aristotélica en el análisis de casos en la enseñanza situada, que intenta llevar a los estudiantes en el camino práctico de la reflexión, el autoconocimiento y la formación, con miras a llegar a un aprendizaje significativo.

La pretensión de que los alumnos emitan juicios éticos, que a pesar de los obstáculos que no les han permitido entender que son parte importante de los que sucede en su sociedad, pueden ser un reto y una herramienta para la reflexión, la conciencia y la convicción de tomar decisiones que puedan ser benéficas para

ellos y si comunidad; fortalecer y renovar los valores positivos de una sociedad, debe tener una base reflexiva, que parta de la teoría, pero que sea tan virtuosa que pueda seguirse practicando a lo largo de la vida.

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN EL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO (SNB) EN EL ESTADO DE MÉXICO.

En el presente capítulo se hará una revisión del modelo de competencias en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) incorporado a las Escuelas Preparatorias Oficiales en el Estado de México, posteriormente se analizará cómo este modelo educativo coexiste con el entorno social donde es puesto en práctica, específicamente en la Escuela Preparatoria Oficial 16 (EPO 16) en el Municipio de Chimalhuacán; finalmente la revisión y crítica al programa de la materia de ética, de forma general y posteriormente centrado en la Unidad I, en el tema de vicios y virtudes propuesto en el programa.

1.1. Concepto de competencias en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Históricamente los modelos educativos intentan responder a las exigencias de su tiempo, la institucionalización de éstos son respuestas a la demandante realidad que se encuentra frente a ellos, lo cambiante de esa realidad y lo rápido que avanza han heredado un gran número de propuestas y modelos educativos; sin embargo, la época actual cuenta con características especiales que requieren modelos especiales que respondan no sólo a las situaciones cognitivas o a los

contenidos conceptuales sino a las demandas económicas, políticas y sociales que marcan el concepto de ser humano que se intenta educar, en la actualidad la primera de éstas demandas parece ser la que mayor peso tiene para los que compartimos la realidad.

La globalización en la que nos encontramos inmersos, los avances tecnológicos y económicos proponen y dictan el concepto de hombre que pretenden obtener los nuevos modelos educativos, con el objetivo de responder algunas interrogantes que direccionen o den sentido a la educación ¿Para qué educar? ¿Para qué sirve el conocimiento y que conocimientos sirven?

El modelo educativo basado en competencias, intenta responder y proponer ante la realidad que en principio no fue creado o propuesto para la educación surge primeramente en el ámbito laboral, con el objetivo de hacer a los trabajadores más productivos, más competentes; es decir seres humanos en respuesta a la realidad económica impuesta por los países superiores en ese aspecto.

La globalización y las demandas que de ella surgen propiciaron que en Europa, primeramente, se creara un modelo de educación basado en competencias, el modelo debía darle un sentido a la educación, calidad y efectividad, en inicio propuesto para la educación universitaria como una respuesta ante las demandas mundiales, esta propuesta postulaba principalmente por la movilidad de los estudiantes, docentes y personal administrativo avalado por diplomas que permiten este tránsito, *el cual sea un elemento clave en el fortalecimiento de las relaciones bilaterales y multilaterales entre Estados y con vocación para facilitar*

intercambios de conocimientos, la transferencia de tecnologías y la movilidad ya mencionada. (Victorino Ramírez y Medina Márquez, 2006), el modelo se fue extendiendo por varios países, al extenderse se formó como Unión Europea-América Latina-Caribe (UEALC) que intentaba trasladar las ventajas de la movilidad e intercambio de conocimientos y habilidades además de la idea que posteriormente pasaría a nuestro país acerca de la educación de calidad para toda la vida.

Este movimiento que dio origen a los modelos de competencias se llamó proyecto Tuning, al irse extendiendo y después de varios acuerdos y convenciones, se conocería como proyecto Alfa Tuning, en esta nueva versión además de la movilidad se propusieron cuatro competencias que permitirían homologar la educación con el objetivo de hacerla más equitativa y que pudiera desarrollarse en un ambiente más cercano a la realidad. *Las competencias se clasificaron en cuatro líneas de acción 1) competencias genéricas o específicas, 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, 3) Créditos académicos y 4) Calidad de los programas (Victorino Ramírez y Medina Márquez; 2008, p.13).*

El modelo de competencias llegó a México en la década de los años 90, pero estuvo destinado sólo al ámbito laboral, aunque se implementó en algunas instituciones educativas como CONALEP y el Instituto Politécnico Nacional, posteriormente a finales de ésta misma década empezó a extenderse del ámbito laboral hacia el educativo, impulsada por algunos organismos como la UNESCO, la OCDE Y El Banco Interamericano de Desarrollo, en respuesta a un modelo internacional de desarrollo, la globalización.

En el año 2008 la Secretaría de Educación Pública (SEP) presenta la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), esta es presentada como un esfuerzo de la SEP por dar solución al déficit que presenta la educación en el nivel medio superior, sobre todo en cuanto a la deserción del alumnado, uno de los principales problemas a los que se enfrenta la educación y el país. La RIEMS tiene como uno de sus objetivos lograr que los egresados de este nivel cuenten con los conocimientos mínimos suficientes para poder responder a las demandas sociales de su tiempo.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior es un proceso consensuado que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato con base en cuatro pilares:

- 1.- Construcción de un Marco Curricular Común.*
- 2.- Definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la Educación Media Superior.*
- 3.- Profesionalización de los servicios educativos.*
- 4.- Certificación Nacional Complementaria.*

Involucra a todos los subsistemas que la componen, para dotar a los estudiantes, docentes y a la comunidad educativa de nuestro país con los fundamentos teórico-prácticos para que el nivel medio superior sea relevante en el acontecer diario de los involucrados (RIEMS 2013).

La RIEMS pretende con la creación de este Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) lograr que todos los estudiantes de bachillerato, al término y durante el

periodo que lo cursan desarrollen las competencias suficientes para integrarse al ámbito laboral, pareciera que este modelo podría adaptarse casi a cualquier realidad, sin embargo el rezago que en materia de educación tiene nuestro país.

La instrumentación que se pretende del ser humano, preparándolo sólo para el mundo laboral, como una respuesta a intereses únicamente económicos, lo reduce a una especie de autómatas listo para trabajar, estas y otras objeciones fueron externadas ante el modelo, por lo que surgieron una serie de acuerdos que intentan subsanar esas deficiencias, acuerdos que no mencionaré detalladamente aquí por no ser el motivo del presente trabajo, aunque sí me parece pertinente mencionar el papel de la filosofía y del intento de desaparecer las Ciencias Sociales como un campo disciplinar y la filosofía como una materia disciplinar básica en la educación de los seres humanos que pretenden den respuesta a la realidad ¿Cómo pretende la reforma seres humanos completos, si les quiere negar un campo de conocimiento elemental para el desarrollo humano?

La filosofía y en general las Ciencias Sociales llevan en su conocimiento la labor reflexiva, los cuestionamientos que permiten cambiar la realidad, situación que contradice lo que de raíz se supone pretende la RIEMS hacer ciudadanos responsables, conscientes, reflexivos y autónomos que respondan a las demandas de su tiempo, pero que además sigan aprendiendo continuamente a lo largo de sus vidas.

1.1.1. Dentro de la RIEMS se entiende por competencia:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el Propósito: de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)(RIEMS 2007).

La reforma también hace mención acerca de que los conocimientos no son importantes en sí mismos, sino lo importante es el uso que se hace de ellos y el modelo de competencias intenta corresponder con esta idea; sin embargo, se puede entender dentro del mismo concepto que no hay una definición del todo clara de lo que dentro del modelo de competencias se entiende por conocimiento, de igual manera no define con exactitud a que se refiere con capacidades que la persona desarrolla, que además tiene la pretensión de que se apliquen en la satisfacción de las demandas sociales ¿Qué demandas sociales deben ser resueltas? ¿Con base en que criterios? ¿La realidad en la que se aplica el modelo es la misma para todos los sujetos a los que se aplicará el modelo? Debemos recordar que el modelo proviene del ámbito laboral y responde a intereses económicos y tecnológicos primordialmente.

La definición de competencia arriba citada cuenta con tres principales antecedentes para su construcción¹, me parece importante mencionarlos ya que de la fusión de estos se obtuvo la propuesta que han adoptado las instituciones educativas de nuestro país y para motivo del presente trabajo, las Preparatorias Oficiales del Estado de México.

1.1.2. Referencia al constructivismo

Primeramente, como ya se hizo mención con anterioridad la definición inicial de competencia se extrajo del contexto empresarial, para posteriormente ser adaptado a la situación escolarizada, pero no sólo como un concepto guía sino como un modelo pedagógico y la base del SNB que va a educar a los jóvenes de un Estado, en modelo que pondera la educación práctica, que si bien puede ser benéfica, no entendida correctamente puede no serlo, se pretende que este modelo educativo forme y de significado al conocimiento y las experiencias vivenciales de quienes lo adquieren.

Los conceptos anteriores, organizados de esta manera “intentan” desprenderse directamente del constructivismo como sustento epistémico, de tal suerte que la definición de competencia para la RIEMS, dice la misma reforma, proviene del constructivismo; en referencia a este uno de sus principales objetivos es que el conocimiento “sirva en la realidad”, que sea significativo para el individuo y su

¹ Para este análisis se tomó como referencia el análisis realizado por Lizzete Matínez Pérez en la Tesis de licenciatura. *Análisis desde una perspectiva filosófica del enfoque de educación por competencias en la RIEMS*. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

entorno, que las prácticas educativas se vean reflejadas en la realidad social, que además propicien el desarrollo de las personas, *el desarrollo humano, como han afirmado numerosos autores (Vigotsky, 1979; Bronfenbrenner, 1987) es un desarrollo cultural contextualizado. (Antología de didáctica General p.84)* es decir, que el conocimiento proviene de la cultura y se desarrolla dentro de ella, por lo que falta una especificación, una puntualidad en cuanto al concepto de conocimiento que tiene la RIEMS, una inconsistencia en su base epistémica porque puede interpretarse, basándose en su definición, el conocimiento es la habilidad de responder al medio y responder a las exigencias sociales, lo cual resulta muy ambiguo.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices (Antología de didáctica general p. 87)

La RIEMS toma el modelo constructivista y hace de algunos puntos importantes sus objetivos, pero los une con algunos otros, como ya se mencionó. Otro de sus sustentos lo encuentra en la definición de competencia de Perrenoud.

1.1.3. Sustento en la definición de competencia para Perrenoud.

En la definición que éste hizo de competencia como *la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones* (Perrenoud, 2004)

Para entender la influencia que el concepto de competencia de Perrenoud tendremos que entender “movilizar en el aspecto cognitivo”, esto con la intención de descubrir la definición correcta de conocimiento que tiene la RIEMS, es decir un trabajo mental que indica cómo actuar frente a una circunstancia en específico y los elementos cognitivos que habrán de mobilizarse y qué habilidades, conocimientos y actitudes intervienen con estos elementos cognitivos. Para llegar a los conceptos anteriores el autor propone dos esquemas de pensamiento; abierto y cerrado que a su vez retoma del constructivismo. Haré una breve explicación de estos modelos y cómo es que son insertados en el modelo por competencias que propone la SEP, a través de la RIEMS.

Estos esquemas, abiertos y cerrados de pensamiento que utiliza Perrenoud² permiten hacer frente a las diferentes circunstancias a las que el individuo se enfrenta, estas circunstancias para ser resueltas apelan a un tipo de esquema. El esquema cerrado (estructura mental) permiten sin hacer uso de la reflexión actuar de forma automática, eficiente y totalmente adecuada a situaciones prácticas, como preparar a los alumnos para el medio laboral.

² Análisis del libro de Perrenoud. *Construir competencias desde la escuela* 1994 y del curso PROFORDERMS cursado en el IPN en 2008.

El esquema abierto atiende a situaciones que por no ser tan parecidas entre sí, no pueden ser atendidas de forma automática, por lo que en este caso sí se tiene que hacer uso de una reflexión y se recurre a la duda, al ensayo y al error. De tal forma que al llevar a la práctica este esquema de pensamiento no siempre resulta de forma eficiente y adecuada. Estos dos esquemas son el sustento de las habilidades, conocimientos y actitudes, los elementos cognitivos para hacer frente a cada tipo de situación. En la primera parte de la definición de competencia para la RIEMS podemos encontrar el sustento en esta idea de Perrenoud en cuanto a que menciona *Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales (RIEMS 2007)*, en relación al análisis anterior, podemos decir que si la movilización cognitiva es de forma cerrada; es decir, sin reflexión, entonces el individuo sólo respondería ante la circunstancia social de forma automática, con un esquema cerrado con sus habilidades, conocimientos y destrezas específicas o desarrolladas sólo para esa situación específica (sin capacidad creativa, por ejemplo).

En cuanto a las situaciones transversales a las que se enfrente tendría el sujeto, la estructura abierta; sin embargo y a pesar de su transversalidad, es decir, conocimientos, habilidades y destrezas que relacionan unas con otras pero que no son específicas, estarían siempre expuestas al error, por lo que la certeza en cuanto a su desarrollo no se completaría, estaría siempre en constante cambio y aunque la RIEMS propone una educación para la vida, este no parece el sentido correcto porque no aclara cuáles son los parámetros que limiten la construcción de las habilidades, conocimientos y actitudes que se pretenden desarrollar.

1.1.4. Sustento en la definición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

La RIEMS toma de esta organización elementos para respaldar el modelo de competencias en cuanto al ámbito educativo, además de justificar su utilidad práctica, es decir, sólo considerar valiosos los conocimientos que permitan a los alumnos desempeñarse en lo laboral de manera eficiente, con el objetivo de desarrollar sus habilidades y orientarlas a su mejor desempeño, sin embargo, como en las anteriores definiciones, esta tampoco toca el desarrollo correspondiente a la dimensión humana de los sujetos, aunque, algunos de las competencias a lograr según la RIEMS son que el alumno tome decisiones que ayuden a mejorar su entorno, que relacione los conocimientos adquiridos a lo largo de su educación en su entorno directo, que sea consciente de su realidad y cómo afectan sus acciones a los otros, además de ser un ciudadano preocupado por su país y el mundo; pero en las definiciones que se tomaron en cuenta para el concepto de competencia de la RIEMS no aparece bien especificada la relación de lo que se pretende obtener con ninguno de estos factores como primordiales, se hace mención de la intervención de valores, emociones, relaciones sociales, responsabilidad ciudadana, sin embargo, las disciplinas que precisamente se ocupan de estos conocimientos fueron desaparecidas.

La OCDE toma su definición de competencias de documentos emitidos en congresos realizados para este cometido, no haré un análisis completo de estos documentos, por considerar su historia poco pertinente para este trabajo, pero si mencionaré los elementos de mayor relevancia en esta construcción conceptual, es importante mencionar que analizar estos conceptos tiene la finalidad de acercar la mirada a los riesgos y limitaciones de este enfoque educativo, ya que el presente trabajo se llevará a cabo en una institución que ha adoptado este modelo y que además cuenta con un programa de estudios que pretende que los docentes logren los objetivos de las competencias en cortos plazos, al tiempo que forman sujetos libres, felices y capacitados para laborar de manera eficiente.

Los documentos llamados *Proyecto Definición y Selección de Competencias Claves: Fundamentos teóricos y Conceptuales* (DeSeCo, por sus siglas en inglés) por la OCDE nos ofrecen la definición de competencia del cual parte esta organización además del concepto, resulta relevante que para llegar a la definición se tomaron en cuenta además de sólo las opiniones en materia educativa, las opiniones de políticos y empresarios, de mucho peso en el mundo económico, principalmente de países miembros de la organización que cuentan con un gran peso económico a nivel internacional, así igual se establecieron estándares de calidad y evaluación que comprueban la utilidad del conocimiento que se obtiene educativamente, para aplicarse en el mundo laboral (empresarial), como la prueba PISA o Programa Internacional para evaluar Estudiantes.

La definición del proyecto DeSeCo de la OCDE (Coll, César, Innovación Educativa, 2007)

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitiva interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

Es importante mencionar que las definiciones de competencia tomadas como base para la elaboración de la definición que plantea la RIEMS —como podemos observar en la anterior— no menciona la eliminación de las disciplinas humanísticas, ni tampoco el perfil completamente utilitario de la educación, sin embargo, las interpretaciones que se le han dado han llevado a esas conclusiones, en el caso de nuestro país, por ejemplo, el énfasis que se ha otorgado al área tecnológica y por lo tanto a la educación técnica, desplazando a las humanidades, coloca la balanza fuertemente inclinada hacia ese lado, con lo que se justifica el papel de la educación como el salvavidas de los principales problemas que el país enfrenta.

Para concluir este pequeño análisis del origen del concepto de competencia que propone la RIEMS, y que ha sido pertinente para ubicar con mayor claridad el

contexto, en relación al modelo educativo bajo el que se desarrollará la propuesta del presente trabajo, intentaré definir la interpretación del concepto de competencia para la materia de ética, de la utilidad de la enseñanza de ésta en el contexto de su aplicación y la relevancia de la filosofía y las humanidades en general.

El modelo de competencias en la educación, nos deja ver el tipo de aprendizaje que se desea promover y por lo tanto, el tipo de producto (sujeto) que se desea igualmente obtener, de acuerdo a la definición que hemos venido analizando, el sujeto debe ser capaz de activar y actualizar los conocimientos pertinentes para resolver situaciones a las que pueda enfrentarse, ya sea, laboral, profesional (educación) o cotidianamente, la ética resulta ser un saber relevante en cada uno de estos ambientes, a esto es a lo que se ha llamado movilidad del conocimiento. Esta dimensión del conocimiento escolar es fundamental y que el enfoque de competencias lo considere relevante es una muy buena aportación y es uno de los aspectos que deben tomarse en forma positiva.

Lograr que los saberes sirvan a los seres humanos en diferentes áreas de sus vidas y que además los ayuden en el entendimiento y toma de decisiones, es parte de lo que se ha nombrado como aprendizaje significativo, que es uno de los objetivos, al mismo tiempo que sustento de los mismos en las competencias genéricas y disciplinares. *La puesta en relieve de la necesaria integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.) es otro aspecto esencial de los enfoques basados en competencias. Se asume, por tanto,*

la distinta naturaleza psicológica del conocimiento humano (Coll, César, Innovación Educativa, 2007). Esta idea no es novedosa está basada además en las teorías constructivistas de Ausubel y otros autores, en las que el aprendizaje adquiere relevancia cuando tiene un referente en la realidad y puede transformarla, cuando cobra significado en los acontecimientos vivenciales, otorgándole coherencia y significatividad, obedeciendo de igual manera a la integralidad del ser humano: Lo anterior nos muestra una comprensión distinta de competencia, la que radica en la movilidad cognoscitiva — Perrenaud— en el sentido que cobra el conocimiento en la vida práctica.

1.2. La educación basada en competencias y el entorno social del municipio de Chimalhuacán en el Estado de México, en la Escuela Preparatoria Oficial 16 (EPO 16)

1.2.1. El contexto social como factor determinante en la enseñanza.

Poder contextualizar el ambiente en el que se llevará a efecto el presente proyecto es de vital importancia, ya que, este tiene consecuencia directa en cuanto al concepto de educación que tienen los involucrados en el proceso educativo, su postura frente a la institución e igualmente en relación al conocimiento y el para qué de este en sus vidas, sin pretender ser un estudio sociológico, si tomaré en cuenta algunas cifras, con el afán de entender por qué la filosofía y en especial la ética son necesarias en la formación de los alumnos.

El modelo pedagógico bajo el que se encuentra la Institución, es el modelo basado en competencias, este ha sido adoptado por las escuelas pertenecientes al SNB, donde la principal pretensión es lograr que el conocimiento que obtengan los alumnos se vuelva significativo, es decir, útil y relevante en sus vidas, que los haga ser más productivos y eficientes en beneficio propio y de su comunidad, esto parece muy idealista si tomamos en cuenta que los alumnos que llegan a las escuelas de nivel medio superior, en los municipios del Estado de México, pertenecen a un entorno específico, que los ha determinado y formado durante por lo menos 15 años de sus vidas.

El entorno de los alumnos tiene características específicas, que deben ser tomadas en cuenta para la aplicación del enfoque de competencias, que pretende que egresen de la escuela como con una fórmula inmediata que va a proveerles trabajo, conciencia y una nueva forma de ver la realidad, sin embargo, como ya se mencionó, los alumnos comparten su entorno con muchos más de sus compañeros de aula.

En febrero de 2010, en el periódico *Milenio* la directora del Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar (Ceavif), Gloria Pérez Frías, informó que la violencia intrafamiliar en Chimalhuacán ha tenido un incremento importante durante los últimos dos años (2009-2010), tan significativo como que *“Al menos siete de cada diez familias de este municipio sufren agresiones intrafamiliares, lo que se refleja en el levantamiento de averiguaciones previas ante el Ministerio Público”*. Y *“La violencia física y psicológica hacia los hijos, ha aumentado en 40 por ciento en los últimos meses, y la de tipo sexual, se ha incrementado en 10 por ciento”*. (*Milenio*,

2010). Estas cifras nos hacen empezar a formarnos una imagen del perfil de los alumnos con los que hay que trabajar, lo que es de vital importancia porque el entorno cultural y social, condicionan no sólo sus relaciones inmediatas, además modifican los valores que se reproducen en su entorno y la imagen que de ellos mismos tienen, su autoestima.

El Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México (IGECEM), publicó las siguientes cifras: de 79 264 alumnos que terminaron la escuela primaria, llegaron al nivel medio superior 8, 933 y de estos a nivel superior 1 366 (IGECEM 2011), por lo que podemos observar que las cifras de deserción son muy altas, pero, no se puede pensar que esto se debe a una causa específica, es una situación multifactorial, sin embargo el ambiente de violencia, los niveles altos de drogadicción y marginación influyen de manera directa en esta situación, entonces, desde este contexto ¿Cómo lograr que los adolescentes vean la educación como una alternativa a la situación que viven? ¿Cómo lograr que sean conscientes de su entorno, mientras intentan construir sus seres?

La adolescencia, es precisamente la etapa en la vida de los seres humanos donde su existencia empieza a cobrar relevancia para sí mismos, en este sentido me permito parafrasear a María Zambrano, esperando no ser irrespetuosa con su manera tan acertada y poética de escribir, en concordancia a Zambrano la adolescencia es la etapa en la que el ser humano se enfrenta con la creatividad, con la soledad que permite la reflexión, con la creatividad que nos permite enfrentar la realidad y transformarla (Zambrano, María 2007), por eso la relevancia

de la ética en un entorno como el descrito anteriormente, en el que se encuentran inmersos los alumnos de la EPO 16.

Algunas fuentes estadísticas y de estudios de caso, elaboradas por iniciativa particular, por estudiantes universitarios o agrupaciones civiles coinciden en que el desarrollo social, el nivel de marginación en este municipio son altos, sin embargo las cifras oficiales nos dicen que estos dos aspectos —de manera contraria— son bajos, justifican sus cifras con el discurso de que existen en marcha programas de alfabetización (becas de programas sociales) , urbanización (mexibus, pavimentación de las calles) y de inversión empresarial (plazas comerciales y apoyos a micronegocios), sin embargo, el ambiente cotidiano, la condición habitual de violencia han empeorado, son ya un problema de formación. En la información a la que se puede acceder, a través del portal del Estado de México se nos presenta una realidad distinta a la que otras fuentes nos revelan y de la que tenemos experiencia directa aquellos que laboramos en este municipio.

La información oficial, las cifras de inversión estatal, el desarrollo social tienen niveles altos y según sus estadísticas la marginación ha disminuido, la educación ha incrementado su cobertura y la violencia no es un factor tan relevante en la atmósfera municipal, esto me parece importante porque al parecer la percepción de la realidad del municipio depende desde dónde se viva esta realidad y de qué tan convenientes sean las cifras en los resultados presentados a la OCDE y otras organizaciones encargadas de evaluar el desempeño escolar de los mexicanos.

1.2.2. El entorno social de la EPO 16 y la enseñanza de la ética, bajo el enfoque de competencias.

El perfil de los alumnos y las expectativas que tienen de su formación escolar, se determinan por su entorno, el cual está condicionado por sus circunstancias, de tal manera que la violencia, la marginación, la pobreza y la falta de oportunidades se pueden ver muy reflejadas en el aula. El factor principal que interviene de manera muy importante en la enseñanza de la ética es el ambiente de violencia que rodea a la mayoría de ellos, la familia, el medio circundante y las relaciones de amistad se encuentran altamente influenciadas por este ambiente violento, el cual se percibe en muchos alumnos dentro del salón de clases, el análisis de esta situación es importante para el docente ya que es la realidad del que parte para poder realizar su trabajo frente a los alumnos.

La proliferación de pandillas, la venta y consumo de drogas, la falta de identidad y pertenencia, lleva a los jóvenes a identificarse con grupos delincuenciales, y aquellos que no pertenecen a esos grupos, en su gran mayoría viven la violencia en sus hogares y en sus relaciones personales, además de crear en consecuencia un ambiente altamente violento dentro de la institución, desemboca en ellos a partir de estas circunstancias las expectativas y objetivos de cualquier índole que puedan enfrentar a futuro, la mayoría están fuertemente influenciados y no precisamente acorde o en perfil con lo que la educación bajo el enfoque de competencias pretende.

En la convocatoria para los alumnos del ciclo escolar 2012.-2013, el gobernador del Estado de México pone de manera clara el tipo de educación y por lo tanto de seres humanos que espera obtener al término de la educación media superior, y dice así:

Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México:

“En este sexenio la educación será palanca de transformación del Estado de México, porque es el factor de cambio por excelencia y el más eficaz, así como la respuesta a los grandes retos que tiene el país”.

Dr. Eruviel Ávila Villegas Gobernador Constitucional del Estado de México.

El Gobierno del Estado de México a través de las Escuelas Preparatorias Oficiales dependientes de la Secretaría de Educación Estatal, ofrecen el Servicio de Educación Media Superior en la modalidad de Bachillerato General con una Formación Propedéutica sustentada en el Modelo Educativo basado en el logro de Competencias Disciplinarias; es decir su finalidad es proporcionar a los estudiantes una formación integral con conocimientos aplicables a la vida cotidiana.

[\(<http://ingresoms.edomex.gob.mx>\)](http://ingresoms.edomex.gob.mx)

En la muy amplia cita anterior, podemos observar cómo se pone de manifiesto la pretensión de que en poco tiempo el alumno se desarrolle como persona,

ciudadano y trabajador, en una educación propedéutica, es decir de preparación para responder de manera suficiente a la vida cotidiana, cuando en esta etapa los estudiantes están formando su ser y necesitan más que de una exigencia de respuesta para sus vidas, una guía que les permita tener sentido, una orientación que les permita decidir y ser libres en cuanto a esas decisiones, con sus consecuencias y responsabilidades.

El gobernador del Estado de México no hace más que manifestar nuevamente la idea principal del modelo basado en competencias, que es que por sí mismo el modelo resolverá la situación de los alumnos y la de su municipio, sin embargo y hablando nuevamente del contexto, para los alumnos, provienen de una educación anterior con bajo nivel de conocimientos (la marginación que según cifras oficiales ya no existe) con una respuesta frente al conocimiento bastante desalentadora, no ven la importancia o utilidad del conocimiento en su contexto, no le ven la utilidad para la vida, que es el objetivo principal de las competencias y lógicamente tienen frente a él la misma actitud que su contexto les ha enseñado, agresiva, al no parecer útil la desechan como inservible.

En realidad los alumnos a los que se les imparte la materia de ética en la EPO 16 no ven la conexión entre las teorías éticas y sus vidas ya que en las clases expositivas, se mencionan valores y modelos de comportamiento que no tienen que ver con su realidad, en la que el contexto social pondera valores como el dinero, el poder (modelo neoliberal), la imposición como principal herramienta educativa, si puede nombrársele de esta forma y por lo tanto son conocimientos vacíos, que ven como un trámite más. La escuela es un medio de represión y en

gran medida obstáculo para integrarse a ese medio social donde no cuentan con herramientas suficientes para integrarse, lo que se les muestra que la ética va en contra de lo que han entendido como vida.

Dentro de las competencias se menciona que el profesor debe ser un mediador entre el alumno y el conocimiento, en este sentido, el docente debe conocer y tomar en cuenta el entorno para lograr que el alumno vea la pertinencia de la ética y su relevancia en sus vidas. La filosofía, en cuanto a su elaboración también es contexto y aplicación, donde el docente debe ser un conocedor de la teoría filosófica y del entorno de su aplicación, un mediador que ayude a fortalecer y formar ciudadanos críticos, autónomos, justos, creativos y tolerantes (virtudes humanas) que respondan e integren a la realidad.

En específico los alumnos a los que se les imparte la materia de ética en la EPO 16 no ven la conexión entre las teorías éticas y sus vidas, en las que el contexto social pondera valores como el dinero, el poder (modelo neoliberal), la imposición como principal herramienta educativa, si puede nombrársele de esta forma y por lo tanto son conocimientos vacíos, que ven como un trámite más. La escuela es un medio de represión y en gran medida obstáculo para integrarse a ese medio social donde no cuentan con herramientas suficientes para integrarse, en lugar de ser significativa en las decisiones de su vida.

El Dr. Gabriel Vargas en su texto *“Filosofía ¿Para qué?”* nos acerca a la importancia de la filosofía en esta etapa del aprendizaje de los seres humanos. “La filosofía implica libertad de pensamiento y de palabra, proporciona

instrumentos para el empleo de una buena argumentación, fomenta la igualdad y el respeto al pluralismo, plantea la duda metódica sobre los grandes problemas, ejerce la crítica a los poderes establecidos, forma espíritus libres y reflexivos como antídoto al fanatismo y contribuye a la formación del ciudadano ejercitando su capacidad de juicio". (Gabriel Vargas p.28), un ser humano en formación necesita de todas estas capacidades para poder responder de manera autónoma y reflexiva a su entorno, objetivos planteados en las competencias y en las declaraciones del propio gobernador del Estado de México.

Los puntos que dentro del programa intentan hacer individuos autónomos y reflexivos, conscientes de la realidad de su entorno, parecen ser ajenos e irrelevantes para los alumnos, no adquieren la importancia para ellos que les permitan ser sujetos virtuosos, es decir, sujetos que interaccionan en un contexto más amplio que aquel que viven en su comunidad, la justicia, la equidad, la tolerancia, entre muchos otros valores resultan sólo teoría, sin darse cuenta que pueden ser partícipes de ellos y que como dice Mauricio Beuchot en *la formación de virtudes como paradigma analógico de la educación*. "Las virtudes son la realización concreta y personal de los valores de una sociedad". (Beuchot, Valores, virtudes y educación moral. Contra el paradigma neoliberal p.12).

El modelo de educación basado en competencias, pretende de los alumnos capacidad de reflexionar su entorno, de aplicar juicios y soluciones a problemas que enfrenten en su vida cotidiana, además de desarrollar su responsabilidad como individuos y ciudadanos, para lo que la ética es indispensable, por lo que tomar en cuenta el entorno violento en el que se desarrolla la comunidad de

Chimalhuacán y la resolución de casos específicos es indispensable en el aprendizaje de esta disciplina, es decir ser virtuosos en el ejercicio de este análisis, en este sentido la ética puede adquirir mucha relevancia, ya que en este ambiente en específico existen muchas situaciones cotidianas en las que se pueden aplicar los conocimientos del área de las humanidades y de la ética.

El objetivo del presente proyecto no es hacer alumnos virtuosos no lo podemos asegurar, aunque se pretende, sino reflexivos de su entorno y conscientes de las repercusiones de sus actos y la posibilidad de cambiar su entorno de forma significativa, en este sentido estaría aplicando el modelo de educación basada en competencias y que además adquiera sentido y relevancia, en su contexto particular, para lo que fue pertinente este pequeño análisis del entorno de aplicación de este proyecto, además de hacer evidente lo necesario de las humanidades y de la filosofía no sólo como materias transversales, sino muy importante en la formación de ciudadanos que se pretende solucionen los problemas de su entorno.

1.3. El programa de la materia de ética en las Preparatorias Oficiales del Estado de México.

1.3.1. Observaciones del programa completo y objetivos generales de la materia.

La revisión del modelo de competencias y el contexto en el que se encuentran los alumnos con los que se llevará a cabo el presente proyecto, son muy importantes debido a que primeramente, la Institución cuenta con un modelo pedagógico que tiene ya unos objetivos y la definición del ser humano que se pretende formar bajo ese modelo, posteriormente, el contexto dentro del que los alumnos existen, cobra gran relevancia ya que todas las circunstancias que los rodean, influyen la manera en que ven la educación, el conocimiento; al mismo tiempo que interfiere en su forma de aprendizaje.

Lo anterior, tiene relación inmediata con el programa de estudios, ya que este representa el punto de apoyo epistémico, pedagógico y didáctico del que partirá el docente para diseñar sus propuestas y métodos de enseñanza, es muy importante que éste sea analizado por el profesor antes de plantearse objetivos y maneras de proceder frente a los alumnos o realizar su diseño del curso. El profesor debe tener en cuenta quién es su alumno, en qué institución trabaja, qué propuesta pedagógica tiene esa institución, la formación que se pretende proporcionar a ese alumno y muy importante, su postura ideológica, pedagógica e incluso moral con la que se presentará frente al grupo.

El programa para la materia de ética en la EPO 16 inicia su presentación con el nombre de los organismos gubernamentales que lo elaboraron y lo avalaron, esto es importante porque quiere decir que cuenta con el respaldo del Gobierno del Estado de México, sin embargo, al leer todo el contenido del programa no pude encontrar los nombres de aquellos que personalmente intervinieron en su elaboración o si fue un comité académico y de ser así quienes lo integraron.

La propuesta del programa proviene del Gobierno del Estado de México, a través de:

- La Secretaria de Educación del Estado
- Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior
- Dirección General de Educación Media Superior
- Departamento de Bachillerato General

El programa revisado es el mismo para todas las preparatorias que forman parte de este subsistema y que atienden a muchos jóvenes que habitan en el Estado de México, por lo que su aplicación se convierte en un asunto de gran relevancia porque en él se deposita y representa de forma expresa el perfil que se pretende formar en los que van a recibir su educación preparatoria en esta entidad, por estas razones, se vuelve una necesidad apremiante saber quiénes intervinieron de manera directa en la elaboración del mismo, así como su grado de estudios.

Los objetivos de la Institución, son aspectos fundamentales que permiten desarrollar una imagen del tipo de alumno que se ambiciona formar, el docente

como participante directo en esta formación, no debe perder de vista esta imagen, porque en este proceso imaginativo se localiza al mismo tiempo la concepción de alumno que el docente tiene y que involucra en la interpretación que hace del programa, interviniendo directamente en la selección de contenidos que utilizará en el desarrollo del curso.

Los objetivos del programa no son específicos para la materia de ética, se hallan compartidos por todo el campo disciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades, que está constituido por cuatro asignaturas y once materias, agrupadas de esta manera por tener en común la interacción social del hombre, pero el que tengan puntos en común no las hace pertinentes para abordar cualquier tema que aparezca en estas materias, en consecuencia podemos descubrir ya de manera explícita lo analizado en el apartado dedicado al análisis del modelo basado en competencias, en referencia a las materias del área humanística como filosofía, ética y lógica planteadas como conocimientos transversales, es decir que no tienen un sustento disciplinar específico, en este caso el de la filosofía, en cambio, permiten abordarse desde cualquiera de los saberes que conforman el campo disciplinar como son el de la antropología, sociología, economía, arte, historia, política y derecho.

El problema principal de la transversalidad, —en concordancia con el Dr. Gabriel Vargas— radica en que las materias humanísticas al no ser concebidas desde su campo específico de conocimiento, pierden su principal sentido, el de formar la conciencia de los alumnos en relación a su existencia, la incidencia que tienen sus acciones en el mundo en que viven.

La presentación del programa inicia precisamente con la información de que obedece a la reforma educativa RIEMS, de tal manera que el objetivo general no está pensado para la materia, se elaboró en concordancia con la Reforma; es decir, no en atención a los objetivos propios de la ética, sino en acomodar ésta a la utilidad para la Reforma; el objetivo general es el siguiente:

El trabajo áulico debe estar orientado al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares, bajo el desarrollo de habilidades del pensamiento que permitan la comprensión de la realidad de manera objetiva e integral propone para esto crear situaciones didácticas que propicien la aplicación del conocimiento a diversos contextos con los que se enfrente el alumno, con fundamentos cognitivos que lleven al alumno a ser gestor de su propio conocimiento, (Programa de Ética EPO 16)

Como se puede entender, quizá, podría utilizarse el término intuir, el objetivo pretende tener un fundamento constructivista, sobre todo al social de Vigotsky, que plantea que los seres humanos somos los constructores de nuestro propio conocimiento y este se desarrolla en situaciones sociales, entendido también como *preparar al alumno para intervenir en situaciones reales, por ser reales siempre son complejas* (Zabala y Arnau, Innovación Educativa 2007) es decir hacerlos competentes para la vida y ¿Qué hay más complejo que prepararse para la vida?

En general, al no contar con objetivos disciplinares específicos, del que se parte obedece a un solo punto de vista, que no es precisamente el de la filosofía, en

general se entiende de la ética, si bien en el programa aparece que la ética es un saber para la vida, abordarse directamente del campo de la filosofía puede interpretarse como un manual o receta del buen vivir o tomar conceptos ambiguos o contradictorios que pierdan su rigor.

La ética es básica para vivir bien y para la libre convivencia, además de crear un ambiente de armonía y respeto a nuestro alrededor. La ética nos permite la entrada a la práctica de la libertad, buscar la “buena vida” y la plenitud en todos los aspectos de los seres humanos (físico, mental, social e incluso económico), además de tomar en cuenta que los alumnos serán ejecutores de una ciudadanía futura, también debemos tomar en cuenta que serán ejecutores a la vez de esa libertad, la ética es un saber práctico, que adquiere gran relevancia en la convivencia entre los seres humanos. La ética nos permite volver a entendernos como humanos.

En general el programa es muy ambiguo, propone muchos temas e incluso menciona definiciones de conceptos que se consideran relevantes, estas definiciones no incluyen su referencia bibliográfica o conceptual, por lo que dejan abierta su utilización, situación que se presenta en las tres unidades en las que está dividido el programa, en este sentido, quizá la ambigüedad que presenta pueda transformarse en una ventaja, porque permite al docente, proponer en su abordaje del tema su propio marco conceptual y epistémico. La amplitud del programa también provee al profesor la oportunidad de seleccionar temas, autores, teorías, corrientes de pensamiento y al no contar con un marco teórico definido, orientar la materia hacia la filosofía.

La parte didáctica del programa, propone actividades en equipo que involucran el análisis de noticias o situaciones de la vida cotidiana, por lo que se puede deducir que se intentó —y utilizo este término porque no se logró, ni es explícito en ningún lugar del programa— usar la perspectiva pedagógica de enseñanza situada, por medio del método de casos y construcción de significados, perspectiva pedagógica que se abarcará más adelante del presente trabajo, por considerarse los pertinentes para el desarrollo del proyecto.

Las didácticas diseñadas, parecen pertinentes y en concordancia con el objetivo general acerca de desarrollar habilidades del pensamiento, en este caso como la reflexión, el análisis, la argumentación a través del diálogo, la participación de los alumnos y el maestro en un proceso de enseñanza-aprendizaje, en la elaboración y resolución de problemas.

Puesto que las competencias a alcanzar en cada unidad y en general por la RIEMS se definen como saberes para la vida, lo que el docente tiene que realizar en la construcción de sus estrategias didácticas es crear condiciones de posibilidad para el que el alumno se inicie en el proceso de llegar a la competencia; es decir, las competencias no se alcanzan en el aula, en ella se propicia el proceso del desarrollo del pensamiento con fundamentos cognitivos, proyectados o intencionados a la reflexión e independencia de la adquisición y gestión del conocimiento, lo que supuestamente los debe preparar para la vida.

Para la evaluación se proponen rúbricas para cada una de las actividades y el desempeño de los alumnos procedimental y actitudinalmente como pretenden las

competencias, en un proceso continuo. Todo el proyecto de educación basada en competencias, propone un proceso de evaluación continuo y como es un saber para la vida, se tomen en cuenta para ser evaluados los aspectos procedimentales y actitudinales además de la parte teórica, pero propone un examen exclusivamente teórico que abarque el 60% de la calificación total, dejando un bajo porcentaje a lo que supondría el modelo de mayor peso, la parte actitudinal y procedimental que sería aquello que más se requiere en una educación que pretende enfrentar a los individuos a problemas reales.

Las rúbricas son un buen instrumento de evaluación, una herramienta útil y pertinente, sin embargo su elaboración no es del todo sencilla debido a lo subjetivo que son las actitudes y los procedimientos que ejecuten los alumnos junto a la intervención del maestro.

Finalmente, para concluir con el análisis del programa de ética en general, pude percatarme que la bibliografía y cibergrafía propuestas como fuentes de consulta, son muy escasas, los libros que se proponen como fuentes de información, son en su mayoría de otras áreas diferentes a la filosofía, lo que comprueba lo anteriormente expuesto, acerca de la transversalidad y que el programa no tiene una base teórica definida, pareciera que para cada tema se tomaron libros que trataran este tema sin fundamentación sólida y los libros de texto que en el plantel se proporcionan para consulta, prevalece la misma situación, son opiniones del autor o compilador, desde su punto de vista y acorde con las competencias.

En lo referente a las fuentes electrónicas, muchas de las páginas son poco confiables, al revisar su contenido se puede percibir que fueron seleccionadas por su accesibilidad y su sencillez, sin embargo eso no garantiza la validez de su contenido, además de incluir algunas de procedencia religiosa, lo cual puede ser riesgoso, debido a que esta información puede influir negativamente en el desarrollo de las habilidades del pensamiento que se busca obtener, además de que la educación debe ser laica.

En general, el programa es muy amplio y muy ambiguo, no especifica muchos aspectos relevantes en el diseño de un curso, lo que me lleva a pensar que la materia de ética no fue pensada en este subsistema, con el peso e importancia que tiene, sin embargo, a favor puedo señalar que esta misma ambigüedad y falta de rigor teórico permiten diseñarlo bajo criterios filosóficos, sin perder los objetivos que persigue de origen, es decir sin dejar de ser oficial esta perspectiva.

1.3.2. Observaciones a la Unidad I (Unidad del desarrollo del proyecto)

La Unidad I del programa fue elegida para el desarrollo del proyecto debido al contenido temático, porque inicia al estudiante en la materia, los primeros temas contextualizan y adentran al alumno a saber ¿Qué es la ética? La importancia de la moral ¿Cómo y cuándo adquirió su moral? Además de iniciar el proceso de análisis de su entorno, propiciando condiciones favorables a través del diálogo, en el inicio de su proceso reflexivo que pretende continuar a lo largo del semestre

para que pueda relacionarlo con su vida y entienda la importancia y repercusiones de sus actos y elecciones.

Especialmente el tema de vicios y virtudes que propone el programa fue escogido por considerarlo de vital importancia, primeramente por la relevancia filosófica en relación a la conciencia de su entorno, a la responsabilidad de sus vidas, al sentido de sus existencia y en segundo término, pero igualmente importante por la relación con el contexto en particular de los alumnos de la EPO 16 (violencia, drogas, crisis de valores, tráfico y consumo de drogas, marginación, bajo rendimiento escolar) además de las competencias a desarrollar que marca el programa.

Como ya se mencionó anteriormente el programa resulta poco preciso y muy extenso, en la siguiente página se muestran todas las competencias que se pretende que el alumno alcance tan sólo al término de la primera unidad, de estas competencias se elegirán sólo algunas para su desarrollo ya que se han entendido como el inicio que continuará con su desenvolvimiento a lo largo de sus vidas, algunas de ellas son las siguientes:

-Por alcanzar como objetivo general la categoría: Piensa crítica y reflexivamente, dentro del aula y con las didácticas diseñadas para la clase, las cuales estarán basadas en el enfoque pedagógico método de casos y construcción de significados.

- Como proyección para la vida. De las competencias disciplinares básicas, las que se refieren a la elección de estilos de vida y su participación cívica y ética en

las decisiones que tienen que ver con su comunidad, esto debido a que relacionando los conocimientos teóricos con casos concretos de su entorno, analizándolos a través del diálogo, pueden llegar a ver el desarrollo de las virtudes como posibilidad.

El concepto de virtud de Aristóteles, la *phrónesis* o prudencia como un regulador en sus decisiones, serán el eje teórico del proyecto.

Competencia genérica central: Se autodetermina y cuida de sí.

Competencia disciplinar: Interpreta su realidad social a partir de los sucesos históricos, locales, nacionales e internacionales que le han modificado.

Propósito de las sesiones de aplicación del proyecto (Este se implementó, de acuerdo a las circunstancias específicas del grupo y el proyecto): Orientar a los alumnos a relacionar los conceptos de la ética teórica con la vida práctica y con ello descubran la importancia que tienen sus decisiones.

Las competencias seleccionadas anteriormente son las únicas que se abordarán en el proyecto, por ser consideradas las que podrán empezar a desarrollarse, el sustento teórico se abordará específicamente en el siguiente capítulo, así como la estrategia didáctica y la base pedagógica.

La Unidad I se caracteriza por contener temas que tendrán relevancia con el resto de los temas que se proponen en el programa, ya que pone al alumno en contacto con la realidad, sin embargo el hecho de que no se proponga un objetivo disciplinar concreto y que no aparezca una guía conceptual acentúa la opinión de

una educación instrumental que se ha criticado de las competencias, en la gravedad de un mundo plagado de problemas de esta índole. Y apelando al sentido formador que siempre ha tenido la filosofía y sobre todo la ética, por esta razón considero muy grave que el programa no contenga hacia dónde se dirige específicamente.

El concepto de ser humano que las competencias han mostrado es un ser preparado para la técnica y no para la reflexión, tal vez sea esa una de las razones por las que no se especifica bien el enfoque teórico del programa, sin embargo en el contexto de las competencias y del entorno de los alumnos, exige del docente poner en primer orden al alumno, captar la atención y hacerles ver que el conocimiento sí tiene sentido, que su formación es importante y la manera de captar esa atención es escucharlos, además de enfrentar ese conocimiento con sus vidas cotidianas, la filosofía como parte integral del ser humano, para que el conocimiento resulte en ellos significativo y relevante. *El ejercicio de la atención es la base de toda actividad, es en cierto modo la vida misma que se manifiesta. No atender es no vivir. Más se trata de un ejercicio complejo, de toda una educación, de la educación de todo el organismo y del ser humano y no solamente de la mente ni de los sentidos.* (Zambrano, 2007)

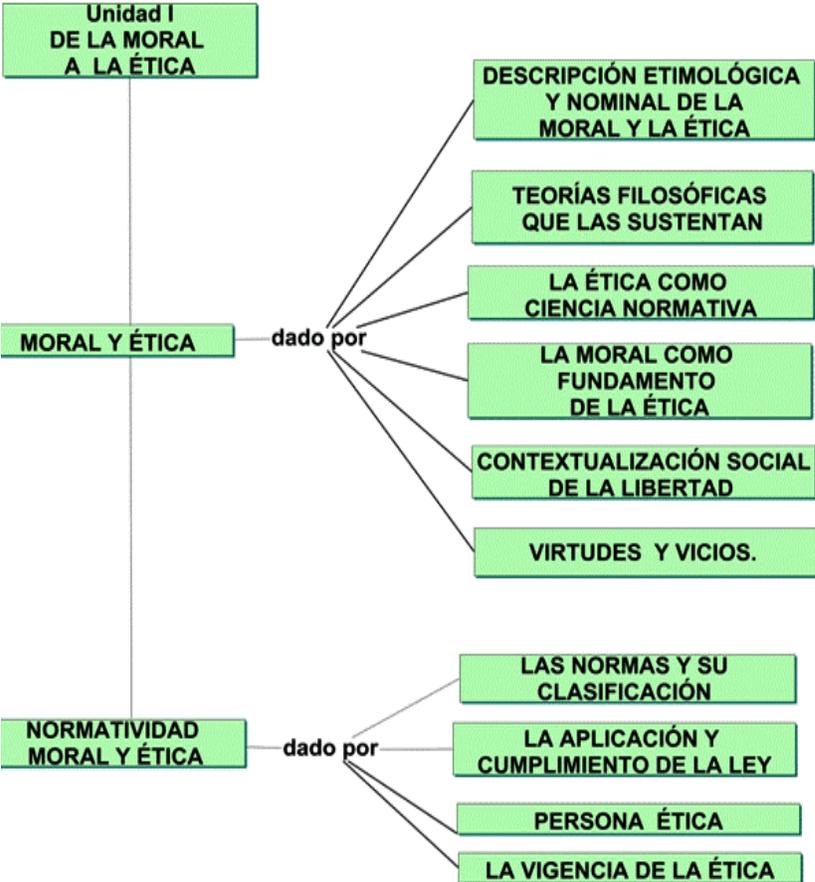
En resumen el análisis del contenido de la Unidad I va orientado a ser una introducción a un análisis más amplio que se llevará a efecto en los siguientes capítulos por tratarse de la elección para el presente proyecto. Las siguientes páginas contienen las competencias incluidas en la Unidad I del programa y los

temas de la misma, como está planteado originalmente, es decir sin mención de autores o sustento teórico.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR		
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MATERIA DE ÉTICA ENERO 2009	NIVEL CURRICULAR SEXTO SEMESTRE	UNIDAD I: DE LA MORAL A LA ÉTICA TEMA: VICIOS Y VIRTUDES

CATEGORIAS <div style="background-color: white; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;">Se autodetermina y cuida de si</div> <div style="background-color: white; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;">Piensa crítica y reflexivamente</div> <div style="background-color: white; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;">Participa con responsabilidad en la sociedad</div>	CONTENIDO PROGRAMÁTICO UNIDAD I DE LA MORAL A LA ÉTICA El objeto de estudio de la ética, así como las características, momentos y fundamentos teóricos metodológicos que la componen debe ser uno de los intereses primordiales de todo estudiante.	PERFIL DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos, teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Elige y practica estilos de vida saludables. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables	PERFIL DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES EXTENDIDAS <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. 2. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. 3. Cultiva relaciones que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean. 4. Evalúa argumentos, opiniones e identifica prejuicios y falacias Priviligia el dialogo como mecanismo para la solución de conflictos 6. Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad, de dignidad y derechos de todas las personas y rechaza toda forma de discriminación. 7. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional
---	---	--	---

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR		
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MATERIA DE ÉTICA ENERO 2009	NIVEL CURRICULAR SEXTO SEMESTRE	UNIDAD I: DE LA MORAL A LA ÉTICA TEMA: VICIOS Y VIRTUDES



DESCRIPTIVO DEL MAPA DE CONTENIDO TEMÁTICO

La unidad I esta organizado por dos meso retículas y éstas a su vez complementadas por micro retículas que introducen al estudiante en identificar situaciones cotidianas para tomar decisiones; el uso y aplicación de los valores morales da la pauta para generar pensamiento crítico.

CAPITULO II: CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA: CONCEPTO DE ÉTICA Y SER HUMANO.

El presente capítulo aborda temas de gran relevancia para la enseñanza de la ética, como son el concepto de ser humano que se utilizará durante el proyecto como sustento antropológico, que a su vez nos ayudará a poner en contexto a los alumnos con los que se trabajará, ya que como se mencionó en el capítulo anterior, el contexto de enseñanza es un factor relevante para la metodología que será utilizada, así como también los objetivos que se persigan. Por ser la ética una materia filosófica, es pertinente basarse en su propia metodología, el sustento filosófico en la teoría de la virtud aristotélica proporciona el hilo conductor para desarrollar el modelo por competencias, en cuanto al desarrollo de las habilidades (virtudes) además de la phrónesis o justo medio en la toma de postura frente a situaciones éticas.

En este capítulo el diálogo como herramienta para la enseñanza de la ética se explicará cómo a través de él se logran ejercitar las habilidades o virtudes, de acuerdo con la idea de Aristóteles de que la virtud sólo se adquiere practicándola y haciéndolo en comunidad, por lo que el diálogo será utilizado como método propio de la filosofía, con el objetivo de llevar a cabo la práctica de la reflexión y la argumentación, características de la ética como materia filosófica.

2.1. Conceptos de Ser Humano y Ética dentro del aula.

El docente tiene una tarea muy extensa además de difícil al intentar formar y entender a quienes tiene la labor de educar, debe tomar en cuenta aspectos fundamentales de inicio, como el microcosmos al que se enfrenta en un aula, así como la formación que ya tiene cada uno de los alumnos con los que trabajará, es decir, qué tipo de seres humanos compartirán el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pondrá en marcha dentro de un espacio y tiempo determinados.

Intentar incidir en la formación de una persona, no es algo vano o superficial ya que esta acción involucra la interacción de personalidades, de seres humanos ya pertenecientes a una cultura y medio ambiente predeterminados, en los que la intervención, en este caso del docente no inicia de cero, tampoco de un punto arbitrario o con una finalidad indeterminada.

Tanto los alumnos como el profesor son seres humanos formados en muchos aspectos, son personalidades en contexto que responden de maneras distintas a los estímulos exteriores, que si bien no se puede saber a ciencia cierta cómo ha sido este proceso, el profesor tiene la obligación humana y personal de ubicar de manera general cómo se llevó a cabo, con esta idea lo que intento es ubicar al maestro en contexto, colocarlo frente a una concepción de ser humano que subyace desde su formación personal, así como académica, para entender que la manera en la que trabaje con sus alumnos estará sustentada en esta base antropológica.

La idea de ser humano que cada persona porta es una construcción que se ha venido gestando a lo largo de su existencia, en la que se entretajan principios que sustentan tanto su interacción como la forma de ver y entender “al otro”. Para un profesor y sobre todo para uno que enseña filosofía este debe ser un punto medular ya que para un profesional de la filosofía es de vital importancia tener claro qué conceptualización de “ser humano” se encuentra inmersa en su pensamiento, porque a partir de esa conceptualización puede lograr que ese ser entienda el conocimiento filosófico como relevante en su vida académica y profesional, además de ser parte de su formación personal.

Un maestro tiene como material de trabajo precisamente seres humanos y en el caso de la educación media superior, estudiantes que están en proceso de realizar y terminar de formar su humanidad, pero además, se encuentra integrado a una institución, la cual cuenta ya con un concepto particular, que a su vez obedece a otro que abarca el de ser también ciudadano; en el caso mexicano el que aparece en la Constitución Política donde se especifica que clase de ciudadano o ser humano tiene derecho a la educación, es decir, quienes son considerados seres humanos y sobre todo sujetos de educación.

2.1.1. Ser humano dentro del aula.

Intentar hacer una definición exacta de lo que es “ser humano” es una labor que se ha llevado a cabo a lo largo de la historia del hombre, así como de la filosofía, concordar al cien por ciento con alguna definición es sin duda un error, ya que estas dependen de la historicidad, es decir, de la época y la cultura en la que se

proponen, sin embargo de lo que no podemos escapar es de tener una idea propia a este respecto, así que, para el presente trabajo haré mención sólo de los puntos principales que a mi consideración caracterizan a los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, los principales puntos que sustentan la idea antropológica de los sujetos que forman parte de este proceso.

En consideración a que los seres humanos no lo somos por nuestra parte natural o racional o incluso social, es más pertinente pensar que somos un constructo, la unión de muchas dimensiones que forman la totalidad del ser, podemos intuir que cada una de esas dimensiones se han unido para construir al individuo que se encuentra frente a nosotros y al cual tenemos la responsabilidad de ayudar en su formación, de tal manera que para un docente en cualquier área y en este caso específico en la enseñanza de la ética, es vital entender a sus alumnos en esas dimensiones que le han llevado a ser la persona que tenemos frente a nosotros; así que en este intento de reflexionar acerca del “ser humano dentro del aula”, es decir, debemos establecer qué se entiende por el ser humano a educar.

En concordancia con lo escrito por Lemke³, podemos aclarar un poco cómo se ha entendido al alumno y al docente durante mucho tiempo, dentro de una situación donde los maestros se han dedicado a educar desde una postura en la que el docente es un ente aislado, un ser mental, frente a otras mentes, una la del profesor que habla y emite datos frente a unos alumnos que los reciben, esperando que sólo este hecho, los lleve al aprendizaje.

³ Jay Lemke, idea sobre redes ecológicas de aprendizaje.

Nos encontramos nos dice Lemke en una la situación en la que a par tir del racionalismo se entiende al sujeto como una “mente aislada”, como cerebros que adquieren conocimientos sólo a través de la aprehensión de la información proveniente del exterior; uno de los principales problemas de ésta visión del ser humano es el de no poder conectar a este sujeto que aprende con otros sujetos que aprenden, dentro de un proceso cognitivo sólo mental, en una apropiación del contenido mental que sucede dentro del sujeto y que ahí permanece, lo anterior nos pone frente a las preguntas ¿Si a este proceso se le puede llamar aprendizaje? O ¿Un ser humano es una mente aislada que aprende de otra mente aislada?

Siguiendo con la idea de que los seres humanos no somos de una sola pieza, sino seres compuestos y aunado a la propuesta de Lemke, podemos decir que si bien hay cierto tipo de conocimientos que se aprenden de esta forma, hay conceptos y significados que para poder ser aprendidos es necesario que se lleven a la práctica, pero además en comunidad, en situaciones donde cada uno de los participantes de este proceso enseñanza-aprendizaje tenga una movilidad de roles, a lo que se ha denominado cognición situada (concepto que se tratará más adelante en el presente trabajo).

Lo anterior nos habla de una herencia del racionalismo, pero podemos rescatar de las definiciones clásicas, que nos acercan más a la idea que el presente trabajo tomará de ser humano en el aula, partiendo de Aristóteles el cual será utilizado a través de su teoría de la virtud en la propuesta de la enseñanza de la ética de este trabajo. Para este filósofo, los seres humanos son una unidad, que consta de

varias partes que la conforman, una de ellas es por naturaleza la parte racional, el “alma racional” que permite la parte contemplativa o el entendimiento y otra importante es que los seres humanos somos políticos, entendiendo esto como sociales, sujetos que forman parte de una comunidad y que necesitan de esta para aprender, a través de esta rápida descripción que está apoyada en su *Ética* (2012) y en su *Política* (2007) podemos vislumbrar que su idea de ser humano va hacia el reconocimiento de persona, es decir, seres compuestos, no aislados que aprenden y practican el conocimiento de una manera social.

Los jóvenes en formación presentan resistencia ante las clases que intentan involucrarlos; sin embargo, aunque parezca contradictorio, se encuentran en la disposición de participar y de hacer patentes sus opiniones, así el docente tiene la obligación de entender a los alumnos en su contexto, así como de considerarlos seres humanos en proceso, para lograr una incidencia significativa en este proceso educativo.

Cabe mencionar, de acuerdo con Arpini y Doufor (1988) que:

Educación es una actividad humana que surge como necesidad y se desarrolla en el marco de una comunidad cultural determinada. Las funciones básicas de esa actividad son:

- Preservar y transmitir la herencia cultural.*
- Ser instrumento para el cambio cultural.*
- Servir como medio para el desarrollo personal.*

De acuerdo con esto, la educación es una tarea formativa, es decir, procura que el sujeto adquiera su propia forma y la exprese por medio de la comunicación y la creación.

Los seres humanos a los que nos enfrentamos con el objetivo de enseñarles ética, tienen una labor de vida, que si bien no se verá dentro de un aula, en ella se encuentran las bases para poder transformar su entorno, con una actitud crítica y creativa, que es uno de los objetivos del modelo por competencias, de tal manera que el reconocimiento del otro como persona, es tan importante como los conceptos que se transmitirán en un curso.

El reconocimiento de las diferentes dimensiones que hacen de los alumnos personas participantes del proceso educativo, nos pone como docentes en un papel socializador del conocimiento (socio constructivismo), nos hace partícipes del aprendizaje áulico más allá de la institución, que es precisamente donde los seres humanos podemos interactuar con todo el bagaje que hemos acumulado dentro y fuera de un ambiente escolar. *Vista desde la perspectiva del educando, la acción de educar es un proceso de personalización, y también de apertura, que permite al sujeto liberar sus energías creadoras. Ello conduce a una efectiva integración social, que lejos de ser pasiva asimilación, se transforma en participación activa en el enriquecimiento del medio cultural (Arpini y Dufour, 1988).*

El ser humano en el aula es un ser cultural y personal en formación que aprende en sociedad, que además tiene como estímulo el de transformar la realidad que daba por hecho y que en la mayoría de los casos se piensa como estática.

La función esencial de la enseñanza de la ética debe ser intentar aportar positivamente en el desarrollo integral del hombre, en la estimulación y orientación de sus capacidades, por medio del análisis de situaciones cotidianas que precisamente involucran todas las dimensiones que lo categorizan como ser humano y que estas deben ser utilizadas para la enseñanza. Sin llevar a los alumnos a ser una copia sin reflexión del modelo que permea su entorno,

Dentro del aula se crean y fomentan valores, se apuntalan los ya presentes en las formaciones preexistentes tanto de los alumnos como del profesor, por lo que lograr un ambiente de aprendizaje y desarrollo humano donde exista la confianza, pero a la vez los límites de la disciplina y el respeto a los demás, es un labor de todos los participantes, así como una situación de reflejo mutuos, los participantes se vuelven el espejo de los otros, al ver al otro y reconocerlo como valioso, nos valorizamos personalmente. “Todo espacio donde se está haciendo algo ante las miradas de alguien es un espejo. Y aún es espejo también el espacio de nuestro cuarto de trabajo, de nuestro jardín, del lugar más íntimo donde transcurra un tiempo de nuestra vida”. (Zambrano; pp. 72) Así el aula pasa de ser un lugar físico dónde se aprende algo que se termina al abandonar ese espacio, a ser una prolongación de lo aprendido, por lo que la propuesta constructivista de un aprendizaje social y cooperativo cobra sentido y se puede llegar a transformar en significativo.

El ser humano en el aula, debe ser un ser libre, un ser ávido de conocimiento, pero que vea este conocimiento como una forma de vida, no como un ser analítico que al entrar al aula se transforme en un ente racional que separa su vida cultural y material de la que encuentra dentro de la institución educativa, María Zambrano a este respecto dice que la manera de hacer de los seres humanos es el juego, en cualquier ámbito de sus vidas, se aprende a través del juego, es decir sin someter a la mente a una realidad solo abstracta, a una actividad racionalista que por sí misma desconecta la reflexión de la realidad; lo que los humanos hacemos al jugar es concretar los pensamientos a la realidad concreta, contrario a la visión tradicional de educación donde el mejor alumno es el que aprende conceptos y teorías sin reflexionarlas y en muchos de los casos es incapaz de conectarlos con su realidad concreta, el conocimiento se queda en el plano abstracto.

Si consideramos al conocimiento y a la educación como procesos transformadores, debemos considerar al ser humano frente a nosotros como un sujeto en transformación también, pero además con la capacidad de modificar la realidad en la que se encuentra, por lo que las materias filosóficas cobran gran relevancia en la construcción de las humanidades de los alumnos como sujetos dinámicos, ya que los proveen del material reflexivo necesario para la toma de conciencia y la construcción de sus seres, en este caso éticos.

La ética es sin duda, un área de conocimiento que debe ayudar a esa formación antropológica, como materia del nivel medio superior, debe ser impartida con objetivos bien determinados, con la metodología pertinente y en conciencia de que será un saber teórico-práctico que ayudará a la formación integral de los jóvenes,

por lo que determinar qué se entiende como ser humano en el aula y cómo se incide en ellos al impartir los saberes propios de la materia, tiene un gran peso en la selección metodológica para su enseñanza; conducir a los jóvenes a los objetivos propios de la materia y a ejercitar las habilidades propias, así como las de la materia en sí misma, tendrá como consecuencia el desarrollo de las habilidades propias de la materia y que éstas se vean involucradas en la metodología de su enseñanza, habilidades como el análisis, la reflexión y el diálogo.

Se puede entonces decir, que el ser humano en el aula, es el sujeto de aprendizaje que a la manera de Aristóteles, cuenta con diferentes dimensiones o partes que lo llevan a aprender y a practicar en sociedad, a entender a través del otro y a convertirse al mismo tiempo en un ser en formación que enseña y aprende, que forma parte del aprendizaje que será utilizado a lo largo de su vida, pero que repercute en la vida de los otros, en conciencia y responsabilidad.

2.1.2. Concepto de ética en el aula.

En la historia de la filosofía se han desarrollado diferentes teorías y posturas para definir qué es ética y cuáles son sus principios, en el presente apartado no se pretende hacer una revisión de éstas, el propósito será el de conceptualizar el concepto de ética que será la guía teórica y metodológica en la enseñanza de la materia dentro de la educación media superior; debido a la naturaleza filosófica de la ética, su enseñanza debe girar en torno a los problemas éticos, principalmente,

es decir a la reflexión y argumentación en torno a los problemas éticos y los juicios que de esta labor se desprendan.

Debido a que la ética como una materia que se imparte dentro de una institución, el profesor que la imparta debe tomar en cuenta diferentes aspectos que tendrán que ver directamente con las circunstancias sociales, personales, antropológicas, morales e institucionales que definen el ambiente áulico. Siguiendo la idea de Schopenhauer⁴ acerca de que la ética es un proceso natural, por lo que cada individuo es capaz de construirla, por lo que no tiene tiempo de aprender una ya elaborada⁵ podemos decir que los alumnos que frente a nosotros van a participar en un curso de la materia, ya tienen ciertas bases éticas que han venido elaborando a lo largo de sus existencias, sin embargo esta construcción se encuentra inserta en una moral predeterminada, que se basa en una escala axiológica a la que muchos de ellos no ha tenido la opción de criticar y difícilmente podrán ejercer juicio sobre ella o modificarla.

Al realizar un juicio moral, un joven parte de lo dado en su entorno, de las experiencias que han supervisado su educación moral, sin embargo, a pesar de que los problemas morales parecen ser colectivos, las resoluciones suelen ser relativistas y personales, los juicios que de ahí se desprenden constantemente obedecen a cuestiones emotivas, sobre todo, en la adolescencia, etapa en la que las emociones y la construcción del juicio están gestándose, pero “-los problemas éticos no son nunca únicamente individuales-, y despreciando la posibilidad de

⁴ Idea resumida del Diccionario de Filosofía de Abagnano y de Historia de la Filosofía de Federico Klimke.

⁵ Tomado de Graciela Hierro en *La enseñanza de la ética*.

razonar rigurosamente sobre ellos –los problemas éticos no son discernibles solo emotivamente-“. (Ma Pulg, 1995, 9)

Si bien, una clase de ética no debe centrarse en la crítica de la moralidad (lo que consideran correcto e incorrecto, según su circunstancia cultural, social, personal y familiar) de los alumnos, si debe lograr que ellos puedan realizar juicios que sobrepasen esa moralidad, para que estos lleguen a ser juicios éticos. La postura moral de los alumnos ayuda al docente a determinar la metodología de enseñanza, así como, elementos fundamentales de la postura y objetivos que el curso tendrá.

Los objetivos institucionales, así como los objetivos docentes, dibujan una línea de ejecución que tradicionalmente ha pasado por alto la postura moral que los alumnos presentan al estar en el aula y que para la enseñanza de la ética en el salón de clases es de gran importancia, esta línea ha ido hacia la enseñanza de teorías éticas que parecen ajenas a las circunstancias de los alumnos y de hecho lo son, debido a que éstas no influyen en los juicios que ellos realizan.

El presente trabajo no intenta hacer una revisión psicológica o moral de los alumnos con los que se trabajará la materia de ética, pero si se tomará en cuenta la postura moral que la mayoría de los alumnos tienen, de acuerdo al entorno que comparten y la postura que tienen al elaborar un juicio, además de la moral que han construido dentro del aula, que está íntimamente relacionada con su parte social principalmente.

La mayoría de los alumnos no han considerado la posibilidad de influir en su entorno, de tomar decisiones o incluso se auto denominan incapaces de ejercer juicios, en palabras de Graciela Hierro (1996), esta postura es la de la indiferencia moral.

Esta postura es la de aquellas(os) que ni siquiera se plantean cuestiones morales. Se sienten insertas(os) en un macromundo del cual ellas(os) son una pieza mínima del engranaje, siempre movidas(os), nunca motores, cuyas acciones son meras reacciones a estímulos externos, prácticamente automáticas e instintivas poseen poca conciencia afectiva del yo, y en consecuencia, no conciben posibilidad alguna de influencia sobre los acontecimientos de su vida. Menos aún poseen el deseo o intento de procurar construirse una personalidad individualizada.

Esta revisión de la postura moral de los alumnos que nos ofrece Graciela Hierro corresponde en mucho a la postura de los alumnos con quienes se trabajará la enseñanza de la ética, sin embargo, estar en conciencia de esta situación debe ser el motor para el diseño de la metodología, así como de la orientación de las reflexiones y habilidades de los alumnos.

La ética práctica es muy importante, sin embargo, dentro de un aula su enseñanza debe también abarcar la parte racional, no sólo la situación moral de los alumnos, ya que si sólo se tomará en cuenta esta parte, la clase correría el riesgo de convertirse en un adoc trinamiento, de que el profesor caiga en la

postura de decir a los alumnos qué es bueno o malo acerca de sus conductas y no de incentivarlos a que realicen juicios o que defiendan una postura racional de las teorías así como de los problemas éticos. Al decir de Mauricio Beuchot:

La ética es la disciplina filosófica que prescribe o norma los actos humanos, determinando lo que está bien o mal, de acuerdo con los principios morales o éticos que se establecen en nuestro cuadro de valores y, por consiguiente, en nuestro cuadro de normas de conducta. Esto lo hace, por supuesto, basada en ciertas bases (ya que ahora no se les quiere llamar fundamentos), bases racionales (por limitadas que sean) ya que la razón (aunque tomando en cuenta la intuición y la emoción) es la que mejor puede darles carta de validez (2004, 74)

La definición anterior nos coloca frente a una idea de ética que puede bien sustentar su propia enseñanza dentro de un aula y sobre todo, de entender que se enseña ética a jóvenes que aún no terminan de elaborar los fundamentos racionales de sus juicios.

La propuesta de enseñanza del presente proyecto busca, entender a los alumnos en su contexto, con las dimensiones humanas que se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de intentar propiciar en ellos el interés por el análisis de su circunstancia, pero dentro de un ambiente escolar que tiene por motivación el hacer de ellos personas capaces de analizar su entorno y de decidir, basándose en un juicio ético que si bien no puede dejar de lado la parte humana que abarca las emociones y los deseos, sea también capaz de ir más allá.

Ahora bien, si la ética es discernir entre lo bueno y lo malo de la conducta humana o lo correcto y lo incorrecto de las acciones humanas dentro de un contexto moral determinado ¿Cómo lograr que los alumnos decidan a partir de lo que aprenden en un aula? ¿Cómo hacer que la ética pase de datos teóricos ajenos a su contexto a ser significativa y práctica?

Se trata en primer lugar, de buscar algún principio que supere los tratamientos individualistas y relativistas de lo moral, sin caer por ello en posiciones heterónomas y absolutas... Es necesario hallar criterios universales que sin embargo permitan pensar lo moral de manera contextualizada, pero que lo hagan con procedimientos que pudieran ser aceptados por todos. (Ma Pulg, 1995, 10) Lo universal entendido, no como una solución general, sino como el principio de reflexión moral y no las soluciones que pudieran generar, así pues, la enseñanza de la ética en este sentido pone énfasis en el proceso reflexivo que genere el escrutinio moral y no lo correcto o incorrecto de las soluciones, de esta manera, el alumno podrá acercarse a la elaboración de un juicio en un ambiente social y cooperativo.

El modelo por competencias que tiene la institución de aplicación de este proyecto EPO 16 (Escuela Preparatoria Oficial 16) considera que la materia de ética tiene por objetivo que el alumno logre decidir de la mejor manera, ante situaciones éticas que se presenten a lo largo de sus vidas, que además puedan mejorar su entorno social y familiar, que obtengan la capacidad racional y reflexiva para hacerlo, es decir, que sean capaces de aplicar juicios; sin embargo, no explicita a

qué se refiere con las mejores decisiones o en qué sentido cambiar su entorno será la mejor decisión.

Así también, el modelo por competencias, pone énfasis en el desarrollo de habilidades propias de la disciplina, valores y capacidades que sirvan posteriormente a la educación institucional, capacidades personales que se ejerciten dentro del aula para que continúen aplicando a lo largo de su existencia.

Los valores de una sociedad se ejercitan y llegan a plenitud en la práctica, la ética sustenta parte de su práctica reflexiva en los valores reinantes de una sociedad, por lo que ésta es un conocimiento dinámico que utiliza precisamente la práctica de esos valores como el eje universal mencionado anteriormente; pero ese eje universal del cual todos los involucrados en la clase de ética pueden partir para un análisis moral tienen también en común las virtudes, en el sentido de que la virtud es el ejercicio de cierta capacidad para llegar a su consecución, es decir a través de la virtud se pueden llevar a plenitud los valores.

En cada situación ética donde hay que decidir, existen virtudes y valores involucrados, por lo que llegar a un juicio ético, no puede ser arbitrario, ligero o inclusive *a priori*, en el sentido en que, no existe un juicio determinado para cada situación, porque incluso si sólo se tomar en cuenta las consecuencias jurídicas o emocionales de los involucrados en el caso, existen atenuantes y circunstancias propias que pueden variar el resultado.

Una ética de virtudes es un ejercicio de la conducta que permite ir determinando los juicios que llevarán paulatinamente a la emisión de un juicio ético, en otras

palabras, el ejercicio ético, se basa en las determinaciones de lo correcto o incorrecto que dicta una época y un contexto determinados, para poder proyectarlo más allá, es decir, la decisión acerca de un problema ético empieza siendo un juicio personal e incluso egoísta basado en las emociones y los deseos, sin embargo, puede ir desprendiéndose de estas características con el ejercicio, mostrando los extremos de cada decisión y pudiendo decidir de acuerdo a estas nuevas disposiciones. El ejercicio de la virtud en la enseñanza de la ética puede aportar al individuo que decide a vislumbrar una finalidad, para qué decidir de una u otra forma está supeditada a la finalidad de esa decisión y la finalidad puede ser precisamente una competencia.

De acuerdo a la definición de ética anteriormente expuesta, ésta norma los actos humanos, pero no actos humanos aislados o preestablecidos, sino aquellos que corresponden a nuestros cuadros de valores, es decir a la que hemos construido y a la que pertenecemos, lo que principalmente obedece a la formación de un individuo en una sociedad, aunado “a lo que yo particularmente gozo dependerá, por supuesto, de qué clase de persona soy, y que a su vez está determinado por mis virtudes y vicios [. . .] La singularidad de esta sugerencia radica en el hecho de que lo que encontramos por lo general placentero o útil dependerá generalmente de qué virtudes se posean y cultiven en nuestra comunidad” (MacIntyre; 1984, 202). Las virtudes y vicios que nos llevan a una u otra decisión obedecerán a un contexto, por lo que la ética dentro del aula deberá tomar en cuenta, tanto los valores que se apuntalen y las decisiones entre lo bueno o malo con respecto a la conducta humana, pues se verán influenciados por esta idea.

A pesar de que el juicio ético parta del “yo”, de los vicios y virtudes de cada persona, de una visión personal acerca de los actos de conducta humana, puede ir cobrando un carácter más general, pasar de un juicio moral a transformarse en uno más generalizado, si se tiene un objetivo distinto a sólo el bienestar propio, si digamos se avanza más en la construcción del mismo, si el alumno es capaz de entender que cada decisión que se toma involucra a más de un aspecto de las vidas de quienes deciden y que involucra a más personas además de ellos mismos, además que la mayoría de los actos de conducta en los que se emite un juicio tienen una repercusión moral y social que sobrepasa el “yo”.

La educación media superior alberga en sus aulas seres humanos en construcción, en la edad de construcción del “yo” personal, pero además del social; así la materia de ética, debe tomar esta situación en cuenta para diseñar los objetivos y técnicas necesarias para que los jóvenes sean capaces a través de la teoría, a la par de la práctica de poder emitir juicios éticos, que lleven a la consecución de los objetivos, en presencia del ejercicio de las virtudes necesarias y propias de la materia, que no hay que olvidar es parte de una disciplina filosófica.

2.2. Enseñanza de la ética a través del ejercicio de las virtudes.

2.2.1. Virtudes éticas.

La concepción griega y sobre todo la Aristotélica de la virtud *areté* denota la perfección o excelencia, física o moral, innata o adquirida, de tal manera que las virtudes sobre todo las referentes al aspecto moral humano, que tendrán como

uno de sus rasgos éticos característicos el de distinguir al hombre bueno del malo, a través de sus acciones.

Aristóteles hace una categorización de diferentes tipos de virtudes, de las cuales hace una distinción entre morales y racionales o intelectuales; templanza, fortaleza, justicia, prudencia, liberalidad, magnificencia . . . sin embargo, las que se trabajarán en el presente proyecto serán las virtudes propias de la enseñanza de la materia ética, reflexión, análisis y prudencia (filosóficas) y del contexto de los alumnos (competencias), es decir la teoría aristotélica servirá como sustento teórico para la enseñanza de la filosofía a través de una ética de virtudes.

Las virtudes en el ámbito moral, pueden entenderse como disposiciones o potencialidades en el comportamiento de los seres humanos, son hábitos que nos pueden llevar a distinguir y a ejercitar el “buen comportamiento”, que con este ejercicio pueden distinguir a un “buen ser humano” del que no lo es *Toda virtud es un hábito acompañado de razón* (Aristóteles, 2012, V).

Las virtudes son hábitos que se desarrollan para conseguir fines determinados, para alcanzar fines perseguidos, en la concepción de Aristóteles los seres humanos somos seres intencionales y en el ámbito moral, nos dice no hay actos que se realicen sin una intención o que no persigan una finalidad, un *telos*, de tal manera que los actos morales o los que tienen que ver con la conducta humana, son actos que provienen del alma, es decir la moralidad, no depende sólo de actos individuales casuales o desconectados del ser humano completo, tienen que pasar inevitablemente por la parte racional, las virtudes o actos que pueden hacer a un

ser humano bueno, dependen de la relación que éste tenga con los otros seres humanos. “Las actividades constituyen hábitos, que si son buenos se llaman virtudes; y, si malos, vicios” (Beuchot; 2004, 15), sin embargo el concepto de bueno y malo en cuestión moral, no es estático, las circunstancias donde se lleven a cabo los actos dependerán del contexto en el que se desarrollan.

La virtud para Aristóteles, es el medio por el cual se llega a los fines, en concordancia con lo anterior, podemos decir que la virtud es un ejercicio que trabaja en función de una finalidad, el ejercitarla tiene un propósito, para el filósofo las virtudes intelectuales tienen como finalidad la verdad y las virtudes morales tienen como finalidad la felicidad, estas dos finalidades tienen una mayor, que será el bien común, así el ser humano para llegar a la perfección tendrá que racionalizar sus actos, en función de los otros, ser ciudadano y así llegar a la felicidad o el bien común.

Las virtudes, tal como las expone en la *Ética Nicómaco*, son excelencias (aretai) que ayudan al hombre a buscar su bien y su fin: la felicidad; son cualidades que incluso lo constituyen, ya que el mayor bien y la mayor felicidad es la contemplación de la sabiduría. . .La finalidad o teleología crea virtudes en el hombre, como disposiciones para alcanzar el fin perseguido. El bien es aquello a los que todos tienden en todas las circunstancias. La felicidad es la actividad perfecta por excelencia (Beuchot: *Ética*;2004 16)

Las acciones morales, los hábitos tienen dos partes, vicios y virtudes una que es por defecto a la que Aristóteles llama vicio, lo que significa que el que elige el vicio no lo hace de acuerdo a la “recta razón”, es decir confunde la finalidad, por lo tanto se aleja del bien, también de la felicidad; en cambio seguir la finalidad correcta llevará al ser humano al ejercicio de la virtud, “Porque los principios de los actos son el fin por el cual se ejecutan los actos; y al que está estragado por el placer o la pena no le aparece inmediatamente el principio, ni percibe que por motivo del principio y por causa de él debe preferir y obrar en todas circunstancias. El vicio es, de esta suerte, corruptor del principio”. (Aristóteles; 2012,VI)

Frente a un caso ético, los alumnos tienen que decidir, tienen que emitir un juicio, para Aristóteles, esta emisión de juicio es el justo medio, este justo medio es precisamente una virtud, la *phrónesis* o prudencia, es virtud porque se ejercita, así la ética de virtudes pretende llevar al alumno a elegir a través del ejercicio de las virtudes propias de la materia, así como las suyas, a utilizar la prudencia para elegir entre el vicio y la virtud que tiene cada situación, la labor de un docente de la materia de ética al utilizar la propuesta aristotélica, es entender cuáles son las virtudes que corresponden a las circunstancias y a los seres humanos a los que se impartirá el curso y cuáles son las que quiere que se practiquen dentro y fuera del aula.

Así mismo Aristóteles hace una distinción entre virtudes teóricas y prácticas, que son conciliadas por la prudencia, es decir, la parte racional de la ética, con su parte práctica, por lo que el ejercicio de éstas es una educación, se aprenden, lo hacen de manera distinta de acuerdo a su naturaleza, en palabras del Dr.

Beuchot, tienen una pedagogía, tienen reglas y lineamientos que se consiguen en la práctica, con ello se unen la información y la formación, si bien las virtudes son potencialidades humanas, llegan a su plenitud a través de la educación y ¿Qué se educa en ética con el ejercicio de las virtudes? Responderíamos a esta cuestión que lo que se educa es el juicio, y con el ejercicio de la virtud se educan los actos, que son unas de las pretensiones al enseñar ética.

El presente proyecto se enfoca principalmente en el tema de Vicios y Virtudes del programa de Educación Media Superior, con este tema se pretende que los alumnos logren diferenciar el vicio de la virtud y terminen eligiendo la segunda, sin embargo, si no son capaces de emitir un juicio y de elegir en una situación distinguiéndolos y visualizando las consecuencias de cada extremo, no estarán ejercitando la parte formativa, de tal suerte que no será significativo para ellos, ni tendrán la opción de llegar a un punto medio a través de la *phrónesis*.

Justo Medio, prudencia (*phrónesis*)

Puesto que hemos llegado a afirmar antes que es menester escoger el medio, y no el exceso y el defecto, y que el medio es como lo dicta la recta razón, analicemos este último concepto.

En todos los hábitos de que hemos hablado, así como en los demás, hay cierto fin al cual mira el que se conduce conforme a la razón, para extremar o relajarse su esfuerzo; y hay, además, cierta norma de las posiciones intermedias que hemos dicho estar entre el exceso y el defecto y ser conformes a la recta razón. (Aristóteles, 2012, VI)

Para que un acto moral pueda considerarse como virtud, es necesario distinguir el exceso y el defecto de la misma, el justo medio, permite realizar este balance, sin embargo no quiere decir que el justo medio sea precisamente la mitad de la acción, el juicio que de ahí se desprenda será también un ejercicio, pero un ejercicio en gran medida racional, lo importante de este es que el alumno puede cobrar conciencia desde dónde está emitiendo el juicio, este aspecto tiene que ver directamente con las consecuencias, digamos predecibles en cada situación, puede ser que su decisión sea movida por el deber, la legalidad, la justicia, tanto personal como social, el bienestar igualmente personal, familiar o social o incluso sus emociones y deseos, aquí la importancia de emitir un juicio desde la prudencia será la conciencia que se tenga de ello, además del reconocimiento de las posibles consecuencias que de él se desprendan.

Con lo anterior, podemos decir que enseñar ética de virtudes no puede tener como objetivo el hacer de los alumnos seres humanos virtuosos, más bien que tengan elementos suficientes para respaldar sus posiciones frente a un acto moral y una decisión ética, si es el caso que llegaran a emitir un juicio ético, al tomar una posición el joven puede reconocer qué virtudes están involucradas en su decisión, cabe aclarar que aún no son virtudes ya que por definición, estos actos primero tienen que ser hábitos para poder llegar a ser virtudes.

Si bien se dijo con anterioridad las virtudes son el medio para lograr la finalidad del ser humano, también es importante decir que, aplicadas al contexto actual pueden ser la finalidad y el medio son los valores, para Aristóteles las virtudes eran el medio porque veía como finalidad la perfección, llegar a ser un buen ser

humano ya en la práctica constante de ellas y el fin sería por tanto la perfección a alcanzar, en el caso de las teóricas el conocimiento y de las prácticas la contemplación o el bien supremo, sin embargo en nuestra circunstancia es difícil pensar en el conocimiento o el bien como finalidades, sobre todo en un aula con jóvenes en formación.

Lo que constituye el bien del hombre es la vida humana completa vivida al óptimo, el ejercicio de las virtudes es parte necesaria y central de tal vida, no un mero ejercicio preparatorio para asegurársela. No podemos caracterizar adecuadamente el bien del hombre sin haber hecho ya referencia a las virtudes. Y dentro del sistema aristotélico la sugerencia además de que podrían existir algunos medios de lograr el fin del hombre sin el ejercicio de las virtudes, carece de sentido. (McIntyre; p. 188)

En la enseñanza de la ética en la actualidad, podemos entender que si bien, el ejercicio de las virtudes sí es una parte de las potencialidades humanas, su consecución no es precisamente un *telos*, podemos decir que las virtudes dentro de un aula y como parte de la educación y formación del individuo ayudan, con su práctica a la concreción de los valores que se ponderan en una sociedad. Así buscar el justo medio, nos lleva como consecuencia a vislumbrar la situación más idónea en el comportamiento de los seres humanos, a un equilibrio moral.

Podemos decir que en un aula actual y bajo este proyecto se intentarán ejercitar virtudes como la reflexión, la argumentación, el diálogo como propias de la materia filosófica al mismo tiempo que adecuadas a las competencias ya

explicadas anteriormente y propias de los alumnos virtudes como la tolerancia, el respeto y la honestidad, aunque pudieran parecer que son sólo valores, con el ejercicio pueden llegar a ser virtudes, el objetivo es que los alumnos puedan seguir practicándolos como valores, pero con miras a que lleguen a ser virtudes.

“Lo propio de la virtud, en efecto, es antes hacer el bien que recibirlo, y ejecutar las bellas acciones más bien que dejar de hacer las vergonzosas [. . .] Los actos en conformidad con la virtud son honestos y practicados por un motivo honesto [. . .] Y todo esto con placer o sin tristeza, pues el acto virtuoso es placentero o no triste y en todo caso nunca será aflictivo”. (Aristóteles; EN IV, 2012) Si bien la pretensión de educar en virtudes y que los alumnos lleguen a emitir juicios éticos, es fomentar que tomen postura ante situaciones éticas, también es pretensión del docente que vayan hacia las decisiones que tengan el menor número de consecuencias negativas o nocivas para ellos y para los que comparten sus vidas, de esta forma el justo medio sí tiene una finalidad, la del equilibrio moral.

El ejercicio de la prudencia dentro de un salón de clases, tiene como objetivo lograr un equilibrio moral, esto es, abandonar la postura completamente teórica, para pasar a una ética práctica, donde ese equilibrio permita llegar a un juicio, que conste de diferentes recursos, tanto morales como racionales para lograr formarlos. La teoría aristotélica es una propuesta para una ética práctica, pero con un sustento teórico, que por medio del análisis de casos pueda llevar estos conocimientos a un orden más real, donde este análisis, permitan ejercitar las virtudes propias como las propias de la materia.

El ejercicio de las virtudes tiene una finalidad, que dentro de un aula y en concordancia con MacIntyre, no puede ser igual a la aristotélica, ya que los juicios éticos y el equilibrio moral, dependen de las circunstancias personales, sociales y culturales dónde se realiza este juicio, podemos decir, que en relación a Aristóteles el ejercicio de las virtudes si tienen una finalidad, sin embargo, dadas las circunstancias de aplicación, no puede ser tan ambiciosas como la felicidad o el bien común o la sabiduría, debido a que sólo se puede trabajar en el aula y no tener un seguimiento de la vida de los alumnos.

Bien, el ejercicio de una ética de virtudes para la enseñanza de la ética, es hacer uso de la prudencia o el justo medio, en concordancia a un equilibrio moral, que consta de ver las diferentes alternativas y consecuencias de cada decisión o juicio que se emita, además que el ejercicio de las virtudes permitirá alejar las decisiones del vicio, en el sentido aristotélico, que no permite buscar las decisiones que se alejen del individualismo o conveniencia personal en el análisis de casos prácticos.

2.3. Enseñanza de la ética con el diálogo como herramienta.

Una ética de virtudes, nos enfrenta a estas como medida, se trata de una ética práctica, pero con medida, lo que no quiere decir, que repriman sus opiniones o las adecuen a las de los otros, más bien, que las sostengan y las analicen tomando en cuenta las opiniones de los otros, el diálogo permite esa parte a los alumnos, la ética puede enseñarse, a partir del análisis teórico, de la lectura de textos escritos y del planteamiento de casos, pero el diálogo pone esos conocimientos a un nivel más práctico, permite actualizar los pensamientos y hacerlos patentes para los otros.

Lograr un ambiente dialogal en un aula, es una labor compartida, donde cada miembro del grupo tiene una labor, donde cada uno exhibe sus proposiciones, que estarán expuestas a las opiniones de otros que quizá no acepten o no estén de acuerdo, inclusive las rechacen, sin embargo, la labor del diálogo es conciliar las diferentes proposiciones en un ambiente de confianza donde se puedan precisamente construir nuevas.

Anteriormente, en lo expuesto acerca de la virtud, se dijo que la finalidad de ejercitar las virtudes es lograr un equilibrio moral y juicios éticos, precisamente el diálogo puede ayudar a lograr estas finalidades; así también en el diálogo puede resultar más sencillo poder practicar la prudencia, permite, al escuchar los demás poder identificar los vicios y las virtudes implicadas en cada caso, puesto al análisis de todos, es decir, al verter cada participante del diálogo su opinión, será

más evidente que se pueda reconocer si los juicios que se emitan y las posibles consecuencias que de ello se desprendan, están tomados desde el vicio o el exceso o defecto o pueden llegar a ser virtudes, en una dinámica que involucra a todos los participantes, “hemos demostrado precedentemente que el prudente es activo, porque su virtud está en los últimos pormenores de la acción moral y posee las demás virtudes”. (Aristóteles: EN VII, 2012)

A pesar que en el aula no se puedan ver realmente las situaciones éticas o que no se pueda llevar a cabo físicamente la acción moral, se puede decir, que la acción moral consiste en el análisis y las conclusiones que del caso se desprendan en el diálogo.

Las situaciones éticas, son sin duda situaciones que nos incitan a tomar postura y a emitir juicios, sin embargo, el hacerlo desde una postura moralista, es decir sólo tomando en cuenta el punto de vista personal, los principios y categorías que han formado nuestra moral, sin dar paso a otras categorías, sin dar cabida a controversia moral, puede terminar mostrándonos una situación que no avanza en la reflexión y que no permite el ejercicio de las habilidades de los alumnos.

El diálogo como una actividad metodológica en el aula, debe tener reglas y objetivos, para un docente esto es relevante, pero para un profesor de filosofía, es la forma en la que puede acercar a los alumnos a la reflexión filosófica, así como a la argumentación, ya que, la filosofía, en este caso en la ética, no se hace vertiendo opiniones u opiniones cualesquiera, se deben verter proposiciones que lo sean, que estén completas y que se sostengan, de las cuales se pueda

argumentar, este proceso es realmente valioso tanto para el alumno como para el profesor, ya que si se hace una práctica recurrente puede irse mejorando, tanto en lo práctico como a nivel racional.

En concordancia con Graciela Hierro⁶, la enseñanza de la ética debe tener una metodología que parta del involucramiento del alumno desde el inicio de la práctica, esto con preguntas o cuestiones que tengan que ver con ellos, en este caso, del dialogo como herramienta, preguntas que lleven al alumno a la elaboración de un juicio, pero al realizar este, casi inevitablemente interpelará su escala axiológica y por tanto su postura moral.

Como se mencionó anteriormente, una de las pretensiones de enseñar ética es educar el juicio de los alumnos, el diálogo resulta una herramienta muy útil, porque permite al alumno ir modificando sus opiniones, hasta que estas lleguen a ser juicios, de tal manera que el diálogo a través de su ejercicio también pueda hacerse una virtud.

El planteamiento de situaciones éticas en el aula, es decir, la resolución de casos reales, son un ejercicio relacional, dónde a través del diálogo los alumnos ejercitan habilidades propias, pero a la vez practican su capacidad precisamente para dialogar, es precisamente una clase de esta naturaleza, lo que permitirá que ellos logren pasar de un problema moral, que por su naturaleza se resuelve en conjunto a problemas más complejos en los que se involucra a más miembros de

⁶ Sugiere preguntas como ¿En qué medida puedo influir en mi destino? Pregunta que desprende varias respuestas que van desde la indiferencia o inclusive una crisis.

una sociedad, tanto en su posible solución inmediata, así como en las consecuencias que este puede tener y los involucrados en éstas.

De este modo es posible, por una parte, entrecruzar las razones de todos los afectados y, por la otra, reconocer que los temas morales no son campo exclusivo de las intuiciones debidas al interés, a las emociones. Se trata de acercarse a criterios que reconozcan que lo moral debe ser pensado colectivamente, aunque ello no signifique abandonar la conciencia y los sentimientos personales que nadie debería querer borrar de la reflexión moral. (Ma. Pulg: 1995)

Una clase donde se plantean situaciones que pueden verse en algún ámbito de la vida real y que a la vez se refuerzan con teorías que se refieren a la misma situación, pueden lograr en los participantes, opiniones más ambiciosas y conclusiones que a la postre puedan tener las características de un argumento, así como concluir en un juicio.

2.3.1. Virtudes y diálogo

Las potencialidades propias de los seres humanos que con su ejercicio, con la práctica, van perfeccionándose hasta llegar a ser virtudes, no se generan en el ser humano ya como virtudes, más bien son un proceso, precisamente este es la situación más valiosa en cuestión de una enseñanza que toma a las virtudes como mediadoras para alcanzar las finalidades de la propia enseñanza.

La práctica de las habilidades o potencialidades en un alumno al que se le enseña ética tiene como finalidad, hacer que el proceso para adquirir una virtud o varias de ellas, resulte fuerte y que funcione no sólo en un salón de clases, sino que transforme en un hábito con miras a ser virtud, es decir, una práctica racional, consciente, pero cotidiana; por esta razón es que el presente proyecto no tiene como objetivo, lograr que los alumnos sean virtuosos, más bien que se integren a un proceso en el cual desarrollen lo más posible habilidades como respeto, tolerancia, cooperación con el trabajo y el diálogo, que servirá como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje, pero de igual manera como una de éstas habilidades.

La filosofía, es un área del conocimiento, en este caso, la ética como materia en la educación media superior, que ayuda al alumno a la construcción del “yo”, debe entonces ser una práctica de esos elementos que lleven a su construcción, es decir, la reflexión de sus circunstancias y el juicio de las mismas, puesto que en ética se reflexiona acerca de la conducta humana, de emitir juicios acerca de lo acertado o equivocado de ellas, por lo que las habilidades necesarias para lograrlo deben ser ejercitadas, ya que, por referirnos a acciones humanas, podemos intuir que son muy variadas y que a pesar de que la ética intenta analizar muchas de ellas en conjunto o universalizarlas, es una situación que un adolescente está lejos de poder lograr.

La reflexión de las acciones humanas no es pasiva, es activa, es contextual; sin embargo, la enseñanza de la ética se ha tornado, por lo menos en el nivel medio superior, como conocimientos pasivos, por lo que el diálogo, coloca a los alumnos

en esa posición dinámica, ya que la reflexión por sí misma es activa, el diálogo permite colocar al alumno en una interacción, lo reconoce como un ente vivo, como un interlocutor en el proceso, una persona con habilidades o potencialidades que puede ir practicando o perfeccionando, sin que en la interacción que logra el diálogo pierda su individualidad, ni sus virtudes.

El diálogo como método de enseñanza, busca el equilibrio entre la autonomía de la conciencia personal y el acuerdo interpersonal basado en razones aceptables por todos los implicados, a la vez que permite, interactuar individualmente, pero respetando todos los puntos de vista de los implicados, aceptando otras razones, aportando sus propias reflexiones, dentro de un proceso que busca las mejores opciones para resolver un problema moral, esto permitirá a la vez respetar su propia conciencia moral, al tiempo que respeta las otras, lo encamina para prever las posibles consecuencias de sus reflexiones y que estas puedan ser aceptadas por todos.

El diálogo en el aula, permite hacer uso de las habilidades en un proceso que las pone en práctica y a la vez las puede ir perfeccionando, es una manera de socializar el conocimiento, las potencialidades de los alumnos, no son aisladas, es decir no se puede practicar una, sin que tenga que ver con otra, así que para lograr formar alumnos hábiles en el diálogo, tienen también que serlo en la reflexión, en la argumentación, en el análisis de información, todas estas habilidades les permitirán precisamente llevar a cabo el diálogo y en consecuencia sus habilidades se vayan perfeccionando.

Para Aristóteles, las virtudes, cualquiera que estas sean, están interrelacionadas, unidas en la constitución del propio ser humano⁷, estas se aprenden, se cultivan y se van estructurando, las habilidades se practican apuntando hacia un fin, el diálogo en el aula, permitirá precisamente cultivar estas habilidades o disposiciones, sin que con esta práctica se logre resolver las situaciones morales en una conclusión única, así el objetivo o finalidad es el proceso de desarrollo de estas habilidades involucradas en la práctica dialógica.

El diálogo permite al alumno, conducirse de una manera prudencial, balancear las situaciones, le permite discurrir de una manera prudencial, hacer uso del justo medio al emitir un juicio, en un ambiente dinámico, en palabras del mismo Aristóteles:

“La comprensión se aplica al ejercicio de la opinión al apreciar aquellas cosas a que se refiere la prudencia cuando las oímos de otro- es decir, juzgar rectamente, porque el recto juicio es lo mismo que la buena comprensión. Y de hecho la comprensión (según la cual llamamos a algunos penetrantes o de perfecta comprensión) ha derivado su nombre de la acepción que tiene el aprendizaje científico, ya que a menudo al aprender lo llamamos comprender”. (Aristóteles: EN VI; 2012)

Podemos decir que, el diálogo como herramienta metodológica de enseñanza permitirá a los alumnos desarrollar ciertas habilidades que serán cultivadas en un proceso, que tienen como una de sus finalidades lograr que se enfrenten a un problema moral y que al intentar darle solución logren un aprendizaje, además de

⁷ Análisis del Dr. Beuchot de la ética Nicómaco de Aristóteles, en su libro de Ética 2004.

teórico práctico con respeto a la conducta de los seres humanos, con una prudente, es decir en el balance de la misma situación, con los principios y consecuencias derivadas de su postura frente al problema.

“El diálogo es sólo un instrumento que no elimina la duda, la responsabilidad y el dramatismo a que está abocada la reflexión moral autónoma. Finalmente, aunque el diálogo responsabiliza y compromete a los participantes, no asegura necesariamente la correspondencia entre las soluciones adoptadas y su aplicación”. (Ma Pulg; 1995)

2.3.2. El diálogo en el modelo por competencias.

En el primer capítulo del presente trabajo, se analizó el modelo por competencias que será utilizado en la aplicación del mismo, en este análisis se refirió que este modelo basa algunos de sus principios en la perspectiva constructivista, sobre todo en el socio constructivismo de Vygotsky, el cual propone – de una manera muy resumida, ya que más adelante se hará una revisión más profunda de esta propuesta – que el conocimiento es una construcción social, es decir, el individuo se apropia de él al relacionarlo con el conocimiento de los otros, al interactuar, porque no se aprende aisladamente, se adquiere y se pone en práctica en un conjunto, para que el individuo se apropie de él, primero tiene que pasar por un proceso socializador, de aprendizaje en conjunto.

Para la materia de ética y para el tema concreto de Vicios y Virtudes al que se aplicará, el programa y la institución de aplicación nos proponen una competencia

a alcanzar “Interpreta su realidad social, a partir de los sucesos históricos, locales, nacionales e internacionales que le han modificado”.

Esta competencia nos pide que el alumno, a través de diferentes metodologías logre “interpretar” es decir y de acuerdo a la taxonomía de Bloom – la que se utiliza en el modelo por competencias -, esta palabra nos lleva a un nivel de comprensión, el cual busca que el alumno entienda la información; capture el significado; traslade el conocimiento a nuevos contextos; interprete hechos; compare, constate; ordene, agrupe; infiera las causas y prediga las consecuencias⁸⁸.

De acuerdo a lo anterior, la competencia nos pide que el alumno no sólo aprenda la parte teórica del tema, sino la comprensión y posible aplicación del mismo, así que el diálogo resulta ser una buena herramienta o estrategia para acercar a los alumnos a la competencia, puesto que las características del nivel de interpretación, como comparar, constatar y trasladar el conocimiento a nuevos contextos puede bien lograrse a través del diálogo, con el análisis de casos se pueden interpretar los hechos y al socializarlo, es decir, al analizarlo en grupo, se pueden inferir, predecir las consecuencias de las decisiones que tomen al resolver el caso.

La ética es una materia que por su contenido ayuda a la formación de los alumnos en cuanto a su juicio frente a situaciones reales, el diálogo es una actividad procedimental, que dentro del aula, lleva a la ética de su nivel puramente teórico a

⁸⁸ Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento (1956)
sitios.itesm.mx/va/calidadacademica/files/taxonomia.pdf

hacerlo práctico, de tal manera que al ser procedimental va evolucionando y al mismo tiempo permite ejercitar las habilidades personales, así como las de la disciplina, en su carácter filosófico, aunado al ejercicio de las virtudes, podemos entonces decir, que el diálogo como método de enseñanza, no llevará a los alumnos a ser virtuosos, más bien es un medio que los ayudará a ejercitar sus potencialidades, a la vez que reconocerlas en casos reales, al tiempo de lograr la competencia.

El diálogo no asegura la resolución de los casos, tampoco llegar a un consenso racional, más bien lo que permite es llegar a un acuerdo de soluciones, además de elegir racionalmente o que en la práctica puede suceder. Con esto no se garantiza que la solución a la que se llegó será la más adecuada o conveniente, sin embargo, este ejercicio permitirá reconocer el proceso enseñanza-aprendizaje, porque el diálogo como método cuenta con una finalidad.

Al hablar del diálogo como una metodología, estamos involucrando, la idea o concepción de ética que ya hemos tratado con anterioridad, sobre todo hacia una ética práctica y utilizando principalmente la virtud aristotélica, así, una de las finalidades del diálogo en la práctica pedagógica ética, es llegar al justo medio en el análisis de casos, al igual que ejercitar virtudes como la reflexión y el análisis, con la intencionalidad de hacer de la materia una aproximación a la ética de Aristóteles, que es una ética del ser vivo en la sociedad y en la historia,

El diálogo en el aula, da pie a que los alumnos socialicen el conocimiento, que se intercambien roles, que se esté atento a la opinión y conclusiones de los otros,

por lo que también ayuda a fomentar el pensamiento crítico, llevar a la opinión a un plano racional, de tal manera que pueda llegar a ser un juicio ético, que sea emitido desde la phrónesis, ya que en el ejercicio dialogal, el individuo puede hacer uso de sus opiniones libremente, de opinar y argumentar acerca de las otras y con ello balancear las diferentes vertientes de un caso hasta emitir un juicio que sea crítico y sustentado racionalmente, aunque, como ya se dijo no aparte sus emociones, formación, además la práctica de la tolerancia, respeto y objetividad, ya que con el ejercicio no se pretende juzgar a quien opina, sino la acción que se analiza.

La sola transmisión de máximas y reglas prácticas no vuelve virtuosas a las personas, mucho menos a los jóvenes. La naturaleza del saber práctico lo aparta del tipo del saber transmisible al modo de un comportamiento especializado. La transmisión de máximas y definiciones apropiadas del bien constituyen una parte importante de la formación moral, pero resulta insuficiente para llevar una vida virtuosa. El saber práctico es un saber prudencial; su transmisión y aplicación requieren del ejercicio del raciocinio, la comprensión y deliberación. La noción aristotélica de virtud como término medio y la idea aristotélica de la acción como algo que exige un cálculo y una comprensión apropiada de lo bueno general y particular desalienta a quien pretenda enseñar la virtud.

Sin embargo, no debemos olvidar un punto. El conocimiento no es una condición suficiente para el buen obrar, pero si es una condición necesaria. (Zagal; 2009)

El diálogo como proceso pedagógico, que en su evolución impulsa la parte cognoscitiva del ser humano que permite comprender e interpretar, en este caso, los conceptos y situaciones éticas, resulta una herramienta apropiada para que la reflexión de los jóvenes vaya más allá de la retención teórica, o memorística, fomentando sus habilidades o potencialidades, de tal manera que con el ejercicio de las mismas, y a la larga la virtud sea parte de su construcción ontológica.

Pero para que una de éstas potencialidades que se van a ejercitar en el diálogo puedan llegar a ser virtudes, deben estar sustentada en el conocimiento teórico, pasar por la parte racional, para finalmente transformarse en una interpretación que involucre la formación ontológica del alumno, que como ya se mencionó es una de las pretensiones del modelo por competencias; es decir que el aprendizaje sea significativo, en otras palabras que el alumno pueda desarrollar sus conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales más allá del aula, en este caso, que elija las acciones benéficas más convenientes y más específicamente que logre vislumbrar la virtud como opuesta al vicio.

Aristóteles en la *Ética Nicómaco* plantea que cada virtud es el justo medio entre dos extremos, ya sea por exceso o por defecto, en el presente proyecto se pedirá a los alumnos que identifiquen estos dos extremos de una situación y a través del diálogo puedan llegar a un justo medio, es decir que al tiempo que identifican los

vicios y virtudes involucrados en un caso ético, vayan ejercitando las potencialidades que puedan llegar a ser virtudes, de igual manera hagan uso de la parte teórica que sustenta sus reflexiones, además de sus argumentos con una actitud prudencial, los lleve a la elaboración de un juicio o nueva interpretación.

Las habilidades que se requieren para que el diálogo sea un método de enseñanza-aprendizaje, tienen que estar bien identificadas por el profesor, ya que de este reconocimiento dependerá en buena medida, los objetivos que se plantee, además de que el diálogo lo sea, hay que evitar que la clase se desarrolle como una charla donde cada participante opine, sin un sustento o desde su individualidad, sin importar las consecuencias o repercusiones que sus decisiones tengan sobre los otros, en este sentido la competencia arriba citada, debe ser el hilo conductor de la actividad. Para este propósito, la competencia utilizada se enfocará únicamente en uno de sus atributos que será “Orientar al alumno a relacionar los conceptos de la ética teórica con la vida práctica y con ello descubran la importancia que tienen sus decisiones”.

Las habilidades que el profesor debe fomentar en el proceso de diálogo son:

- I) *Reconocer cuando un problema, es del ámbito moral o ético;*
- II) *Habilidad para el autoconocimiento, reconocer la propia posición con el menor grado de deformación posible*
- III) *Habilidad para el conocimiento de los demás, conocer el punto de vista de todos los demás ante el problema*

IV) *Habilidades y condiciones del discurso dialógico, habla de manera clara, correcta que facilite el entendimiento y contribuya a la solución de los problemas planteados; V) Condiciones del discurso dialógico. Actitudes dialógicas, aporta información, respeta las posiciones de los otros, sustenta de manera clara y argumenta del tema sin salirse del tema; VI) Respeto entre los interlocutores, los interlocutores evitan la prepotencia, el autoritarismo y la coerción; VII) Habilidad para imaginar y adoptar soluciones alternativas basadas en el acuerdo, y para anticipar y evaluar sus consecuencias y VIII) Habilidad para dar sentido moral a la adopción de los anteriores criterios para la resolución de problemas de valor.*⁹

La enseñanza de la ética, con el diálogo como una de sus herramientas principales, ayuda a socializar el conocimiento, a construirlo – el socio constructivismo de Vygotsky-, el diálogo permite poner situaciones reales en el construir nuevos, por lo que la metodología de análisis de casos y construcción de significados complementan la labor del diálogo (éstos métodos se explicarán en el siguiente capítulo).

En la clase de filosofía se utiliza este método cuando "la dirección del aprendizaje se desenvuelve mediante un encadenamiento de interrogaciones y respuestas, gracias al cual el pensamiento del educando es incorporado, por acción del profesor, en el proceso dialéctico

⁹ Estas habilidades se tomaron del texto de Ma Pulg y están puestas de una manera resumida, estas habilidades se eligieron porque se adaptan al proyecto que se llevará a cabo en la EPO 16

de la reflexión filosófica . . . el pensamiento de éste método didáctico se halla en la naturaleza misma de la filosofía que nutre del intercambio y la oposición de las conciencias reflexivas” (Arpini de Marquez y Dufour; 1987)

Así el diálogo, como método propio de la filosofía debe implementarse en las clases de ésta naturaleza, aunado a otros métodos y a la bases psicopedagógica de la institución dónde se aplique la enseñanza, pueden lograr buenos resultados, en la conciencia que la filosofía en cualquiera de sus materias, ayudará en la formación del “ser” de los adolescentes, además de estimular en el los el desarrollo de sus propias capacidades (virtudes) para llevarlos a un aprendizaje libre y consciente.

CAPITULO III: PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA ÉTICA.

En el presente capítulo se hará una revisión de la perspectiva constructivista como marco teórico psicopedagógico en la formación del conocimiento, en concordancia con los capítulos anteriores, donde se mencionó que el modelo por competencias toma esta perspectiva como base teórica en la enseñanza de la ética, además de que la parte filosófica de la teoría de la virtud aristotélica se lleva a cabo de una mejor manera en un ambiente de trabajo social, por eso es que se enfocará sobre todo en el socioconstructivismo de Vygotsky.

La enseñanza situada a través del análisis de casos y el método de construcción de significados como la propuesta metodológica adecuada para la enseñanza de la ética, así también como el diálogo es una herramienta muy importante en la práctica de esta perspectiva psicopedagógica a través del aprendizaje cooperativo en la resolución de casos con el objetivo de emitir un juicio ético con la metodología de construcción de significados.

3.1. CONSTRUCTIVISMO

3.1.1. El constructivismo en la educación.

El constructivismo en la educación, es una perspectiva teórica que se ha formado a través de diferentes estudios y desarrollo de los mismos, en referencia tanto a cómo se elabora el conocimiento dentro de la mente de los individuos, la aplicación de este, sobre todo en la educación formal y la manera en la que es adquirido este conocimiento. El constructivismo, se ha convertido en una herramienta muy importante en la actualidad ya que coloca al alumno como gestor de su propio aprendizaje y al docente como el mediador entre el conocimiento y la apropiación del mismo por parte del alumno, en una relación de aprendizaje mutuo, al que se ha denominado *proceso de enseñanza aprendizaje*.

El constructivismo intenta crear los procesos mentales suficientes para lograr que el conocimiento sea adquirido individualmente, pero que a la vez se relacione con el medio físico y social, cambiando poco a poco la mentalidad y la perspectiva desde la que se ha entendido el proceso de *enseñanza aprendizaje*, mostrando como resultado, nuevas técnicas didácticas que tienen como uno de sus objetivos lograr la retención, comprensión y aplicación del conocimiento escolar en la vida práctica de quienes lo construyen, haciéndolo “significativo” –más adelante aclararé este concepto- esta nueva forma de entender el aprendizaje escolar ha movido paradigmas y parámetros establecidos en la enseñanza, así como en los procesos mentales que permiten construir el conocimiento.

Para entender más a fondo la idea de constructivismo que se empleará en el presente proyecto, es necesario definir qué se entiende por conocimiento y cómo es que se construye, de igual forma la manera en la que nos apropiamos de él.

A lo largo de la formación del propio concepto de constructivismo se han tomado referencias teóricas de diversa índole, incluso aquellas que parecen del todo opuestas (Piaget, Vygotsky), sin embargo podemos localizar algunas coincidencias que resultan muy útiles y que nos orientan hacia la práctica educativa.

Para entender estas coincidencias debemos partir de la idea original del constructivismo que proviene de Piaget:

... el conocimiento y el aprendizaje son, en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo. El objeto es conocido mediante su puesta en relación con los marcos interpretativos que le aplica el sujeto, de manera que en el conocimiento no cuentan sólo las características del objeto, sino también y muy especialmente los significados que tienen su origen en los marcos de interpretación utilizados por el sujeto. El conocimiento y el aprendizaje no son pues nunca el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino más bien el fruto de la actividad mental constructiva mediante la cual, y a través de la cual, las personas leemos e interpretamos la experiencia. (Compilación, Desarrollo psicológico y educación, p. 157)

La construcción del conocimiento en la idea de Piaget, es un proceso que pone al sujeto en relación al objeto a conocer de una manera interna e individual, de tal forma que, los significados se construyen aisladamente, para posteriormente referirse a la realidad, esta concepción abre el camino a diferentes posturas que en diferencia con la de Piaget, colocan al ser humano en el proceso de construcción de significados en una relación que pasa de ser sujeto-objeto, a una relación más amplia. Los marcos de interpretación a los que hace referencia Piaget corresponden a cada individuo, de tal forma que el conocimiento y la construcción del mismo dependen de la subjetividad.

Hablar de conocimiento, resulta un tema muy complejo, ya que los seres humanos somos seres, que estamos constantemente en este proceso, así que, poner al conocimiento como un producto en una posición individual, subjetiva y aislada, lo reduciría considerablemente, Piaget sentó bases muy importantes, en el problema de la construcción del conocimiento, sin embargo, a través de la historia de las diferentes perspectivas psicológicas, filosóficas y pedagógicas nos podemos percatar que el aprendizaje y la apropiación del conocimiento no son un proceso solamente individual, existe aprendizaje en cada una de las esferas que nos conforman como humanos.

A partir de Piaget se desarrollaron nuevos estudios y propuestas, una de ellas es la de Vygotsky, a la que se llamó socio-constructivismo, donde la construcción del conocimiento es una construcción social, si bien, el individuo crea sus significados, estos no podrían construirse de manera aislada ya que la naturaleza de los seres humanos es social, no solo individual ni aislada.

El constructivismo sociocultural de Vygotsky se concentra de manera muy importante en la esfera educativa y cómo los niños construyen el conocimiento y los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la vida social, en las interacciones realizadas con los demás seres humanos, en actividades reguladas culturalmente, a lo que se llama dominio *ontogenético*, el cual se refiere a los orígenes sociales de las construcciones psicológicas de los seres humanos. El motivo de esta mención acerca de cómo entendió Vygotsky la construcción del conocimiento en los niños, sobre todo en la parte educativa, es importante porque ofrece algunas de las bases de la epistemología de la perspectiva constructivista de la educación actual, además del puente que realiza la psicología de la educación, entre esta parte epistemológica y psicológica con la pedagógica.

Cubero y Luque para señalar más puntualmente este puente en la construcción social del conocimiento y la importancia que adquiere como sustento de la elaboración pedagógica, retoman directamente de Vygotsky su “ley genética del desarrollo cultural” (Vygotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 1978)

Vygotsky formuló esta relación entre el grupo social y el desarrollo personal en su “ley genética del desarrollo cultural”:

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño o la niña aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. En primer lugar aparece entre las personas como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente

cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición [...] Las relaciones sociales o las relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones.

(Desarrollo psicológico y educación: p. 143)

Este tipo de constructivismo nos introduce en el entendimiento de cómo el aprendizaje social, interioriza el conocimiento de los individuos al interactuar y construir en diferentes comunidades, interactuar también, en ambientes diversos sin perder su identidad o carácter individual, que tiene de igual manera que la parte social un papel relevante en el desarrollo cognitivo de los seres humanos. Este pequeño análisis nos permite una visión general, pero útil para entender al constructivismo como la principal base de la psicología de la educación actual.

La construcción del conocimiento social y cultural, parece a simple vista muy convincente y consistente, sin embargo, igual que la de Piaget, respondió muchas cuestiones acerca de cómo aprendemos, pero dejaba sin respuesta, por lo menos preguntas completas en relación a cómo pasar de lo social a lo individual y cómo pasar de lo intrapersonal a lo interpersonal, ya que si bien hay un proceso epistémico social que se desarrolla en la cultura, también está la parte individual que permite realizar conexiones psicológicas específicas que definen a la persona y le permiten interactuar con otros.

La llamada *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky intenta resolver la cuestión de cómo somos capaces de construir primeramente en lo social, para posteriormente

interiorizarlo sin perder los modelos psicosociales de la cultura de origen, sin que lo anterior llegue a ser un determinismo cultural; es decir, la capacidad de interactuar en culturas distintas sin diluirse o perder las bases de la propia, incluso aprender otros idiomas y costumbres, para posteriormente volver a la propia o inclusive moverse intermitentemente entre diferentes marcos conceptuales y culturales. La *zona de desarrollo próximo* se refiere directamente al proceso educativo y ahí es donde adquiere gran importancia, en palabras de Cole, Newman y Griffin “se define como una zona en la que se pone en marcha un sistema interactivo, una estructura de apoyo creada por otras personas y por las herramientas culturales apropiadas para una situación, que permite al individuo ir más allá de sus competencias actuales”. (La zona de construcción del conocimiento p.76)

La zona de desarrollo próximo se refiere a los procesos que hoy llamamos de enseñanza aprendizaje, ya que no sólo incluyen a los niños sino también a adultos con diversos grados de experiencias, además también incluye los materiales que proporcionen datos para el conocimientos como libros, videos, tecnología, etc. que son relevantes en la intervención educativa, así la zona de desarrollo próximo no es propiedad del individuo ni del dominio interpsicológico, sino de ambos.

La zona de desarrollo próximo no es estática, es dinámica, es activa por lo que se realiza a través de actividades, haciendo importante la participación de todos los que se encuentran realizando la actividad, no sólo aquellos con mayor experiencia, sino una participación colectiva, en la que cada miembro aporta datos

importantes en la construcción del conocimiento, pero además de la parte individual.

Lo importante de este análisis no es ser exhaustivo o muy profundo, el motivo es entender de dónde proviene el constructivismo y por qué la importancia de diseñar actividades en el salón de clases, que promuevan la construcción activa del conocimiento, por qué la importancia de la interacción y los roles bidireccionales en el proceso de enseñanza aprendizaje, un esfuerzo por entender cómo es que el constructivismo en la educación primordialmente en el aula, coloca al alumno como agente, protagonista responsable de su aprendizaje, siempre apoyado en una comunidad de aprendizaje y bajo una guía.

El modelo de competencias retoma de Vygotsky el *socioconstructivismo*, sobre todo en lo referente a la zona de desarrollo próximo, como un intento de transformar el conocimiento que construyen los alumnos en un *aprendizaje significativo*, idea que proviene de Ausubel, donde el aprendizaje tiene sus raíces en la actividad social. El *aprendizaje significativo* le da más importancia al sentido de los conceptos que a su significado, en este caso teórico; es decir a la relevancia de estos en una aplicación social y práctica, que a la memoria que por mucho tiempo tuvo el papel preponderante en la educación formal, hacer significativo el conocimiento tiene que ver con la capacidad del individuo de aplicarlo en su entorno.

Para Ausubel en la “teoría de la asimilación cognoscitiva del aprendizaje humano”, es necesario recuperar el sentido y no sólo el significado de los conceptos,

además critica la aplicación mecánica del aprendizaje en el salón de clases, en este sentido, dentro de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se explica que es imperativo recuperar el sentido de las competencias, entendidas como la conjunción de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en un contexto específico, que parte del aula.

El constructivismo de Vygotsky y la perspectiva de Ausubel, nos ponen en camino de entender tanto la intención, que tiene la educación por competencias, pero además, lo que se entiende por conocimiento, aprendizaje, bajo este modelo, así como, su aplicación; sin embargo como ya se mencionó en el capítulo I del presente trabajo, el problema es el enfoque instrumentalista que en México se le da a la educación por competencias.

Las principales fuentes teóricas del constructivismo coinciden en entender al ser humano como un ser en construcción, el cual cuenta con habilidades cognoscitivas que le permiten construir del conocimiento y entenderlo, con la finalidad de aplicarlo en el mundo, en palabras de Cubetero y Luque (1990) *La educación es el proceso central de la humanización y la escuela el principal "laboratorio" donde estudiar la dimensión cultural, específicamente humana, del desarrollo.*

El estudio y propuesta de Vygotsky fue evolucionando hacia la importancia del lenguaje como el transmisor y catalizador directo de la construcción del conocimiento en el aula, otorgándole gran importancia a la parte simbólica del mismo, esto fue retomado por algunos otros psicólogos de la educación y a su vez

en la pedagogía. Dewey (Díaz Barriga; 2006) retoma estos aspectos, llevándola hacia los mecanismos mentales que intervienen en la creación de significados, en la relación de mentes individuales en entornos culturales, en donde el individuo no es el dueño exclusivo de los pensamientos y emociones que permiten llevar a cabo transacciones en el mundo, además de cómo se pueden integrar nuevos conocimientos a los ya preexistentes, primordialmente en el ambiente áulico y la educación formal, en la llamada actualmente *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar*.

Intentar entender la forma en la que los seres humanos adquieren el conocimiento es relevante para aquellos que se dedican a impartir clases, ya que, la transmisión de la información adquirida no se queda en la parte teórica o acumulativa de datos, la exigencia es mayor; en el aula se encuentran inmersos seres humanos personalmente distintos que comparten un entorno de aprendizaje y que intervienen activamente en el aprendizaje de los otros.

El constructivismo se ha entendido como una perspectiva teórica y no como una teoría pedagógica, debido a que su constitución no es definitiva, va cambiando y adaptándose a las nuevas formas de entender la apropiación del conocimiento como un proceso, como una construcción dinámica que depende en gran medida de su contexto de aplicación y de los agentes que la apliquen.

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, se constituye a partir de diferentes teorías las cuales permiten entender cómo se formó y su importancia, en donde la psicología educativa es utilizada como

punto de encuentro entre los procesos mentales que permiten al ser humano apropiarse y crear conocimiento con la parte pedagógica, que se refiere a la aplicación de los métodos pertinentes para lograr esa apropiación y en cuanto al constructivismo, los métodos pertinentes que lleven a los agentes involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje a desarrollar los procesos mentales que lo hagan desarrollar las competencias necesarias: conocimientos, actitudes, aptitudes y habilidades que le permitan aplicar la construcción del conocimiento en todas las esferas de su vida .

Retomando la perspectiva constructivista de *aprendizaje significativo* de Ausubel, la creación de “representaciones” permite la comunicación y construcción de conocimientos, de lo que surgen nuevas significaciones, en un proceso donde intervienen los conocimientos previos, como base para la creación de nuevos significados, proceso en el que intervienen los símbolos y el lenguaje en una nueva construcción.

“A partir de estos planteamientos, Ausubel abre una perspectiva sobre el aprendizaje de nueva información, ya que considera que ésta se vincula con los conocimientos previamente adquiridos, y tanto la anterior como la nueva información adquieren un significado específico y distinto”. (Pimienta; 2007)

Para clarificar lo anteriormente planteado acerca del constructivismo de Vygotsky, además de la teoría del *aprendizaje significativo* de Ausubel, retomo, a manera de fusión teórica, lo expuesto con anterioridad en este trabajo acerca de la educación

basada en competencias con la que se trabaja en la institución de aplicación de la práctica.

La educación basada en competencias tiene por objetivo que los alumnos se formen en un ambiente social, cooperativo y que lleguen a alcanzar el aprendizaje significativo, que les permita a través de las herramientas psicopedagógicas y didácticas correctas, entender la relevancia de la educación formal a la par de la aplicación de los saberes adquiridos en situaciones concretas en sus vidas, ya sea en el ámbito profesional como personal, de una manera consciente y provechosa tanto para ellos como para la sociedad de la que forman parte.

3.1.2. La metodología constructivista para la enseñanza de la ética.

Educar no es un hecho aislado, responde y corresponde a un tiempo, a una sociedad y a un Estado político determinado, así las instituciones educativas, intentan que los modelos que las determinan sirvan no sólo a los que pasan por sus aulas para obtener conocimientos, sino a todos los ámbitos de la sociedad que los rodean.

La sociedad “dicta” los fines educativos. Las instituciones de cada sociedad (familiares, escolares, religiosas, industriales, etcétera, atendiendo a la institución política que es el Estado) son “transmisores” aunque en diversos grados y modalidades, de los estereotipos culturales dominantes en dicha sociedad (Pimienta, 2007).

Idea que se sugiere pertenece a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, aunque, más bien parece una justificación coherente al modelo de competencias, donde -como ya se mencionó en la primera parte del trabajo- se devela que la sociedad mexicana lo que necesita son alumnos entrenados hacia un aprendizaje técnico laboral, para así responder a las exigencias de su tiempo y sociedad.

La perspectiva constructivista, brinda un andamiaje psicopedagógico, cimentado en diferentes teorías de la psicología del aprendizaje y de las diferentes maneras de realizar la pedagogía adecuada a los objetivos del docente, pero también a los institucionales sin perder esa cimentación, en una construcción flexible que tome en cuenta la dimensión social de los involucrados en el proceso; (el que construye con el grupo de sus equivalentes, el que aprende y a la vez guía, los que reciben, pero que a la vez participan en una red más amplia de aprendizaje) que al mismo tiempo de importancia a su dimensión individual y humana.

El aula adquiere en este sentido un papel relevante, el aula se transforma en el espacio donde los estudiantes y los maestros-mediadores se comunican, aprenden, resuelven conflictos, crean y solucionan problemas; todo esto en una comunicación dialógica que refuerza valores en un proceso activo como sujetos y gestores de sus conocimientos, además de adquirir responsabilidades en el ejercicio de las habilidades que de tener la base psicopedagógica bien aplicada han venido incrementando y reorientando, dentro de un ejercicio vital, sobre todo en áreas de conocimiento como las ciencias sociales, que pudieran ver su

aplicación en la vida de manera más inmediata, sin embargo ¿Es posible educar para la vida?

Respecto a la pregunta anterior, podemos entender en palabras de Juan Delval¹⁰ que *no hay una educación constructivista, lo que existe es una postura epistemológica y psicológica*, que facilita al alumno la apropiación del conocimiento de una manera coherente con lo que naturalmente se hace en una relación “activa” con los otros, con los que interactúan.

Por las razones anteriores es que según esta postura sí se puede educar para la vida, es decir, se pueden fomentar y orientar las condiciones que le permitirán continuar conociendo con las habilidades necesarias, fuera del aula, es por esto también que pueden utilizarse métodos de enseñanza de muy diversa índole, mientras se tenga bien claro qué se quiere lograr en esta construcción, incluso los tradicionales si estos permiten desarrollar las habilidades, conocimientos y actitudes, tanto disciplinares como los próximos o anteriores que permitan este desarrollo.

La enseñanza de la ética, dentro de la postura constructivista, puede aplicar lo anteriormente planteado, en algunos aspectos, la ética, como asignatura debe hacer ver al estudiante, que los valores, las decisiones éticas, la moral, la cultura, forman parte de su historia, que se encuentran inmersos en gran parte de sus existencias y que son responsables de las decisiones que tomen, no sólo individualmente, sino como personas sociales y ciudadanos.

¹⁰ La referencia se tomó del libro de Frida Díaz Barriga. Enseñanza situada. Vínculos entre la escuela y la vida.

La ética, como conocimiento filosófico, es una asignatura de carácter teórico-práctico; sin embargo, se ha enseñado tradicionalmente en la educación media superior sólo desde la parte teórica, restándole, a la vista del alumno, del docente y hasta de la institución la importancia que ésta asignatura tiene en la vida práctica ya que no sólo se limita a las decisiones cotidianas, sino al ejercicio crítico que le permite al individuo crear juicios de valor, que no pueden apartarse de *su vida moral, que incluye todos aquellos aspectos que han influido decisivamente en la conformación de los ideales intramundanos de conducta humana en el curso histórico del desarrollo , choque y entrecruzamiento de las distintas corrientes religiosas, filosóficas, políticas y culturales de la modernidad* (Guariglia; 2000).

Los juicios de valor que los individuos emiten, provienen de una escala axiológica preexistente, que por su carácter cotidiano es susceptible de crítica y por lo tanto de modificación, en este sentido, el alumno cuenta con una carga moral que influye directamente en sus decisiones y las consecuencias que estas tienen, por lo que resulta relevante un proceso cognitivo por medio del cual cobre conciencia de las repercusiones positivas y negativas que se desprenden de cada acción que realice o avale como lícita, en el entendido que es un ser humano en sociedad.

Lo anterior no pretende hacer del alumno un ser que cuestione cada acto moral como positivo o negativo, sino que distinga aquellos actos que sean sujetos a reflexión en un sentido más amplio, que supere su entorno inmediato, que pase de un punto de vista individualista y relativista a criterios de reflexión que permitan darle la posibilidad de reconocer lo más conveniente en cada situación cultural, social y personal concreta, por lo que se hace más importante el proceso de

reflexión que la solución misma, en base a razones que le permitan crear una ética pequeña, pero común.

La ética que vaya creando le permitirá, por medio del proceso reflexivo y dialógico no tomar una postura injusta, subjetiva o individual, esta que se sustente sólo en la voluntad o emociones; una ética mínima que permita coexistir a la responsabilidad y a la autonomía por medio de la conciencia, de modo que sea *posible hablar de una ética universal, y a la vez conservar toda la autonomía y responsabilidad personal* (Ma Pulg; 1990)

La enseñanza de la ética desde una perspectiva constructivista, toma de ésta la idea del *aprendizaje cooperativo*, donde los estudiantes no sólo socializan y trabajan mutuamente, además aprenden a reconocer al otro como su igual, a respetarlo; es decir fortalece los valores, para este objetivo el diálogo adquiere gran importancia como herramienta de *enseñanza aprendizaje*, ya que a través de este ejercicio los cuestionamientos y conocimientos éticos pueden llegar a ser significativos.

La teoría de la virtud de Aristóteles, la idea del punto medio (phrónesis) fue elegida para este proyecto ya que coloca al estudiante frente a sus decisiones, lo coloca igualmente con la posibilidad de tener que evaluar las posibles consecuencias que se desprenden en diferentes situaciones éticas y hacer un balance en cada problema, además de que el filósofo veía igualmente que educar éticamente no se refiere sólo a los individuos, sino a los ciudadanos que comparten un mismo fin social y político, en este sentido es como el presente proyecto toma las

enseñanzas aristotélicas e intenta llevarlas a la práctica, además de ver a la virtud cómo las actitudes y habilidades (competencias) que a través de su ejercicio reflexivo, pueden llevarnos a entender nuestras decisiones y responsabilidades, no a hacernos virtuosos, eso no depende del maestro o la institución, sino de la reflexión y la práctica individual.

3.2. Teorías del aprendizaje para la aplicación didáctica.

3.2.1. Enseñanza situada y Método de casos

La enseñanza situada nos proporciona una herramienta muy útil para llevar la parte teórica de la ética, a un ambiente más cercano al alumno, en específico el análisis de casos en problemas reales permiten el ejercicio del procedimiento reflexivo que permitirá conectar al alumno sus conocimientos previos, además de sus valores y cuestionar la moral preestablecida.

Los cuestionamientos que se desprendan de los problemas analizados, refuerzan la parte formativa de la educación, que coincide con la idea del Dr. Gabriel Vargas en el texto *filosofía ¿Para qué?* La filosofía ayuda a formar seres humanos, la filosofía es una materia viva que proporciona a los alumnos entender la realidad y cómo inciden en ella, así la ética como conocimiento filosófico debe cumplir con este objetivo, tratar de formar seres humanos capaces de reflexionar y cuestionar su realidad, en casos concretos, los cuales llevan sus reflexiones más allá de la inmediatez y de la individualidad.

El texto de *Enseñanza Situada* de Frida Díaz Barriga (2006) retoma de John Dewey, una idea que se acerca al constructivismo y que se relaciona directamente

con la propuesta de enseñanza de la ética; “la escuela es ante todo una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación”. (Díaz Barriga, Arceo, 2006). El aula es un lugar físico, pero también un lugar de apropiación cognitiva y social, se puede entender como un espacio que permita el desarrollo de las habilidades que continuarán a lo largo del aprendizaje del alumno, el que tendrá que continuar fuera de ésta.

Es en esta vida comunitaria donde el niño o el joven experimentan las fuerzas formativas que lo conducen a participar activamente en la tradición cultural que le es propia, a la par que permite el desarrollo pleno de sus propias facultades. Además de constituir una preparación para la vida futura, la escuela es entendida en sí misma como un proceso vital; la vida social en la escuela deweyniana se basa en el intercambio de experiencias y en la comunicación entre los individuos. (Díaz Barriga, Arceo; 2006).

La enseñanza situada es una propuesta de aprendizaje experiencial, además de la formación mediante la práctica reflexiva, que desemboca en el constructivismo sociocultural del que ya se habló con anterioridad, se refiere directamente a enseñanza y aprendizaje situados, en contextos reales que permite observar y reorientar el sentido del papel de todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

El método de casos en la enseñanza situada nos propone crear entornos de aprendizaje que a pesar de estar dentro de un aula, en situaciones formales, tengan referencia directa con la realidad en problemas relevantes que enfrentan o

lleguen a experimentar, problemas abiertos que hagan que se confronten con sus valores y que *constituyan un catalizador del pensamiento crítico y reflexivo*. El planteamiento de casos recrean contextos de la vida real que permiten el análisis de conceptos que tengan que ver con el currículo, a la vez de con los objetivos pedagógicos y disciplinares que el docente persigue.

Este método es pertinente para la enseñanza de la ética como disciplina filosófica, partiendo de que la finalidad de la enseñanza de la ética en el nivel medio superior, es formativa y no sólo lo informativa, es estimular en el alumno la capacidad de dirigir su propia vida, de ejercer sus capacidades individuales en la vida comunitaria, en recreaciones reales que permitan guiar esa formación.

Siguiendo con la idea anterior, enseñar ética a través del método de casos cumple lo que el texto de *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio* nos expone en relación a la filosofía, así también puede llevarse al terreno de la ética

. . . la filosofía como disciplina formativa, en el nivel medio, debe satisfacer la necesidad de desarrollar las capacidades de reflexión, de crítica y de pensamiento creativo. Desde esta perspectiva su tarea no se limita solamente a la asimilación y repetición de valores, etc., existentes, por el contrario, debe cumplir la función de estimular las capacidades personales para movilizar en el joven la reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, partiendo de la experiencia de su propia situación y suscitando la

actitud crítica y la creación de valores e ideas surgidas de su yo más auténtico. (Arpini de Márquez. Dufour de Ortega, p.3 1988)

El docente que haga uso de este método en la conformación de su didáctica debe tomar en cuenta para la selección del mismo, los objetivos que persigue, a quién está dirigido el ejercicio del caso, los personajes que intervienen en él , las competencias que se pretenden fomentar, además de dar pauta a la emotividad, a la fantasía, a la creatividad y particularmente en la enseñanza de la ética , propiciar el ejercicio reflexivo en la apertura de diferentes perspectivas de análisis y solución del problemas; en conciencia el caso debe ser actual y relevante debe generar preguntas y dar pie a discusiones.

Las preguntas son relevantes en éste método didáctico ya que éstas constituyen el medio fundamental del profesor para mediar el conocimiento, además de localizar el punto central que abrirá el diálogo de los alumnos.

Componentes básicos para el análisis de casos de Frida Díaz Barriga	
Generación de preguntas y el análisis del caso	Seguimiento y evaluación del caso
<p>*Preguntas de estudio: Permiten la entrada del alumno al caso, organizan su pensamiento para la discusión por venir y le permiten clarificar los conocimientos o información básica requerida.</p> <p>*Preguntas de discusión: Definen áreas de exploración del caso y conducen a que emerjan los asuntos principales que interesa analizar; dan la pauta a seguir, dirigen el análisis.</p> <p>*Preguntas facilitadoras: Revelan los</p>	<p>*Énfasis en una evaluación formativa, dinámica y contextualizada (evaluación auténtica)</p> <p>*Desarrollo y aplicación de materiales de evaluación más que nada cualitativos y de instrumentos que valoren el desempeño del alumno, su nivel de habilidad, su disposición y actitudes.</p> <p>*Involucran la autoevaluación fundamentada por parte de los alumnos y del trabajo realizado en los grupos de</p>

<p>significados explícitos de las contribuciones individuales y estimulan la interacción entre los alumnos.</p> <p>*Preguntas sobre el producto o resultado de la discusión del caso: Permiten revelar la toma de postura asumida, las soluciones acordadas, y los consensos y disensos del grupo.</p>	<p>discusión.</p> <p>*Requiere de la definición y consenso de criterios de desempeño o estándares mínimos que permitan cualificar los aprendizajes logrados.</p> <p>*Requiere que los profesores ejerciten su juicio profesional para valorar los logros y la calidad del trabajo de los alumnos.</p>
--	---

El texto de Díaz Barriga nos proporciona los elementos suficientes para poder armar el caso, sin que pierda su objetivo, nos permite no caer en vaguedades o simplezas que desvíen la atención de lo que se quiere lograr. La ética al tener su objeto de estudio en el comportamiento humano, encuentra en éste método el referente directo para su práctica.

3.2.2. Método de construcción de significados.

El método de construcción de significados es pertinente para el presente proyecto pues nos ayuda a que el estudiante comprenda los conocimientos nuevos, ya que es un conocimiento procesual permite relacionar el conocimiento declarativo (teórico) con actividades que haya experimentado con anterioridad.

El método de construcción de significados, al igual que el de casos situados para la cognición, plantean situaciones problemáticas, este tipo de enseñanza tiene como uno de sus objetivos crear una contradicción, la cual, se refiere directamente al estudiante, sin ser muy complicado, permite a través de esta contradicción; primero crear un *conflicto cognitivo* que es el primer paso hacia la obtención del aprendizaje significativo.

El estudiante sufre una contradicción de cara al problema tal que sienta la necesidad de nuevos conocimientos para lograr la solución. *En este momento se logra un estado de motivación muy significativo, pues el educando se da cuenta de que con los conocimientos que posee no es posible resolver la problemática y entonces surge el motivo que lo guía a actuar* (Pimienta, 2007).

El motivo de este método al igual que el anterior es integrar el aprendizaje escolar al mundo real, es decir, la vinculación de la escuela con la vida, a través de la construcción del conocimiento en una estrategia didáctica, que permita el procesamiento de la información y lleve al alumno a la toma de decisiones.

La contradicción cognoscitiva que se logra al enfrentar al alumno con un problema real, en un aprendizaje activo, que logra, la reactivación del conocimiento previo, transferencia de este a situaciones reales, permite los recuerdos de experiencias parecidas, además del ejercicio de la memoria, la aplicación y activación de la información y todos estos procesos destapan la posibilidad de conectar los conocimientos recibidos con este ejercicio con los conocimientos de otras disciplinas.

La creación de significados se realiza a través del diálogo, en pequeños equipos que por medio de preguntas diseñadas por el docente tienen la finalidad de motivar el conocimiento del estudiante.

El docente ha de realizar la pregunta más adecuada con el contenido-escenario cultural en el que se ha de emerger el significado y la respuesta, que a su vez sirva de base para estimular la nueva pregunta. El diálogo

establece una dinámica de preguntas y respuestas, ajustadas al tema de estudio y a las experiencias más profundas de los estudiantes, quienes han de reconstruir los hechos y mejorar las explicaciones a las cuestiones formuladas. (Medina Rivilla, Salvador Mata; 2009)

El trabajo cooperativo resulta en el escenario áulico adecuado para la enseñanza de la ética ya que no es un saber aislado, es un saber humano que se practica en este ámbito, el trabajo cooperativo permite el desarrollo de competencias, además que propicia la abstracción, la adquisición y manejo de información, además de la experimentación.

La creación de significados en un caso real, busca primeramente la reactivación de los conocimientos previos, por medio de preguntas-guía en el planteamiento del caso y, así empieza el proceso que consiste en comprender lo nuevo, el estudiante agrega lo nuevo a lo que ya sabe, en una relación sustancial para él, estos procesos son puentes cognitivos que ayudan al estudiante a identificar si la acción o actividad es similar al proceso que intenta aprender, creando su propia versión de la información, no sólo conectando el conocimiento previo con el nuevo, *sino realizando predicciones y verificándolas, es decir proyectando la información que no es explícita* (Pimienta; 2007) dentro del aprendizaje cooperativo en una relación dialógica.

“La colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-

reflexión entre docente y estudiante y de estos entre sí, en cuanto autores de la formación personal y en equipo”. (Medina Rivilla, Salvador Mata; 2009)

El papel del docente en ambos métodos consiste en la correcta selección del caso, que debe tomar en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes a quienes se aplicará, el contexto áulico y lo relevante que puede resultar en las vidas de quienes estén involucrados en el proceso; así como elaborar las preguntas guía adecuadas para llevar a cabo el conflicto cognitivo, para con ello comenzar el proceso que lleve a la predicción y creación de nuevos significados, en un proceso reflexivo, que tendrá como una de sus finalidades desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias en la disciplina en que se aplica, en este caso la ética.

La evaluación en cuanto a la aplicación didáctica de estos métodos tendrá que ser cualitativa, centrándose principalmente en el proceso, su inicio y el avance de éste; también la disposición al diálogo, el fomento y ejercicio de los valores como la tolerancia, la justicia y la responsabilidad, además del ejercicio de competencias.

CAPITULO IV. PROPUESTA DIDÁCTICA, INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE.

En el presente capítulo, analizaremos el diseño de la parte didáctica, además de la elaboración de los instrumentos de evaluación pertinentes para la aplicación del proyecto, así como los obstáculos encontrados para la enseñanza de la ética, en respuesta a éstos.

La propuesta didáctica del presente proyecto, está teóricamente sustentada en la parte metodológica que será explicada en el presente capítulo; además de la teoría de la virtud de Aristóteles aunada al diálogo, se centra en el planteamiento de casos reales, que permitan al estudiante ir en un camino más práctico en su formación, con el objetivo de llegar a una reflexión personal, que se convierta en un aprendizaje significativo.

Pondremos atención entonces en la justificación de la evaluación utilizada, en referencia a la metodología propuesta en toda la parte teórica de los capítulos anteriores, así también el diseño de los instrumentos de evaluación.

4.1. Propuesta didáctica.

La propuesta didáctica que aquí se plantea, se refiere al tema de “vicios y virtudes” del programa de Ética de la EPO 16 (Escuela Preparatoria Oficial número 16), que aparece en la Unidad I del programa de Ética.

El curso tiene una duración de un semestre, el cuál será impartido en su totalidad, aunque la presente propuesta será sólo para el tema señalado.

La institución se encuentra ubicada en el municipio de Chimalhuacán Estado de México, un municipio con altos índices de delincuencia, además de la llegada a él de grupos del crimen organizado, que propician en los estudiantes la “idea” de que la escuela y el conocimiento que en ella se imparte no es importante en sus vidas y que unirse a la delincuencia es la solución a la marginación, la violencia intrafamiliar y la pobreza en la que viven la mayoría de ellos.

Lo anterior es un factor de gran peso en sus vidas y en sus decisiones futuras, en el terreno de la ética, esto es importante porque nos habla de un grupo social y de futuros ciudadanos para los que el concepto “ser humano” depende de cuánto dinero y poder se consiga a través de cualquier medio, no importando que sea violento, también pone de manifiesto el desdén por la vida de los otros y en algunos de la propia, la casi nula visión del futuro y en consecuencia de las repercusiones de sus actos y elecciones (herederos de la posmodernidad). El contexto, además de los temas anteriores al de la estrategia ya hacen que tanto alumno como el docente tengan una toma de postura frente a los dilemas éticos.

El diseño de las actividades en el salón de clase, es una labor que sintetiza, pedagógica y didácticamente varias metodologías que deben responder a diferentes factores, algunos ya mencionados anteriormente; partir de los objetivos que se quiere alcanzar, la concepción filosófica y antropológica que permita entender al grupo de aplicación, los objetivos institucionales, la base

psicopedagógica o el modelo bajo el cual se encuentra la institución, los saberes teóricos, procedimentales y actitudinales que se persigue lograr en los alumnos, los obstáculos o resistencias y finalmente las habilidades docentes con las que se cuenta para el diseño de las actividades.

La base psicopedagógica de la que se parte para el diseño de las actividades que se presentarán más adelante, responden a un modelo institucional basado en competencias, en el que se pretende que el alumno desarrolle habilidades propias de la filosofía, pero habilidades “útiles para la vida”, así que, el diseño de las actividades tiene ya un límite institucional. Las competencias a alcanzar son la reflexión, la argumentación y la capacidad de criticar su entorno, habilidades propias de la filosofía, que a la vez pueden entenderse como adecuadas para el ejercicio ético.

El modelo de competencias toma del constructivismo y de la enseñanza situada el aprendizaje colaborativo en la resolución de casos reales donde los alumnos puedan tomar postura y defender sus decisiones a partir de la discusión y socialización en el análisis, con miras a que logren nuevos significados o juicios, pero que no respondan sólo a las emociones propias de su edad, sino a las situaciones que enfrentarán en algún momento de sus vidas, en este sentido el objetivo no debe ser enseñarlos a decidir correctamente, sino a que se den cuenta que para tomar una postura, la reflexión y la argumentación deben tener una carga racional, además en el caso de la educación formal, una base teórica; así la resignificación de la enseñanza de la ética cobra sentido ya que, esta labor implica ver a la enseñanza más allá de la labor institucional.

Entender a los alumnos en su contexto, en sus circunstancias temporales, psicológicas y de desarrollo personal, son aspectos a tomar en cuenta, entender que a pesar de pedirles una reflexión más profunda, los alcances que ellos tienen en el momento de la aplicación pueden no ser los esperados desde el inicio del diseño de la estrategia didáctica.

El alcance racional y moral se está formando y que a pesar de todo ello el diseño no sea superficial, saber que su entorno cobra vital importancia y por ello, que trabajen colaborativamente y construyan sus nuevos significados en un ambiente de confianza, en una situación de amistad, *como no ejercen el cálculo racional con madurez, muchas veces sus acciones, pretendidamente bellas y buenas, no lo son.*

El joven no sabe deliberar y, por lo tanto, su proairesis tiene resabios de sus voliciones imperfectas de los niños. Quiere lo bello, pero no siempre sabe elegir lo verdaderamente bello y bueno para su vida. La juventud es también tiempo para la amistad, pues gozan de la convivencia, más que de la utilidad. (Zagal: p. 61)

4.1.1. Virtudes éticas y diálogo para el diseño didáctico

La toma de postura frente a situaciones éticas, además de la defensa de éstas decisiones, es un proceso, el cual es más conveniente si se hace en un ambiente cordial, donde las decisiones se socializan y discuten entre pares, por lo que el diseño de las actividades responden a esta situación. La teoría de la virtud de

Aristóteles pone a los alumnos a discernir entre los extremos de una decisión, la decisión misma y desde dónde la asuman y argumenten con sus consecuencias hace el puente entre la teoría y la práctica ética, el proceso se ve reflejado en el diálogo, las razones y consecuencias de sus decisiones es la phrónesis, el justo medio, pero el justo medio desde dónde eligen, así esta elección es el juicio.

El diseño de las actividades en el tema del programa de vicios y virtudes, llevan a los alumnos a practicar su escala axiológica, a ejercitar, aún dentro del aula sus habilidades argumentativas y críticas, además de la reflexión, estas habilidades pueden entenderse como virtudes, además de lograr las competencias requeridas por la institución. La ética aristotélica puede entenderse en este sentido, como una teoría de la acción, la moral se practica, es un acto racional, pero a la vez espiritual que permite tener un balance ante cada situación ética .¹¹

Resolver casos, es un pretexto para la argumentación, además de serlo también para la significación de la ética en la vida práctica. *En condiciones ideales, un argumento modifica nuestro comportamiento cuando engendra una convicción fuerte, una creencia tan arrolladora que motiva nuestra decisión y deviene acción* (Zagal: p. 62) es decir, la práctica de la virtud aristotélica puede llevar a apuntalar una convicción, a pesar que no pueda verse inmediatamente en sus vidas, cobra importancia a futuro.

El diálogo como herramienta didáctica y pedagógica logra manifestar y cohesionar en el diseño de clase, las habilidades o virtudes que empiezan a practicarse a ejercitarse, para poder llegar a serlo. Analizar casos reales, logra también que los

¹¹ Etica Nicomaquea IV

alumnos y el profesor convivan y argumenten como personas que aprenden unos de los otros, a través de la enseñanza situada, parafraseando a Lemke¹², pasar de ser mentes aisladas de individuos que reciben información a un grupo social que aprende en un ambiente de confianza, donde pueden ver y balancear sus decisiones en cada caso, además de poder identificar los vicios y virtudes que influyeron las decisiones de los involucrados en cada caso.

La enseñanza de la ética debe pasar de sólo datos teóricos a la práctica y volverse lo más significativo posible, además de lograr desarrollar habilidades filosóficas de una manera consciente, con el apoyo de la formación pedagógica y didáctica del profesor.

¹² Capítulo 3 . *Cognition, Context and Learning: A Social Semiotic Perspective*. Jay Lemke.

4.2. DISEÑO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

PLANEACIÓN DIDÁCTICA				
MATERIA: ÉTICA	PROFESORA: ADRIANA HIDALGO FUENTES	SEMESTRE: SEXTO	UNIDAD: I	TIEMPO:2 SESIONES 80 min. Por sesión.
TEMA: VICIOS Y VIRTUDES	COMPETENCIA GENÉRICA CENTRAL: Se autodetermina y cuida de sí	COMPETENCIAS DISCIPLINARES: 1.- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 2.-Identifica el contenido social y humanista como una construcción en constante transformación. 3.- Interpreta su realidad social a partir de los sucesos históricos, locales, nacionales e internacionales que le han modificado.		
PROPÓSITO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Orientar a los alumnos a relacionar los conceptos de la ética teórica con la vida práctica y que con ello descubran la importancia que tienen sus decisiones.				
SABERES A DESARROLLAR				
TEÓRICOS: Conceptos. Virtud, vicio, responsabilidad, prudencia, honradez, deshonestidad	PROCEDIMENTALES: Abstracción, adquisición y manejo de la información, experimentación, trabajo cooperativo, argumentación.	ACTITUDINALES: Toma de decisiones, diálogo, respeto, tolerancia, cooperación para el trabajo.		
Formato elaborado por la Profra. Adriana Hidalgo Fuentes				

La planeación anterior se diseñó en base al marco teórico desarrollado con anterioridad y con el modelo institucional de aplicación. En el recuadro de competencias disciplinares se mencionan tres competencias a desarrollar, sin

embargo, sólo se eligió la número tres debido a que para el tema y la unidad de aplicación las tres se han considerado demasiado extensas.

El propósito de la estrategia no es el que aparece en el programa, éste se diseñó de acuerdo a las circunstancias de tiempo de las sesiones, además del estado del grupo, en este sentido cabe aclarar que se ha trabajado con el grupo desde el inicio de semestre, así también se tomaron en cuenta los obstáculos y resistencias a las que el profesor se enfrentó para poder aplicar los ejercicios de la práctica.

4.2.1. Obstáculos.

1.- Resistencia a aprender filosofía (ética), tienen prejuicios acerca de la materia, como que es inútil, poco práctica, difícil de entender y ambigua.

2.- Prefieren verdades y soluciones dadas. Están acostumbrados a que el profesor proporcione la información correcta, con preguntas y soluciones predeterminadas.

4.2.2. Soluciones.

1.- Despertar el interés de los alumnos, relacionando la parte filosófica con su contexto.

2.-Llevarlos a preguntar y a que generen dudas frente a los textos, sin dar respuestas concretas, sino preguntas que los lleven al análisis.

El diseño de la estrategia didáctica intenta resolver los obstáculos mencionados, a la vez que intenta incidir en la mentalidad de los alumnos, aunque no es posible pensar que con la sola estrategia se logren las competencias y que los alumnos lleguen a ser virtuosos o cambien radicalmente sus vidas; por estos motivos el

objetivo se reelaboró, ya que el planteado por el programa consistía precisamente en lograr que los alumnos cambien sus vidas a partir del estudio de la materia de ética, además de como ya se mencionó con anterioridad, el programa es ambiguo, así como cargado hacia el conocimiento teórico primordialmente; así también menciona como parte del objetivo que los alumnos logren modificar sus vidas y que con este cambio logren modificar su entorno también.

El objetivo de la primera sesión se planteó con la intención de llevar a los alumnos a una situación real, pero menos ambiciosa en cuanto a la repercusión en ellos, un caso que los ubique en un análisis de una realidad cercana, sin llegar a ser del todo personal, en concordancia con los obstáculos descritos anteriormente ¹³, además de permitir al alumno la entrada al análisis de casos y la organización de su pensamiento con miras a la discusión, posterior en el periodo de diálogo, que deberá realizarse, de acuerdo al aprendizaje colaborativo, entre iguales.

¹³ <http://www.teachphilosophy101.org/Default.aspx?tabid=36>

PRIMERA SESIÓN

TIEMPO 80 min

METODOLOGÍA: Método de caso

PROPOSITO DE LA SESIÓN: Llevar al alumno a plantearse el escenario del caso, así como a tomar una postura frente al mismo.

INICIO	DESARROLLO	CIERRE	CONOCIMIENTOS PREVIOS	EVALUACIÓN
<p>*Los alumnos traerán sus investigaciones, para analizar el caso en clase.</p> <p>*El profesor anotará el tema y propósito de la sesión (10 min.)</p>	<p>En plenaria: *El profesor iniciará el diálogo y anotando los puntos principales en el pizarrón, el profesor será el moderador en la sesión de diálogo. *Los alumnos expondrán sus respuestas a las preguntas guía y las complementarán con los comentarios de los demás compañeros (15 min.)</p> <p>En equipos: *Formarán equipos de cinco integrantes y elegirán a uno de ellos como moderador y portavoz del equipo. *Dialogarán en equipos, intentando llegar a consenso respecto a las preguntas guía, el moderador anotará las respuestas consensuadas a manera de conclusiones (25 min).</p>	<p>En plenaria: *El portavoz de cada equipo expondrá las conclusiones de cada equipo y se abrirá nuevamente el diálogo. *El profesor cerrará la sesión dejando en incógnita las conclusiones para la siguiente sesión (20 min.)</p> <p>*Los alumnos leerán por equipos para la siguiente sesión el diálogo Menón de Platón.</p> <p>*Un equipo de manera voluntaria expondrá la virtud para Aristóteles. *Cada equipo traerá un caso, buscará un dilema ético para trabajar en la siguiente sesión.</p>	<p>En clases anteriores se analizaron las diferentes corrientes éticas y conceptos relacionados de diferentes autores.</p> <p>Concepto de virtud, vicio, moral, juicio moral, juicio ético, sanción, hábito, costumbre, conducta, voluntad, tipos de normas, deber.</p> <p>PREGUNTAS GUÍA: 1.-¿Cuál era la función de Elba Esther Gordillo como líder del SNTE? 2.-¿Qué ventajas obtuvo mientras estuvo en el cargo? 3.- ¿Qué acciones la llevaron a prisión?</p>	<p>*Los procesos de organización, diálogo y fusión de ideas a manera de conclusiones.</p>

Formato elaborado por la Profra. Adriana Hidalgo Fuentes

Para la primera sesión se eligió el caso de Elba Esther Gordillo, porque se consideró que para el inicio del análisis de casos, los alumnos deberían analizar un caso que se había estado tratando en las noticias y del cual la mayoría estaba en contacto. Las preguntas guía sirven para delimitar la discusión, así como para que los alumnos tomen postura frente a una situación, que si bien, parecería muy ajena a ellos, uno de los objetivos a cumplir es que ellos lo hagan más cercano a su realidad.

Otro propósito del análisis de este caso es que los alumnos puedan empezar a dialogar a la vez que van construyendo argumentos sólidos que respalden su postura frente al caso (socio constructivismo Vygotsky), por lo que las preguntas guía o como se plantea en el cuadro de Diaz Barriga, *preguntas facilitadoras: Revelan los significados explícitos de las contribuciones individuales y estimulan la interacción entre los alumnos (Diaz Barriga: 2006).*

La investigación del diálogo Menón de Platón tiene como finalidad la de lograr que los alumnos se acerquen a los textos filosóficos, pero que además logren interesarse en lo que algunos filósofos proponen y esto en un análisis compartido, que vaya suscitando un ambiente de confianza donde todos puedan expresar sus opiniones.

SEGUNDA SESIÓN.

TIEMPO 80 min		METODOLOGÍA: Construcción de significados		
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que a partir del análisis de un caso real, los alumnos emitan juicios éticos, que las acciones éticas involucren a todos los miembros de una sociedad y por eso sus decisiones son importantes.				
INICIO	DESARROLLO	CIERRE	CONOCIMIENTOS PREVIOS	EVALUACIÓN
<p>*Los alumnos traerán sus reportes de lectura. *El profesor anotará el tema y propósito de la sesión. *El profesor hará un recuento de la sesión anterior y dará una explicación de la virtud para Aristóteles (15min.)</p>	<p>En plenaria: Los alumnos conectarán lo visto en la clase anterior con la lectura que hicieron en casa (15 min.) *Un equipo de manera voluntaria explicará las conclusiones del Menón y otro la virtud de Aristóteles. *El profesor explicará la actividad y elaborará en el pizarrón un esquema guía para el trabajo en clase</p> <p>En equipos de cinco personas: *Los alumnos elegirán un monitor y representante de equipo *Los alumnos responderán el esquema, que cuenta con preguntas detonadoras, anotarán sus conclusiones, después de diálogo y consenso en equipos, completarán sus reportes con lo dicho por otros equipos (25 min.) *El profesor será mediador y monitor de las actividades.</p>	<p>En plenaria: *El portavoz de cada equipo expondrá las conclusiones del esquema y se abrirá nuevamente el diálogo. *El profesor, recabará las opiniones y expondrá las conclusiones del grupo, que será la construcción de nuevos significados (15min.) *El profesor pedirá a los alumnos que de forma individual respondan un pequeño cuadro que servirá de autoevaluación (10min.)</p>	<p>*Las conclusiones de las sesiones anteriores y los conceptos ya mencionados.</p>	<p>*Los procesos de organización, diálogo y fusión de ideas a manera de conclusiones. *Las lecturas hechas previamente *Los argumentos utilizados en la sesión de diálogo y los escritos.</p>
Forma elaborado por la Profra. Adriana Hidalgo Fuentes				

Para la segunda sesión se pidió a los equipos que expusieran de manera voluntaria tanto el diálogo Menón de Platón como algunos fragmentos de la Ética Nicomaquea de Aristóteles, la exposición de los equipos, tiene como propósito que los alumnos adquieran más confianza en sus opiniones, así como una toma de postura frente a una situación ética, que defenderán en el diálogo, además de empezar a construir sus propios significados.

El diálogo que se llevará a cabo en el aula no sólo permitirá que los alumnos tomen una postura, así también conseguir de sus experiencias y formación, las herramientas necesarias para pasar de un diálogo meramente intuitivo a un diálogo más estructurado, en este sentido el contexto ya explicado anteriormente tiene una relevancia importante ya que, los alumnos están acostumbrados a sólo discutir, a confrontar al otro, a intentar imponer su opinión como la única valiosa, están habituados a que ellos no cuentan con el conocimiento necesario para tomar decisiones o aportar información apreciable para ellos mismos o los otros. *Será conveniente que se perciba el diálogo como procedimiento para entenderse e informarse mutuamente, para resolver problemas o conflictos, para colaborar en el trabajo, para enfrentarse a los más válidos conflictos morales, para criticar colectivamente las formas sociales, para comprendernos y comprender a los demás y a las demás culturas (Ma Pulg; p.17)*

Así el diálogo en el aula se diseñó con ciertas reglas para que pudiera llevarse a cabo de una manera provechosa y que así los alumnos aprendan a sostener sus posturas, pero al mismo tiempo a respetar y tomar lo más valioso de las otras opiniones, así también ir al mismo tiempo a reconocer e ir colaborando en una

construcción grupal de conocimiento y esto a la vez nos pondrá en camino a que descubran las habilidades con las que cuentan y cómo su ejercicio las puede transformar en virtudes.

4.2.3. Lineamientos para llevar a cabo la dinámica del diálogo.

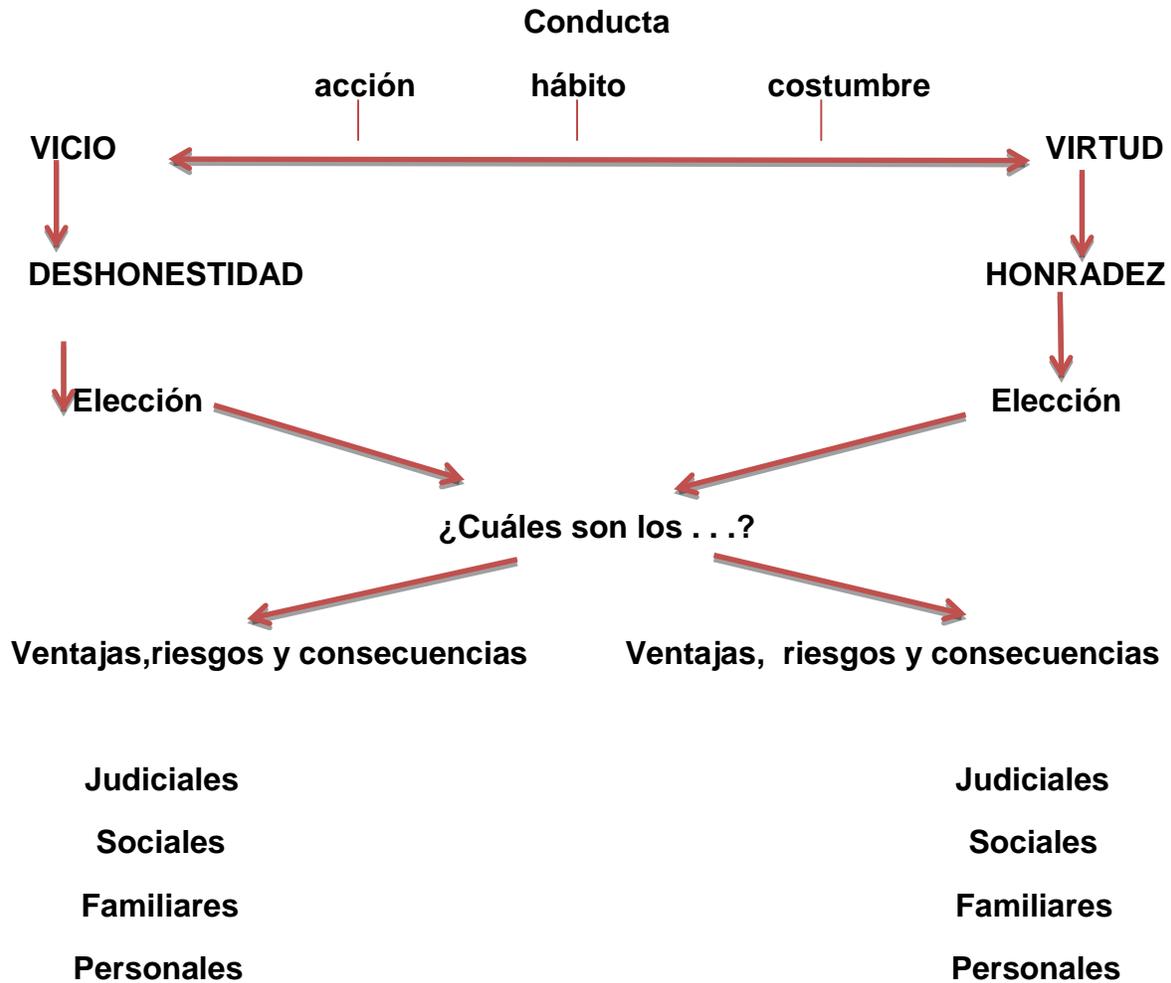
- 1.- Formar equipos de cinco integrantes (por el número de integrantes del grupo).
- 2.- Designar un representante o portavoz del equipo.
- 3.- Nombrar un secretario, que tendrá la función de anotar las conclusiones grupales y las conclusiones de grupo, para posteriormente entregar un ejercicio escrito por el equipo.
- 4.- Cada equipo tendrá dos minutos para hablar y defender su postura.
- 5.- El equipo que quiera opinar deberá levantar la mano y pedir la palabra.
- 6.- Al finalizar las actividades el equipo deberá entregar por escrito las conclusiones a la que se llegue en el diálogo.

Los lineamientos anteriores tienen la intención de que los alumnos comprendan que dialogar es un ejercicio ordenado, que debe tener una finalidad, además de llevarlos a sintetizar sus pensamientos en oraciones estructuradas y coherentes, que tendrán como motivo el llegar a convertirse en argumentos, por supuesto que en tres sesiones de diálogo es una tarea que casi con seguridad no llegará a serlo, sin embargo, sentará las bases, para que el ejercicio continúe y ayude en la consecución de habilidades propias del sujeto y de la filosofía.

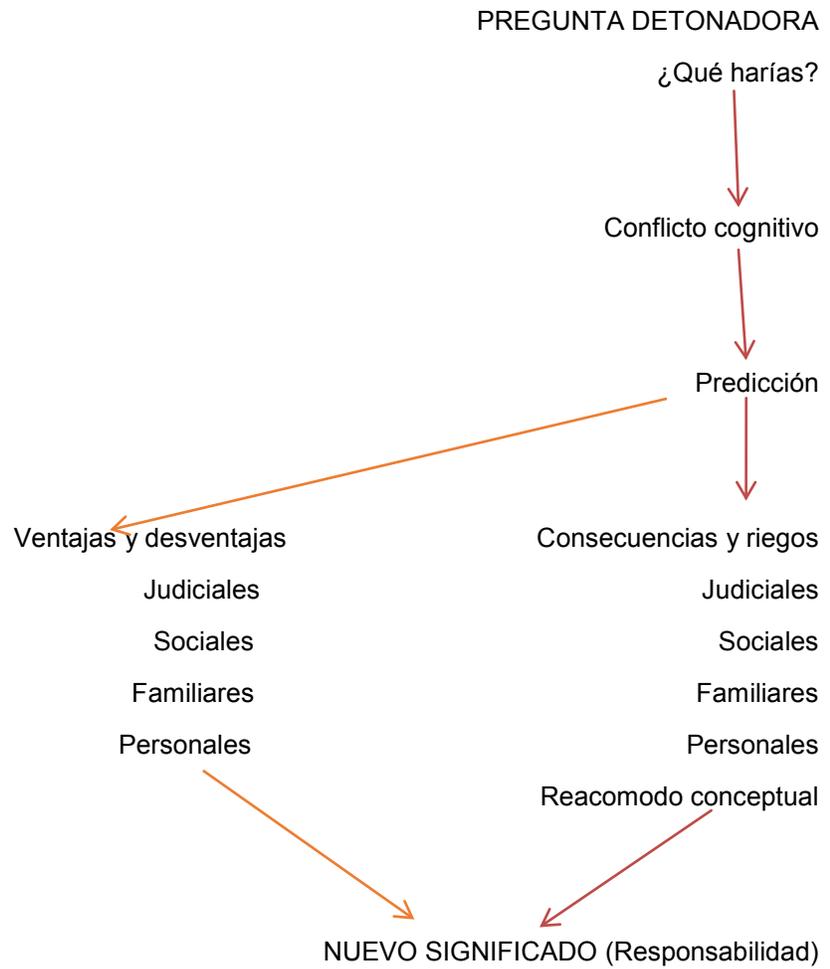
El esquema utilizado servirá para que los alumnos empiecen el diálogo y sean capaces de anotar y resumir sus opiniones, así también identifiquen las virtudes y el proceso que debe llevar una decisión y una actitud o valor para poder convertirse en virtud. En el esquema aparecen espacios donde deberán anotar las consecuencias que tendrán sus decisiones tanto en lo individual como en lo social, judicial, esto tiene el ánimo de ver más allá de las consecuencias inmediatas o meramente teóricas.

Al volver a analizar el caso desde las consecuencias, se intenta lograr que el alumno reacomode sus primeras impresiones y entienda desde dónde está decidiendo, es decir, que identifique si su postura obedece a sus deseos o sentimientos, a su situación familiar o personal que logre un nuevo significado, llevarlo a proyectar la ética fuera del aula (Pimienta; 2007)

Caso:



PHRÓNESIS PRUDENCIA



4.3. EVALUACIÓN.

El modelo de evaluación debe partir de los presupuestos teóricos que definen la concepción que se tiene de comprensión acerca de enseñanza, así también debe proponer procedimientos metodológicos coherentes con los puntos de partida y objetivos a los que se quiere llegar (Medina Rivilla; 2009). La evaluación que se utilice dependerá de la metodología utilizada en el diseño de la estrategia didáctica, a los objetivos de ésta y a lo que se quiera obtener en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a la estrategia diseñada, a los presupuestos teóricos y metodológicos que la respaldan el tipo que corresponde es la evaluación cualitativa; en este tipo de evaluación el proceso es más importante que llegar a una respuesta, el aprendizaje que logren los alumnos dependerá del desempeño que tengan a lo largo del proceso, aunque los resultados son importantes y se plantean objetivos a alcanzar, no se evalúa concretamente el hecho de llegar a éstos, de tal manera que, este modelo de evaluación recupera también la valoración de los hechos humanos tal como se viven en su propio contexto.

Institucionalmente el modelo por competencias propone la evaluación cuantitativa a través de instrumentos que el profesor está en libertad de implementar, de acuerdo al diseño de sus estrategias, así como de sus conocimientos teóricos y psicopedagógicos, a los valores y habilidades que tiene como objetivo desarrollar en los alumnos, sin dejar de lado en este caso, las competencias que se pretende alcanzar; de tal manera que los instrumentos que se han considerado pertinentes

son las rúbricas y las listas de cotejo, este modelo de evaluación es también pertinente para la materia de ética porque como ya se dijo anteriormente en las materias filosóficas los procesos reflexivos y analíticos son vitales, ya que la práctica filosófica desarrolla principalmente estas habilidades o virtudes que continúan en proceso a lo largo de la vida, involucrando de manera directa a las competencias.

4.3.1. Instrumentos de Evaluación.

Una de las primeras rúbricas a utilizar, se utiliza para evaluar el trabajo cooperativo, ya que en la estrategia didáctica que se aplicará, el proceso inicia desde la organización de equipos y la manera en la que dirigen la actividad, la tolerancia que aplicarán, así como la manera en la que pasan del trabajo completamente individual, a uno en conjunto. Esta parte del proceso es de vital importancia ya que los alumnos empezarán a auto gestionar el trabajo y el conocimiento, en esta dinámica el profesor tomará el papel de mediador a diferencia del papel tradicional de proveedor de conocimiento.

La siguiente rúbrica a aplicar evaluará el proceso de diálogo, los aspectos que se tomaron en cuenta para este diseño están en función del nivel analítico y reflexivo que muestran los alumnos durante el proceso, así como la apertura y tolerancia a los demás miembros del grupo, además de la competencia que se quiere alcanzar de acuerdo al modelo institucional y a la estrategia. Recordando que la actividad de diálogo se sustentó en lineamientos preestablecidos para la actividad.

El cuadro de auto evaluación es un instrumento que se implementará al final del segundo ejercicio de análisis de caso, con este cuadro se pretende obtener el punto de vista del alumno acerca de su desempeño en la actividad, así como un punto de referencia para el profesor, en referencia a cómo el alumno vivió el proceso, así también como lo que desde su perspectiva aprendió con la actividad y si existe concordancia con la metodología utilizada, así también sirve como método para la fijación del conocimiento, debido a que cuando el alumno se enfrenta a responderlo hace un recorrido mental acerca de lo que sabía al inicio del ejercicio y lo compara con lo que obtuvo al final del mismo.

La lista de cotejo diseñada servirá para llevar un control del proceso por equipos, así como de la parte de la teoría de la virtud, si es que los alumnos lograron identificarlas y cuál fue el proceso para llegar a ellas y las habilidades que en ellos se trata de ejercitar.

Otro de los instrumentos utilizados servirá para evaluar la competencia, aunque en este aspecto es pertinente aclarar que el objetivo del presente proyecto no es que los alumnos logren la competencia en concreto, si hay un objetivo es que ellos logren darse cuenta de la relevancia que tienen sus decisiones frente a situaciones éticas y a partir de ello logren entenderse en un panorama más amplio con respecto a la realidad escolar, laboral, social y en todas las dimensiones en las que se desenvuelven cotidianamente, por lo que el instrumento será una lista de cotejo muy básica, con pocos aspectos que logren arrojar un resultado aproximado.

RÚBRICA PARA EVALUAR APRENDIZAJE COOPERATIVO.

ASIGNATURA: ÉTICA , TEMA: VICIOS Y VIRTUDES		TÍTULO:		
EQUIPO INTEGRADO POR:		PLANTEL DE ADSCRIPCION	GRUPO:	
		FECHA:	PUNTAJE OBTENIDO:	
DIMENSIONES Y CRITERIOS	NIVEL 4 EXCELENTE	NIVEL 3 BUENO	NIVEL 2 SIFUCIENTE	NIVEL 1 INSIFICIENTE
Participación grupal	Todos los estudiantes participan con entusiasmo.	Al menos ¾ de los estudiantes participan activamente.	Al menos la mitad de los estudiantes presentan ideas propias.	Sólo una o dos personas participan activamente.
	Cuatro puntos	Tres puntos	Dos puntos	Un punto
Responsabilidad compartida	Todos comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea.	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad en la tarea.	La responsabilidad es compartida por ½ de los integrantes del grupo.	La responsabilidad recae en una sola persona.
	Cuatro puntos	Tres puntos	Dos puntos	Un punto
Calidad de la interacción	Habilidades de liderazgo y saber escuchar; conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás.	Los estudiantes muestran estar versados en la interacción; se conducen animadas discusiones centradas en la tarea.	Alguna habilidad para interactuar; se escucha con atención; alguna evidencia de discusión o planteamiento de alternativas.	Muy poca interacción: conversación muy breve; algunos estudiantes están distraídos o desinteresados
	Cuatro puntos	Tres puntos	Dos puntos	Un punto
Dentro del grupo	C/estudiante tiene un rol definido; desempeño efectivo de roles	Cada estudiante tiene un rol asignado, pero no está claramente definido o no es consistente	Hay roles asignados a los estudiantes, pero no se adhieren consistentemente a ellos.	No hay ningún esfuerzo de asignar roles a los miembros del grupo
	Cuatro puntos	Tres puntos	Dos puntos	Un punto

RÚBRICA PARA EVALUAR DIÁLOGO.

CRITERIOS POR EQUIPOS	NIVEL 4 EXCELENTE	NIVEL 3 BUENO	NIVEL 2 SUFICIENTE	NIVEL 1 INSUFICIENTE
1.- Las preguntas y respuestas reflejan pensamiento analítico.				
2.-Participa activamente				
3.- Es sintético en sus apreciaciones.				
4.-Muestra respeto hacia los demás estudiantes.				
5.- Es claro en sus puntos de vista.				
6.- Provee evidencia para apoyar aseveraciones y opiniones. Las evidencias se relacionan claramente con los argumentos y las aseveraciones son explícitas no implícitas.				
7.- Muestra interés por la conversación, formulando preguntas de clarificación que permiten profundizar sobre el tema tratando de llegar a una mayor comprensión.				
8.- Se concentra y escucha activamente (gesticulando, empleando el contacto visual, la toma de apuntes y las preguntas durante toda la actividad).				
Total				

CUADRO DE AUTOEVALUACIÓN

FIJACIÓN DEL CONOCIMIENTO

¿Qué sabía del tema?	¿Qué aprendí del tema?	¿Qué más quiero saber del tema?

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL ANÁLISIS DE CASO POR EQUIPO		
RECONOCIMIENTO DE VIRTUDES		
INDICADORES	SI	NO
El equipo investigó y leyó los textos programados para las sesiones		
El equipo participó en las conclusiones acerca de la virtud en el dialogo Menón.		
El equipo participó en las conclusiones acerca de las virtudes aristotélicas.		
El equipo trajo el caso que se solicitó para la clase		
El equipo identifica las virtudes involucradas en cada caso		
El equipo identifica las ventajas y consecuencias de sus decisiones.		

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR COMPETENCIAS Y SABERES A DESARROLLAR POR EQUIPO			
INDICADORES (COMPETENCIAS Y SABERES) por equipos de trabajo	Lo logró	Está en proceso	No lo logró
COMPETENCIA GENÉRICA CENTRAL: Se autodetermina y cuida de sí			
COMPETENCIA DISCIPLINAR: Interpreta su realidad social a partir de los sucesos históricos, locales, nacionales e internacionales que le han modificado			
SABERES TEÓRICOS: Conceptuales.- Virtud, vicio, responsabilidad, prudencia, honradez, deshonestidad			
SABERES PROCEDIMENTALES: Abstracción, adquisición y manejo de la información, experimentación, trabajo cooperativo, argumentación.			
SABERES ACTITUDINALES: Toma de decisiones, diálogo, respeto, tolerancia, cooperación para el trabajo			

4.4. PRÁCTICA DOCENTE.

En el presente apartado, se revisarán los resultados de las dos prácticas docentes aplicadas y video-grabadas, así como los productos que de ellas se obtuvieron, la evaluación obtenida por el profesor y los alcances en cuanto al diseño del modelo de aplicación; además del análisis y reflexión del docente acerca de su trabajo frente al grupo, también cuánto se logró en los objetivos tanto teóricos como prácticos, si el ejercicio cumplió con la parte institucional, en cuanto al modelo por competencias, con respecto a la parte filosófica el aprendizaje y la aplicación del justo medio o *phrónesis* aristotélica, a través del diálogo, en lo referente a la situación psicopedagógica el socio-constructivismo y finalmente en la parte didáctica, la enseñanza situada a través del método de casos, así como la construcción de significados.

La práctica docente se llevó a cabo en la clase de ética al grupo Tercero I de La Escuela Preparatoria Oficial 16 (EPO 16), que se encuentra ubicada en el municipio de Chimalhucán en el Estado de México, este dato es importante debido a que el contexto sociocultural, académico, además de institucional tuvieron mucho que ver en el diseño además del desarrollo y resultados de la práctica (Cap. I). En las dos clases que abarcó la práctica, la implementación del modelo didáctico del presente trabajo, generó otras actividades posteriores, que si bien no son el resultado de la práctica, pueden vincularse con el trabajo de las clases de la misma.

Preparación para la clase I.

Por cuestiones técnicas, debo hacer mención que el equipo requerido para la video grabación de la primera práctica no funcionó, además que el profesor había encargado a los alumnos investigar la virtud en Aristóteles y muy pocos realizaron esta tarea, de tal manera que se ocupó la sesión para la explicación de la misma, positivamente los alumnos que si realizaron la tarea pasaron frente al grupo a explicar lo que entendieron en su investigación, así que el reporte de esta tiene fotografías y el producto escrito por los alumnos, que se incluirán en los anexos del presente trabajo.

4.4.1. Práctica docente I.

La clase programada fue video grabada en partes ya que la profesora fue quien tuvo que hacer la filmación, se les solicitó a los alumnos investigaran el caso Elba Esther Gordillo, líder del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y su encarcelamiento por malversación de fondos, este caso se eligió porque a pesar que a simple vista pareciera no tener nada que ver con los alumnos, el caso involucra valores que con la práctica pueden llegar a ser virtudes (Cap. II) como la honestidad, caso en cual puede encontrarse con mayor facilidad el justo medio entre el vicio y la virtud, en concordancia con lo explicado con respecto a la Ética Nicómaco de Aristóteles.

En el contexto en que se desarrolló la práctica existe un alto índice de delincuencia y algunos de los jóvenes son reclutados por pandillas del crimen organizado, los jóvenes aceptan estas propuestas con la “idea” de que la escuela

y los conocimientos que en ella se imparten no son importantes en sus vidas, que unirse al crimen es la solución a sus vidas de marginación, violencia intrafamiliar y pobreza, sin pensar en las consecuencias que este tipo de decisiones puede traer a estos ámbitos a los que pertenecen y que intentan mejorar.

El contexto resultó ser un factor muy determinante en la elaboración de las prácticas, así como para el contenido teórico de las mismas; los alumnos de la EPO 16 –infortunadamente- en su mayoría son alumnos que vienen de una educación precaria, la mayoría son jóvenes con promedios de aprovechamiento bajo, no me refiero sólo a sus calificaciones, sino a que tienen verdaderas carencias en cuanto a los conocimientos requeridos para el nivel preparatoria, así como de habilidades reflexivas y de análisis, aunado a carencias físicas institucionales, por lo que para la práctica se diseñaron objetivos que se consideraron realmente alcanzables con ellos.

El caso se eligió porque a pesar que la honestidad (virtud que se considera en el caso sugerido) tiene que ver directamente con sus vidas, que es una de los atributos que piden el programa de la institución desarrollar en ellos, no es tan directo, es decir, no es un caso que haga alusión directa a sus personas, de acuerdo a una consulta con la Dra. Martha Diana Bosco, donde se analizó que tomar un caso de los muchos que suceden en su entorno podría parecer agresivo y con ello los alumnos no quisieran participar en el diálogo, incluso se tomó en cuenta la seguridad física de la profesora.

En el primer momento de la clase, la profesora realizó algunas preguntas sobre clases pasadas, para reforzar conocimientos previos, así como crear el ambiente de trabajo, los alumnos respondieron renuientemente a esta dinámica, sin embargo, algunos de ellos empezaron a participar, esta primera situación tuvo como motivo empezar a plantear el escenario de trabajo y con ello obtener un ambiente de confianza para el diálogo.

Posterior a la reactivación de conocimientos previos la profesora anotó en el pizarrón el objetivo de la sesión: Llevar al alumno a plantearse el escenario del caso, así como a tomar una postura frente al mismo, así también explicó a los alumnos la dinámica de la sesión, anotó en el pizarrón y pidió a los alumnos anotar las preguntas guía, todo esto en referencia al método de casos (Díaz Barriga; 2006) y el diálogo como metodología para lograr conclusiones y continuar en la segunda sesión.

Las participaciones a través de las preguntas guía, primero de manera individual, se realizaron con el motivo de llevarlos a tomar una postura frente al caso y lograran emitir un juicio moral con respecto a la situación planteada, así también con miras a la dinámica de diálogo.

PREGUNTAS GUÍA.

- 1.-¿Cuál era la función de Elba Esther Gordillo como líder del SNTE?
- 2.-¿Qué ventajas obtuvo mientras estuvo en el cargo?
- 3.- ¿Qué acciones la llevaron a prisión?

La Procuraduría General de la República (PGR) detuvo a Elba Esther Gordillo Morales, lideresa vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por el delito de operaciones con recursos de procedencia ilícita (lavado de dinero) que superan los 2 mil millones de pesos, que fueron desviados de las cuotas que pagan los docentes a su organización gremial, y se emplearon para pagar cirugías, mantenimiento de aeronaves, entrenamiento de pilotos, pagos de tarjetas de crédito y compras en una tienda de artículos de lujo de Estados Unidos.

En la sede de la PGR, Murillo Karam señaló que al analizarse esta operación se evidenciaron múltiples transferencias dentro del sistema financiero por una cantidad superior a 2 mil millones de pesos, detectándose que sus ingresos provenían por lo menos de dos cuentas bancarias pertenecientes al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

Claramente estamos ante un caso en que los recursos de los trabajadores al servicio de la educación han sido ilegalmente desviados de su objeto, beneficiándose varias personas, entre ellas Elba Esther Gordillo Morales, y otras cuyas responsabilidades se determinarán conforme continúan las investigaciones, afirmó Murillo Karam.

Aseguró que la lideresa magisterial declaró al fisco ingresos durante los años 2009 a 2012, por un total de un millón 100 mil pesos, cantidad muy inferior a los depósitos y operaciones antes relatadas que fueron realizadas durante los mismos años.

Las respuestas de los alumnos, primeramente fueron demasiado radicales, individuales y partiendo de sus emociones, como ya se trató en el capítulo II, con respecto al diálogo, opiniones poco reflexivas que se notaba no fueron reflexionadas o argumentadas desde los conocimientos previos. Al iniciar el diálogo en forma individual la profesora tenía como objetivo lograr que los alumnos entendieran el escenario y que tomaran postura respecto a las decisiones que tomó una persona frente a una situación y convenir en lo correcto o incorrecto de sus decisiones.

Las primeras respuestas obedecieron notablemente a su entorno y a los valores que corresponden a su moral ya construida, así que como ya se trató en el Capítulo II acerca del diálogo, escuchar las opiniones de los otros acerca del mismo problema, debe influir en la construcción del propio juicio.

Con respecto a la pregunta ¿Cuál era la función de Elba Esther Gordillo como líder del SNTE?

ALUMNOS:

-Aprovechar su oportunidad para robar y así estar mejor.

-Guardar el dinero de los maestros.

PROFESORA: ¿Su función era lo que mencionaron o representar los derechos de los maestros a los cuales lideraba?

ALUMNOS:

-Su función era representarlos, pero ya estando con la oportunidad, cualquiera hubiera robado.

-Representar sus intereses, sin embargo, cuando las personas tienen poder no van a ayudar a los otros, sino a ver por sí mismos y su familia.

-Representar a los maestros y no robar, siempre hacer lo correcto porque para eso le pagaban y no creo que le pagaran poco.

-No le pagaban poco, pero si se tiene la oportunidad, solo un tonto no se arriesga para volverse rico.

-¿Hacerse rico y ver por el futuro de su familia, sin pensar en que estaba dañando a los demás?

Los puntos más importantes se fueron anotando por la profesora, para continuar con el ejercicio, cabe mencionar que en este momento del diálogo, ya muchos hablaban sin respetar el turno de los otros con la palabra, así que se tuvo que llamar al orden y recordar las reglas del diálogo, por cuestión de tiempo y habiendo recabado las opiniones, se les pidió a los alumnos se integraran en equipos de cinco integrantes para continuar con el ejercicio. Como ya se explicó en la planeación de clase, se pidió nombraran un portavoz de equipo y realizaran el esquema diseñado por la profesora con respecto al caso.

Se les pidió que pensarán en cuál era el principal valor o virtud involucrada en el caso y la mayoría concluyó que era la honestidad, aunque hubieron respuestas como la confianza e incluso la bondad. Posterior al tiempo de reunión en equipos se reabrió el diálogo, pero ahora en equipos.

Se cuestionaron nuevamente las tres preguntas guía, en este momento del diálogo la profesora sólo servirá de mediadora en el proceso de diálogo, respetando el modelo por competencias, ese es el rol que debe desempeñar.

Diálogo en equipos:

Para esta actividad se pidió a los alumnos conformaran equipos de cinco integrantes y que nombraran un portavoz de su equipo, así como un secretario que anotara las conclusiones de su equipo. La dinámica consistió en analizar el

caso y defender su postura frente a los demás, respetando los turnos y opiniones de los otros equipos.

EQUIPO 1

1.-¿Cuál era la función de Elba Esther Gordillo como líder del SNTE?

- Nosotros concluimos que su función consistía en administrar el dinero de los trabajadores y representarlos.

2.-¿Qué ventajas obtuvo mientras estuvo en el cargo?

- Se enriqueció y adquirió poder para poder manejar el dinero sin que nadie le reclamara.

3.- ¿Qué acciones la llevaron a prisión?

- Se descuidó y por eso la atraparon, ya que todos los que están en esos cargos lo hacen, su error fue no robar discretamente.

EQUIPO 2:

1.- ¿Cuál era la función de Elba Esther Gordillo como líder del SNTE?

- No sabemos bien cuál era su función, pero definitivamente no era quedarse con el dinero de otras personas, aunque los maestros cobran su dinero de todas maneras y muchos no dan clase.

2.- ¿Qué ventajas obtuvo mientras estuvo en el cargo?

- Obtuvo mucho dinero, aunque no consideramos que está mal porque todos los que estaban a su alrededor sacaron ventaja, pero sabemos que cualquiera que estuviera en esa situación lo haría, ya que por eso quieren llegar al cargo, no para ayudar a los otros.

3.- ¿Qué acciones la llevaron a prisión?

- Descuidarse y no confiar en las personas correctas, ya que por robar en esos niveles casi nadie va a prisión.

EQUIPO 3:

1.- ¿Cuál era la función de Elba Esther Gordillo como líder del SNTE?

- Acordamos que su función era administrar el dinero y los intereses de los maestros, pero en realidad las cosas no funcionan así, hemos visto que lo correcto depende de cada uno y quienes tienen la oportunidad de ser corruptos siempre lo hacen.

2.- ¿Qué ventajas obtuvo mientras estuvo en el cargo?

- Obtuvo muchas ventajas económicas personales y familiares, porque a pesar de que tenía que pensar por los demás no sacrificó su bienestar por los otros.

3.- ¿Qué acciones la llevaron a prisión?

- Sus acciones corruptas y el enriquecerse a costa del bienestar de los maestros.

Diálogo en plenaria:

En esta parte de la sesión los equipos ya dieron sus respuestas a las preguntas guía, posterior a esto se discutió en plenaria las respuestas de los equipos.

A continuación se transcribieron algunas de las conclusiones a las que llegó el grupo, en esta parte de la sesión la profesora tuvo como objetivo que el diálogo progresara de las opiniones meramente personales y emotivas a perfilarse a ser juicios morales, para posteriormente llegar a ser éticos, así como identificar las virtudes involucradas en el caso y el ejercicio de las virtudes filosóficas de los alumnos como la reflexión y la argumentación.

PROFESORA:

Intentemos sacar conclusiones con las respuestas de los equipos y con lo visto en otras clases y pidió las participaciones.

- a) ¿Éticamente, la protagonista del caso que ignoró al realizar un fraude de esa magnitud?
- b) ¿Estaba consciente de lo que hacía y sus posibles consecuencias de sus acciones?
- c) ¿Qué virtudes o ausencia de ellas podemos encontrar en este caso?

ALUMNOS:

-La Sra. Elba, hizo uso de su libertad, estaba consciente de lo que estaba haciendo ya que trató de ocultarlo, sin embargo, también estaba consciente de las consecuencias que podría tener al realizar el fraude, pero no le importó el “bien común” sino el propio, por lo que hizo es malo moralmente y éticamente.

- Hizo mal al ignorar que dañaba a otras personas y a ella misma y a su familia porque las consecuencias no fueron sólo para ella, la virtud que ella necesitaba era la honradez y se le aplicó la justicia, ella no le dio importancia a la autoridad, hizo uso del poder, es decir estaba del lado del vicio.

- Éticamente hizo mal ya que le dio más importancia al dinero que a los seres humanos, aunque estaba consciente de lo que hacía, pero personalmente, creo que estuvo bien porque si ella no lo hace otro lo hubiera hecho y podemos ver que el dinero en la realidad es más importante que las personas.

- Si tienen razón en lo de las virtudes y pensar en los demás, pero siempre primero se piensa en la familia y después en los otros, además para hacer un fraude también se necesita ser listo, además las autoridades la solaparon, además si sabía las consecuencias, pero a veces vale la pena arriesgarse si se puede ganar tanto. Algo le falló, pero no creo que estuviera tan equivocada.

- Una persona que no piensa en los demás, es una persona sin valores y si en la realidad quien tiene poder y dinero es considerado “bueno” pero no por eso está bien, es muy difícil decidir lo mejor para todos, pero si te educan con valores no haces cosas como esas.

Se dejaron las conclusiones para la siguiente sesión, algunos alumnos querían continuar con el diálogo y que la profesora les dijera lo correcto, dejar abiertas las conclusiones es parte de la metodología de construcción de significados (Constructivismo).

4.4.2. Conclusiones de la práctica docente I:

Durante la primera parte de la sesión, es decir, en cuanto al planteamiento del caso y el objetivo de situarse en la situación del caso, los alumnos se mostraron renuentes, al preguntarles expresaron su inconformidad por el caso elegido ya que este les pareció lejano y ajeno a ellos, por lo que la profesora tuvo que intervenir, haciendo notar que cada caso de la vida pública cuenta con situaciones éticas que son interesantes de ser analizadas, además de que las decisiones de los servidores públicos están relacionados de alguna manera con los ciudadanos.

Como ya se explicó en el capítulo anterior, uno de los principales obstáculos a los que se enfrenta un profesor de filosofía, es que los alumnos consideran aburrida y ajena la parte teórica de la materia y otro que se encontró demasiado marcado sobre todo al inicio del diálogo, es que esperan las respuestas correctas por parte del profesor e inclusive el temor a verter su opinión por miedo a equivocarse y a la intolerancia por parte de sus compañeros¹⁴.

Con respecto a los saberes teóricos esperados en la planeación y que corresponden a la parte filosófica, algunos alumnos notablemente no recordaban algunos de ellos, a pesar de haberse trabajado en clases anteriores y los que si lo recordaban, tuvieron que ser alentados por la profesora a utilizarlos en el análisis del caso. Los conceptos que más manejaron fueron vicio, virtud y responsabilidad; unos cuantos, con este término me refiero a que un grupo de treinta y cinco elementos, sólo cinco, utilizaron conceptos como normas morales y bien común.

¹⁴ Página electrónica. Teach philosophy

Los saberes procedimentales que tienen referencia directa al constructivismo y los métodos de análisis de casos y construcción de significados¹⁵, los alumnos partieron de una actitud reticente ante el caso, pero una vez que iniciaron a externar sus opiniones, tomaron postura e intentaron defenderla.

En esta parte de la sesión que es el desarrollo de la misma, según la planeación, los alumnos trabajaron cooperativamente, por momentos tomaban la palabra cuando no les correspondía por lo que se tenían que recordar las reglas, de tal manera que el tiempo planeado para la actividad se extendió, sin embargo, fueron capaces, de tomar una postura y de manejar la información, a pesar de ello, no todos los equipos se mostraron muy interesados en el caso, de los seis equipos, cuatro participaron con bastante interés.

Con respecto a la profesora, las intervenciones, recordando los saberes teóricos tuvieron que ser más amplias de lo planeado y los conceptos filosóficos no fueron utilizados constantemente por los alumnos, por lo que no se logró que sus opiniones pasaran a ser juicios o que llegaran a un nivel argumentativo.

Los saberes actitudinales que se esperaba se desarrollaran con la práctica y que están directamente relacionados con la parte de la teoría de la virtud aristotélica, fueron los que se desarrollaron de mejor manera, que los teóricos y los procedimentales. Los equipos tomaron postura, cooperaron en el trabajo, a pesar de que no todos los elementos, en general se pudo apreciar el trabajo en los equipos, esto en el salón de clases, así como en sus cuadernos de apuntes, al

¹⁵ Medina. Didáctica general, Pimienta. Metodología constructivista además de Vygotsky. Textos trabajados en el capítulo III.

inicio del diálogo se rompieron las reglas y algunos de ellos se mostraron poco tolerantes con las opiniones de sus compañeros, sin embargo la actividad fue progresando positivamente en este respecto.

La competencia que se planteó al inicio del ejercicio no se alcanzó por completo, a pesar de ello, se pudo lograr un progreso significativo en cuanto a ella, ya que como se mencionó anteriormente el caso parecía ajeno, después del análisis y de las primeras intervenciones lograron bajarlo a su realidad, la competencia “Interpreta su realidad social a partir de los sucesos históricos, locales, nacionales e internacionales que le han modificado”, es muy ambiciosa por lo que el objetivo real consistía en situarlos rumbo a ella.

El propósito de la estrategia didáctica, orientar a los alumnos a relacionar los conceptos de la ética teórica con la vida práctica y que con ello descubran la importancia que tienen sus decisiones. La primera parte del propósito no se alcanzó, sólo unos cuantos pudieron hacerlo, las razones son varias, por parte del profesor, poner más énfasis en la búsqueda de datos y crear un vínculo más palpable entre la teoría y la práctica, para que los alumnos puedan relacionar con más facilidad los conceptos teóricos con el caso práctico, de igual manera llevar el análisis a terrenos más filosóficos; por parte de los alumnos, se demostró que piensan en dar respuestas correctas más que asumir una postura crítica y reflexiva, piensan en una calificación y no en el aprendizaje, por esta razón no logran bajar lo teórico a lo práctico, lo perciben separadamente ya que han aprendido que la teoría es la parte importante para obtener una buena nota, así

que le restan importancia a la parte vivencial del conocimiento, por lo que no se logra integrar por completo.

La segunda parte del propósito fue mejor recibida, es decir, lograron entender la responsabilidad que tiene una decisión en el terreno de la ética y que las acciones generan consecuencias tanto positivas como negativas, no sólo para ellos sino para lo que están alrededor y por eso es importante la materia, y que lo correcto o incorrecto de una acción moral no depende sólo de su opinión.

4.4.3. Práctica docente II:

Para esta sesión se encargó a los alumnos realizaran la lectura del diálogo Menón de Platón y fragmentos de la Ética a Nicómaco de Aristóteles; sin embargo, la mayoría de ellos no cumplió con la tarea, así que a los alumnos que si la elaboraron se les pidió expusieran el tema, dos alumnas explicaron lo entendido del diálogo Menón y concluyeron satisfactoriamente que la virtud no se enseña, sino que se aprende ejercitándola, la virtud nos lleva a la bondad, la virtud es una parte de razón, es una reminiscencia, se puede enseñar a ser virtuoso.

El motivo del análisis del diálogo fue que los alumnos entendieran dos conceptos de virtud, ya que el tema de aplicación del presente proyecto es “vicios y virtudes”, en la primera sesión se hizo un análisis de caso y los alumnos identificaron algunas de las virtudes involucradas en él, sin embargo, no lograron identificarlas del todo. Posterior al análisis del diálogo de Platón otras dos alumnas expusieron lo que entendieron del concepto de virtud en Aristóteles, este análisis se hizo con fragmentos de la Ética Nicómaco, nos dijeron que la virtud se ejercita, pero estas

se adquieren hasta que llegan a la perfección; existen dos clases de virtudes, racionales y espirituales, pero hay una virtud que es la phrónesis o prudencia que es la virtud del justo medio que nos permite hacer un balance frente a las situaciones morales, nos permite elegir entre el vicio y la virtud, así con el uso de la prudencia se pueden ejercitar las otras virtudes, esto tiene la finalidad de hacernos buenos ciudadanos y personas.

La profesora escribió el propósito de la sesión, posterior a la explicación de las alumnas con respecto a la virtud. “Que a partir del análisis de un caso real, los alumnos emitan juicios éticos, que las acciones éticas involucran a todos los miembros de una sociedad y por eso sus decisiones son importantes”.

Los alumnos trajeron casos que investigaron para analizar por equipos y concluir en ellos por medio del método de construcción de significados, además de la localización de las virtudes y la identificación de la phrónesis que será en este sentido, la elaboración del juicio ético.

Cada equipo se reunió y discutió su caso, eligió un representante que puso a discusión el caso para los demás equipos, con esta acción se inició el diálogo, los equipos fueron anotando sus conclusiones para la elaboración de sus esquemas. Los casos y esquemas serán puestos en los anexos del presente trabajo.

DIALOGO

EQUIPO 1:

Caso: Usted está manejando un automóvil, se cae su teléfono celular, baja a recogerlo, en ese momento se produce un accidente donde muere el pasajero del otro auto, usted baja ileso, en eso llega una señora y pregunta ¿se encuentra bien? Ella asegura haber tenido la culpa.

La pregunta central de su dilema es:

¿Dirías la verdad?

La virtud involucrada en este caso es la HONESTIDAD.

El equipo llegó a la conclusión de quedarse callados y dejar que la otra persona asuma la responsabilidad, porque en ese momento pensamos que el miedo y la gran responsabilidad que implica aceptar la culpa, sin embargo pensamos que tendríamos remordimiento por la familia de la persona que falleció.

OPINIONES:

-Equipo 2: Estamos de acuerdo en lo que el equipo decidió ya que ya no hay que hacer por la otra persona, pero si vamos a la cárcel nuestra familia sufriría.

-Equipo 3: Nosotros pensamos que lo correcto es afrontar la responsabilidad ya que tanto la persona que murió como la que creyó tener la culpa, no tienen por qué cargar con nuestra responsabilidad, es preferible ir a la cárcel que vivir con el remordimiento de no haber hecho lo correcto.

-Equipo 1: Pensamos que si bien el miedo no es una razón suficiente, si puede ser el hecho de que ser honesto en este caso, también podría ser lo mismo que ser tonto.

PROFESORA: ¿Dónde estaría el justo medio en esta situación?

Equipo 1: En nuestro esquema nosotros pusimos que para poder llegar a ser honestos tendríamos que pasar como lo vimos en la exposición de Aristóteles de la deshonestidad, mentira, egoísmo, solidaridad, sabiduría, fortaleza, justicia y sólo así llegaríamos a la honestidad, pero nuestra conclusión es que moralmente tendemos a elegir lo más sencillo y sólo buscamos nuestro bienestar y que si aceptamos nuestra responsabilidad seríamos tachados de tontos.

Equipo 4: Si lo vemos de esa manera si es tonto, pero ¿Qué tal si la persona afectada fuera de tu familia? Entonces si pensarían en ser honestos es lo correcto.

Equipo 3: Ser honesto para que sea virtud no debe ser una opción, debe ser siempre aunque no sea tu familia o tu mismo el involucrado y la responsabilidad no es sólo aceptar lo que hiciste sino las consecuencias de lo que hiciste.

EQUIPO 2:

Caso: Usted tiene un ser querido que sufre de una extraña enfermedad debilitante y que lo hace sufrir unos dolores insoportables y agonizantes, han intentado todo, las soluciones médicas y alternativas posibles. Finalmente esta persona con tal de poner fin a tanto sufrimiento decide morir; sin embargo, su condición es tal que no puede hacerlo por su cuenta. Le pide a usted que por favor le ayude a morir, usted sabe que eso es ilegal.

La pregunta central del dilema es.

¿Lo ayudaría a morir?

Las virtudes involucradas en este caso son:

Fortaleza y solidaridad

El equipo llegó a la conclusión de si ayudarlo ya que es su voluntad, además de que consideramos más importante aliviar el sufrimiento de los otros, que el sufrimiento propio, además de que su enfermedad no tiene solución.

PROFESORA: ¿Cuál consideran que es el justo medio de este caso? ¿En realidad están dispuestos a asumir las consecuencias en un caso así? ¿Su decisión tiene que ver con el bienestar de quien pide acabar con su vida o con sus sentimientos hacia esa persona?

Equipo 3: Nosotros creemos que el equipo decidió desde sus sentimientos, pero aquí el justo medio estaría en la conciencia, si podemos ayudar a quien sufre, pero también tenemos la obligación de respetar la ley, así que debemos ser conscientes de lo que implica para todos los involucrados no sólo para el que quiere morir.

Equipo 1: Nosotros no lo haríamos porque la responsabilidad es muy grande, además iríamos a la cárcel y generaríamos sufrimiento a nuestros seres queridos y si lo hacemos quiere decir que a cualquiera se le permitiría.

Equipo 2: Para llegar a la virtud de la fortaleza y aguantar las consecuencias no es tan sencillo porque hay que vencer el miedo, hay que tener valor, decisión, conciencia y finalmente la fortaleza lo que nos permitiría afrontar las consecuencias.

EQUIPO 3.

Caso: Usted es el juez que preside el juicio contra un presunto ladrón de bancos, que usted sabe, es inocente. Sin embargo, algo terrible en su vida ha sucedido. Los enemigos del ladrón han secuestrado a su hija de nueve años y la mantienen como rehén. Usted no sabe dónde están y la policía ha tratado de localizarla sin éxito, tiene miedo de que los secuestradores hayan abusado de ella o torturando. Los secuestradores dejaron una nota que dice que si condenan al presunto ladrón, ellos dejarán libre a su hija.

La pregunta central del dilema es:

¿Condenarías a un inocente para liberar a tu hija?

PROFESORA:

¿Qué virtud se tendría que llevar a cabo en este caso o qué vicio se está ejercitando?

Equipo 3: Consideramos que cualquiera que esté en esta situación siempre va a elegir a su hija, quizá después quiera arreglar la situación del inocente en la cárcel, pero no hay otra alternativa.

Equipo 1: Estamos de acuerdo en que si elegiríamos la vida de nuestra hija y que no hay más opciones, a pesar que lo correcto sería que como jueces debemos aplicar la justicia.

Equipo 2: Nosotros creemos que si hay una virtud debería ser la justicia, sin embargo, aunque lo éticamente correcto es dejar libre al inocente, también el

enfrentar las consecuencias de que algo le pase a tu hija sería tu responsabilidad y no podrías vivir si algo le pasara, en cambio al inocente después se le puede sacar de la cárcel.

PROFESORA: ¿Entonces están de acuerdo en que vale más el bienestar de un ser querido que la justicia?

Equipo 3: No creemos que sea más importante el bienestar de una persona que la de los demás, pero hay casos en los que no se puede decidir por encima de nuestros seres queridos.

Equipo 2: Si estamos de acuerdo con el equipo 2, sabemos que sería lo éticamente correcto, pero eso no está por encima del amor por un hijo, que está incluso por encima del deber.

Equipo 1: Decidimos que en este caso no se podría ser virtuoso y que si el juez decide por lo correcto, no sería un buen ser humano.

4.4.4. Conclusiones de la práctica docente II:

En esta sesión se pudo observar que los alumnos cobraron mucho interés en la parte del diálogo, a pesar de que no todos estuvieron con la mayor disposición para ello, más del 50% de ellos sí estaban estimulados para realizar el diálogo.

Por el tiempo de las sesiones, no se terminó en esta el ejercicio diseñado, faltó la parte de la auto evaluación, que aparece en el capítulo anterior, sin embargo, en la siguiente sesión que ya no formaba parte de la planeación original, los alumnos se

acercaron a la profesora para pedir que se terminara el ejercicio y que siguiéramos con el diálogo.

El propósito de la sesión: Que a partir del análisis de un caso real, los alumnos emitan juicios éticos, que las acciones éticas involucren a todos los miembros de una sociedad y por eso sus decisiones son importantes.

El propósito general de la sesión a través del método de construcción de significados, se alcanzó en gran parte de los alumnos, sin embargo, algunos de ellos no lograron integrarse a la manera de trabajo, sobre todo en la parte del socio constructivismo y en el diálogo, esta parte de los alumnos no lograron tomar una postura bien definida frente a los casos, por lo que no llegaron a emitir juicios éticos, en algunos casos, no salieron de su individualismo y por lo tanto, a darse cuenta de sus responsabilidades (20% de los alumnos)

En cuanto a la competencia que se buscaba desarrollar con el presente ejercicio: Interpreta su realidad social a partir de los sucesos históricos, locales, nacionales e internacionales que le han modificado. Como se mencionó en el capítulo I, en el modelo por competencias y la aplicación del mismo, lo que se busca obtener en la formación de los alumnos es que desarrollen la competencia a lo largo de su vida académica, profesional y personal, así que en este aspecto lo que se puede concluir es que los alumnos que analizaron sus casos, pudieron colocarse en el contexto del caso, tomar una postura y crear sus nuevos significados a partir de sus juicios, los cuales se desarrollaron a partir del reconocimiento de las virtudes,

además de darse cuenta del peso de sus decisiones, lo cual forma parte del objetivo pretendido desde el inicio del presente trabajo.

Conocimientos teóricos: Virtud, vicio, responsabilidad, prudencia, honradez, deshonestidad, en este aspecto, la profesora esperaba que los alumnos pudieran relacionarlos y aplicarlos en sus casos; sin embargo, no se logró de manera satisfactoria, debido a que aún se puede percibir la resistencia a aportar sus opiniones y conocimientos, continuó la tendencia a esperar la respuesta correcta por parte de la profesora, así como una tendencia a devaluar sus conclusiones como inadecuadas, desafortunadamente esta es la parte filosófica del trabajo.

Conocimientos procedimentales: Abstracción, adquisición y manejo de la información, experimentación, trabajo cooperativo, argumentación. A pesar de que un nivel de argumentación y reflexión filosóficas no se alcanzaron, en este aspecto, si se pudo obtener un avance de la primera a la siguiente sesión, en cuanto al trabajo cooperativo si se avanzó considerablemente ya que en sesiones posteriores, los alumnos siguieron trabajando satisfactoriamente en equipos, sobre todo en la parte de diálogo, con lo que podemos concluir que si iniciaron a ejercitar habilidades que pueden llegar a ser virtudes.

Conocimientos actitudinales: Toma de decisiones, diálogo, respeto, tolerancia, cooperación para el trabajo. En este aspecto los alumnos obtuvieron mayor avance, como ya se mencionó, en la enseñanza de la ética, la tolerancia y la cooperación para el trabajo, se traduce en la importancia que adquieren los otros en las decisiones que se toman, además de las decisiones de lo correcto o lo

incorrecto de las acciones humanas y la manera en que éstas los involucran; es decir, poder emitir juicios.

4.4.5. Tercera sesión:

La tercera sesión no estaba programada, sin embargo, el tiempo en la primera y segunda sesión no fue suficiente ya que la fase de diálogo se alargó más de lo esperado, en este sentido la profesora debe ajustar sus sesiones al tiempo de la clase, ya que si bien en esta ocasión los alumnos manifestaron el interés por continuar con el ejercicio, en otras sesiones puede que resulte en la ruptura del mismo.

En esta sesión se aplicó el cuadro de autoevaluación que se diseñó para evaluar el desempeño de la sesión.

En la parte anterior sólo se analizaron tres casos debido al tiempo y a que dos equipos restantes, tenían en mismo caso que el equipo dos, además de que esos equipos no participaron muy activamente en la parte del diálogo y sus conclusiones fueron sacadas de alguna página de internet y no externaron sus propias conclusiones, aunque uno de ellos si realizó su esquema, de tal manera que el análisis con respecto a su trabajo sólo se puede concluir en la falta de interés en la clase, motivo por el que la profesora deberá tomar medidas didácticas y metodologías para integrarlos al trabajo grupal.

Esquema de autoevaluación, con la primera pregunta también se obtuvo el nuevo significado, que formaba parte de la metodología utilizada.

¿Qué sabía?

Equipo 1:

La ética y la moral nos colocan en situaciones bastante complejas en donde es necesario colocarnos en un punto intermedio para poder tomar una decisión lo más acertada posible.

Equipo 2:

Que los problemas los tenemos que tomar de manera responsable, tomando en cuenta las ventajas y desventajas que nos puedan ocasionar.

Equipo 3:

Que consecuencias trae el matar a una persona en el ámbito personal y familiar. Los castigos que hay por matar a una persona surgen muchos sentimientos después de hacer una acción.

Equipo 4:

No elaboró su cuadro.

Equipo 5 (Lo elaboraron de manera individual):

Que existen situaciones que nos ponen entre la espada y la pared y para decidir debemos ser críticos sin importar sentimientos, tomando en cuenta lo correcto.

Ante cualquier circunstancia debemos hacer siempre lo correcto, tomar la mejor decisión.

Pues simplemente son decisiones importantes, respetar nuestra ética y lo malo es una guerra interna entre el bien y el mal.

¿Qué aprendí?

Equipo 1:

En una situación complicada la mayoría de las personas se guían solamente por sus sentimientos o en sí por sus reglas morales.

Equipo 2:

Como los valores, problemas, hechos están vistos desde la forma ética, los problemas que nos pueden traer tomar una decisión tomando diversos criterios éticos o morales.

Equipo 3:

Aprendí a argumentar la postura y la decisión que tomé para resolver este caso. Las consecuencias y responsabilidades que cada uno toma al tomar una decisión.

Equipo 4:

No elaboró el cuadro.

Equipo 5:

Que para decidir cada persona se basa en sus propios conocimientos valores y principios familiares, aprendí a ser crítica ante una situación, aprendí a diferenciar los sentimientos de lo que es correcto.

A resolver problemas en circunstancias “difíciles”.

Que cada quien decide las decisiones de su destino dependiendo de sus valores y de lo que aprende día a día.

¿Qué quiero saber?

Equipo 1:

Considero de suma importancia aprender a estar en balance para lograr un estado de confort.

Equipo 2:

Cuánto sería capaz de hacer la sociedad con tal de que cada individuo realice todas las cosas de manera adecuada y cuanto influye en su formación personal.

Equipo 3:

Quiero saber si las decisiones se tienen que tomar por sentimiento o por moral. Si por culpabilidad decimos la verdad del asesinato siempre y cuando quede una prueba que fue el deseo de la persona.

Equipo 4:

No elaboró el cuadro.

Equipo 5:

¿Por qué los sentimientos son más fuertes que pensar en ser justos?

¿Por qué cuando aprendemos qué es lo bueno y lo malo nos guiamos más por lo malo?

Que débiles o fuertes somos ¿Cómo saber cómo actuar?

4.4.6. Conclusión de la tercera sesión:

Con las respuestas obtenidas en el cuadro de autoevaluación podemos concluir, que en un nivel no muy profundo si se obtuvo reflexión y cuestionamiento ético, a pesar de no ser nombrado tal cual como virtudes si utilizaron la noción de justo medio y pudieron desarrollar juicios, que aunque no llegan a ser éticos, tienen el perfil de llegar a serlo.

A pesar de que dos de los equipos no demostraron el mismo interés que los otros tres uno de ellos realizó el cuadro de autoevaluación y en él se puede ver que si existió un intento por reflexionar y argumentar. La redacción, además de la poca claridad de las opiniones nos muestran lo anteriormente expuesto con respecto al contexto académico y social de los alumnos con quienes se trabajó.

En esta parte pudimos observar que los alumnos no fueron capaces de relacionar los aspectos de la ética teórica con la práctica, por lo que se concluye que esta parte de los objetivos no fue alcanzada, sin embargo, puede notarse que si fueron capaces de tomar una postura y de diferenciar de una manera muy superficial entre ética y moral, aunque sí pudieron vislumbrar que sus decisiones son importantes e implican responsabilidad, pero sin lograr argumentar, a pesar de si notarse un avance en su reflexión.

4.4.7. Feria de ética y café filosófico.

La propuesta del presente proyecto se aplicó al tema de vicios y virtudes de la Unidad I, sin embargo como estuve a cargo del grupo durante todo el semestre, al final del mismo se propuso una actividad de cierre, la cual se nombró “Feria de ética”, el objetivo de la actividad era lograr que el grupo organizara una exposición con el tema de dilemas morales, la feria estaría dividida en módulos organizados por equipos y temas explicados desde la ética teórica.

Me parece relevante incluir esta actividad ya que el diálogo, la teoría de la virtud, el socio constructivismo y el método de construcción de significados, se continuaron aplicando a lo largo del semestre; así como ya se mencionó el modelo por competencias busca que las habilidades de los alumnos se sigan practicando, las utilizadas en el curso se continuaron desarrollando, así podemos observar que las habilidades fomentadas en el presente trabajo, siguieron su curso hacia convertirse en virtudes; el objetivo que consistió en que los alumnos decidieran frente a una situación y eligieran desde una postura ética (phrónesis) además de que tomar conciencia de las repercusiones de sus actos, también se continuó desarrollando de una manera positiva.

Los alumnos, organizaron en grupo la actividad casi en su totalidad, ya que los alumnos consultaron a la profesora, en cuanto a dudas de la información a presentar, así como acerca de la logística necesaria para la presentación. El grupo eligió coordinadores para las diferentes actividades de la feria, a la profesora se le

notificó quienes eran esos representantes, en relación al modelo por competencias y al socioconstructivismo de Vygotsky, el alumno debe crear sus propios conocimientos y el profesor es un mediador entre el alumno y estos. Las actividades que los alumnos asumieron fueron:

- 1) Petición del espacio, equipo audiovisual y el horario disponible de la sala a las autoridades escolares para la realización del evento.
- 2) Repartición de temas por equipos.
- 3) Confección de invitaciones, distintivos y trípticos con la información de la feria, es pertinente mencionar que todo lo anterior se elaboró con materiales de reciclaje, idea aportada por los alumnos, en una toma de postura ecológica.
- 4) Adorno y acondicionamiento de la sala destinada para la actividad.
- 5) Elaboración de carteles y organización de tiempos para las visitas de los grupos del plantel.

Para todas las actividades enlistadas anteriormente se pidió a la profesora sólo su supervisión, sobre todo en la parte de la información teórica, en este sentido, los alumnos trabajaron e investigaron con más de un mes de anticipación, dos semanas antes del evento se pidió un tiempo al final de cada clase para coordinarse y tener todo listo para el evento, en este punto podemos observar que las habilidades de comunicación, tolerancia, diálogo y reflexión se vinieron practicando.

El día del evento los alumnos adornaron el salón destinado para ello, colocaron el proyector ya que prepararon un video para la entrada a los grupos donde se explicaba qué es la ética, las diferentes posturas y preguntas acerca de la responsabilidad y la moral, por ejemplo: ¿Eres responsable de tus acciones? ¿Crees que si algo no daña a los otros es correcto? ¿Por qué tus acciones deben estar reguladas?

Los temas que se trataron fueron los propuestos por el programa en la Unidad III Problemas éticos de nuestro tiempo: a) Sociedad de consumo, b) Equidad de género, c) Aborto, d) Eutanasia. En cada módulo, los encargados, repartieron trípticos con la información, dieron una explicación del tema, plantearon casos reales, que como ya se mencionó fue parte primordial en la metodología utilizada por el profesor en el tema de vicios y virtudes. A los participantes les pedían responder preguntas o la resolución del caso a través de juegos que ellos mismos diseñaron como ruletas donde se tenían que reventar globos, memoramas y otros más, a los que acertaban les regalaban premios como dulces o recuerdos de la feria.

Al final del curso, se organizó una actividad llamada “café filosófico”, que se analizó en una clase con el Dr. Alejandro Roberto Alba , en el texto La filosofía, una escuela de la libertad¹⁶, en la dinámica de esta metodología, se coloca un tema para discusión en una especie de mesa redonda y los participantes van aportando para la resolución de los temas a discutir.

¹⁶ La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro. Publicado por UNESCO-UAM-I.

Los alumnos que ya habían trabajado en diálogo en clase, nuevamente se organizaron y llevaron café para beber en la dinámica, además de pastel y galletas para compartir, me parece pertinente mencionar esta actividad puesto que para este momento del semestre los alumnos ya habían sido evaluados, así que la actividad no iba a influir en su evaluación, aún en esas condiciones aproximadamente el 60% del grupo participó, además como punto relevante, los alumnos tuvieron la opción de proponer los temas y estos fueron temas vistos en el curso, ¿Cómo se puede decidir de manera ética? ¿Por qué debo pensar en las consecuencias de mis actos? ¿Por qué si vivimos en un país de violencia y corrupción, seguimos siendo corruptos y violentos?

4.4.8. Conclusión:

Con las actividades extras mencionadas, los alumnos reforzaron los saberes procedimentales y actitudinales que se perseguía y en la parte filosófica si bien no se llegó a que logran un nivel profundo de reflexión, si avanzaron significativamente, así como en la teoría de la virtud Aristóteles nos dice que las virtudes son disposiciones que van evolucionando, las habilidades de algunos siguieron avanzando, con respecto al justo medio a la emisión de un juicio ético no se logró en su totalidad, pero los alumnos interesados hasta el final del curso, seguían con la curiosidad de saber y de lograr emitir uno.

CONCLUSIONES GENERALES.

1.- Las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México adoptaron el modelo de enseñanza por competencias propuesto por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del año 2008, este modelo fue asumido en respuesta al bajo rendimiento académico y a los altos niveles de deserción de los alumnos en la educación media superior, para llevar a cabo dicho proyecto, se creó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que tenía como pretensión principal homologar los planes y programas de estudio, facilitando con ello la movilidad de los alumnos, para dar solución a los problemas académicos además de la permanencia de los alumnos.

El modelo de enseñanza por competencias de la RIEMS al ser transportado del ambiente empresarial al de la educación, privilegiaba el conocimiento técnico o preparación para la vida laboral, así que dejaba de lado materias importantes en la formación de los estudiantes como las humanísticas, sin embargo, después de varios acuerdos, las materias de ésta área continuaron en los programas, algunas de ellas como la filosofía y en específico la ética fueron colocadas como materias transversales; esto significa que tocan de manera transversal otras áreas del conocimiento, el resultado negativo de esta organización programática es que las materias pueden ser impartidas desde cualquier perspectiva de las otras materias que comparten campo disciplinar.

La manera de aplicación de las competencias dejan como resultado dos principales objeciones: Privilegia la parte procedimental, es decir, el saber hacer sobre la parte reflexiva del conocimiento, lo que es muy importante en las materias filosóficas y que los programas de estudio tienen demasiados temas, pero no tienen un tratamiento disciplinar específico.

2.- El contexto social, familiar, económico y personal son determinantes para el diseño, aplicación de estrategias, la metodología a utilizarse en la enseñanza de la ética, en específico los alumnos de la Escuela Preparatoria Oficial 16 (EPO 16) ubicada en el municipio de Chimalhuacán en el Estado de México, comparten un contexto de pobreza, marginación, delincuencia, además de altos índices de adicciones, así que resulta complicado tratar la enseñanza de la ética sólo desde la parte teórica ya que al intentar llevarlo a la parte vivencial de ésta, les parece inútil, poco relevante e incluso desafiante para los valores ejercidos en una moral bien aprendida y justificada por el propio ambiente.

3.- Para poder enseñar ética, es necesario entender a los “seres humanos” que comparten el aula, las características sociales y personales que comparten, la moral que los rige, el nivel académico que ya traen consigo, para que la ética se convierta en un conocimiento vivo, que sea relevante, así como significativo y formativo.

La ética como parte de un conocimiento formativo comparte un concepto propio dentro del aula, es decir, no sólo conocer las diferentes corrientes éticas, sino el concepto de ética que se llevará a cabo dentro del aula. Las decisiones que tienen

que ver con la conducta de los seres humanos, acerca de lo correcto y lo incorrecto, las consecuencias que de esto se desprenden, también se realizan dentro del aula y se transportan a diferentes áreas de sus vidas.

4.- La enseñanza de la ética a través del ejercicio de virtudes, compagina la propuesta institucional, el modelo por competencias y la teoría de la virtud de Aristóteles, las habilidades necesarias para el aprendizaje de la ética, si se ejercitan pueden perfeccionarse para ser virtudes, estas habilidades las tenemos aprendidas como valores y su ejecución como un hecho *a priori*, sin embargo, la reflexión propia de la filosofía permitirá que tomen postura frente a una situación ética y decidan una vez que hagan un balance consiente desde la prudencia *phrónesis*, que argumenten y defiendan su postura, tomando en cuenta las consecuencias de ella, para lograr emitir un juicio ético.

5.- El diálogo ha sido una herramienta pedagógica propia de la filosofía desde sus inicios, así que con el objetivo de llevar a cabo la enseñanza de la ética en concordancia con las competencias y la teoría de la virtud aristotélica podemos encontrar en el diálogo, un instrumento de aprendizaje reflexivo y argumentativo propios de las materias filosóficas, al ser un instrumento pedagógico y didáctico, debe contar con una metodología y objetivos bien delimitados que sirvan para el ejercicio de las habilidades (virtudes).

6.- En el socio constructivismo de Vygotsky se encontró la base teórica y metodológica para llevar a cabo el diálogo en un ambiente filosófico, al igual que en la teoría de la virtud aristotélica, el socio constructivismo apuesta al aprendizaje

en comunidad, donde cada uno de los participantes asume un rol, donde el profesor es un mediador entre el conocimiento y el alumno, de tal manera que el aprendizaje cooperativo ayuda al alumno a socializar su conocimiento, así éste adquiere significado y cobra sentido.

7.- El análisis de casos, permite a la enseñanza de la ética llevar los conceptos teóricos a la vida práctica y la creación de nuevos significados permite que el alumno logre una conclusión que puede ser contrastada con su idea inicial, entre el análisis del caso y su conclusión, el diálogo permite la reflexión y la consecución del juicio, es decir, de una posible solución y al ejercitarlo, se ejercitan también las virtudes.

8.- Llevar a la práctica el ejercicio de las virtudes en un aula implica una interacción de cada uno de los miembros involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, por ese motivo la evaluación a través de rúbricas y no sólo de conocimientos teóricos permite revisar el avance procedimental y actitudinal que también forman parte de la formación de los alumnos.

Los objetivos que se plantean a través de la metodología y la evaluación continua, permiten saber el avance y sentido que cobra el conocimiento en los alumnos, puesto que se sienten involucrados y participes de su propio conocimiento.

9.- La práctica del proyecto nos permite ver que el avance de los alumnos se logró sobre todo en las partes procedimental y actitudinal, con respecto a los conocimientos teóricos, el ejercicio no tuvo el mismo nivel de aprovechamiento, debido a los obstáculos detectados desde el inicio en el grupo. Poco interés en los

conocimientos teóricos y el poco auto reconocimiento de sus alcances reflexivos, así como el arraigo a sus valores, además como al contexto que los ha determinado.

10.- Los objetivos docentes, deben tomar en cuenta los objetivos institucionales, sin embargo cuando estos no son alcanzables por las circunstancias propias del grupo, el docente debe buscar el máximo alcanzable por los alumnos, así el modelo por competencias nos pide alumnos conscientes de sus circunstancias, así como reflexivos acerca de ellas y la evolución de sus habilidades. En el proyecto se puede ver que el ejercicio de esas habilidades involucradas continuó después de la terminación del mismo, a pesar de que este aprendizaje no se logró en todos los miembros del grupo, si se alcanzó en más de la mitad de ellos.

El ejercicio probó que sí se puede llegar a la enseñanza de la ética a través de los instrumentos y técnicas propuestas, sin embargo también deja ver que se necesita ajustar varios puntos, como despertar más el interés por la parte filosófica, además de lograr hacer más evidente la conexión entre la ética teórica y práctica, aunque sí se logró que los alumnos reconocieran la importancia de sus decisiones, así como el ejercicio del diálogo y las virtudes que para llevarlo a cabo se involucran.

Los alumnos lograron entender la importancia de la ética en sus vidas y la injerencia que tienen sobre la realidad de la que forman parte, a pesar de no llegar a un nivel reflexivo profundo, sí se logró avance en este aspecto, lo que no se logró fue que llegaran a emitir un juicio ético, sin embargo, sí se logró que tomaran

postura y decidieran desde la prudencia, diferenciando entre vicio y virtud involucrados en un dilema ético.

ANEXOS

ANEXO 1

PRÁCTICA DOCENTE I

- Trabajos de investigación:
- Concepto de virtud de Aristóteles
- Trabajos de los cuadernos de apuntes de algunos de los alumnos
- Fotografías de exposiciones voluntarias del tema “La virtud de Aristóteles”

TRABAJO CUADERNO DE APUNTES
CONCEPTO DE VIRTUD DE ARISTÓTELES, TERCERO I EPO16

3-03-14.

Virtud - reminiscencia

Teoría de las ideas (Platón)

Nacemos con la virtud, y la ejercitamos para llegar al mundo perfecto.

Virtudes para Platón.

Justicia. Reglas morales (deber). No dependen de las emociones

Templanza. Autocontrol. Control de la voluntad. Bueno-Perfecto.

Sabiduría. Razon

Fortaleza. Coraje o valor frente a situaciones difíciles.

Finalidad del ser humano



Elba Ester Gordillo

Aristóteles

3/3/2019

Las virtudes Aristotélicas

En el mundo de las virtudes aristotélicas dos conceptos son importantes para el ambientalismo

- 1º La noción de Justo medio
- 2º Las llamadas virtudes dianoéticas o diazoéticas.

El justo medio es lograr por la razón al medir las conductas inducidas por las pasiones los impulsos y los sentimientos.

Las virtudes dianoéticas son 2:

La prudencia y la sabiduría la primera ayuda a deliberar sobre lo que es bueno y lo que es malo y la sabiduría es el conocimiento de la realidad que está encima del hombre especialmente la metafísica camino hacia la actividad contemplativa y la felicidad.

FOTOGRAFÍAS
EXPOSICIONES VOLUNTARIAS DEL CONCEPTO DE VIRTUD DE
ARISTÓTELES



ANEXO 2

PRÁCTICA DOCENTE II

- Casos de dilemas para analizar en clase
- Cuadros de auto evaluación
- Esquemas elaborados para el análisis de casos y construcción de significados
- Fotografías de la sesión, trabajo cooperativo y diálogo

**CASOS PARA ANÁLISIS, DILEMAS CUADRO DE AUTO EVALUACIÓN
TERCERO I EPO 16**

Grado: 3°

Grupo: I

Integrantes:

Guadalupe Ontiveros Karina Jocelyn

Hernández Márquez Oscar

Huitron Vargas Citlali

Soriano Ojeda Zaira Belén

Torres Ramírez Marisol

Profesora: Adriana Hidalgo Fuentes

Dilemas Morales

Usted es un juez que preside el juicio contra un presunto ladrón de blancos, que usted sabe, es inocente. Sin embargo algo terrible en su vida ha sucedido. Los enemigos de los ladrones han secuestrado a su hija de 9 años de edad y la mantienen como rehén. Usted no sabe donde están y la policía ha tratado de localizarla sin éxito. Tiene miedo de que los secuestradores podrían estar abusando de ella o incluso torturando. Los secuestradores dejaron una nota anónima que decía que si condena al ladrón, ellos dejaran libre a su hija ¿Qué haría usted?

CASOS PARA ANÁLISIS, DILEMAS CUADRO DE AUTO EVALUACIÓN
TERCERO I EPO 16

Conclusiones

1.- A pesar de haber realizado las actividades que la profesora nos dio nuestra postura no cambio seguiremos salvando a nuestra hija aunque esta decisión perjudicara a un inocente.

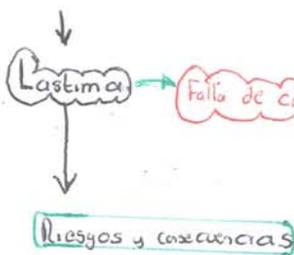
2.- Nosotros elegimos salvar a nuestra hija basándonos (en los valores) en nuestra moral por que si nos basamos en la ética lo correcto seria dejar libre al inocente, sin embargo la familia es lo primero

- Equipos**
- Ingenieros
 - + Pablo Hernandez Martin
 - + Enrique Arriola Luna
 - + Nae Carroles Zaccaria
 - + Angel Ruiz Reyes
 - + Miguel Garcia Abuelo
 - + Manuel Angel Martinez Ibarra
 - + Velazquez Garcia Shuann
 - + Samantha Reyes Hernandez

Caso: Hogar o Hospital?

Pregunta: ¿Como sus padres lo deberian en el hospital o lo llevar a su hogar?

VICIO

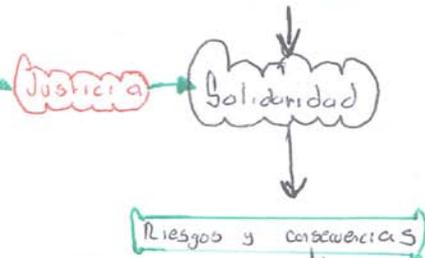


- Riesgos y consecuencias**
- Judicial: Ninguno
 - Social: Critica
 - Familiar: Rechazo
 - Personal: Culpa

1er Juicio

La mejor opcion es llevar la niña en su hogar puesto que un estado en el hospital no mejorara su condicón solo seria hacer algo mal!

VIRTUD



- Riesgos y consecuencias**
- Judicial: Ninguno
 - Social: Critica
 - Familiar: Apoyo
 - Personal: Culpa

Nueva conclusión

La opcion correcta por parte de los especialistas es llevar a casa para mejorar su calidad de vida y porque estando en el hospital hasta su condicón empeorara y a futuro a otros pacientes simplemente debe de pasar sus ultimas momentos en compañía de alguien que la cuide y

TERCERO | EPO 16

Nombre: Samantha Wany Reyes Hernández. DIERNAS LITIAS

Que sabia	Que aprendi	Que quiero saber
Que existen situaciones que nos ponen entre la espada y la pared y para decidir debemos ser críticos, sin importar sentimientos tomando en cuenta lo correcto.	Que para decidir, cada persona se basa en sus propios sentimientos, valores y principios familiares Aprendo a ser crítica ante una situación referente. Aprendo a diferenciar los sentimientos de lo que es correcto.	¿Por que los sentimientos son más fuertes, que pensar en ser justos?

Nombre: AARCELA CUNA CAS ENRIQUE

Que sabia	Que aprendi	Que quiero saber
Ante cualquier circunstancia debemos hacer siempre lo <u>correcto</u> ; tomar la mejor decisión.	A resolver problemas en circunstancias "dificiles"	Porque cuando aprendemos que es lo bueno y lo malo nos guiamos más por lo malo?

Nombre: Barba Hernandez Martín

Que sabia	Que aprendi	Que quiero saber
Pues simplemente son decisiones importantes si respetar nuestra etica y lo malo es una guerra interna entre el bien y el mal	Que cada quien decide las decisiones de su destino dependiendo valores y lo que se aprende día a día	Que que debes o lo que somos ¿Como saber como actuar?

Escuela Preparatoria Oficial No. 16

INTEGRANTES

Adaulta Martinez Diana Laura

Crisostomo Pérez Laura Isela

3^o I

Matutino

DILEMA ETICO

"El sufrimiento de un ser querido"

CASOS PARA ANÁLISIS, DILEMAS CUADRO DE AUTO EVALUACIÓN, ESQUEMAS DE VIRTUD
 TERCERO I EPO 16

AUTOEVALUACIÓN

¿Qué sabía del tema?	¿Qué Aprendí?	¿Qué quiero saber?
Que consecuencias trae el matar a una persona en el ambito personal y familiar	Aprendí a argumentar la postura y decisión que tome para resolver este caso	Quiero saber si las decisiones se tienen que tomar por sentimiento o por moral.

Diano Laura Adeula Martinez

Que sabia del tema	Que Aprendí	Que quiero saber
Los castigos que hay por matar a una persona. Surgen muchos sentimientos despues de hacer una accion.	Las consecuencias y responsabilidades que cada uno toma al tomar una decision	Si por la culpabilidad decimas la Verdad del asesinato Siempre y cuando quede una prueba que fue el deseo de la persona

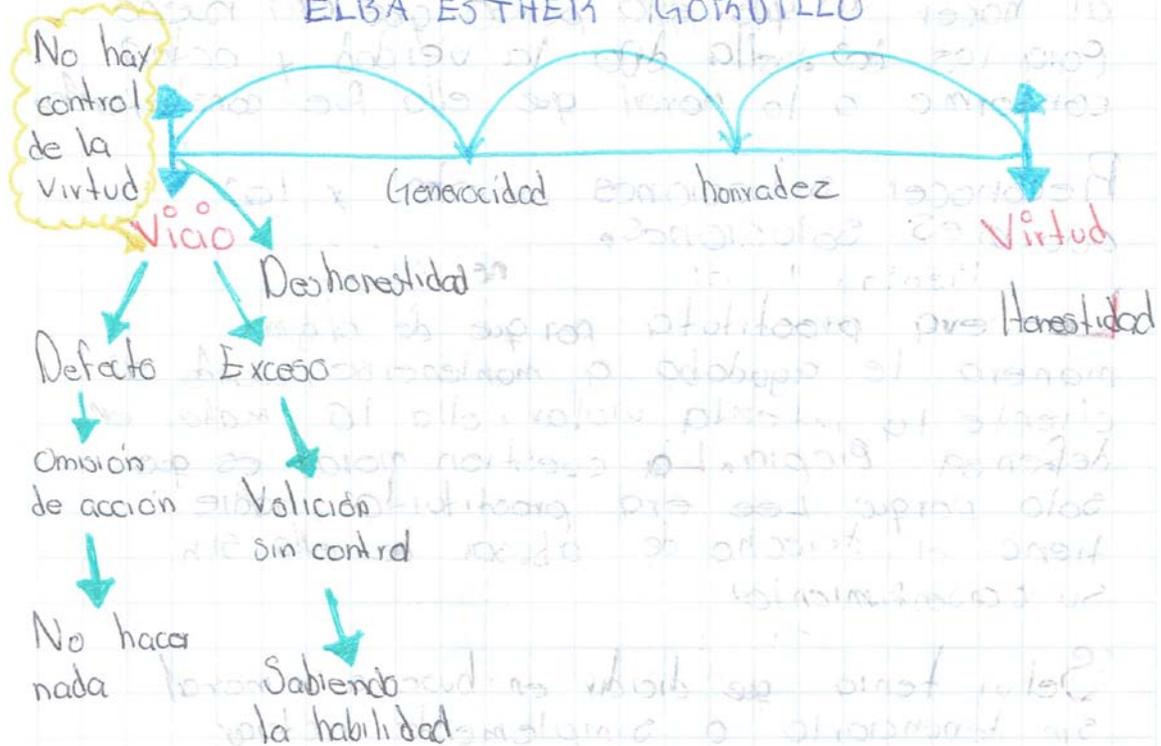
Laura Isela Crisostomo Pérez

CASOS PARA ANÁLISIS, DILEMAS CUADRO DE AUTO EVALUACIÓN,
 ESQUEMAS DE VIRTUD
 TERCERO | EPO 16

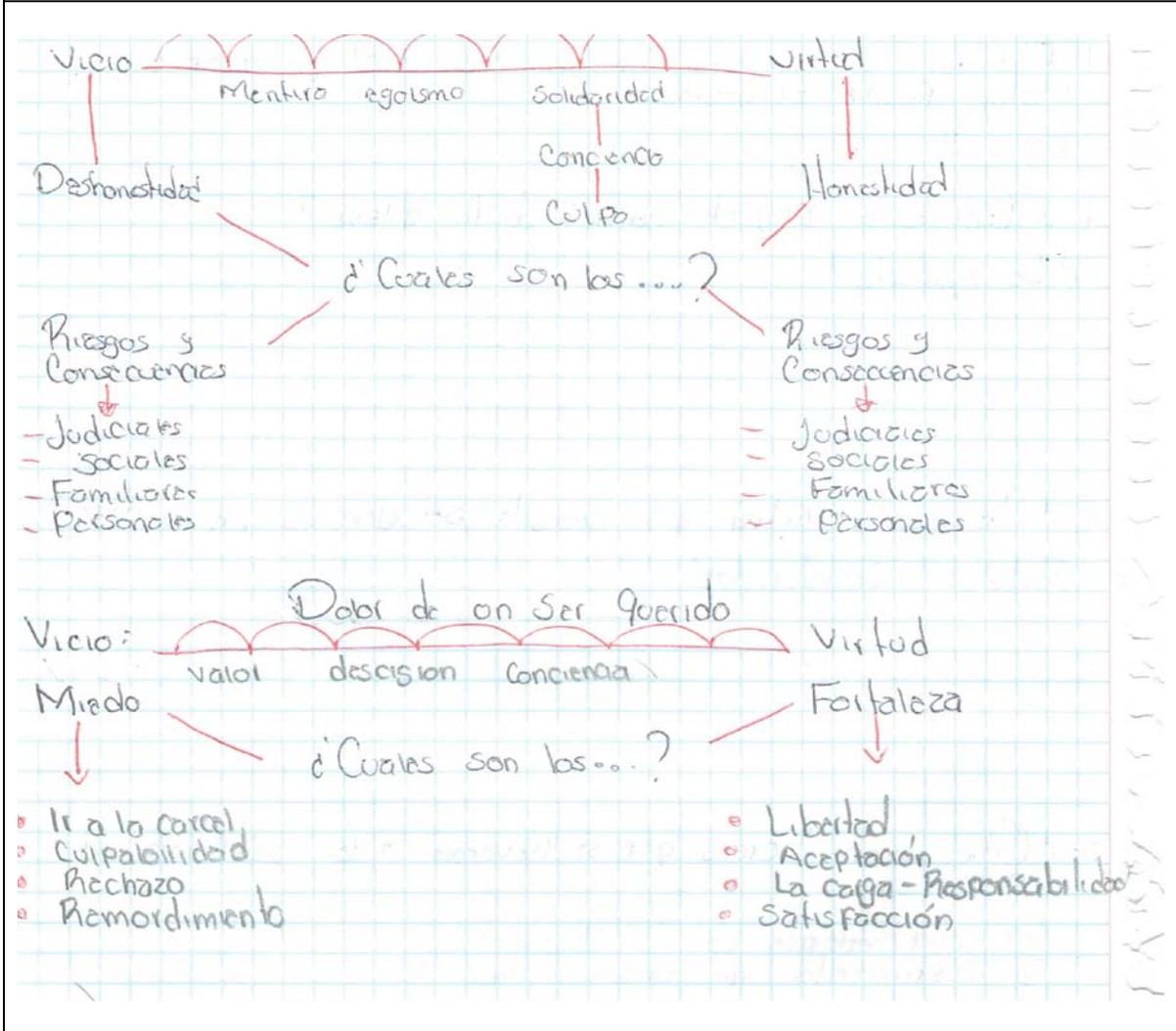
"VIRTUDES ARISTOTÉLICAS"

Virtud es un ejercicio que va perfeccionando una habilidad específica.

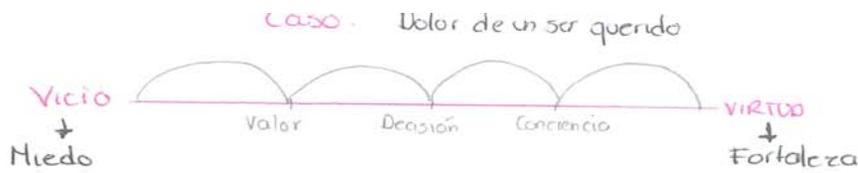
ELBA ESTHER GORDILLO



CASOS PARA ANÁLISIS, DILEMAS CUADRO DE AUTO EVALUACIÓN,
 ESQUEMAS DE VIRTUD
 TERCERO I EPO 16



CASOS PARA ANÁLISIS, DILEMAS CUADRO DE AUTO EVALUACIÓN,
ESQUEMAS DE VIRTUD
TERCERO I EPO 16



¿Cuáles son los?

Riesgos y Consecuencias

- Ir a prisión
- Culpabilidad
- Rechazo
- Remordimiento

Riesgos y Consecuencias

- Libertad
- Aceptación
- Una carga
- Satisfacción

PHRÓNESIS (PRUDENCIA)

Pregunta detonadora

¿Qué harías?

Predicción

Ventajas y Desventajas

- Libertad - Prisión
- Aceptación - Rechazo
- Consideración - Reproche
- Paz mental - Remordimiento

Consecuencias y Riesgos

- Ir a prisión
- Rechazo social
- Reproche
- Culpabilidad

Conclusión

1. Si lo haríamos porque es su verdadera voluntad del enfermo y así evitamos su sufrimiento y nuestro sufrimiento.
2. Tomamos esta decisión porque consideramos que el sufrimiento es mucho mayor.

FOTOGRAFÍAS DE CLASE: DIÁLOGO Y TRABAJO COOPERATIVO, DE LOS CASOS ANALIZADOS
TERCERO | EPO 16



ANEXO 3

FERIA DE ÉTICA Y CAFÉ FILOSOFICO

- Fotografías de la Feria de Ética
- Trípticos de la Feria de Ética
- Distintivos
- Fotografías del café filosófico

FOTOGRAFÍAS DE LA FERIA DE ÉTICA, GRUPO TERCERO I
EPO 16



TRÍPTICOS DE LA FERIA DE ÉTICA, TERCERO I
EPO 16

**Consideraciones
Psico-sociales**

Es de los problemas que pueden
ocurrir en la vida, ante todo
a poder evitarlo es de gran
importancia tener una escala de
valores equilibrada y sólida ante
lo que nos rodea, en la que podamos fortalecer
nuestra estima ya que al elegir
una vida no se logra más que
ir a los que nos aman y huir de
los que nos odian, bien podemos solu-
cionar.



Feria de Ética

Elaboro:

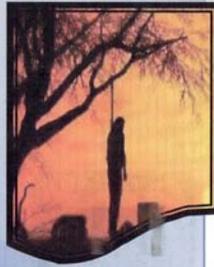
EPO.16

Grupo: 3º I

Turno: Matutino



El suicidio



sociedad de ser el trato de necesidades sero se refie- ofrecer el o mujeres y no, de las a sociedad en

s necesario eza, la falta servicios de ladas de em- ejen de recor- is. Es también e estructuran desarrollar oportuidades vulnerabili- ffecto, esto hombres co- libertad y la cial de ma-

De Género

quó andan a la par jos han de llegar"

**SOY GAY
SOY LESBIANA
SOY BISEXUAL
SOY TRANSEXUAL
SOY HETEROSEXUAL
SOY COMO TU
SOY HUMANO**



Preparatoria OT
No. 16

EQUIDAD DE GÉNERO

Asignatura: Ética



Adriana Hidalgo Fuentes

Grado: 3 Grupo: I

Guadalupe Ortíz, Josefina Kattia,
Hermónides Márquez, Oscar,
Hidiana Márquez, Celia,
Sociano, Obedy, Zaira, Selén,
Torres Ramírez, Marisol

TRÍPTICOS Y DISTINTIVOS DE LA FERIA DE ÉTICA
TERCERO I, EPO 16

os de vista

adoptar un punto de
ca de situaciones como

muchas discrepancias y
por situaciones así, pero
recordar que la postura
mos frente a dichas si-
debe tener argumentos
s para ser válida.

existen puntos de vista
malos, sino argumen-
s o carecientes de sus-

Clonación

Feria de la materia de ética

3ro I matutino
Araceli Escudero Garrido
Andrea Guadalupe Piñon
Montes de Oca
Marisa Ramirez Martinez
Gamaliel Ruiz Basilio

FERIA DE ÉTICA

Por alumnos de 3ro I

“CLONACIÓN”



BIBLIOGRAFÍA.

Abbagnano Nicola. *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica, México 1998.

Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. Versión española y notas de Antonio Gómez Robledo. UNAM, México, 2012.

Araya, Domingo. *Didáctica de la filosofía*. Didácticas Magisterio, Bogotá, Colombia, 2003.

Arnaut Alberto y Giorguli Silvia coordinadores. *Los Grandes Problemas de México*; v 7, Educación. El Colegio de México, México 2010.

Arpini de Márquez, Adriana M; Dufour de Ortega, Ana L. *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*. Librería "El Ateneo" Editorial. Argentina. 1988.

Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot. *Virtudes, Valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, UPM, México, 1999.

Benitez, Laura. *Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos*. En OBIOLS, GUILLERMO y EDUARDO RABOSI (Compiladores). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Novedades Educativas, Brasil, 2000.

Beuchot, Mauricio. *Ética*, Ed. Torres Asociados, México, 2004.

Bosco, Martha Diana. *Antología de psicopedagogía de la educación*. UNAM, México.

Castañón Roberto, Seco Rosa María Coordinadores). *La Educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión*. Noriega Editores, México 2000.

Chaves Salas Ana Lupita. *Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vygotsky*. Educación, Revista de la Universidad de Costa Rica, septiembre, vol. 25 número 002. Universidad de Costa Rica 2001.

Coll, César. *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Revista: Aula de Innovación educativa, Núm. 161. Universidad de la Rioja, España, 2007.

Coll, César. *Psicología y currículum. Once puntos claves del constructivismo*. Paidós, México, 1990.

Coll, César. Palacios, Jesús. Marchesi, Alvaro (Compiladores). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza Editoria, Madrid España, 1996.

Díaz Barriga, Ángel. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. UNAM, iisue. Bonilla Artigas Editores, México 2009.

Díaz Barriga Arceo, Frida. *Enseñanza situada. Vínculos entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill, México, 2006.

Facundo Díaz, Ángel Humberto; Amador Lesmes, Beatriz Elena. *Evaluación de Competencias de Los Estudiantes de la Licenciatura en Filosofía en la Práctica Docente*. Revista SIECE, UNAD, Primera edición, Bogotá, Colombia, Diciembre 2010, volumen1, Número 1.

Ferreiro Gravié Ramón y Espino Calderón Margarita. *El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en equipo para aprender y enseñar*. Trillas, México 2009.

Filloux, Jean-Claude. *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación ¿Hacia una educación ética?* Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2000.

Gadamer, H.G. *La Educación es Educarse*. España, Paidós, 2000.

García González Enrique. *Pedagogía Constructivista y Competencias. Lo que los maestros necesitan saber*. Trillas, México 2010.

Hierro, Graciela. *La enseñanza de la ética*, Cuadernos del Seminario de Pedagogía Universitaria, UNAM, México, 1996.

Klimke Federico. *Historia de la Filosofía*. Talleres Gráficos Iberoamericanos, Barcelona 1961.

Kohan, Walter Omar. *Sócrates: el enigma de enseñar*. Ed. Biblos, filosofía, Argentina, 2009.

Lemke, Jay I. *Cognition, Context, and learning: A social Semiotic Perspective*, City University of New York, Brooklyn College School of Education, 1984.

Lemke, Jay I. *Using Language in the Classroom*. Greelong, VIC (Australia) Deakin University Press 1985.

Lipovetsky, Gilles. *La era del vacío*. Ensayos sobre el individuo contemporáneo. Ed. Anagrama, Barcelona, 1984.

MacIntyre, Alasdair. *Tras la virtud*. Austral. Crítica, Barcelona, 2013.

Ma Pulg, Josep. *Aprender a dialogar*, Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria). España. 1995.

Medina Rivilla, Antonio; Salvador Mata, Francisco. *Didáctica General*. Pearson España. 2009.

Monereo, Carlos. Solé Isabel (Coordinadores). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza psicología. 1996.

Obiols, Guillermo. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, Argentina, 2008.

Palencia, J, I, *Sentido y destino de la enseñanza de la filosofía*. En revista Foro Universitario del STUNAM, num 15, México, febrero 1982.

Perrenoud Philippe. *Diez Nuevas Competencias para enseñar*. Magisterio Editorial. Bogotá Colombia 2011.

Perrenoud Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen ediciones. Santiago de Chile 1999.

Pimienta, Julio. *Metodología Constructivista, Guía para la planeación docente*. Pearson. México. 2007.

Ramírez Liberio Victorino y Medina Márquez Guadalupe. *Educación Basada en Competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica*. Revista Ide@s CONCYTEG. Año 3, Núm.39, 8, de septiembre de 2008.

Ramírez Liberio Victorino y Medina Márquez Guadalupe. *Elementos contextuales para la revisión y la actualización de programas educativos en Instituciones de Educación Agrícola Superior*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México 2008 XXXVIII (3-4).

Vargas Lozano, Gabriel. *Filosofía ¿Para qué? Desafíos de la filosofía para el siglo XXI*. UAM-Itaca, México, 2012 .

Vygotsky, L. S. *Pensamiento y lenguaje*, La pléyade, Buenos Aires 1981.

Vygotsky, L.S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras escogidas Tomo III*. Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS (1934). La Pleyade, Buenos Aires 1973.

Zambrano, María. *Filosofía y Educación*. (Manuscritos) Ágora, España 2007.

Zavala Antoni, Arnau Lala. *La enseñanza de las competencias. Las competencias en la educación escolar*. Revista Innovación Educativa. Núm 161, 2007.

Zavala Antoni, Arnau Lala. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó, Barcelona 2007.

Zagal, Héctor. *Argumentación, creencia y amistad: hacia una retórica de la ética aristotélica en Ensayos sobre la Tradición Retórica*. UNAM, México, 2009.

CIBERGRAFÍA.

grandespedagogosdelmundo.blogspot.mx/2008/07/john-dewey.html

Nathan Nobis, Ph.D. **Cultivating Philosophical Skills and Virtues in Philosophy of Education**. Presented at the *Midwest Philosophy of Education Society, Fall 1999*

<http://www.nathannobis.com/>

Preparatorias Oficiales del Estado de México.

ingresoms.edomex.gob.mx/ingresoms/Instituciones

<http://ingresoms.edomex.gob.mx>

www.jornada.unam.mx

SEP-SEMS, Los documentos y la instrumentalización de la RIEMS, pueden consultarse en la página de la Subsecretaría de la educación Media Superior: <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>

SEP. *Subsecretaría de Educación Media Superior*. Documentos y Acuerdos de la Reforma Integral de la educación Media Superior (RIEMS): <http://www.sems.gob.mx>.

Teach philosophy 101

www.teachphilosophy101.org/Default.aspx?tabid=148

Taxonomía de Bloom

sitios.itesm.mx/va/calidadacademica/files/**taxonomia**.pdf