



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

LA ACTIVIDAD FILOSÓFICA: ELEMENTOS PARA UNA
DIDÁCTICA DE LA ÉTICA EN EL BACHILLERATO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, FILOSOFÍA.

PRESENTA

Lic. Jorge M. Carrillo Silva

Tutor: Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman

FES Acatlán, Filosofía

Estado de México, Mayo 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.

A la memoria de Consuelo Silva García

(1934-2012)

*A mi hijo Ernesto, por la felicidad que ha
dado a mi vida, por su entusiasmo, por las
pláticas sobre el trabajo docente... y por
existir.*

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor el Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman, por sus clases y por el acompañamiento y sugerencias que permitieron mejorar el presente trabajo.

Al Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez y a todos los integrantes del Comité Tutorial, por la revisión del trabajo y sus acertadas observaciones.

A la Mtra. Guadalupe Durán y a la Coordinación de Estudios de Posgrado en Educación Media Superior, por todo el apoyo administrativo brindado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. Problemáticas a resolver desde el ámbito docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Ética.	5
I. MARCO DE REFERENCIA	9
1. El Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades: importancia de la enseñanza de la filosofía.....	10
1.1 El bachillerato del Colegio en el Plan de Estudios Actualizado.	10
1.2 Función de la materia de Filosofía dentro del Plan de Estudios....	11
2. Los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	13
II. CARACTERIZACIÓN DE LA FILOSOFÍA Y CARACTERIZACIÓN DE LA ÉTICA COMO DISCIPLINA FILOSÓFICA.....	16
1. La filosofía como fundamento.....	17
2. Caracterización de la filosofía desde la perspectiva del filósofo Luis Villoro.....	19
2.1 La actividad filosófica.	19
2.2 La filosofía como discurso.	25
2.3 De la caracterización de la filosofía a la enseñanza de la filosofía.	26
3. La Ética como disciplina filosófica. Aportes de la Ética kantiana.....	29
3.1 Dignidad, autonomía y diversidad.	29
3.2 La enseñanza de la Ética como reflexión crítica de la moral.	32
4. Hacia una didáctica de la Filosofía para el Colegio de Ciencias y Humanidades.	37
III. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA ABORDAR CONTENIDOS DE ÉTICA, CORRESPONDIENTES AL PROGRAMA DE FILOSOFÍA II DEL CCH DE LA UNAM.....	45
1. Sobre la estrategia didáctica y el aprendizaje.....	46

2. Elementos que conforman a la estrategia didáctica.	51
IV. APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA	74
1. Análisis de la aplicación de la estrategia.....	75
1.1 Introducción a los temas de cada bloque.	75
1.2 Desarrollo	77
1.2.1 Las redacciones	89
1.2.2 El Foro-Debate.....	95
1.3 Cierre.....	99
2. La actividad filosófica: leer, escribir, hablar y escuchar en clase de filosofía.	102
2.1 Los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y su evaluación.	102
2.2 Las orientaciones al grupo y la confianza.	112
2.3 Foro-Debate: el diálogo en las clases de filosofía.	114
2.4 La reflexión ética y la práctica moral.	116
2.5 Los alumnos toman la palabra.	122
V. CONSIDERACIONES FINALES.....	125
1. La aplicación de la estrategia ante las problemáticas planteadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ética.	126
2. Otros aspectos importantes de la estrategia.	129
3. Algunas sugerencias para el perfeccionamiento de la estrategia.....	132
FUENTES CONSULTADAS	135
ANEXOS.....	142

INTRODUCCIÓN

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, se entiende el quehacer docente como “el conjunto de actividades que el profesor del Colegio realiza con la finalidad de estimular en el alumno procesos cognitivos para la adquisición de conocimientos teórico-prácticos, habilidades y destrezas, y actitudes y valores que permitan el logro del perfil señalado en el Plan de Estudios”.¹ En cuanto a los alumnos, el perfil de egreso deseado procura responder a necesidades sociales que van más allá de preparar individuos para el mercado laboral: se pretende formar individuos reflexivos, críticos y participativos;² es decir, se pretende una formación integral de los estudiantes que pasan por sus aulas. En este sentido, la labor de los docentes es fundamental para la consecución de dicho perfil, en cuanto que desde el trabajo en las aulas se puede concebir al estudiante como un sujeto activo capaz de desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan ser crítico, autocrítico y, en la medida de lo posible, propositivo. El Colegio mismo puntualiza la importancia de que los profesores transmitan estas expectativas a sus alumnos, además de generar motivación por los estudios.

Para ello es necesario que el docente participe, individual o colegiadamente, en la elaboración de propuestas didácticas que contribuyan a la consecución de los fines planteados por el Colegio para, siendo consecuentes con los principios que orientan la práctica educativa del mismo, enfrentar los problemas que impiden o limitan la formación integral del alumno.

La enseñanza de la Ética es una parte fundamental de la formación del estudiante anhelada por el Colegio. Esta enseñanza, como parte de la

¹ DGCCH, *Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades, 2010-2014*, p. 52

² CCH-UACB; *Plan de Estudios Actualizado*, 1996, pp. 68-72

materia de Filosofía, juega un papel muy importante en el Plan de Estudios Actualizado, además de que la formación ética de los estudiantes también aparece de manera transversal en dicho Plan. La importancia de una formación ética y, por consiguiente, de una formación en actitudes y valores,³ radica en que ésta puede orientar las acciones de una persona y determinar la manera en que se relaciona con su entorno natural y social; de aquí que, tanto en el Plan de Estudios Actualizado como en otros documentos que orientan la práctica docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades,⁴ se haga referencia a la formación ética y a las actitudes y valores que el estudiante debe adquirir o desarrollar. Es por ello que el Colegio debe contar con un marco que sustente teóricamente su propuesta educativa.

Es indudable la importancia que adquiere atender el desarrollo de ciertas actitudes en los alumnos. Pero el reconocimiento de esta importancia nos lleva a pensar en la necesidad de sustentar en los planos filosófico, pedagógico y psicológico, cualquier propuesta educativa que pretenda una formación ética y/o educar en actitudes y valores. Si consideramos que la moral estructura en gran medida el sentido de la existencia y la acción humanas, habría que pensar en una propuesta filosófica que nos permita establecer parámetros que orienten la enseñanza-aprendizaje de la ética como disciplina filosófica. Por otra parte, se tendrían que conocer también elementos de teorías en psicología del aprendizaje y en pedagogía, para distinguir las que mejor se adapten al proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y a la enseñanza misma de la ética.

³ Utilizo “formación ética”, “formación en actitudes y valores”, “enseñanza-aprendizaje de la ética”, “formación en valores”, formación en “actitudes valiosas”, “formación en actitudes”, como sinónimos, pues este es el sentido que tiene en el Plan de Estudios Actualizado del Colegio.

⁴ Ver: CCH-UACB; *Plan de Estudios actualizado*, Óp. Cit. DGCCH, *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios actualizado*, 2006; también se pueden consultar los Programas de Estudio de diversas asignaturas impartidas en el Colegio.

El Colegio de Ciencias y Humanidades se ha preocupado, en cierta medida y en congruencia con su intención de ofrecer una formación ética a sus estudiantes, por sustentar su propuesta educativa sobre todo en los ámbitos psicológico y pedagógico. En lo que toca al ámbito filosófico, es importante que se sigan haciendo propuestas que, desde una perspectiva filosófica, aborden las problemáticas que implica el aprendizaje y la enseñanza de la ética. El Colegio, a partir del trabajo individual o asociado de sus docentes, necesita fortalecer su propuesta de formación ética mediante un sustento teórico explícito que contemple los ámbitos señalados, sin menoscabo de los aportes que la filosofía puede hacer al respecto. Este sustento teórico nos permitiría diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje, que no sólo serían de utilidad para trabajar las temáticas que los docentes de filosofía abordan de acuerdo a los programas de estudio de su materia, sino que, incluso, podrían servir de orientaciones en la enseñanza transversal de la ética para profesores de otras asignaturas. El trabajo que el lector tiene en sus manos pretende ser una contribución teórica y práctica para el mejoramiento y enriquecimiento de la didáctica de la ética en particular y de la filosofía en general, desde una perspectiva congruente con el PEA del CCH.⁵

1. Problemáticas a resolver desde el ámbito docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Ética.

Es pertinente subrayar que el sustento teórico sobre la enseñanza y aprendizaje de la ética tiene por finalidad incidir en la generación de propuestas didácticas concretas, es decir, en la elaboración de estrategias para el trabajo en clase. Para emprender este proceso de fundamentación y generación de propuestas didácticas, es preciso partir de las problemáticas que, en función de la experiencia docente, se hacen patentes en la enseñanza y aprendizaje de la ética.

⁵ Plan de Estudios Actualizado y Colegio de Ciencias y Humanidades, se abreviarán como PEA y CCH, respectivamente.

Son diversos y complejos los problemas teóricos y prácticos que se tienen que resolver en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. A continuación, se indican tres problemas que, al enfrentarse, ayudan considerablemente al objetivo de dar una formación ética a los estudiantes.

- La diversidad o pluralidad en cuanto a valores o normatividad moral no sólo es un fenómeno que se da entre culturas o sociedades diferentes, sino que aparece también al interior de una misma sociedad, al interior de una institución escolar e, incluso, al interior de un salón de clase. Ante la imposibilidad o, en todo caso, ante las consecuencias contraproducentes que pueden resultar de intentar homogeneizar en cuestión de valores a una sociedad: sólo existe una normatividad moral válida, como pueden pensar algunos estudiantes; y ante los peligros de caer en un relativismo extremo: no se puede cuestionar la normatividad moral que le enseñaron a cada quien, o todo se vale, *es necesario repensar el papel de la ética, entendida como disciplina filosófica, así como la forma adecuada para su enseñanza y aprendizaje, para evitar caer en un relativismo total o en una homogenización moral impuesta a los estudiantes.*⁶ La experiencia docente nos muestra a menudo estos dos extremos, y justifica la necesidad de enfrentar los conflictos que se derivan de ellos.
- Otra problemática que se nos hace patente al abordar temas de ética, es la necesidad de distinguir a ésta de la moral. Es común que los estudiantes piensen que el “seguir” una moral que le inculcaron, o que imitar una conducta que se supone buena, es suficiente para considerar a alguien como una “persona con ética”, sin ninguna

⁶ Incluso esta problemática es planteada, en términos globales, por filósofos contemporáneos. Lo interesante del problema es que, así como puede aparecer a nivel mundial, también aparece en contextos menos amplios, como en países y comunidades más pequeñas: municipios, escuelas y, como ya lo he señalado, en un salón de clases.

justificación reflexiva de las normas morales o conductas asumidas. *Es necesario atender este equívoco, proponiendo formas de hacer filosofía en clase que eviten el riesgo de que los alumnos confundan la clase de ética con una clase de moral, esperando sólo que el profesor les dé un conjunto de normas morales o “consejos” para resolver sus problemas o que sólo les ponga ejemplos de actos buenos o virtuosos.* La práctica docente nos muestra que este equívoco es común en gran parte de los alumnos de bachillerato e, incluso, en profesores de este nivel escolar, por lo que es urgente enfrentar este problema.

- Aunada a la problemática anterior, se encuentra el hecho de que comúnmente la enseñanza de la ética se presenta a los alumnos como una “historia de la ética”, donde se revisan autores y temas correspondientes a la disciplina mencionada, pero no se lleva a cabo un “ejercicio filosófico” en sentido estricto. Es decir, el alumno recibe “información” de las distintas posturas éticas y de diferentes filósofos, pero no lleva a cabo un ejercicio real de análisis, de reflexión, de crítica y autocrítica, ni tampoco de confrontación con su propia realidad. Los distintos temas y filósofos revisados en clase terminan por resultar “anacrónicos” a los alumnos, sin sentido para su vida y contexto real. *De aquí la necesidad de generar motivación e interés en el alumno a partir de la práctica constante del quehacer filosófico en el aula. Es importante que los estudiantes descubran las conexiones que existen entre los conceptos de algunas propuestas éticas y su contexto social.*

Para hacer frente a estas problemáticas se plantea, como primer objetivo, analizar propuestas filosóficas que nos aporten elementos para caracterizar al *quehacer filosófico* y a la *ética como disciplina filosófica*; posteriormente estos elementos se complementan con los aportes que la pedagogía y la psicología del aprendizaje nos ofrecen. La propuesta teórica de formación ética servirá de eje para, como segundo objetivo, diseñar una

estrategia didáctica que se aplicará en un grupo del CCH, en el abordaje del tema de Ética, correspondiente al programa de Filosofía II.

No se trata aquí de casarse o comprometerse unívocamente con alguna teoría en específico, sino de rescatar elementos conceptuales y metodológicos que nos permitan implementar un modelo de enseñanza y aprendizaje de la ética entendida como disciplina filosófica. Aunque los fundamentos teóricos de la estrategia didáctica que presento pueden servir para orientar el diseño de estrategias en otras asignaturas donde se abordan temas referidos a este ámbito, o donde se procura –mediante la enseñanza de temáticas de cualquier asignatura- una formación en actitudes y valores de manera transversal. En el presente trabajo se muestra una propuesta acorde a las necesidades y principios del CCH.

I. MARCO DE REFERENCIA

1. El Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades: importancia de la enseñanza de la filosofía.

1.1 El bachillerato del Colegio en el Plan de Estudios Actualizado.

El Plan de Estudios Actualizado del Colegio de Ciencias y Humanidades se dispone a dotar al alumno de una cultura integral básica, que al mismo tiempo forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social. Se pretende formar a los alumnos en ciencias y humanidades; en conocimientos, habilidades y actitudes; en ciudadanos que tengan una relación positiva con su entorno, ya sea que continúen sus estudios de licenciatura o se incorporen a la vida activa.

El Colegio no busca solamente transmitir conocimientos, sino formar ética, intelectual y socialmente; propone que el alumno participe reflexiva y conscientemente en la cultura de nuestro tiempo. Mediante la lectura de textos de todo tipo, la experimentación y la investigación de campo, propone dotar al alumno de conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento y a la cultura. El alumno deberá saber y saber hacer, unirá conocimientos al dominio inicial de metodologías, procedimientos de trabajo intelectual, técnicas, prácticas y tecnología en un nivel general.⁷

Otro aspecto importante a considerar en el Plan de Estudios a son los llamados *Principios*⁸ que orientan el quehacer de los docentes, de los alumnos y de la institución misma:

-Aprender a aprender: apropiación de una autonomía en la capacidad de adquirir nuevos conocimientos.

⁷ CCH-UACB; *Plan de Estudios Actualizado*, Óp. Cit. pp. 34-38

⁸ *Ibíd.* p. 39

-Aprender a hacer: adquisición de habilidades; supone conocimientos, elementos de métodos diversos y determinados enfoques pedagógicos así como procedimientos de trabajo en clase.

-Aprender a ser: enuncia el propósito de atender a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en la de los valores humanos, particularmente en los éticos, cívicos y los de sensibilidad estética.

-Alumno crítico: se refiere a la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, sin lo cual no puede concebirse como sujeto de la cultura, ni con posesión personal del conocimiento científico o de valores legítimamente adoptados.

-Interdisciplina: examen de problemas y temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos, de manera que se reconstituya en el conocimiento la unidad de aspectos de la realidad.

1.2 Función de la materia de Filosofía dentro del Plan de Estudios.

La materia de filosofía pertenece al área histórico-social, cuyo sentido fundamental es que “los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de la historia, las ciencias sociales y la filosofía, de modo que puedan analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico, y del pensamiento filosófico”; además “gracias a su contacto con las disciplinas filosóficas ... los alumnos podrán distinguir diversas formas y niveles de apropiación de lo real, formas que permiten establecer el carácter histórico y relativo de todo conocimiento y de toda acción humana, punto de partida para una actitud crítica sólidamente fundada”.⁹

⁹ Ibid. pp. 53-54

En cuanto a la relación de la materia de Filosofía con el perfil de egreso¹⁰ del alumno, encontramos que éste, entre otras cosas:

-Posee la capacidad de percepción estética y estima la contribución de la belleza a una vida humana plena.

-Procura utilizar métodos que involucran procesos teórico-prácticos.

-Funda con racionalidad, responsabilidad y rigor crecientes sus conocimientos e ideas y los discute, analizando los argumentos y juzgando la validez de los puntos de vista de los demás en el ámbito escolar y cultural.

-Da prioridad al razonamiento sobre el aprendizaje mecánico y memorístico, y se inicia en el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis de textos filosóficos.

-Mantiene una participación social informada, responsable y solidaria.

-Distingue y comprende los problemas de las grandes generalizaciones y posturas sobre el hombre, la moral, la belleza y la construcción del razonamiento y el conocimiento, al acercarse de forma sistemática al quehacer filosófico.

El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene interés de que los alumnos adquieran: una actitud crítica frente a teorías y principios ya dados; habilidades que les permitan recabar información y emprender el conocimiento por cuenta propia. Así mismo se pone énfasis en la formación integral del alumno, en hacer de él un sujeto que cuestione y detecte determinadas problemáticas y que sea capaz de proponer soluciones.

¹⁰ Ibíd. pp. 68-73

Desde la perspectiva del Plan de Estudios, la enseñanza de la Filosofía en general y de la Ética en particular, entendida como disciplina filosófica, constituye aspectos básicos en la formación del alumno deseada por el Colegio ya que permiten, dado su carácter crítico, una reflexión fundada sobre los problemas planteados por los diversos sectores de la cultura, así como la formación cívica y en valores.

2. Los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades

Desde que se fundó el Colegio, se pretende que los estudiantes tengan autonomía en el aprendizaje. Se ha buscado promover la autosuficiencia tanto en el ámbito académico como en el ámbito social. Los alumnos que ingresan al Colegio son más jóvenes que los que ingresaban en sus inicios, por lo que necesitan la orientación y asistencia para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para cursar su carrera profesional. En el colegio existe un alto porcentaje de alumnos que tienen entre 15 y 18 años de edad, aunque va en aumento el porcentaje de estudiantes que ingresan a la edad de 14 años.¹¹

Estudios que se han hecho en el Colegio sobre las características académicas de los alumnos que ingresan, nos muestran que carecen de hábitos y estrategias de estudio, leen poco y no tienen habilidad para conseguir información ni sistematizarla.¹² Aunque el promedio de egreso del CCH ha ido aumentando, no deja de ser bajo: “En la generación 2006, el mínimo de aciertos para ingresar fue de 65, equivalente al 5.07 de calificación (que es reprobatoria), mientras que en la generación 2012 fue de 77 aciertos equivalente a 6.01”.¹³ Asimismo, en este periodo “Las

¹¹ DGCCH-Secretaría de Programas Institucionales, *Gaceta CCH, número especial*, agosto de 2011, p. 8

¹² DGCCH-Comisión Especial para el Congreso Universitario; *Diagnóstico institucional 2003*, p. 9

¹³ CCH-UNAM, *Población estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*, 2012, p. 53

evaluaciones diagnósticas realizadas han arrojado serias deficiencias académicas en matemáticas y en el manejo de la lengua materna”.¹⁴

Es importante también considerar las características de su etapa adolescente, donde suceden “las transformaciones físicas y emocionales que permiten afinar los rasgos de personalidad, reafirmar o transformar la escala de valores de que disponga y asumir la responsabilidad”, sin embargo éstas transformaciones “hacen más difícil adaptarse a las nuevas circunstancias”¹⁵ con que se encuentran en el Colegio. De aquí surge precisamente la intención del CCH por centrar sus objetivos institucionales en el aprendizaje de los estudiantes. Existe una necesidad real de atender las insuficiencias con que el joven ingresa, así como de atender a las dinámicas de su desarrollo biológico y emocional aprovechando, por su puesto, todas las potencialidades que en esta etapa presenta el joven.¹⁶

Como se puede constatar en varios documentos oficiales del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCH-Comisión Especial para el Congreso Universitario, 2003, *Diagnóstico institucional 2003*; DGCCH, 2006, *El Colegio de Ciencias y Humanidades, años recientes, años por venir*; DGCCH-UACB, 1999, *Plan de Estudios Actualizado*; DGCCH-Secretaría Institucional, 2010, *Plan general de desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014*), el objetivo central de la institución es “mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos”;¹⁷ los estudiantes son el centro de atención, ya que es su formación integral el eje de trabajo y de políticas académicas tanto de docentes como de directivos.

¹⁴ *Ibíd.*

¹⁵ DGCCH-Secretaría de Programas Institucionales; *Óp. Cit.* p.8

¹⁶ Por ejemplo, en la etapa adolescente se puede presentar cierta apatía o indiferencia, pero también se puede despertar cierta imaginación y creatividad, cierta rebeldía propositiva. Es importante también considerar el punto de vista de los alumnos sobre cómo aprenden y qué visión tienen de las disciplinas que se les enseña en el Colegio.

¹⁷ DGCCH-Secretaría Institucional, *Plan general de desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014*, *Óp. Cit.* p. 7

Poner al aprendizaje de los estudiantes como el centro de toda actividad de la institución e, incluso, asumirlo como criterio determinante para la evaluación de las actividades institucionales, implica una concepción del sujeto que aprende como un sujeto activo, generador de su propio conocimiento: “Que el aprendizaje prevalezca no puede suceder sin la actividad de su sujeto, el alumno mismo, y sin las habilidades que por medio de ella adquiere, ni sin que se convierta en generador de su propia información”.¹⁸ Esta concepción del aprendizaje implica asumir que la formación del alumno no se reduce a la mera transmisión de conocimientos, sino también a su desarrollo intelectual, ético y social. La formación en el Colegio procura entonces que el estudiante sea capaz de dar cuenta de “la validez de sus conocimientos y de los procesos de aprendizaje a través de los cuales los adquiere, en un nivel adecuado a su edad y al ciclo intermedio que cursa, cuyas limitaciones naturales, sin embargo, no lo eximen de la búsqueda de rigor”.¹⁹

Esta concepción del estudiante coincide con el propósito del Colegio en cuanto a la necesidad de contribuir con su desarrollo como individuo y con su inserción satisfactoria en los estudios superiores y, en general, en la vida social.

¹⁸ DGCCH, *El Colegio de Ciencias y Humanidades, años recientes, años por venir*, 2006, p. 7

¹⁹ Bazán Levy, José, coord.; *Primera aproximación a la propuesta de modificaciones del Plan de Estudios*, 1994, p. 5

**II. CARACTERIZACIÓN DE LA FILOSOFÍA Y
CARACTERIZACIÓN DE LA ÉTICA COMO DISCIPLINA
FILOSÓFICA.**

1. La filosofía como fundamento.

La elaboración de una propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza de la ética supone necesariamente una caracterización, en primera instancia, de la filosofía y, en segunda instancia, de la ética misma entendida como disciplina filosófica. Es importante establecer una postura respecto a lo que se entiende por filosofía y por ética pues, como se verá, de la concepción que se tenga de ambas se pueden derivar parámetros que nos permitan fundamentar y construir una didáctica que ataque de manera frontal los problemas señalados en el capítulo anterior. Dichos problemas en gran medida se deben a una confusión o a una falta de precisión respecto a lo que caracteriza a la filosofía y a la ética.

Proponer formas de enseñar y aprender filosofía, y por lo tanto de aprender y enseñar ética entendida ésta como disciplina filosófica, supone un anclaje en el ámbito mismo de la filosofía, puesto que no se podrían (o no se deberían) establecer formas de aprender y enseñar estas disciplinas contrarias a la idea de lo que caracteriza su hacer, contrarias a lo que son.²⁰ Por otra parte, esto no significa que quienes enseñan filosofía se tengan que casar con una sola idea de la misma, o que exista una sola forma de ver la filosofía; significa simplemente que es importante revisar de qué idea de la filosofía estamos partiendo para detectar la consistencia

²⁰ En relación a esta idea, Alejandro Cerletti nos dice: "lo que se considere que es la filosofía debería tener algún tipo de correlato en la forma de enseñarla" (*La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Ed. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008, p. 18); de este modo se nos aclara el trabajo de su enseñanza, porque sabemos de antemano lo que queremos conseguir. Asimismo, Cerletti señala que "El hecho de que pretender enseñar filosofía nos conduzca, como paso previo, a tener que ensayar una posible respuesta al interrogante qué es la filosofía, y que ese intento suponga ya introducirse en la filosofía, muestra que el sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico, más que didáctico o pedagógico" (Ibid. pp. 15-16). Desde mi punto de vista me parece que, efectivamente, una propuesta de enseñanza de la filosofía supone una idea de la filosofía como fundamento, y este fundamento se puede enriquecer desde la pedagogía y la psicología. Lo que tendría que hacer quien proponga estrategias didácticas para una clase de filosofía, es cuidar que la propuesta filosófica de que se parta y los elementos de la pedagogía y la psicología del aprendizaje adoptados no se contradigan, sino que se enriquezcan mutuamente.

o inconsistencia entre lo que suponemos se debe enseñar y lo que efectivamente enseñamos.

Es importante hacer explícita, aunque sea en términos generales, la idea de filosofía de la que se parte, ya que es desde aquí donde se pueden empezar a rastrear los problemas que implica su enseñanza y aprendizaje: si tenemos claro qué es aquello que queremos enseñar y aquello que los alumnos deben aprender, se nos facilitará encontrar formas de atender las dificultades de enseñanza y aprendizaje que se presentan en nuestra disciplina.

Otro aspecto, que resulta esencial para la elaboración de una propuesta didáctica de la filosofía, consiste en hacer explícita la ubicación de la disciplina en la institución educativa donde se enmarca su enseñanza, en este caso el Colegio de Ciencias y Humanidades; pues, como se mostrará más adelante, de este contexto se pueden derivar orientaciones o elementos que nos guíen para la elaboración de una propuesta didáctica, además de que nos permite acotar objetivos o alcances de la enseñanza de la disciplina, en este caso, a nivel bachillerato.

En el presente capítulo sintetizo la caracterización que el filósofo Luis Villoro hace de la filosofía; asimismo, analizo los conceptos kantianos de dignidad y autonomía, para lograr establecer una idea de la ética entendida como disciplina filosófica, y poder así atender las problemáticas que acarrea la existencia de la diversidad en el ámbito de la moral; posteriormente se rastrearán elementos acerca de la filosofía y su enseñanza en el CCH, así como la postura de J. Bruner sobre la enseñanza y aprendizaje de una disciplina; todo ello, como ya se mencionó, con el fin de establecer los supuestos que nos ayudarán a

postular una estrategia didáctica de la ética entendida como disciplina filosófica.²¹

2. Caracterización de la filosofía desde la perspectiva del filósofo Luis Villoro.

2.1 La actividad filosófica.

Ante las interrogantes sobre el papel que juega o que debería jugar la filosofía en nuestra sociedad, el filósofo Luis Villoro emprende un análisis del quehacer filosófico en relación con la estructura social de dominio. Este autor nos dice que la filosofía siempre ha tenido una relación ambivalente con el poder social y político.²² Sostiene que el poder es la capacidad de algo o alguien para causar efectos que alteran o transforman la realidad. En este sentido, se puede afirmar que un hombre tiene poder cuando posee la capacidad de satisfacer sus deseos y cumplir sus fines: tiene poder alguien que es capaz de dominar las fuerzas naturales para obtener de ello lo que quiere; pero también tiene poder quien es capaz de sacar provecho de sus propias facultades e imponerse sobre los demás para realizar sus propósitos.²³ Señala también Villoro que el poder es un *valor extrínseco*, en el sentido de que vale en la medida en que contribuye a alcanzar un fin: no se desea el poder por él mismo, sino que se desea porque gracias a él se obtiene otra cosa. Ahora bien, si el poder se desea para alcanzar un fin (y aquí entramos en el terreno de la política), sucede que a veces se quiere el poder para buscar el bienestar de la comunidad y

²¹ Aunque los autores señalados (Villoro y Kant) no serán el único referente para elaborar la propuesta didáctica, sí son el punto de partida y el fundamento que nos orientará en la selección y análisis de textos de otros autores, tanto del ámbito de la filosofía como de otras disciplinas.

²² Villoro, Luis, *Filosofía y dominación*, en *El concepto de ideología y otros ensayos*; Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2007, p. 120.

²³ Villoro, Luis, *Poder, contrapoder y violencia*, en *El mundo de la violencia*, editor A. Sánchez Vázquez, Ed. Fondo de Cultura Económica-UNAM, 1998, pp. 165-175. Cabe señalar que este texto también forma parte del capítulo 3 del libro *El poder y el valor, fundamentos de una ética política*; Ed. Fondo de Cultura Económica-El Colegio Nacional, México, 1998, que poco después publicó el autor.

el del mismo individuo que detenta el poder: se busca el bien propio en el bien de los otros; pero en otras ocasiones se quiere el poder para buscar el bien propio por encima del bien común. Quien detenta el primer tipo de poder persigue el bien común y “expone” su voluntad a los otros, que lo pueden aceptar o rechazar; mientras que quien detenta el segundo tipo de poder “impone” su voluntad a los otros y persigue sólo el bien particular. Este segundo tipo de poder se manifiesta cuando, mediante el engaño o la violencia, un hombre (o grupo) limita u obstruye las acciones de otro hombre (o grupo), o cuando la voluntad de un hombre (o grupo) dirige la de otro hombre (o grupo), al grado de suplantarla. Cuando este segundo tipo de poder se vuelve permanente o duradero, surge el dominio o la dominación. A este segundo tipo de poder que impone y domina, Villoro lo llama “poder impositivo”, mientras que al primer tipo lo llama “contrapoder”, puesto que muchas veces se presenta como una forma de contrarrestar el dominio del poder impositivo. Es importante esbozar la idea de poder y dominio en Villoro, puesto que, como veremos más adelante, el poder se sirve en ocasiones de la filosofía, asumida como doctrina, para ejercer su dominio; pero en otras ocasiones, la filosofía entendida como actividad y no como doctrina, funciona como una herramienta de contrapoder y liberación.

Por una parte, la filosofía se ha visto como un *ejercicio corrosivo del poder*. La actividad misma del filósofo ha significado inconformidad y crítica y, por lo tanto, un peligro para el poder establecido; es en este sentido que la filosofía ha jugado un papel en la historia como *pensamiento de liberación*, y precisamente en esto consiste la *auténtica actividad filosófica*: ésta no se puede llevar cabo sin libertad y crítica a las creencias aceptadas comúnmente. Sin embargo, también es factible que el poder político se sirva de la filosofía para legitimarse, pues el discurso filosófico puede dar sentido al poder político, convirtiéndose así en un pensamiento de

dominio;²⁴ cuando esto sucede, se asume y se transmite el pensamiento filosófico como doctrina.

Estos dos papeles, que contradictoriamente ha jugado la filosofía, nos llevan a plantearnos las siguientes cuestiones ¿Cómo es posible que la filosofía, siendo pensamiento de liberación, se convierta en pensamiento de dominio? ¿Qué pasa en aquello que llamamos filosofía para que, de ser liberadora, se transforme en una herramienta de dominación? Para contestar a estas cuestiones Villoro nos remite a los rasgos que, desde su perspectiva, históricamente ha presentado la filosofía. Rasgos que me parece importante destacar para fundamentar una didáctica de la filosofía.

El primer rasgo de la filosofía que se destaca es el preguntar o el cuestionar. La pregunta filosófica es consecuencia del asombro o perplejidad “ante cualquier opinión no revisada, ante cualquier creencia compartida, ante cualquier saber heredado”.²⁵ La filosofía cuestiona el marco conceptual supuesto en el pensamiento que sobre la realidad tiene cualquier individuo. El ejercicio o la actividad filosófica consiste en cuestionar el marco conceptual, es decir, el conjunto de recursos teóricos y/o conceptuales que le permiten a los hombres entender e interpretar el mundo, transformarlo, actuar y desenvolverse en él, interactuar entre sí y evaluar sus propias acciones.

El marco conceptual de un individuo está conformado por las costumbres, los mitos, la religión, los esquemas culturales en general, pero también por la ciencia y por la filosofía misma.²⁶ Por ello se puede decir que, al cuestionar los marcos conceptuales, la filosofía se cuestiona así misma: es

²⁴ Villoro, *Filosofía y Dominación*, Óp. cit. pp. 120-121

²⁵ *Ibíd.* p. 122

²⁶ León Olivé nos dice que el marco conceptual es el “conjunto de recursos teóricos y conceptuales que las personas tienen a su disposición para interpretar y comprender el mundo, para actuar dentro de él, para manipular objetos y procesos en ese mundo, y para interactuar entre sí”. *Diversidad cultural, conflictos y racionalidad*, en: *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, vol. XIV, no. 41, may-agos, 1996, p.377

autocrítica, pues se presenta como “un pensamiento que interroga sobre nuestra pretensión de saber”, e implica “la crítica de la razón por ella misma”.²⁷

Esta crítica (o autocrítica) de la razón se desglosa en tres operaciones que caracterizan al ejercicio filosófico: el análisis de conceptos, el examen de las razones que fundamentan nuestras creencias y el desarrollo de nuestra capacidad de preguntar; estas operaciones son constantes en el quehacer filosófico y se presentan, en mayor o menor medida, a través de la historia de la filosofía; componen lo que Villoro llama *reforma del entendimiento*, la cual es una característica fundamental del quehacer filosófico.

El análisis de conceptos nos “permite rechazar los conceptos oscuros o confusos para alcanzar conceptos más precisos”, y se constituye como una “reforma de nuestro aparato conceptual”; el examen de las ideas que fundamentan nuestras creencias nos “permite rechazar las opiniones infundadas” para “llegar a creencias fundadas en razones: reforma de nuestras creencias”; una vez llevado a cabo lo anterior, podemos distinguir “las preguntas que no pueden formularse por carecer de sentido o de respuesta, de otras legítimas, y llegar así a preguntas cada vez más iluminadoras: reforma de nuestra capacidad inquisitiva”.²⁸ De esta manera el ejercicio filosófico, como crítica (o autocrítica) de la razón, nos permite formular nuevos conceptos o precisar y enriquecer los ya existentes. Esta labor es de suma importancia, porque los conceptos nos permiten ordenar y entender mejor la realidad y, al hacerlo, nos desenvolvemos de mejor manera en ella. Por otra parte, la actividad filosófica, al procurar fundamentar de mejor manera nuestras creencias, libera –aunque sea parcialmente, nos dice Villoro- nuestro entendimiento de creencias aceptadas sin discusión. La actividad filosófica implica autenticidad en el sentido de que requiere de una actitud que pase de la elemental

²⁷ Villoro, *Filosofía y Dominación*, Óp. Cit. p. 122

²⁸ *Ibíd.* p. 123

aceptación y reiteración de las creencias recibidas, al examen crítico de las mismas. Por ello, Villoro nos dice que el filosofar auténtico implica autonomía de la razón.²⁹ Desde esta perspectiva, sólo repetir lo que dicen los filósofos sin un convencimiento personal acerca de la validez de sus propuestas, no es filosofar, sino reiterar lo establecido.

Otro aspecto característico de la filosofía, resultado de ser un pensamiento de ruptura (disruptivo, diría Villoro) respecto a las creencias establecidas, es la búsqueda de una vida “mejor”, “buena” o “justa”. Aunque históricamente la búsqueda de una vida distinta a la establecida se ha manifestado de diversas maneras,³⁰ Villoro alcanza a vislumbrar rasgos comunes en estas.

La búsqueda de una vida mejor implica, en primera instancia, un cambio de actitud: “rechazo de valores y formas de vida usuales, y elección de otros valores no cumplidos cabalmente”.³¹ Este cambio de actitud supone la propuesta de un conjunto de fines y valores como alternativa a los fines y valores establecidos, es decir, supone la propuesta de una forma de vida mejor. Así pues, como características del quehacer filosófico también tenemos: la búsqueda de una mejor forma de vida, la propuesta de una

²⁹ “Desde Sócrates hasta Wittgenstein la filosofía ha tenido un aspecto negativo: el análisis y examen racional de los supuestos de cualquier creencia aceptada sin discusión. Y ese examen debe realizarlo cada quien, mediante el ejercicio de su propia razón. Cada quien debe ser capaz de poner en cuestión las razones en que pretenden fundarse las opiniones y doctrinas recibidas y atenerse, para juzgarlas, a sus propias razones, tal como a él se le presentan. Este es el requisito de la autonomía de la propia razón. En un primer sentido llamamos ‘auténtica’ a una filosofía que cumple con este requisito. Autenticidad es autonomía de la razón”. Villoro, Luis, *Sobre el problema de la filosofía latinoamericana*, en: *Leopoldo Zea. Filosofar a la altura del hombre. Discrepar para comprender*, Cuadernos Americanos, No. 4, Ed. UNAM, 1993, pp. 188-189

³⁰ “¿Cuál es la ‘vida buena’ señalada por la libre razón? Las discrepancias son enormes. Los modelos de vida que presentan las distintas filosofías varían considerablemente. Pueden incluso situarse entre extremos en apariencia opuestos: en un polo, por ejemplo, el desprendimiento de todo apego a la vida mundana, predicado por un Plotino; en el otro, la afirmación nietzscheana de la vida plena; de un lado, la impasibilidad estoica ante los sufrimientos; del otro, la afirmación, desde Platón a Schopenhauer, del amor o la compasión como vías de salvación; en un extremo, Aristóteles y Spinoza: la paz de la actitud contemplativa; en el otro, Marx: la entrega a la praxis transformadora del mundo”. Villoro, Luis, *Filosofía y dominación*, Óp. Cit. p. 126

³¹ *Ibidem*.

mejor forma de vida, y un cambio de actitud consistente con esta propuesta. Generalmente, nos dice Villoro, “la postulación de una vida ‘justa’ deja de confirmar las creencias morales que justifican esa práctica social [convencional y reiterativa] e implica la aceptación de una moral más alta, que rompe con usos y valoraciones establecidos”.³² Asimismo, el cambio de actitud consecuente con la búsqueda de una vida mejor, implica “liberación y autenticidad”. Implica liberación porque se ubica fuera de las prácticas dominantes de la sociedad existente.³³ Implica autenticidad precisamente porque las actitudes, los actos o acciones, tienen que coincidir con lo que se propone en el plano de lo teórico. La autenticidad tiene que ver con la congruencia entre pensamiento y vida, y esta congruencia sólo es factible cuando el pensamiento y la acción son resultado de motivaciones propias del sujeto, es decir, cuando responden a necesidades, inquietudes y preocupaciones de la propia persona. Desde esta perspectiva, un pensamiento inauténtico y, por ende, alejado de la filosofía, sería entonces un pensamiento que no atiende a motivaciones y problemáticas de la persona que lo ejerce, convirtiéndose así “en un juego intelectual desligado de la vida”,³⁴ juego del que, seguramente, se perderá el interés casi inmediatamente después de haberlo comenzado.

³² *Ibíd.*

³³ “En unas filosofías se trata de un estado ajeno a la historia; se coloca entonces en la naturaleza (la ‘ley natural’), en un orden ideal (como en *La República de Platón*), o en un ‘no-lugar’ (la *Utopía*). En otras, está situado antes de la sociedad civil, en un ‘estado de naturaleza’ previo a la dominación. En algunas, por fin, se coloca en el fin de la historia, en un ‘mundo de los fines’ o en una ‘sociedad sin clases’, donde la raíz misma de la dominación se disolvería”. *Ibíd.* p. 128

³⁴ “A menudo decimos que el pensamiento de una persona no es auténtico cuando no responde a motivaciones propias sino prestadas, esto es, cuando no satisface necesidades reales de esa persona, no contesta a los problemas que le preocupan realmente, o cuando no es un medio para lograr fines que efectivamente se plantea. Al no responder el pensamiento a motivaciones personales, se advierte que la esfera de las creencias profesadas se encuentra disociada de las necesidades, inquietudes y preocupaciones reales de la persona”. Villoro, Luis, *Sobre el problema de la filosofía latinoamericana*, Óp. Cit. pp. 190-191.

2.2 La filosofía como discurso.

Una vez precisados los rasgos que caracterizan al quehacer filosófico, Villoro nos explica cómo es que la filosofía se puede convertir en “pensamiento de dominio” o en “legitimadora del poder establecido”.

Se ha dicho en el apartado anterior que la filosofía es una actividad, un ejercicio. Pero la filosofía es también el resultado de una actividad, el ejercicio de la filosofía se puede fijar en un discurso: “en un conjunto de enunciados enlazados entre sí en un orden o en un sistema. La reflexión queda apresada, detenida en proposiciones concluyentes: se expresa en un conjunto de tesis, que pueden proponerse a la aceptación o el rechazo del otro”.³⁵ El problema surge cuando el discurso filosófico se convierte en doctrina, perdiendo su carácter crítico y liberador, para convertirse en algo reiterativo e irreflexivo, separándose del ejercicio reflexivo que lo produjo y orientado sólo a transmitirse e imponerse para que el otro lo acepte como algo válido por sí mismo. El que asume el discurso filosófico de manera doctrinaria no lo hace de manera auténtica: no lo hace a partir de la propia reflexión crítica, para descubrir la validez del discurso; tampoco lo hace a partir de sus propios intereses o necesidades, sino por imposición, engaño o para buscar y obtener beneficios ajenos a la filosofía misma. Se repite el discurso, pero no hay un convencimiento reflexivo de la validez del mismo. Cuando esto sucede lo que acontece en el sujeto es una manipulación (o enajenación) de su pensamiento y de su acción; se le presentan doctrinas morales, filosóficas o políticas, pero sólo para que se adhiera a ellas, y para mantener de esta manera ciertas relaciones de dominio, sometiendo la razón a las doctrinas repetidas. En cambio, asumir el discurso filosófico por convencimiento personal implica analizar y reflexionar sobre las cuestiones, respuestas y conclusiones plasmadas en el discurso; así como encontrar los elementos, a partir de un análisis

³⁵ Villoro, Luis, *Filosofía y dominación*, Óp. Cit. p. 129

crítico, que el contenido del discurso puede tener para la comprensión de la realidad y la autocomprensión del sujeto mismo que aborda el discurso.

Asumir el discurso filosófico por convencimiento implica cierto grado de autenticidad y autonomía: el discurso filosófico se puede aceptar o rechazar, lo importante es que el sujeto que lo aborde esté convencido de la validez o no validez del mismo a partir de un examen personal y reflexivo (autonomía de la razón); si está convencido de la validez del discurso (e, incluso, si lo rechaza oponiendo otras razones), es más factible que la filosofía, como postulación de una vida mejor (buena, justa, etc.) pueda promover un cambio de actitud: “por eso, en este campo, la filosofía no está desligada de la práctica. El pensamiento filosófico invita a elegir una forma de vida, la práctica de esa forma de vida corrobora el pensamiento”.³⁶ En esto consiste la autenticidad del pensamiento filosófico como congruencia entre pensamiento y vida.

2.3 De la caracterización de la filosofía a la enseñanza de la filosofía.

La distinción entre filosofía como actividad y filosofía como doctrina, radica en la forma en que se transmite o enseña. Villoro utiliza los términos transmitir, comunicar y enseñar de manera indistinta; lo importante para él no es la distinción entre estos tres términos, sino la distinción entre la forma en que se transmite, comunica o enseña el discurso filosófico, es decir, la forma en que se enseña o transmite puede convertirlo en actividad reflexiva o en doctrina. Por ello, ante el peligro de convertir al discurso filosófico en doctrina y, por tanto, en una herramienta de dominio, es necesario distinguir la enseñanza de la filosofía como actividad reflexiva de la enseñanza de la filosofía como doctrina. Al respecto, nuestro filósofo señala:

³⁶ *Ibíd.* p. 130

Transmitir la filosofía como actividad reflexiva consistía en despertar en cada quien su propia razón para que ésta viera por sí misma. Aceptar un enunciado filosófico significaba seguir y reproducir con la propia razón la pregunta, el análisis y la argumentación que condujo a ese enunciado. Comunicar una doctrina filosófica, en cambio, consiste en proponer un conjunto de creencias conectadas entre sí, para que el otro se adhiera a ellas. No se transmite la actividad racional, sino su producto.³⁷

La enseñanza de la filosofía supone entonces llevar a la práctica o ejercer lo que es característico de ella: promover el desarrollo de la capacidad cuestionadora del sujeto; llevar a cabo el análisis de conceptos, precisarlos, para que se pueda ordenar y entender la realidad, así como para que el sujeto pueda desenvolverse mejor en ella; detectar y cuestionar las creencias, propias y ajenas, que no estén bien fundadas, así como fundamentar las propias creencias en razones. Desde esta perspectiva, el que enseña filosofía debería preocuparse por no separar el ejercicio reflexivo de la filosofía de su producto (las tesis acabadas, las conclusiones), sólo así se evitaría caer en un adoctrinamiento donde “el aprendiz de filósofo ya no es llamado a repetir en sí mismo el asombro y la inquisición de su propia razón, ahora es invitado a seguir un ‘ismo’, a dejarse guiar por las tesis de una escuela”.³⁸ Cuando esto sucede, ya no se invita a un cambio autónomo de actitud, sino que sólo se transmiten las tesis filosóficas “para que el otro sujete su vida a ellas”.³⁹ El adoctrinamiento sólo quiere que el sujeto esté conforme con lo establecido, que acepte sin más cierta forma de ver los fenómenos o problemáticas sociales, cierta forma de acercarse a la realidad y de verse a sí mismo.

Enseñar filosofía como doctrina implica (como puede suceder en la enseñanza de cualquier otra disciplina) suponer que el sujeto que aprende es un ente pasivo, incapaz de reflexionar por sí mismo y de poner en

³⁷ *Ibíd.* pp. 129-130

³⁸ *Ibíd.* p. 130

³⁹ *Ibíd.* p. 131

cuestión la realidad y las creencias establecidas. El adoctrinamiento impide y limita a la autonomía del sujeto que aprende y, por ello, lo convierte en un sujeto inauténtico, incapaz o imposibilitado para decidir a partir de su propia reflexión. La única forma de contrarrestar el adoctrinamiento sería, entonces, enseñar la filosofía como actividad, diseñar actividades que promuevan la autonomía de la razón, como la llama Villoro.

Pero la enseñanza de la filosofía como doctrina acarrea otro problema no menos grave: desliga a la filosofía de la vida, de los intereses y necesidades de quien pretende estudiar y aprender de esta disciplina. Para Villoro, la autenticidad no sólo se presenta como autonomía de la razón, sino también –como ya vimos– se presenta como congruencia entre pensamiento y vida. Si no se muestra la filosofía de tal manera que responda a las problemáticas y necesidades de quien se acerca a ella, su estudio no tendrá interés pues carecerá de sentido, no generará una actitud crítica y coherente en quien la “estudie” o, en todo caso, generará actitudes de rechazo hacia la filosofía misma. Se podrá simular pero no se practicará la filosofía de manera auténtica. Aunque se tiene que puntualizar que si bien es cierto no es sencillo dar cuenta del cambio de actitud de un sujeto a partir del estudio de la filosofía, es poco probable que el estudio de la filosofía genere un cambio de actitud positivo si se desliga de la vida, si se enseña como doctrina. Por ello, la enseñanza de la filosofía tiene que contemplar que las actividades llevadas a cabo, así como los problemas y temas abordados por quienes la estudian, partan o aterricen en los intereses, situaciones y necesidades de los mismos. Esta conexión entre filosofía y vida es definitivamente necesaria para la enseñanza de la filosofía en el nivel bachillerato.

Me parece que la caracterización que hace Villoro de la filosofía, nos aporta coordenadas importantes para establecer una forma adecuada de

enseñarla; además, también me parece que su caracterización de la filosofía se puede complementar y enriquecer con los aportes que la pedagogía y la psicología del aprendizaje nos pueden hacer.

3. La Ética como disciplina filosófica. Aportes de la Ética kantiana.

Mostraré en este apartado que en la propuesta ética kantiana se encuentran elementos que nos pueden servir para hacer una caracterización de la ética como disciplina filosófica; asimismo la propuesta también nos puede dar orientaciones para enfrentar las problemáticas señaladas en la Introducción a este trabajo. Conceptos como los de dignidad y autonomía, pueden ser el punto de partida para el diseño de estrategias didácticas en las que se evite caer tanto en un relativismo moral extremo, como homogeneizar en términos morales o imponer una única normatividad moral como válida; de la misma manera, en la ética kantiana encontramos elementos valiosos para distinguir a la ética de la moral y para establecer que la enseñanza de la ética no debe confundirse con el adoctrinamiento moral.

3.1 Dignidad, autonomía y diversidad.

Para Kant la dignidad es un valor intrínseco a las personas y está estrechamente relacionado con la racionalidad y la autonomía. El hombre, en cuanto que es un ser racional, existe como fin en sí mismo, no sólo como medio. La dignidad del hombre radica en que es un fin en sí mismo, no es una cosa o mercancía, estas últimas tienen precio, el hombre tiene dignidad: “Aquello que tiene precio puede ser sustituido por algo equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite nada equivalente, eso tiene dignidad”.⁴⁰ Podemos

⁴⁰ Kant, M. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Ed. Porrúa, México, 1986, p. 48

preguntarnos qué es lo que dota de dignidad al ser humano, qué es aquello que hay en el ser humano que nos permite considerarlo como un fin en sí mismo. Aquello que le confiere dignidad al ser humano es su carácter de ser racional. A su vez, este carácter es el elemento que liga la noción de dignidad con la noción de autonomía.

Desde la perspectiva kantiana, un sujeto es autónomo cuando es capaz de establecer para sí mismo una ley racional que oriente su acción. Así pues, se puede afirmar que posee dignidad aquel ser racional que no obedece más ley o norma moral que aquella que a la vez se otorga él mismo y, por eso, no debe ser usado como medio por los demás, no deben imponérsele valores y formas de actuar que no hayan sido elegidas por él mismo reflexivamente. De esta manera, cuando una persona considera racionalmente los valores y normas morales establecidas en su sociedad, y después de esto las acepta o rechaza y genera nuevas normas para regir su conducta, está actuando de manera autónoma. Supongamos el siguiente caso que nos presenta N. Bilbeny:

Una mujer gestante descubre, mediante una prueba diagnóstica, que el hijo que espera es un deficiente mental. Se le presenta el dilema de interrumpir o no su embarazo. Su médico le instruye que, si lo desea, puede abortar sin impedimentos clínicos de ninguna clase. Pero un sacerdote pretende convencerla para que aparte decididamente esta posibilidad. La mujer permanece perpleja ante la diversidad de criterio de las fuentes consultadas. Religión, ciencia y hasta legalidad civil (si demora demasiado su decisión, infringirá el plazo legal para abortar) le ofrecen, cada una por su lado, criterios encontrados sobre la licitud moral del propósito de impedir aquel nacimiento.⁴¹

Si la mujer actúa sin deliberar y acatando cualquiera de estas fuentes, ha actuado según normas o disposiciones ajenas y no por criterio propio, no por propia convicción o propia reflexión. En cambio, si la mujer actúa - independientemente de su elección- en función de una deliberación y

⁴¹ Bilbeny, N. *Aproximación a la ética*, Ed. Ariel, Barcelona, 2000, p. 237

convicción reflexiva, ha actuado de manera autónoma. Es en este sentido que podemos afirmar que el ser humano es autónomo cuando actúa por principios que son resultado de su reflexión personal, y es a partir de estos principios que elige los fines o proyectos de vida que cree convenientes.

Por otra parte, si aceptamos la anterior noción de autonomía, y por lo tanto de dignidad, tendríamos que admitir por lo menos dos cosas:

a) La autonomía supone que los seres humanos somos iguales: todos podemos actuar autónomamente y tenemos dignidad; este es un supuesto kantiano. Todo ser humano tiene la capacidad de elegir su propio plan de vida, pues todo ser humano es racional. Se podría objetar esta idea afirmando que no todos los seres humanos son autónomos, pero eso no significa que los que no lo son no puedan llegar a serlo, y es esto último precisamente lo que nos hace iguales.⁴²

b) La autonomía supone que los seres humanos somos diferentes: todos tenemos la capacidad de elegir nuestro propio proyecto o plan de vida, pero elegimos fines o proyectos de vida diferentes. Existe una gran diversidad en cuanto a ver la vida de diferente manera, en cuanto a conducirse moralmente. Así por ejemplo, podemos compartir la idea de ser

⁴² Así por ejemplo, una persona que se encuentra dominada o en estado de esclavitud puede llegar a liberarse; así mismo, pensando en la propuesta de desarrollo cognitivo moral de Piaget y Kohlberg, podemos suponer que en la infancia los sujetos no son autónomos, pero ello no implica que no puedan llegar a serlo.

Tenemos que asumir como supuesto la capacidad de autonomía, racionalidad y dignidad en todo ser humano ya que, si no es así, tendríamos que aceptar que existen seres humanos que por naturaleza no son racionales (ni autónomos ni con dignidad), con todas las demás implicaciones que esta asunción conlleva. Al respecto, Kant nos dice que en el mundo natural todo actúa según leyes, pero sólo el hombre como ser racional actúa por principios no naturales, posee una voluntad. Ser autónomo significa actuar por principios derivados de la propia reflexión. Es un hecho que muchas veces actuamos bajo leyes naturales o instintivas (como cuando tenemos hambre o sueño) y que muchas veces otros individuos nos coaccionan o nos imponen normas de conducta; pero también es evidente que actuamos bajo principios no naturales, cuando frenamos o encauzamos el deseo o el instinto y nos guiamos por principios o valores morales que asumimos por convicción propia; aun así, no se descarta que nuestros deseos coincidan con los principios morales que nos rigen.

felices en la vida, pero elegimos ser felices de diferentes maneras; en otras palabras, compartimos la idea de felicidad como valor, pero el contenido que le asignamos a este valor difiere;⁴³ es por ello que no se le deben imponer normas o cursos de acción a otros hombres, no se les debe tratar como medios, es decir, como si fueran cosas o entes incapaces de decidir por sí mismos.

3.2 La enseñanza de la Ética como reflexión crítica de la moral.

Desde el enfoque kantiano la autonomía es el principio de la moralidad, a lo que agregaría que es, o debiera ser, el principio que sustente la enseñanza de la ética. Respetar la autonomía del otro significa respetar su dignidad, aquello en que somos iguales. Pero respetar al otro implica respetar también sus diferencias. Esto es, si respeto en el otro su capacidad de elegir de manera autónoma, lo que me iguala a él, debería también respetar sus diferencias, porque puede elegir autónomamente fines diferentes a los que yo elijo. Así pues, no se cae en contradicción cuando se afirma que respetamos la diversidad, pluralidad o diferencias en los otros precisamente porque somos iguales.

Es evidente que el ejercicio de la autonomía implica riesgos, pues podemos imponernos a nosotros mismos ciertas normas de conducta o elegir fines o planes de vida que atenten contra la autonomía o dignidad de otras personas. Tenemos que puntualizar que tener la capacidad de elegir nuestro propio plan de vida no nos exenta de elegir equivocadamente, aún si nuestra elección es resultado de una deliberación reflexiva. Una propuesta de didáctica de la ética (o de formación en valores como se le

⁴³ Al respecto, Fernando Salmerón nos dice: “De lo que realmente se trata es de la dignidad de la persona, definida fundamentalmente por su capacidad para elegir fines y proseguir de un modo racional su propio plan de vida. Una forma de autodeterminación que constituye la identidad personal, cuyo carácter racional concilia plenamente los dos imperativos kantianos de universalidad y autonomía. La igualdad de los individuos como sujetos morales, nunca la igualdad de sus fines y proyectos de vida.” Salmerón, F. *Diversidad cultural y tolerancia*, Ed. Paidós-UNAM, México, 1998, p. 31

llama también en algunos sistemas de bachillerato) debería tomar en cuenta estos aspectos, sobre todo cuando las elecciones tomadas afectan no sólo al sujeto que las tomó, sino también a otras personas. Desde este enfoque, la enseñanza de la ética contempla que los profesores tienen, además de incentivar el desarrollo de la autonomía, que ser conscientes y hacer conscientes a los estudiantes de que los actos autónomos:

a) pueden atentar contra la autonomía de otros, cuando se eligen fines o proyectos de vida que ponen en duda la capacidad de elegir o impiden las elecciones de otros;

b) a veces implican un tratamiento hacia el otro considerándolo sólo como medio y

c) en ocasiones no contemplan ningún respeto a la diversidad de fines y modos de vida.

Los estudiantes tienen que ser conscientes de que en estos casos es viable interferir en los actos de un individuo, aun cuando sean elegidos autónomamente. De este modo, la noción de autonomía asumida como valor nos dota de elementos que todo individuo debería considerar antes de actuar, independientemente de sus creencias o fines particulares, sin ir en detrimento del respeto a lo que es igual en todo ser humano y sin menoscabo de la diversidad de modos de ser.

La autonomía implica actuar de acuerdo a una norma moral autoimpuesta reflexivamente, que puede tener –aunque no necesariamente– el mismo contenido de una norma externa al sujeto. Cuando se habla de autonomía, no se quiere decir que las acciones del sujeto dejen de estar orientadas por alguna norma moral, sino que se hace referencia a una acción sujeta a normas asumidas a partir de un ejercicio reflexivo; este es el sentido en que se debe de entender la idea kantiana de que un ser autónomo es aquel

sujeto que se somete voluntariamente a leyes o normas morales, pero al mismo tiempo es legislador; es decir, es capaz de asumir leyes externas como propias, a partir del descubrimiento personal de la validez de las mismas o, incluso, es capaz de crear nuevas normas cuando descubre la inconsistencia de las normas existentes. Cuando esto sucede, se puede afirmar que el sujeto asume la norma por convicción propia, no por imposición, temor a algún castigo, o por mera costumbre.

Pongamos por ilustración el siguiente caso: Juan, que es un joven de diecisiete años, vive con una familia que tiene por norma ayudar, cada vez que sea necesario, a los afectados por alguna catástrofe natural. Si Juan cumple con esta norma ya sea porque si no lo hace lo castigan sus padres o por mera costumbre, sin que sea consciente, en ninguno de los casos, de la importancia de ayudar a los otros o del valor de la solidaridad, entonces se puede afirmar que actúa por coacción externa, por temor a un castigo o de manera irreflexiva y mecánica, simplemente para seguir con la costumbre; pero de ninguna forma ha actuado de manera autónoma. Esto significa que un principio o norma moral se puede adoptar de manera irreflexiva. Podemos decir que tradicionalmente esta sería una forma de “enseñar” moral o “inculcar” valores, pero esta forma de transmitir ciertas pautas de conducta no tiene que ver con la enseñanza de la ética. “Yo puedo proponer un curso de acción a alguien de dos modos, que son ofrecerle razones para actuar o tratar de influirle por vías no racionales. Si hago lo primero, lo trato como una voluntad racional, digna del mismo respeto que a mí mismo me debo”,⁴⁴ ya que, al ofrecerle razones, le permito que evalúe, también racionalmente, la norma que le propongo. En cambio, si lo que intentamos es persuadir de manera no reflexiva a otro sujeto, ya sean buenos o malos, moralmente hablando, los fines que persigamos, en realidad lo que buscamos es imponer ciertas formas de conducta, y esto no

⁴⁴ MacIntyre, A. *Tras la virtud*, Ed. Crítica, Barcelona, 2004, p. 68

es otra cosa que reconocer al sujeto como mero instrumento de mi voluntad, sin consideración para con su racionalidad.⁴⁵

En este sentido podemos considerar que la enseñanza de la ética no consiste en prescribir una serie de mandamientos o “aconsejar” un conjunto de normas morales, sino que consiste en promover la reflexión acerca del por qué se ajusta o se debiera ajustar la conducta a ciertas principios o normas, consiste en ofrecer razones que favorezcan la aceptación o rechazo razonado (y razonable) de ciertas conductas. No se trata de que nuestros alumnos sólo imiten ciertas conductas consideradas como “buenas”, ya que, desde la perspectiva de la autonomía, nadie se puede instaurar ante nosotros como una autoridad moral sino sólo cuando hemos hecho un ejercicio reflexivo que nos lleva a reconocer como válida a esa autoridad. El papel que le toca jugar al profesor es –insisto– el de contribuir al desarrollo de la autonomía y, por consiguiente, de la capacidad reflexiva de los estudiantes.⁴⁶ Si el proyecto educativo del Colegio tiene como uno de sus objetivos formar estudiantes como sujetos responsables, libres y críticos, esta formación implica que el alumno adquiera cierta autonomía. La ética, entendida como disciplina filosófica, implica llevar a cabo un análisis crítico e, incluso a veces, una fundamentación de la moral; pero todo ello desde una perspectiva

⁴⁵ Si yo quiero que actúe moralmente bien un sujeto, es un fin mío (es mi querer, yo quiero que actúe de ese modo), no de él. Si no llego a convencer al sujeto racionalmente y termino por modificar su conducta por otras vías no reflexivas, el sujeto se convierte sólo en un medio para mi propio fin.

⁴⁶ Tarea por demás necesaria, ya que los datos recabados en la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 nos indican que es en esta etapa donde se empiezan a tomar decisiones fundamentales para la vida: En promedio los jóvenes mexicanos tienen a) su primer relación sexual a los 17.5 años; b) su primer trabajo a los 16.4 años; c) cuando se embarazaron o embarazaron a alguien: a los 20.0 años; d) cuando se casaron o unieron por primera vez: 19.8 años; e) la primera vez que usaron métodos anticonceptivos: 19.0 años, f) salieron por primera vez de la casa de sus padres: 18.7 años. *Encuesta Nacional de la Juventud 2005* (Secretaría de Educación Pública, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud, 2005; José Antonio Pérez Islas: Coordinación General, Mónica Valdez González: Coordinación Ejecutiva, Sofía Serrano Figueroa: Coordinación de Información. Tampoco olvidemos que en esta etapa los estudiantes deciden aquello a lo que se dedicarán en el futuro: su carrera profesional.

reflexiva. En cambio, la moral (el conjunto de normas, principios y valores a cerca de lo bueno y de lo malo) en sentido estricto no implica reflexión; pues se pueden seguir principios y valores morales sin necesidad de reflexionar sino que, como ya se indicó, por mera costumbre o por temor, o por otras consideraciones ajenas a la moral misma. La moral se puede transmitir o enseñar sin necesidad de justificar su validez en términos reflexivos. En cambio, la ética, por definición desde el enfoque kantiano, es una reflexión sobre la moral.⁴⁷ implica necesariamente reflexión para el convencimiento personal de la validez o no validez de las normas, principios o valores morales: la ética nos ayuda a formar un criterio propio para actuar de manera autónoma frente a determinadas problemáticas morales. Desde este enfoque, la enseñanza de la ética implica crítica y autocrítica, y el respeto a la autonomía del otro; la enseñanza de la moral sólo requiere de la transmisión de normas o valores, de poner modelos ejemplares, dar principios para que el otro los asuma si ninguna justificación reflexiva y crítica.

Una formación ética implica diálogo: confrontación de razones, crítica y autocrítica, pero también implica promover la empatía necesaria para respetar las distintas formas de ser. En función de estos aspectos, se tiene que puntualizar que la ética no nos dice qué es lo que tenemos que elegir, sino que nos enseña a elegir por nosotros mismos. Tampoco se debe olvidar, insistimos, que la ética implica justificar racionalmente, ante nosotros mismos y ante los otros, nuestras elecciones. Un estudiante

⁴⁷ Incluso, otros filósofos contemporáneos no siendo kantianos, como Adolfo Sánchez Vázquez, asumen esta idea de ética: "A este comportamiento práctico-moral que se da ya en las formas más primitivas de comunidad sucede posteriormente –muchos milenios después– la reflexión sobre él. Los hombres no sólo actúan moralmente... sino que también reflexionan sobre ese comportamiento, y lo hacen objeto de su reflexión o de su pensamiento. Se pasa así del plano de la práctica moral al de la teoría de la moral... Cuando se da este paso, que coincide con los albores del pensamiento filosófico, estamos ya propiamente en la esfera de los problemas teórico-morales, o éticos". *Ética*, Ed. Crítica Grijalbo, Barcelona, 2005, p. 19. Aunque la propuesta de A. Sánchez Vázquez tenga diferencias importantes respecto a la ética kantiana, en los aspectos primordiales que tomamos en cuenta de ésta última, coinciden.

autónomo no es aquel que imita cierta conducta porque le aconsejaron que esa es una buena forma de comportarse, tampoco es aquel que repite la receta de algún libro de superación personal. Un estudiante autónomo es aquel que sabe reflexionar por sí mismo, y elige de modo responsable ciertas formas de conducirse en función de esta reflexión. El estudiante de bachillerato tiene que adquirir autonomía y ciertas habilidades que le permitan decidir por sí mismo, y esto no lo logrará si sólo le decimos lo que tiene que hacer. Una formación ética (y por lo tanto, la tan deseada formación en valores que se propone no sólo en el Colegio, sino en muchas instituciones de Educación Media Superior), tendría que contemplar ejercicios que promuevan en los alumnos su desarrollo a la autonomía.

Más allá de caer en el lugar común cuando se aborda el tema de ética o valores con los alumnos, tenemos que proponerles actividades en las que ellos tengan la posibilidad de expresar su propio punto de vista, de tal manera que al enfrentar determinada problemática moral se les haga patente la necesidad de justificar su decisión o su postura ante la misma.

4. Hacia una didáctica de la Filosofía para el Colegio de Ciencias y Humanidades.

La enseñanza de la Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades juega un papel central. Diseñar e instrumentar una didáctica de la Filosofía que, además de ser acorde con el Plan de Estudios Actualizado, lo enriquezca, requiere un análisis de la relación que ésta tiene con otras disciplinas histórico-sociales y humanísticas. En el CCH, la filosofía como disciplina se ubica en el Área Histórico-Social.⁴⁸ A continuación se

⁴⁸ Las disciplinas del Área Histórico social del CCH son Filosofía, Historia, Ciencias Políticas y Sociales, Economía, Antropología, Administración, Derecho y Geografía; estas disciplinas se constituyen en materias y estas a su vez se dividen en asignaturas, y aparecen representadas en el Plan de Estudios del Colegio de la siguiente manera:
-Asignaturas Obligatorias: Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, Historia de México I y II, Filosofía I y II.

presenta una aproximación a la relación de la Filosofía con las disciplinas que conforman esta Área.⁴⁹ A partir de esta relación se podrán establecer parámetros para elaborar una propuesta didáctica, apoyándonos en algunos aportes de la psicología del aprendizaje propuesta por J. Bruner y de otros autores del ámbito de la pedagogía; estas perspectivas, además de ser congruentes con las orientaciones del Plan de Estudios Actualizado del CCH, contienen elementos que lo enriquecen.

Como apunta la investigadora María Pla, se puede asumir que “las disciplinas, como unidades básicas de la organización intelectual de una cultura y en una época particular, incluyen cuerpos de conceptos, de métodos, de problemas que pueden cambiar y que, de hecho, cambian en el tiempo”.⁵⁰ Esta perspectiva coincide con la estructura del Área Histórico-Social del CCH, ésta se compone por una serie de disciplinas que cuentan, cada cual, con una o más metodologías de investigación, con formas específicas de validar su conocimiento o comprensión de la realidad, con un objeto de estudio determinado e, incluso, con un marco conceptual que si bien pueden compartir, también puede ser diferenciado. Pero, más allá de las diferencias entre las disciplinas que conforman el Área, también cabe destacar, en términos generales, rasgos o elementos comunes en las mismas, como son: dotarnos de información acerca de la realidad histórico-social; proveernos de un marco conceptual y de una metodología que nos permite analizar, interpretar, comprender y, en cierta medida, transformar esta realidad.

-Asignaturas optativas: Administración I y II, Antropología I y II, Ciencias Políticas y Sociales I y II, Derecho I y II, Economía I y II, Geografía I y II, Teoría de la Historia I y II, Temas Selectos de Filosofía I y II. Ver *Plan de estudios Actualizado*. Óp. Cit.

⁴⁹ Ibid. pp. 46-65. También se puede revisar el documento *Orientación y Sentido de las Áreas en el Plan de Estudios Actualizado*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, 2006, pp. 55-71

⁵⁰ Pla i Molins, María. *Currículum y educación*. Ed. Universitat de Barcelona, 1993, pag.50

Estos aspectos o elementos comunes también los podemos traducir en tres grandes propósitos generales del Área y de la enseñanza de las disciplinas que la conforman, incluida la filosofía:

- a) Dar información.
- b) Incentivar comportamientos.
- c) Proveer de un marco conceptual y de una metodología que permita iniciar a los estudiantes en el estudio de la realidad histórico-social

Esto es, proporcionar al alumno información y dotarlo de un marco conceptual y de una metodología que le permita analizar, interpretar y/o comprender la realidad histórico-social. Esta posibilidad de comprender tiene la intención de incentivar o incidir en las acciones o comportamientos encaminados a justificar, criticar o transformar esa misma realidad para iniciar, de esta manera, a los estudiantes en el estudio de la sociedad, atendiendo a los diversos enfoques de las disciplinas que estructuran el Área (historia, filosofía, economía, ciencias políticas, derecho, administración, geografía, antropología).

La posibilidad de comprender la realidad que nos dan las disciplinas del Área Histórico-Social, puede incidir en la generación de ciertas actitudes y, como ya se indicó, en la generación de acciones o comportamientos encaminados a justificar, criticar o transformar esa misma realidad. Los aspectos o propósitos comunes del Área: información de hechos y comprensión de conceptos; metodologías y habilidades para analizar, interpretar y comprender; así como el incentivar comportamientos o ciertas disposiciones para actuar, nos permiten establecer una orientación didáctica de la filosofía (y, por consiguiente, de la ética), como disciplina integrante del Área Histórico-Social, según el Plan de Estudios del CCH.

Como señalé anteriormente, si cada disciplina tiene sus particularidades, una didáctica del Área debería estar orientada por la manera de pensar y hacer de las disciplinas que la conforman; al respecto J. Bruner señala:

Una disciplina aprendida puede entenderse como un modo de pensar acerca de ciertos fenómenos (.) No hay nada tan esencial para una disciplina como su modo de pensar. Y nada es tan importante para esa disciplina como proporcionar al niño lo antes posible, la ocasión para conocer ese modo de pensar, esto es, las formas de relación, las actitudes, esperanzas, anécdotas y frustraciones que comporta.⁵¹

Este puede ser el eje de la enseñanza de las disciplinas que conforman el Área Histórico-Social. Es decir, podemos suponer que se aprenderá filosofía, historia, antropología, economía, etc., si el que quiere aprender se conduce como quien elabora el conocimiento o investiga sobre la realidad: como filósofo, como historiador, como antropólogo, como economista, etc., y si el que quiere enseñar promueve estos comportamientos y procedimientos propios de su disciplina.

Asimismo, Bruner nos dice que

El aprendizaje de una materia implica tres procesos casi simultáneos. Primeramente, una adquisición de nueva información que a menudo contradice o sustituye a lo que el individuo conocía anteriormente de forma explícita o implícita. Como mínimo, se produce un refinamiento de los conocimientos previos (.) Un segundo aspecto del aprendizaje es lo que podría denominarse la transformación, o proceso de manipulación del conocimiento con objeto de adecuarlo a nuevas tareas. Aprendemos a desenmascarar o analizar la información para ordenarla de un modo que permita extrapolarla, interpretarla o convertirla en otra cosa. La transformación hace referencia al modo de tratar la información con el fin de trascenderla (.) El tercer aspecto del aprendizaje es la evaluación, destinada a comprobar en qué medida nuestra manera de manipular la información es apropiada para la tarea en cuestión.⁵²

⁵¹ Bruner, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata, 1998, p. 166. Ver también: Bruner, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. Ed. UTEHA, México, 1972

⁵² *Ibíd.* p. 155

Aquí el papel de la información es fundamental en la enseñanza de una disciplina, pero acota Bruner que el enseñar una disciplina no implica transmitir sólo información, sino promover el desarrollo de capacidades intelectuales y demás habilidades de la disciplina:

Sólo en un sentido trivial puede decirse que una asignatura esté pensada para “transmitir algo” o tenga como único objeto el de impartir información (.). Si el sujeto que aprende no desarrolla sus habilidades, refina su sensibilidad o ahonda en su concepción del mundo, ni siquiera merecerá dedicar el más mínimo esfuerzo a esta tarea (.). Cuanto más elemental sea la asignatura que se imparte y más jóvenes los alumnos, tanto más exigente deberá ser el empeño pedagógico de formar las capacidades intelectuales de sus beneficiarios.⁵³

Esto es que la enseñanza de una disciplina o asignatura escolar debe incidir de alguna manera en la transformación del marco conceptual de los estudiantes. Lo que se aprende en una asignatura puede generar una nueva forma de ver el mundo o de ordenar la realidad.

Bruner también enfatiza, como ya indicamos, la necesidad de reproducir, en la enseñanza de una disciplina, el modo de hacer y pensar de la misma:

La mejor introducción a una asignatura es la asignatura misma. A la primera oportunidad posible, se deberá dar pie al alumno a resolver problemas, a hacer conjeturas y participar en las discusiones más características de la disciplina que esté estudiando.⁵⁴

La problematización y debate característicos de la disciplina se hacen necesarios para su enseñanza y aprendizaje.

Por último, señalaré que para Bruner no pasa desapercibida la importancia de que la disciplina que se va a aprender tenga sentido para el estudiante:

⁵³ *Ibíd.* p. 164

⁵⁴ *Ibíd.*

Los niños están acostumbrados a que los adultos les exijan cosas arbitrarias y, desde su punto de vista, carentes de sentido. Esto es consecuencia, seguramente, de que los adultos se muestran incapaces de plantear las cuestiones de modo que adquieran significación intrínseca para el niño.⁵⁵

Para lograr lo anterior es importante establecer una conexión entre lo que se enseña y la experiencia o intereses de quienes aprenden, es decir, hacer evidente que lo que se enseña tiene que ver con la vida de quien aprende. Aquí encontramos otra coincidencia con el pensamiento de Luis Villoro: la necesidad de conectar la filosofía con las motivaciones, necesidades o inquietudes de la persona que aprende filosofía. Encuentro una congruencia entre la propuesta filosófica de Villoro respecto a la enseñanza de la filosofía y la propuesta que Bruner plantea desde la psicología del aprendizaje en cuanto a la enseñanza de una disciplina. Es decir, la estrategia propuesta para la enseñanza de la ética como disciplina filosófica estará sustentada tanto desde la filosofía misma como desde la psicología, sin que ambas posturas necesariamente choquen entre sí.

También es preciso señalar que no se busca en el CCH formar filósofos, historiadores, antropólogos, economistas, etc., sino que se pretende dar una formación integral básica, la llamada Cultura Básica que se enfatiza en el Plan de Estudios, de acuerdo con el desarrollo de los estudiantes y en la medida de las posibilidades o capacidades propias de su etapa adolescente. De lo que se trata es que el estudiante no repita solamente datos o definiciones, sino que maneje conceptos y desarrolle habilidades propias de cada disciplina, y al mismo tiempo que asuma actitudes valiosas para su interacción social y desarrollo personal, así como actitudes básicas para el estudio en las distintas asignaturas impartidas en el Colegio.

⁵⁵ Ibid. p. 167

No se puede reducir la enseñanza de una disciplina a la mera transmisión de procedimientos y conceptos; se tiene que enseñar a hacer, pero también a orientar ese hacer, es decir, se tienen que promover y generar actitudes valiosas que complementen la adquisición de conceptos y el dominio de ciertas habilidades propias de cada disciplina; por ejemplo, no es suficiente que los alumnos sepan justificar reflexivamente sus puntos de vista para llevar cabo un diálogo o debate, sino que a partir de esta habilidad también asuman disposiciones de respeto, escucha y tolerancia de puntos de vista diferentes a los propios. Si todas las disciplinas que conforman el Área Histórico-Social, incluso todas las que conforman el plan de estudios, construyen marcos conceptuales así como una metodología (o manera de hacer) específica para abordar la realidad, entonces los estudiantes tendrían que manejar esos conceptos y procedimientos básicos, así también –como ya se mencionó– deberían asumir conductas propias de quien investiga o genera conocimiento en alguna disciplina.

La didáctica de las disciplinas que conforman el Área puede ser congruente con una práctica docente donde se fortalezcan los principios del Colegio ya explicados. La enseñanza debe promover la actividad misma que implica el conocer en las distintas disciplinas. En el CCH, que el alumno adquiera una visión integral de la realidad significa que adquiera los elementos básicos de cada disciplina (conceptos, métodos, actitudes, enfoque, etc.) y no que se especialice en todas o alguna de ellas.⁵⁶ Por ejemplo, si se considera que una actitud crítica es básica en la actividad de cada una de las materias del Área, cuando el alumno adquiere esta actitud está aprendiendo una forma de ser (la actitud crítica, como disposición para actuar y la acción misma, determinan una forma de ser).

⁵⁶ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Orientación y Sentido de las Áreas en el Plan de Estudios Actualizado*, UNAM, 2006, pp. 64-65

Los elementos considerados en el presente capítulo pueden fundamentar y orientar el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza de la ética como disciplina filosófica, en el Colegio de Ciencias y Humanidades y en el bachillerato en general.

**III. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA ABORDAR
CONTENIDOS DE ÉTICA, CORRESPONDIENTES AL
PROGRAMA DE FILOSOFÍA II DEL CCH DE LA
UNAM.**

1. Sobre la estrategia didáctica y el aprendizaje.

Más allá del debate que implica definir lo que es una estrategia didáctica, considero que es importante acotar la idea de la que parto para la elaboración de mi propuesta, para ello retomo la definición elaborada por el Consejo Académico del Área Histórico-Social del CCH en el año 2005: “una estrategia didáctica es la secuencia de acciones intencionadas y sistemáticas que se planean con el fin de guiar las actividades del profesor y de los alumnos para el logro de los aprendizajes”.⁵⁷ Desde esta perspectiva, una estrategia didáctica implica planear tanto lo que el maestro debe hacer para que el alumno aprenda, como lo que debe hacer el alumno para aprender.

Dado que el objetivo central de la estrategia didáctica es el aprendizaje de los alumnos, también es necesario esbozar una idea del aprendizaje. En este trabajo vamos a entender al aprendizaje como un proceso por el cual un sujeto cambia su modo de ver la realidad (cambia su marco conceptual) y sus comportamientos, a partir de ciertas experiencias en las que elabora, adquiere o enriquece conceptos, y desarrolla determinadas habilidades y actitudes.⁵⁸ De esta idea se puede destacar que el aprendizaje implica

⁵⁷ *Estrategias Didácticas*, CCH-Área histórico-Social, Consejo Académico, 2005, p. 2. Retomo esta definición porque me parece que sintetiza los elementos esenciales de lo que se entiende por estrategia didáctica. Aunque podemos encontrar otras definiciones similares, como la que propone Araceli Estebaranz: “La palabra estrategia significa que se realizan determinadas actividades para mejorar la tarea, bien sea de enseñanza o de aprendizaje, pero, además, que se realizan de manera intencionada, y por lo tanto, supone un plan de acción. Estos planes de acción pretenden poner en marcha y conseguir los procesos de aprendizaje necesarios y diversos que deben tener lugar”. Estebaranz García, Araceli. *Estrategias didácticas para la innovación educativa*, en *Perspectivas didácticas para el Siglo de la Educación*, Medina, A., Muñoz, J., Egido, I., Rodríguez, A. Ed. Fundación Fernando Rielo, España, 2007, p. 131.

En cuanto al concepto de “didáctica”, retomo la siguiente definición: “Estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una materia determinada. Ejemplo: didáctica de la filosofía (...) la didáctica se interesa sobre todo por la relación de los alumnos con los contenidos de una disciplina y la manera en que el maestro puede permitirles apropiarse de los mismos”. *La filosofía, una escuela de la libertad*. UNESCO-UAM, México, 2011, p. 249

⁵⁸ Esta idea de aprendizaje sintetiza algunas partes del texto *Aprendizaje estratégico*, de la Maestra Lilian Dabdoud Alvarado; el texto corresponde al Módulo I del *Diplomado*:

acción, es decir, implica interactuar con la información (contenida en textos, ejercicios, etc.), así como acciones que implican un cambio en el comportamiento y en el pensamiento. Para que se logre el aprendizaje el sujeto tiene que actuar, idea que, por demás, coincide con la idea de actividad filosófica que he presentado en el capítulo anterior.

Una propuesta de didáctica para la filosofía y, por ende, para la ética entendida como disciplina filosófica, puede estar orientada por una perspectiva que implica una analogía entre el investigador y el alumno que aprende de esa disciplina y con esa disciplina. Se pueden asumir, en primera instancia, los siguientes elementos que -como señala la investigadora educativa Vilma Pruzzo- conforman el proceso de producción de conocimiento:⁵⁹

- a) El comportamiento de un investigador resulta de una interacción con la realidad (o con su objeto de estudio).
- b) En esta interacción el investigador aplica sus propios sistemas conceptuales y operativos, este marco de referencia incluye los conceptos que le permiten ordenar la realidad: enfocar la realidad desde los marcos conceptuales de su disciplina.
- c) Una discrepancia o duda, resultado de su interacción con la realidad u objeto de estudio, que no se puede resolver, generan en el investigador la curiosidad que lo motiva a actuar u operar sobre la realidad.

Habilidades para el aprendizaje independiente, UNAM-Dirección General de Evaluación Educativa, Coordinación de Educación Abierta y a Distancia-Dirección General de Bibliotecas, 2005

⁵⁹ Pruzzo de Di Pego, V. *“Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje”*, Espacio Editorial, Buenos Aires, 1996, pp. 124-125

d) Estas operaciones están seleccionadas y ordenadas de acuerdo al método o métodos que se asuman en la disciplina; la disciplina lo dota de procedimientos para interactuar eficazmente con el objeto de estudio.

De modo análogo al trabajo del investigador, el aprendizaje de los estudiantes puede darse en función de los conflictos, de los problemas o necesidades surgidas en ellos a partir de su interacción o confrontación con el mundo, la realidad o el objeto de estudio; estas necesidades implican pensar el mundo y actuar sobre él:

En síntesis, el aprendizaje se ha presentado como un proceso basado en una actividad (práctica o ideatoria) sobre el objeto de conocimiento, actividad impulsada desde los motivos o necesidades del sujeto, pero que parte siempre desde sus conocimientos previos (marcos de referencia) y requiere la puesta en marcha de operaciones intelectuales que vinculan ideas entre sí y asimilan la realidad.⁶⁰

Como ya señalé, no se trata de que los alumnos en bachillerato sean investigadores profesionales, de lo que se trata es que de alguna manera asimilen habilidades básicas para el quehacer de la asignatura que están cursando. En este sentido me parece pertinente acotar la idea de investigación. Respecto a este concepto Ricardo Guerra nos dice: "Vamos a plantear el problema de la filosofía no como una teoría acabada, no como un resultado, sino como una actividad, una acción, una investigación".⁶¹ Para este autor, una característica del quehacer filosófico es la investigación, y la investigación en filosofía puede entenderse de la siguiente manera:

"investigar tiene relación con invadir. Investigar es meterse en un campo extraño, distinto, ajeno. Es no aceptar las cosas tal y como se presentan, es preguntar ¿qué hay detrás?, ¿qué hay en el fondo? Y este es el sentido originario que nos interesa subrayar desde el punto de vista de la filosofía (...) este sentido lo encontramos ya en las

⁶⁰ *Ibíd.* p. 127

⁶¹ Guerra T. Ricardo, *La filosofía como investigación*; en *La Filosofía Hoy*, vv.aa. FFyL-UNAM, 1993, p. 9

primeras preguntas filosóficas. Cuando los presocráticos empiezan a formular sus preguntas es precisamente porque quieren ir más allá del mundo, tal y como se nos presenta a todos(.) Este carácter de la investigación filosófica, que se define como una búsqueda, como un invadir, como un preguntar, como un ir más allá de lo establecido y aceptado, nos parece sumamente importante".⁶²

Por supuesto que hay otras ideas de investigación, pero retomo ésta porque es congruente con la idea de actividad filosófica propuesta por Villoro. Aunque me parece importante señalar que existen otras propuesta de enseñanza de la filosofía que coinciden con la ideas de Guerra y Villoro; por ejemplo, Alejandro Cerletti nos dice que "si se tratara de un curso que se situara *en* la filosofía -es decir, aquel que podríamos llamar cabalmente 'filosófico'- lo que aparecería como fundante no sería tanto el recorte ocasional de un conocimiento a ser transmitido, sino la *actividad* de aspirar a alcanzar el saber'. Desde Sócrates esta voluntad filosófica se ha expresado a través del constante preguntar y preguntarse. Esta actividad es, justamente, el filosofar, por lo que la tarea de enseñar -y aprender- filosofía no podría estar desligada nunca del *hacer* filosofía".⁶³ Por otra parte, también Cerletti señala que

Para el caso de la filosofía, sostendremos que hay aspectos de la práctica del filósofo que pueden ponerse de manifiesto, de diferentes formas, en los diversos niveles de enseñanza, que podría haber algo en común, desde un punto de vista cualitativo, entre la actividad de un filósofo y la de alguien que se inicia en el filosofar. Esto querrá decir

⁶² *Ibid.* p. 10. En este mismo texto, Ricardo Guerra alude brevemente a otros dos significados de investigación filosófica: "investigación como inventario, como descripción, como colección, como observación. Este significado que predomina, quizá, en el campo de las ciencias empíricas -sobre todo en el terreno de la razón observante, como decía Hegel-, cumple también una función importante para la filosofía, especialmente en algunas corrientes que pretenden abocarse a una filosofía más 'científica' o más 'técnica' (.). El tercer sentido que nos parece fundamental es el de la investigación como invención, como creación. Es el caso, por ejemplo, de la metafísica a lo largo de la historia entera de Occidente. Se pregunta por el fundamento y, cuando no se encuentra, se 'inventa' o se 'crea'". *Ibidem.* Es claro que estas tres ideas generales de investigación se complementan y, más allá de la polémica que pueden desatar, me parece importante destacar su relevancia para el nivel de bachillerato, sobre todo el preguntar, característico del primer significado que nos da el autor.

⁶³ Cerletti, Alejandro. *Óp. Cit.* p. 20

que, bajo ciertas condiciones, *cualquiera* podrá llegar a filosofar. Es decir, que cualquiera podrá hacerse cierto tipo de preguntas filosóficas e intentar, en alguna medida, responderlas. Obviamente, el grado de profundidad, de dedicación, de referencia con otros problemas, de encuadre teórico, de erudición, etc., que tenga esa actividad será seguramente diferente al de un ´especialista´. Pero no lo harían menos filosófico.⁶⁴

Efectivamente, como indiqué anteriormente, no se trata de crear especialistas en filosofía, sino de promover la adquisición de elementos básicos del quehacer filosófico (habilidades, actitudes, conceptos) de acuerdo a la edad de los educandos, y con esto se contribuirá a alcanzar el perfil de egreso indicado en el PEA del Colegio.

En este sentido una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, y por extensión de la ética,⁶⁵ debe poner énfasis en la comprensión y aplicación de conceptos y procedimientos propios de la filosofía, pero siempre partiendo o aterrizando en la realidad individual o en el contexto histórico-social del alumno. Se puede enseñar a pensar a los estudiantes a partir de un enfoque que contemple actividades que generen y complementen procesos que impliquen: analizar, interpretar y criticar desde la filosofía. Se tienen que implementar también actividades que permitan al alumno acercarse o interactuar (física o intelectualmente) con el objeto o los objetos de estudio de la disciplina, para generar la necesidad de comprenderlo, y resolver (o intentar resolver) las problemáticas que esta interacción plantea.

Una didáctica de la filosofía procuraría el aprendizaje de conceptos o marcos conceptuales propios de la filosofía o de algunas corrientes filosóficas (o éticas para el caso de la estrategia que propongo) y de

⁶⁴ *Ibid.* p. 28

⁶⁵ Recordemos que nos referimos a la ética como disciplina filosófica, por eso en este trabajo cuando hablo de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, lo hago extensivo a la enseñanza y aprendizaje de la ética, temática a la que se refiere la estrategia que propongo a continuación.

procedimientos generales también propios del quehacer filosófico, como: adquirir información, analizar información, situaciones o fenómenos sociales; problematizar desde diversos enfoques, argumentar, cuestionar o criticar propuestas teóricas o hechos sociales; precisar y aplicar conceptos para entender fenómenos humanos desde una perspectiva más amplia; explicar hechos y/o teorías; debatir⁶⁶ y, en la medida de lo posible, proponer alternativas de solución a los problemas planteados; así como actitudes o comportamientos de crítica y autocrítica, de respeto, tolerancia, de apertura al diálogo, de interés por la investigación y participación, etc. Estos elementos a considerar en el diseño de estrategias didácticas para filosofía, suponen reproducir en cierta medida el quehacer filosófico como parte del trabajo escolar: escuchar, leer, escribir y hablar en la clase de filosofía.

2. Elementos que conforman a la estrategia didáctica.

La estrategia didáctica retoma los aprendizajes y temáticas generales referentes a la Ética, contenidos en el Programa Institucional de Filosofía II del Colegio de Ciencias y Humanidades.⁶⁷ Estos aprendizajes y temáticas

⁶⁶ En este trabajo, y dada la diversa terminología que se usa comúnmente, tomaré como sinónimos: debate, diálogo y discusión filosófica.

⁶⁷ Aprendizajes

El alumno:

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

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

Temáticas que se abordan:

-Concepción filosófica del ser humano.

-El problema de la libertad, el deber y los valores.

-¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea? Ética aplicada. Programa Institucional de Filosofía II. CCH-Dirección General, UNAM, s/a, pp. 14-15

En cuanto a la idea de ética aplicada, asumo que: "En la denominación de *ética aplicada* se relacionan la idea de una reflexión pura sobre la moralidad (*ética*) con la idea de una situación concreta (*aplicada*); la filosofía, al dirigir su mirada al mundo de los hechos y percibir allí nuevos problemas morales, procede a la constitución del objeto de la ética aplicada". Brunet, G. *Ética para todos*, Ed. Edére, México, 2001, p. 196

generales⁶⁸ del Programa Institucional se desglosan en tres Bloques que engloban los siguientes contenidos:

Contenidos conceptuales

Libertad

Libertad-Carencia

Libertad- Conocimiento

Libertad-Elección

Libertad-Acción

Libertad-Responsabilidad

Tolerancia

Intolerancia

Dignidad

Condiciones para que surja la tolerancia

Criterios para establecer límites de la tolerancia

Ética de la cultura

Principio de Autonomía

Principio de Autenticidad

Principio de Finalidad

⁶⁸ Cabe señalar que los temas de el deber, los valores y concepción filosófica del ser humano, se abordaron previamente en clase. Sin embargo, los temas que aborda la estrategia didáctica: la libertad, la tolerancia y ética y diversidad cultural, dan seguimiento y profundizan en los temas vistos previamente: en el tema de la libertad se presenta una concepción del hombre; la tolerancia, así como el tema de la libertad; continúan con el tema de los valores (pues libertad y tolerancia son valores y en la estrategia se precisa en qué consisten, y se intenta llevarlos a la práctica); el tema de ética y diversidad cultural aborda el tema de ética aplicada y continúa con el tema del deber. Cabe señalar también que en el Programa de Filosofía del CCH, más que los temas, lo fundamental son los aprendizajes que deben alcanzar los alumnos.

Principio de Eficacia

Contenidos procedimentales:

- Lectura analítica de textos filosóficos.
- Explicación, paráfrasis oral y escrita de conceptos.
- Elaboración de textos justificados reflexivamente.
- Aplicación de conceptos e identificación de problemáticas en situaciones cotidianas específicas.
- Seguimiento de reglas acordadas para el foro-debate, elaboración de razonamientos para justificar los propios puntos de vista, precisión en la expresión oral y escrita.

Contenidos actitudinales:

- Interés por el cuestionamiento de situaciones cotidianas en un contexto individual, social o universal.
- Reconocimiento de la necesidad de reflexión filosófica para la comprensión y crítica de situaciones individuales, sociales o universales.
- Disposición para el trabajo individual y grupal.
- Disposición para expresar y defender las propias ideas, así como para la escucha y atención a lo expresado por los participantes en clase (interés por el intercambio de ideas: diálogo (debate o discusión filosófica)).
- Disposición para la reflexión sobre los propios puntos de vista (autocrítica) y sobre los puntos de vista de otros (crítica).

Descripción general de las actividades de enseñanza y aprendizaje:

-Se posibilita el ejercicio de la lectura y la escritura de textos que abordan temáticas filosóficas.

-Se llevan a cabo actividades que contemplen el diálogo y el debate (Foro-Debate), así como la reflexión colectiva e individual.

-El profesor hace una introducción de los temas a estudiar, orienta, asesora y aclara dudas sobre lo estudiado, ya sea al grupo-clase o cada alumno en particular que así lo requiera.

-Se fomenta que los alumnos participen en clase y hagan tareas en casa.

-Se distribuye de manera adecuada a los alumnos en el salón de clase.

-Los alumnos trabajan individualmente y/o organizados en equipos (trabajo colaborativo), para:

- aplicar conceptos estudiados mediante el análisis y crítica del contenido de textos, así como a partir del análisis y crítica de algunos aspectos de la sociedad en general.
- Leer textos, elaborar resúmenes y redacciones personales, resolver cuestionarios, intercambiar y debatir ideas.

-La evaluación toma en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La evaluación se centra en lo que manifiestan los alumnos (oralmente o por escrito) respecto a la definición de conceptos y su aplicación (comprensión), el manejo de procedimientos para llevar cabo una lectura analítica, resolución de las actividades escritas, elaboración de breves redacciones y seguimiento de un foro-debate. En cualquier actividad el profesor se mantiene atento (mediante la observación) a los aspectos actitudinales mostrados por los alumnos. Durante el proceso de desarrollo de las actividades y al final de las mismas

se promueve la autoevaluación y se procura una retroalimentación grupal respecto a la consecución de los contenidos planteados.

En cuanto a la evaluación de las redacciones de los Bloques I y II se tomarán en cuenta los siguientes aspectos:⁶⁹

-Carátula: nombre de la escuela, título, nombre del autor, asignatura, nombre del profesor, lugar y fecha de entrega: opcional.

-Introducción: se explica brevemente el tema abordado, se justifica su importancia o la necesidad de ser tratado y se menciona el problema o problemas que se pretenden resolver.

-Desarrollo: parte central de la redacción, aquí se clarifican los conceptos que consideramos importantes para entender el problema y se establece la relación entre ellos, y se exponen los argumentos que apoyan la propuesta de solución a dicho problema.

-Conclusión: en esta parte se incorporan los resultados de la argumentación. Por ejemplo, se sintetiza brevemente que se probó la propuesta de solución al problema y se indica, de manera también breve, por qué. En algunos casos se mencionan problemas que quedan por resolver y que quizá se puedan abordar en trabajos futuros. Se expresan también consideraciones finales y personales acerca de la propuesta de solución al problema y del camino recorrido para justificar tal propuesta.

-Fuentes consultadas: se enumera la bibliografía, hemerografía, páginas de internet, etc.

En lo que toca a la redacción sobre el análisis de la película (Bloque III), se requiere que los alumnos apliquen adecuadamente los conceptos

⁶⁹ Hernández Deciderio G. y Rodríguez Jiménez G.; *Lógica ¿para qué?*, de Ed. Pearson Educación, México, 2009, pp. 270-271

estudiados en función del contenido de la película, justifiquen sus comentarios y saquen conclusiones. Se debe entregar con nombre del autor y grupo, es opcional la entrega con portada.

BLOQUE I: LA LIBERTAD

Objetivos del bloque:

-Introducir al alumno al tema de la libertad a partir de la reflexión grupal sobre algunas de las problemáticas derivadas de dicho tema.

-Distinguir algunos conceptos básicos en torno al tema: libertad, carencia, responsabilidad, conocimiento, deliberación, elección.

-Elaborar una redacción por escrito donde se apliquen adecuadamente los conceptos estudiados referentes al tema de la libertad.

Duración del bloque: 3 clases

Plan de trabajo por clase.

1ª Clase

-Resolución individual de cuestionario de actividades previas a la lectura.

-Trabajo en equipo para comentar las respuestas del cuestionario y comentario grupal⁷⁰ del mismo. Introducción al tema por parte del profesor, se retoman las aportaciones de los alumnos.

-Inicio de la lectura de texto y resolución individual de actividades 3 a 10 en el cuaderno. Supervisión y asesoría del profesor del avance de los

⁷⁰ Cuando hablo de “trabajo grupal”, “clase-grupo”, “grupo”, me refiero a las actividades realizadas por todos los integrantes o asistentes al grupo, incluyendo al profesor. Cuando hablo de trabajo en equipo, me refiero al trabajo realizado conjuntamente por dos o hasta cinco integrantes del grupo.

alumnos en la resolución del cuestionario (poniendo énfasis en los alumnos que el profesor considere que puedan tener problemas en la comprensión del texto) .

-Tarea para realizar en casa (individualmente): resolución de las actividades restantes que no se hayan concluido en clase.

2ª Clase

-Comentario de la clase-grupo (profesor y alumnos) de las actividades 3 a 10 elaboradas en casa. Aclaración de dudas al grupo por parte del profesor.

-Inicio de la actividad 11 (selección de tema o problemáticas a desarrollar en la redacción).

-Tarea para realizar en casa: terminar la redacción. Se pide que para la siguiente clase entreguen todas las actividades de forma impresa.

3ª Clase

-Selección de tres redacciones para su lectura en clase.

-Foro-Debate.

-Entrega de actividades y redacción en forma impresa.

Instrumentos de evaluación

-Actividades 3 a 10 impresas.

-Redacción impresa (actividad 11)

-Participación oral.

-Observación del trabajo individual y grupal.

Recursos

Texto preparado por el profesor: “*El hombre y la libertad*”.⁷¹

Bibliografía utilizada para la elaboración del texto:

-Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*, Ed. Herder, Barcelona, 1991

-Debeljuh, Patricia, *El desafío de la ética*, Temas Grupo Editorial, México, 2003

-Savater, Fernando, *El valor de elegir*, Ed. Ariel, Barcelona, 2003

-Villegas, Patricia, *El hombre. Dinamismos fundamentales*, Ed. Universidad Iberoamericana, México, 1996

LISTADO DE ACTIVIDADES

Actividades previas a la lectura:

1. Contesta las siguientes preguntas:

-¿Qué se entiende comúnmente por destino?

-¿En qué medida se puede influir en el destino?

-¿Qué entiendes por libertad?

2. Organízate en un equipo de 3 a 5 integrantes, comenten sus respuestas y saquen conclusiones. Se presentan las conclusiones y se comentan

⁷¹ El texto *El hombre y la libertad* es un resumen preparado por mí a manera de introducción al tema de la libertad.

grupalmente. Exposición del profesor a manera de introducción al tema, se retoman los aportes de los alumnos.

Lectura del texto: “El hombre y la libertad”.

3. Elabora un mapa conceptual del texto *El hombre y la libertad*.
4. Enlista y explica los elementos que, según el texto, caracterizan al ser humano.
5. Enlista los elementos que constituyen a la libertad.
6. Explica la relación entre el conocimiento o la reflexión y la libertad. Ejemplifica esta relación.
7. Explica la relación entre las nociones de carencia y libertad.
8. ¿Por qué la libertad implica responsabilidad?
9. Explica y ejemplifica el modo en que tus elecciones configuran tu existencia.
10. Explica el sentido de la siguiente afirmación: “*libertad es compartir la posibilidad de acción con los hombres*”.
11. Elabora individualmente una redacción (dos a tres cuartillas) donde abordes e intentes resolver algunas de las siguientes problemáticas:
 - ¿En nuestra sociedad podemos elegir libremente ser lo que queremos ser? ¿Por qué? ¿En nuestra sociedad tenemos la posibilidad de ser lo que libremente elegimos ser? ¿Por qué?
 - ¿Soy libre? ¿En qué sentido?

-¿Ser libre significa hacer “todo” lo que “deseo” hacer? ¿Por qué? ¿Qué papel juegan los otros en el ejercicio de mi libertad?

12. Foro-Debate

Se eligen tres redacciones para que los autores las lean al grupo y se organiza un debate:⁷²

1. Etapa de apertura: se recuerdan las reglas del debate a todo el grupo y se presentan los ponentes.

2. Etapa de lectura de textos: los alumnos, elegidos previamente por el profesor, leen sus redacciones al grupo (donde abordan las problemáticas acordadas). Los textos leídos son el punto de partida para el debate.

3. Etapa de argumentación y debate: Intercambio de puntos de vista y argumentos sobre los problemas abordados. Se trata de que los participantes en el debate (en el que puede participar todo el grupo y no sólo los lectores) justifiquen sus puntos de vista (pues se supone que todos elaboraron su redacción). También se puede participar para preguntar,

⁷² Las etapas y las reglas del debate también fueron tomadas de las propuestas de Hernández Deciderio G. y Rodríguez Jiménez G, REGLAS DEL DEBATE

1. Escuchar atentamente y con respeto al interlocutor.
2. Esperar a que el oponente termine de expresar sus ideas antes de intervenir.
3. Pedir y respetar el turno para participar.
4. Responder claramente y con precisión las preguntas del interlocutor.
5. Plantear interrogantes pertinentes y precisas al interlocutor, tendientes a mostrar la debilidad de sus argumentos.
6. Proporcionar la información necesaria y suficiente al interlocutor, evitando la irrelevante o aquella que desvía o distrae del tema de discusión.
7. Definir, clarificar o justificar los conceptos que solicite el oponente, siempre y cuando sea pertinente para la argumentación.
8. Expresar con claridad las ideas.
9. Ser preciso, es decir, ofrecer la información necesaria (evitar la “paja”).
10. Llevar un orden en la argumentación.
11. No pasar de uno a otro punto sin la debida justificación.
12. No responder preguntas que no sean claras y solicitar que se planteen con mayor claridad y precisión.
13. No responder a ataques verbales y no generarlos. Óp. cit. pp. 286-289

para ejemplificar, para relacionar o para solicitar que se aclare alguna afirmación.

4. Etapa de clausura: Es la fase de cierre de la discusión y elaboración de las conclusiones. Es pertinente señalar que no se darán conclusiones definitivas sobre el tema abordado. Se comentan aspectos relevantes sobre el tratamiento del tema.

El profesor asume la función de coordinador y moderador.

BLOQUE II: LA TOLERANCIA

Objetivos del bloque:

-Explicar qué es la tolerancia, las implicaciones de la presencia o la ausencia de ésta en la sociedad (ventajas de la tolerancia), y los criterios para establecer los límites de la misma.

-Identificar situaciones sociales donde se puedan aplicar los criterios para distinguir los actos que pueden ser tolerados y los actos no tolerables.

-Argumentar y ejemplificar sobre la importancia de reconocer los límites de la tolerancia.

Duración del bloque: 3 clases

Plan de trabajo por clase

1ª Clase

-Planteamiento de problemas respecto al tema de la tolerancia por parte del profesor. Los alumnos resuelven individualmente de cuestionario de actividades previas a la lectura.

- Comentario grupal de las respuestas al cuestionario previo. Introducción al tema por parte del profesor y a partir de los aportes de los alumnos.

-Lectura de texto “*Sobre la Tolerancia*”.⁷³

-Inicio de las actividades II: 1 a 8, asesoría del profesor en la resolución de las mismas a los alumnos que así lo requieran.

-Tarea para realizar en casa (individualmente): terminar actividades 1 a 8 en el cuaderno.

2ª Clase

-Comentario de la clase-grupo (profesor y alumnos) de las actividades 1 a 8 elaboradas en casa. Aclaración de dudas por parte del profesor.

-Inicio de la actividad 9 (redacción).

-Tarea para realizar en casa: terminar redacción (relectura de textos y búsqueda de más información si se considera necesario) y actividad 10 (pedir que entreguen a la siguiente clase las actividades impresas).

3ª Clase

-Selección de tres redacciones y tres productos de la actividad 10 para su lectura y explicación al grupo.

-Foro-debate.

-Entrega de todas las actividades en forma impresa.

Instrumentos de evaluación

⁷³ El texto *Sobre la Tolerancia* es un texto preparado por mí donde se resumen algunas ideas centrales respecto al tema.

- Actividades (II-1 a 10) impresas.
- Redacción impresa (actividad 10)
- Participación oral.
- Observación del trabajo individual y grupal (sobre todo atender a la tolerancia manifestada en el foro debate).

Recursos

Texto preparado por el profesor: “*Sobre la Tolerancia*”.

Bibliografía utilizada para la elaboración del texto:

- Academia Universal de las Culturas. *La Intolerancia* (Fórum internacional sobre la intolerancia, con la participación de Paul Ricoeur, Julia Kristeva, Humberto Eco, Jacques Le Goff, Ariel Dorfman, Antoni Tàpies, entre otros). Ed. Granica, España, 2002
- Barba, José B. *Educación para los derechos humanos*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2003
- Mill, John Stuart. *Sobre la libertad*. Ed. Gernica, México, 1996
- Salmerón, Fernando. *Diversidad cultural y tolerancia*. Ed. Paidós-UNAM, México, 1998
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Entre la realidad y la utopía*. Ed. UNAM-FCE, México, 1999
- Thurber, B. (compilador). *Compendio de los derechos de los niños*. Ed. Selector, México, 1998

Bibliografía utilizada en algunas actividades de la estrategia:

Blazquez, Feliciano (comp.). *La dignidad del hombre*, Ed. Sociedad de Educación Atenas, Madrid, 1980

Monsiváis, Carlos. *El estado Laico y sus malquerientes*, Ed. UNAM-DEBATE, México, 2008

LISTADO DE ACTIVIDADES

I. Actividades previas:

1. ¿Qué entiendes por tolerancia?
2. Explica en qué sentido tu forma de ser exige tolerancia.

II. Actividades posteriores a la lectura del texto.

1. Elabora un cuadro sinóptico del texto.
2. Explica por qué se afirma que el fundamento de la tolerancia está más allá de lo jurídico y lo político.
3. Explica y ejemplifica en qué sentido se afirma que la tolerancia posibilita el cambio social e individual y que la intolerancia genera estancamiento.
4. Explica la relación entre la noción de tolerancia y la noción de dignidad.
5. Ejemplifica las ventajas de ser tolerante y las desventajas de no serlo.
6. Explica los criterios que nos permiten distinguir acciones que no se pueden tolerar.
7. Lee el siguiente texto y elabora un comentario en función de las nociones de tolerancia e intolerancia, de los criterios para identificar

situaciones o acciones en las que no es posible ser tolerantes, y en función de los deberes y derechos que implica la tolerancia.

“Un resumen de intentos de prohibición de comportamientos: el uso de minifaldas en el ayuntamiento ... de Guadalajara; la irrupción a mano armada de la policía del ayuntamiento ... de Tlaquepaque porque ‘allí se impartían clases de sexo seguro’; la detención por la policía del ayuntamiento ... de Ciudad Juárez de cuatro mujeres activistas por pegar carteles con información sobre métodos preventivos del sida; la prohibición del ayuntamiento ... de Veracruz de la Semana Cultural Lésbico-Gay por ‘contravenir a la moral’; la censura en el ayuntamiento ... de Guadalajara de ‘obras inconvenientes para la fe’ en una exposición de arte; la prohibición de una obra de teatro ‘inmoral’ por el ayuntamiento ... de Mérida.” El Estado Laico y sus malquerientes, Carlos Monsiváis, pp. 240-241

8. Lee el siguiente texto. Identifica la problemática que subyace en él. Comenta el texto en función del concepto de tolerancia.

“Las necesidades de la convivencia en esta gran casa del mundo exige que transformemos la mera yuxtaposición de vecinos en una noble fraternidad mundial. Si no sabemos vivir todos juntos como hermanos, pereceremos todos juntos como idiotas”. Martín Luther King (Tomado de *“La dignidad humana”*, Antología de Feliciano Blázquez).

9. Elabora una redacción de dos a tres cuartillas donde intentes resolver el siguiente problema: ¿Debemos ser intolerantes con el intolerante o debemos de ser tolerantes con el intolerante? ¿en qué sentido? ¿por qué?.

10. Investiga alguna manifestación de intolerancia en nuestra sociedad. Elabora un cartel, un cuento, un poema, un video o una fotografía donde expreses tu sentir y tu pensar respecto al fenómeno investigado.

11. Foro-Debate

-Recepción de trabajos impresos.

BLOQUE III. APROXIMACIONES A UNA ÉTICA DE LA CULTURA

Objetivos del Bloque:

-Identificar algunas problemáticas que genera la diversidad cultural.

-Conocer la “Ética de la Cultura” propuesta por el filósofo Luis Villoro para resolver los problemas planteados por la diversidad cultural.

-Aplicar algunos conceptos de la propuesta ética de Villoro a la realidad social e individual, asumiendo una actitud crítica y propositiva respecto a la diversidad cultural.

Duración del bloque: 3 clases

Plan de trabajo por clase

1ª clase

-Presentación del tema: el profesor hace una presentación general en Power Point de algunos aspectos de la situación problemática contemporánea en relación a la diversidad cultural. Se trata, con la participación de los alumnos, de precisar la noción de “diversidad cultural” y algunas ideas que se trabajarán en el texto de Luis Villoro.

-Lectura del texto “*Aproximaciones a una ética de la cultura*” del libro *Estado plural, pluralidad de culturas*, de Luis Villoro y comienzo de resolución de manera individual de las Actividades I. Se pide que los alumnos terminen todas las actividades para la siguiente clase. Supervisión y asesoría del profesor sobre las dudas presentadas durante la lectura del texto.

2ª clase

-Comentario grupal de todas las Actividades I, terminadas en casa y presentadas por los alumnos en clase.

-El profesor aclara dudas y precisa conceptos.

-Se inicia en clase la resolución de las Actividades II. El profesor aclara dudas y atiende a los alumnos que lo requieran.

-Se pide que terminen todas las Actividades II en casa y que lleven a cabo la Actividad III (comentario de la película) también en casa.

-Se piden que para la siguiente clase entreguen todas las actividades (Bloques I, II y III) impresas.

3ª Clase

-Comentario grupal de las Actividades II, precisión de conceptos y aclaración de dudas.

-Comentario de las películas elegidas por los alumnos. Conclusiones.

-Recepción de trabajos impresos.

Instrumentos de evaluación

-Actividades I, II y II impresas.

-Participación oral.

-Observación del trabajo individual y grupal (en el comentario de las actividades, sobre todo la II y III).

Recursos para la elaboración de la presentación en power point y el diseño de las actividades.

-Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Ed. Ítaca, México, 1999

- Ferrer, Aldo, *De Cristóbal Colón a Internet: América Latina y la globalización*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2002
- Hierro, Graciela. *Ética de la Libertad*, Ed. Torres Asociados, México, 1993
- Montemayor, Carlos, *Los pueblos indios de México hoy*, Ed. Planeta, México, 2000
- Olivé, León. *Multiculturalismo y pluralismo*, Ed. Paidós-UNAM, México, 1999
- _____. *Razón y sociedad*, Ed. Fontamara, México, 1996
- Salmerón, Fernando. *Diversidad cultural y tolerancia*. Ed. Paidós-UNAM, México, 1998
- Villoro, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. Ed. Paidós-UNAM, México, 1998
- Hierro, Graciela. *Ética de la Libertad*, Ed. Torres Asociados, México, 1993
- La Jornada en Internet, jueves 29 de marzo de 2001, <http://www.jornada.unam.mx/2001/03/29/per-indigena.html>

Películas

- *¿Y tú, cuánto cuestas?*. Dir. Olallo Rubio. 2007. DVD. Kung Fu Films/Film House. Documental, 98 min.
- *La vida en el abismo (Trainspotting)*, Dir. Dany Boyle. 1996. DVD. Channel Four Films/Figment Film/The Noel Gay Motion Picture Company, 94 min.
- *Masacre en Columbine (Bowling for Columbine)*. Dir. Michael Moore. 2002. DVD. Alliance Atlantis-Salter Street Films/VF2-DogEatDog Films. Documental, 120 min.

LISTADO DE ACTIVIDADES

Actividades previas a la lectura

A manera de introducción: presentación en Power Point por parte del profesor: La globalización y la diversidad cultural. Se retoma también la participación de los alumnos.

Actividades I

Lectura del texto “Aproximaciones a una ética de la cultura”, de L. Villoro.

1. ¿Qué elementos constituyen a una cultura, según Luis Villoro?
2. Explica los riesgos que implican el universalismo y el relativismo extremos y cómo intenta superar Luis Villoro estos riesgos.
3. Explica los cuatro principios que componen a la Ética de la Cultura que propone Villoro, ejemplifica cada uno y señala los derechos y deberes que éstos suponen.
4. Enlista los elementos que debería promover una política cultural, a partir de la propuesta ética de Villoro.
5. ¿Por qué se afirma que toda actitud auténtica es autónoma, pero no toda actitud autónoma es auténtica? Ejemplifica.

Actividades II

1. ¿Se pierde la autonomía cuándo se retoman elementos de otras culturas ajenas? ¿Por qué? Ejemplifica.
2. ¿Desde la perspectiva ética de Villoro ser auténtico significa mantener la “peculiaridad” de la cultura o la tradición? ¿Por qué? Ejemplifica.

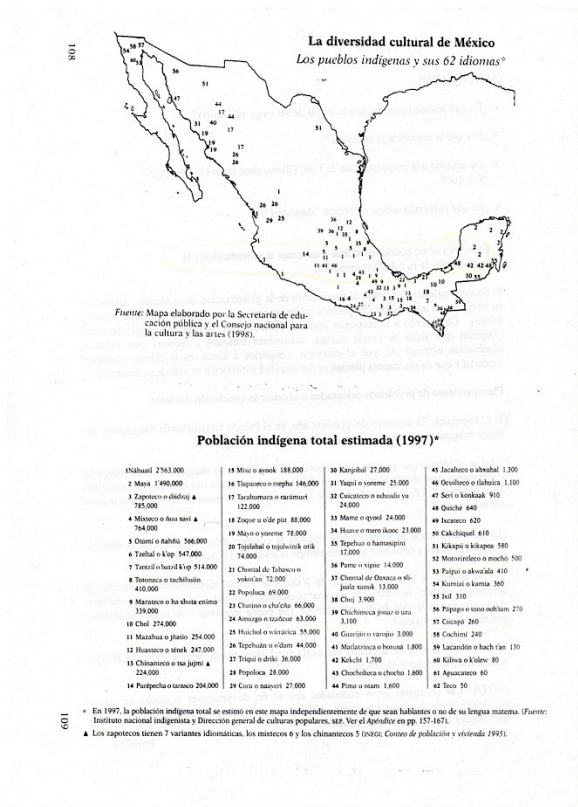
3. ¿Por qué es importante el establecimiento de fines en una cultura? Ejemplifica.

4. ¿Qué elementos de otras culturas o pueblos consideras rescatables? ¿Por qué? ¿Qué elementos de tu tradición cultural consideras que son rescatables? ¿Por qué?

5. Villoro afirma que puede existir una cultura que en alguna etapa histórica sea incapaz de otorgar sentido a la vida de sus integrantes ¿Cómo se manifiesta esta falta de sentido? Ejemplifica.

6. ¿En nuestra sociedad existen los medios adecuados o eficaces para alcanzar los fines que proyectan sus integrantes? ¿En qué sentido?

7. Nuestro país está integrado al movimiento de la globalización, pero además alberga en su interior a un amplio número de pueblos indígenas con su cultura propia (ver mapa y cuadro anexo).



De acuerdo a la propuesta ética de Villoro ¿Qué se tiene que hacer con ellos? ¿Dejarlos que sigan su propia cultura, costumbres, métodos y técnicas para evitar la dominación externa? ¿O, por el contrario, obligarlos a entrar en la cultura occidental moderna y que de esa manera pierdan su peculiaridad y distinción en aras de su desarrollo?

8. El miércoles 28 de marzo de 2001, en el Palacio Legislativo de San Lázaro, una mujer indígena afirmó lo siguiente:

“Así es el México que queremos los zapatistas. Uno donde los indígenas seamos indígenas y mexicanos, uno donde el respeto a la diferencia se balancee con el respeto a lo que nos hace iguales (...) Estamos pidiendo que se nos reconozcan nuestras diferencias y nuestro ser mexicanos.”

¿La propuesta ética de Villoro puede resolver la cuestión de cómo conservar la igualdad entre los hombres y conservar al mismo tiempo la diversidad cultural? ¿Por qué?

9. ¿Qué se necesita para poner en práctica la ética de la cultura propuesta por Villoro?

10. Elabora un comentario de cada uno de los siguientes textos, desarrollando los conceptos de la Ética de la Cultura propuesta por Villoro que creas convenientes.

a) “En épocas pasadas, en muchos casos, los ideales heredados a la siguiente generación servían precisamente como punto de referencia para que el joven y la joven se rebelaran en contra de estos. Rebeldía que traía consigo la posibilidad de formar una identidad madura. Por ejemplo, en México muchos jóvenes de familias burguesas acomodadas a principios del siglo XX, se unieron al ideal revolucionario de Madero y rechazaron las ideas porfiristas que sus padres defendían”. (*Graciela Hierro, “Ética de la libertad”*)

b) Existe una “forma de vida común, [que] tiene como fundamento valores asociados a un progreso indefinido, y también valores anticuados que siguen aceptándose sin crítica. Es frecuente el espectáculo de grupos humanos gozando todos los adelantos de la técnica en su vida cotidiana y, al mismo tiempo, defendiendo formas de pensar anticuadas y dogmáticas, por ejemplo, que las mujeres deben dedicarse e exclusivamente a los trabajos domésticos y sus derivados”. (*Graciela Hierro, “Ética de la libertad”*)

c) “Esta circunstancia resulta más evidente en países de gran desarrollo tecnológico como los Estados Unidos de Norteamérica, y esta es la imagen valorativa que se exporta en las pantallas de televisión, junto a una cantidad enorme de bienes de consumo. La mayor parte de la juventud norteamericana, por ejemplo, no ve razones para oponerse a las guerras coloniales, como no se opuso en un momento dado a combatir en la guerra de Vietnam; ni tampoco se ha opuesto a la intervención Norteamericana en los conflictos revolucionarios de Centroamérica o El Líbano. En su mayoría es una juventud que vive animada por una combinación de patriotismo bélico, racismo, de antifeminismo, de intransigencia religiosa y de tabúes sexuales. Por su parte, la juventud mexicana con mayor afluencia

económica vive incitada por el deseo desenfrenado de copiar los modelos de vida de los países más desarrollados”. (*Graciela Hierro, “Ética de la libertad”*)

Actividades III

Analiza alguna de las siguientes películas⁷⁴ a partir de la Ética de la Cultura propuesta por Luis Villoro. Saca tus propias conclusiones (extensión libre). Comentario grupal de la película.

- *¿Y tú, cuánto cuestas?*, Dir. Olallo Rubio
- *La vida en el abismo (Trainspotting)*, Dir. Dany Boyle
- *Masacre en Columbine (Bowling for Columbine)*, Dir. Michael Moore

⁷⁴ Se indicó a los alumnos que las películas las podrían encontrar en cualquier tienda de DVD's o Videoclub. También se encuentran en YouTube.

IV. APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

1. Análisis de la aplicación de la estrategia.

La estrategia didáctica se implementó en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan, en el grupo 609 de Filosofía II, con horario de martes y jueves de 9:00 a 11:00 horas, correspondiente al segundo semestre del ciclo escolar 2012-2013.⁷⁵ Con la estrategia se operativizaron los temas referentes a las temáticas de Ética contenidas en el Programa Institucional de Filosofía II.

Al inicio de la estrategia hice una presentación general de la misma a los alumnos, las actividades que llevaríamos a cabo, los temas que se abordarían y los contenidos a desarrollar. Les indiqué los tiempos de cada parte de la estrategia y los productos por escrito que tendrían que entregar; también les hice explícito las formas de trabajo.

Cada bloque de la estrategia supone una introducción al tema, un desarrollo del mismo donde se trabaja con la adquisición de conceptos (comprensión y aplicación de los mismos), el planteamiento de problemas y alternativas de solución a éstas, así como actividades de cierre o conclusiones.

1.1 Introducción a los temas de cada bloque.

En el primer bloque, donde se abordó el tema de la libertad, se plantearon tres preguntas (Anexo I-a) a los alumnos con la finalidad de obtener un diagnóstico sobre los conocimientos previos que sobre el tema (la libertad) poseen. Los comentarios que se hicieron a estas respuestas, primero integrados en equipos y después de manera grupal, sirvieron para generar en los alumnos cierta motivación y disponibilidad para abordar el tema pues, además de las discusiones que surgieron respecto a la precisión de

⁷⁵ La estrategia forma parte de un curso semestral, las actividades que la componen se llevaron a cabo en la última parte del semestre: entre abril y mayo de 2013.

la noción de libertad y si ésta choca con la idea de destino (algunos comentaron que el destino es algo que el hombre mismo construye, otros que el destino es algo que te pasa y que no puedes evitar), aproveché para plantearles algunas preguntas como ¿si hay destino no es posible la libertad, o pueden ser compatibles? ¿ser libre significa hacer todo lo que quiero hacer? ¿es lo mismo querer que desear?. Avancé en algunas explicaciones para precisar algunos conceptos (la distinción de los conceptos: querer como disposición para actuar o conseguir algo como resultado de una deliberación previa; desear como un impulso intenso hacia la consecución de algo; deliberar como examinar las ventajas y desventajas de algo antes de tomar una decisión). En los alumnos se despertó el interés y la necesidad de ocuparse del tema de una manera más amplia.

En el caso de las actividades previas a la lectura del texto correspondiente al Bloque II: La tolerancia, la forma de trabajo fue la misma: la discusión primero en equipo y luego grupal sobre las preguntas planteadas previas a la lectura (Anexo I-b) hizo patente la necesidad de precisar el concepto de tolerancia. En esta primera actividad fueron muchos los alumnos que comentaron sufrir intolerancia (por la música que escuchan, por su forma de vestir o por su forma de pensar), alguien preguntó si ser tolerante tiene que ver con aceptar todo lo que nos disgusta, otro más señalaba que hay personas con las que sí debemos ser intolerantes, etc. La actividad aquí también fructificó en cuanto que el tema no les pareció ajeno y también se despertó cierto interés por profundizar en el mismo: ¿la tolerancia es aceptar todo lo que nos disgusta? ¿es válido ser intolerante? ¿cómo puedo saber qué se puede tolerar y qué no se puede tolerar?.

En cuanto al Bloque III: Aproximaciones a una ética de la cultura, hice una presentación en Power Point a manera de introducción. En esta introducción se explicó el fenómeno de la globalización y la diversidad

cultural, así como algunos de los problemas que se derivan de éstos; se plantearon preguntas como ¿Qué significa ser auténtico? ¿En la sociedad en la que vivo puedo llegar a ser lo que elijo ser? ¿por qué? ¿Qué es la diversidad cultural y qué problemas genera? ¿Existen principios éticos universales? ¿Toda conducta moral es válida? ¿Existe sólo un punto de vista correcto? ¿Todos los puntos de vista son correctos o más de uno puede ser correcto? ¿Cómo puedo saberlo?. También procuré que, conforme avanzaba en la presentación, los alumnos mismos problematizaran algunos aspectos de lo que les explicaba, por ejemplo: cuándo les explique qué se puede entender por diversidad cultural, también les preguntaba ¿qué problemas creen ustedes que genera? ¿cómo se pueden solucionar?; cuando les explique una noción de globalización pregunté ¿cuáles son los efectos de la globalización en nuestro país? ¿cómo se manifiesta en tu vida cotidiana y personal la globalización? ¿En que medida nos beneficia y en qué medida nos perjudica? ¿Cómo podemos saber qué nos beneficia de la globalización y qué nos perjudica? etc. Esta breve introducción me permitió dar paso a la lectura del texto de Luis Villoro.

1.2 Desarrollo

Después de las actividades introductorias, en cada bloque los alumnos procedieron a la lectura de textos. Aquí se inició propiamente el desarrollo de los temas.

En los dos primeros bloques los textos leídos fueron textos preparados por mí (*“El hombre y la Libertad”* y *“Sobre la Tolerancia”*), y en el tercer bloque se leyó el Texto *“Aproximaciones a una Ética de la Cultura”*, de Luis Villoro. Cabe señalar que los alumnos no dejaron de tener problemas de comprensión con algunos conceptos, (como por ejemplo el de “carencia” en relación a la libertad), sin embargo, el texto que más dificultades les presentó fue el de Luis Villoro, pues durante la lectura de éste fue donde

más dudas plantearon. Sin embargo, los trabajos escritos en este tercer bloque de la estrategia mostraron una mejoría. Con la lectura de textos comenzó el desarrollo de cada tema.

Una vez que se hizo la lectura, se procedió a la resolución de las actividades por escrito, primero en el cuaderno y después impresas. Se permitió a los alumnos un tiempo determinado para estas actividades tanto en clase como en casa, y se asesoró y orientó en la resolución de las mismas. La asesoría se llevó a cabo de manera individual, a partir de las dudas (tanto en la lectura como en actividades escritas) que planteaban los alumnos, pero hubo momentos en los que hice explicaciones a todo el grupo cuando consideré que la duda planteada podrían tenerla más alumnos. Durante este lapso de actividades, animé a los alumnos a que plantearan sus dudas; también sugerí, ante algunas dudas planteadas, que si algún otro alumno podría aclararla, lo hiciera. Esta actividad, que implica fomentar la participación y ayuda entre los mismos alumnos (y no sólo de parte del profesor) fortaleció la confianza y permitió que los alumnos se “soltaran” más en clase.

Las actividades que componen a la estrategia están orientadas a facilitar el seguimiento del texto por parte de los alumnos. Suponen una especie de guía de lectura para destacar las ideas centrales. Asimismo, las actividades implican repasar y retener información (definición de conceptos), así como procesar la información (comprensión y aplicación de conceptos), se pide que se expliquen los conceptos y que se den ejemplos. Ya no sólo repite la información, sino que se plantean situaciones o problemas que requieren que el alumno de algún modo utilice los conceptos. La información obtenida le sirve para entender situaciones y acciones, resolver problemas, ensanchar su marco conceptual, o incluso cuestionar los textos leídos; así, por ejemplo, sucedió en el comentario a las actividades del texto el *Hombre y la libertad*, un alumno comentó que

“si la libertad es elegir, ¿qué caso tiene elegir entre opciones de cosas que no nos interesan? a eso no se le puede llamar libertad”; en cuanto al texto Aproximaciones a una ética de la cultura, alguien comentó que “está muy bien su propuesta, pero ¿en verdad el gobierno o las autoridades toman en cuenta lo que dicen los filósofos?, al texto de Villoro le falta hacer una petición a las autoridades del gobierno para que se ponga en práctica su propuesta”.

Asimismo, las actividades sugeridas solicitan que el alumno exprese a otros lo que piensa sobre el tema abordado (tanto en el comentario de las actividades de los primeros bloques, como en el foro-debate y en el comentario de la película). Al expresar lo que piensa el alumno también expone y, al hacerlo, se ve obligado a sostener sus puntos de vista. Se requirió del alumno que en todo momento se mantuviera activo, ya sea leyendo, hablando, escribiendo o escuchando.

A continuación señalo algunos ejemplos tomados de los trabajos elaborados por los alumnos sobre diversos aspectos de las actividades llevadas a cabo.

En lo referente a repasar y retener información (definición de conceptos), así como procesar la información (comprensión de conceptos), se pueden ver en los anexos los esquemas (mapas conceptuales y cuadros sinópticos) pedidos en los Bloques I y II; también se pueden ver las actividades que piden definiciones de conceptos o listado de elementos.

En cuanto a la comprensión de conceptos, en la actividad 7 del Bloque I: Explica la relación entre las nociones de carencia y libertad, se contesta lo siguiente

“El hombre está eligiendo cosas todos los días y eso implica la libertad que se relaciona con la carencia cuando actuamos para conseguir lo que no somos o no tenemos, cuando queremos ser más de lo que somos o al actuar

para mantener y prolongar lo que somos o tenemos. Es decir, libremente actuamos para llenar esos vacíos o carencias de todos los días. Esta relación se da cuando elegimos ser algo como por ejemplo un profesionalista o algún otro rol social, si no actuamos o hacemos lo que debemos de hacer en ese rol, estamos dejando de serlo...”. (Anexo I-A)

Aquí se pide que la alumna explique, de acuerdo al texto leído, la condición ontológica del hombre como un ser carente; es decir, la carencia se relaciona con la libertad porque la libertad implica elegir: elegimos actuar para ser lo que todavía no somos, y elegimos actuar para no dejar de ser lo que ya somos. El texto leído por los alumnos supone la idea de que el no ser nos acontece (o no somos lo que queremos ser, o ya siendo lo que queremos ser, a cada momento dejamos de serlo), por eso tenemos que elegir actuar. La intención era que los alumnos se dieran cuenta de que nuestros actos determinan nuestro ser, pero a su vez, nuestros actos pueden ser elegidos, y aquí la relación con la libertad. La alumna trata de ejemplificar esta idea con la elección de una profesión, si no actuamos como se actúa en esa profesión, no podemos decir que pertenecemos a ella (un médico no puede decir que es médico si no hace lo que hace un médico; un estudiante no puede decir que es estudiante si, por ejemplo, no estudia).

Asimismo, en la actividad 3 del Bloque II se pide: Explica y ejemplifica en qué sentido se afirma que la tolerancia posibilita el cambio social e individual y que la intolerancia genera estancamiento.

“Debido a que la tolerancia permite la expresión de ideales, estos pueden dar cabida a que si en los ideales propios hay algún error, se puedan modificar, mejorar y así avanzar a un cambio en beneficio de cualquiera sea el escenario, mas sin embargo, (Sic) sin ideas externas sin las cuales comparar las propias no se podrían confrontar y corregir, lo cual nos encerraría en nuestras propias ideas. En otras palabras, el entablar un diálogo para descubrir y contrastar errores propios y así generar un cambio positivo. Por ejemplo, en un debate donde se escuchan ideas a favor y en contra, inicialmente alguien tendría una opinión previa, que al igual podría ser a

favor o en contra, pero después de escuchar ambas posturas, su opinión podría cambiar al enriquecerse y formarse una visión más amplia hasta podría cambiar su postura inicial por una más acertada, como en el caso del diálogo sobre la legalización de la marihuana.”. (Anexo II-A)

Si bien es cierto el texto tiene algunas expresiones erróneas y es un tanto atropellado, la alumna explica que si la tolerancia permite la expresión de ideas, entonces es factible detectar errores en éstas, más aún cuando se favorece el diálogo. El contraste de ideas y la detección de errores que se da en el diálogo, hace posible que los puntos de vista, el pensamiento, cambien; mientras que en un contexto de intolerancia esto no es posible. Aunque ya no explica el ejemplo de la legalización de la marihuana.

En la actividad 4 del mismo Bloque II: Explica la relación entre la noción de tolerancia y la noción de dignidad, encontramos

“La tolerancia se fundamenta en el principio de la dignidad, que significa que los hombres somos iguales pues podemos elegir nuestro propio plan de vida y diferentes a la vez, ya que nuestros planes de vida son diferentes. Somos un fin en nosotros mismos, porque solo el propio hombre debe de elegir el modo de vida que cree conveniente, es decir crearse un plan de vida mediante su capacidad de razonar libremente y ser autónomo.”. (Anexo II-A)

Notamos aquí que la alumna expresa la idea de dignidad: como un principio de igualdad que supone que las personas pueden elegir sus propios fines y planes de vida, y como un principio de diferencia en el sentido de que los fines y planes de vida que se eligen son diferentes. Esta es una de las ideas centrales trabajada en el tema de la tolerancia, de hecho, es el fundamento de la misma. La diferencia en las distintas formas de pensar, de actuar, incluso de vestir, provocan actos de intolerancia, de aquí la necesidad de establecer, a partir de la existencia de diferentes formas de ser, cuáles son tolerables y cuáles no. Para ello fue necesario establecer parámetros que nos permitan reconocer qué se debe tolerar y qué no se debe tolerar: En la actividad 6 del mismo Bloque II, se pide a los

alumnos que expliquen esos criterios o principios que nos permiten saber qué se puede y qué no se puede tolerar: la reciprocidad, el principio de no dañar y el descubrimiento de actos que atenten contra la libertad de pensamiento, de expresión y, en general, de vivir de acuerdo a como se considera conveniente; esto último, obvio, sin contradecir los dos primeros criterios.

En el bloque III, en la actividad I-2, se pide: Explica los riesgos que implican el universalismo y el relativismo extremos y cómo intenta superar Luis Villoro estos riesgos.

“Compartir ciertas formas de ser, tener conocimiento de otras culturas que nos eran ajenas, son parte del fenómeno de la globalización el cual provoca una tendencia de una “cultura universal”. Este universalismo es resultado de la dominación y la violencia, de querer imponer una forma de ser a todas las culturas, el relativismo por el contrario, opta por lo particular, no posibilita el cambio y se cierra a la comunicación, los actos propios son lo más valioso por lo que no consideran retomar nada de los demás.

Villoro se sirve de dos supuestos para resolver estos riesgos el primero nos dice que una cultura mediante sus funciones debe satisfacer las necesidades del hombre y permitir que los individuos se integren en un todo colectivo, el segundo supuesto dice que una cultura puede ser preferible a otra cultura si cumple mejor con esas funciones. Acorde a esto resuelve el problema con los principios éticos, los cuales universalmente son condiciones para que cualquier cultura cumpla con sus funciones y que relativamente cada cultura le otorga un contenido diferente sirviéndose de los fines que considera valiosos, dichos principios son la autonomía, la autenticidad, la finalidad y la eficacia”. (Anexo III-B)

Vemos en este texto que la alumna explica brevemente las consecuencias de la globalización: el universalismo y el relativismo extremos. Ambos son contraproducentes porque el primero implica imponer (de manera violenta) una forma de ser a todas las culturas, mientras que el segundo se cierra a la comunicación y al cambio. En cuanto a su explicación sobre cómo Villoro intenta superar estos problemas, se apega mucho al texto leído, aunque finalmente sintetiza la idea de manera acertada: una cultura debe

cumplir sus funciones de satisfacer las necesidades de sus integrantes y, por otra parte, podemos reconocer que una cultura es mejor a otra cuando cumple de mejor manera estas funciones. Para ello Villoro propone cuatro principios éticos (autonomía, autenticidad, finalidad y eficacia) y, efectivamente, Villoro nos dice que estos principios son universales (toda cultura para funcionar adecuadamente tiene que cumplirlos), pero al mismo tiempo son relativos, pues cada cultura les otorga un contenido específico (los fines que persigue cada cultura no son los mismos, ni los medios que se consideran eficaces para alcanzar los fines, lo mismo sucede con las formas elegidas para satisfacer las necesidades propias). Lo importante en la propuesta de Villoro es que a partir del análisis sobre el cumplimiento de estos principios en alguna cultura, podemos saber cuál de ellas está funcionando mejor. Estas ideas se afianzaron con las actividades de aplicación de conceptos que posteriormente realizaron los alumnos, así como en los comentarios grupales llevados a cabo cuando se entregaron los trabajos impresos.

En lo que toca a la aplicación de conceptos, se plantean situaciones o problemas que requieren que el alumno utilice los conceptos estudiados. Para resolver este tipo de actividades no es suficiente que el alumno cuente con una definición del concepto, sino que la comprensión del mismo se manifiesta en la capacidad de utilizarlo en la respuesta a preguntas o solución de problemas y, en algunas ocasiones, en las ejemplificaciones que hace para ilustrar sus ideas. Así, en la actividad I-5 del Bloque III, encontramos los siguientes textos: ¿Por qué se afirma que toda actitud auténtica es autónoma, pero no toda la actitud autónoma es auténtica? Ejemplifica

“La autonomía es la condición de autenticidad, porque se basa en las propias decisiones y las propias razones, conforme a sus deseos y necesidades, creando una identidad propia. Si puede haber actitudes culturales autónomas que no sean auténticas: que no reflejen ni satisfagan las

necesidades reales de la comunidad, es decir, actitudes autónomas en las que se elige imitar a otra cultura sin que esta satisfaga sus necesidades (.)
En México ser auténtico no significa usar sombrero, comer tacos, escuchar banda o incluso saberse el himno nacional, si no respetar el lugar físico y la forma de vivir de las personas, cumplir con sus normas y que sus derechos me sirvan para poder lograr lo que necesito así como formas de vida, de producción de alimentos y todo lo que conlleva”. (Anexo III-B)

Aunque el texto tiene problemas de redacción, se puede decir que muestra cierto grado de comprensión de las nociones de autonomía y autenticidad. Responde adecuadamente a lo que se pregunta y los ejemplos también son adecuados. Cuando la alumna habla de necesidades reales, habla de acuerdo al contexto del texto leído. En una actividad posterior (Bloque III, actividad II-2), volví a plantear un problema respecto a la autenticidad, la respuestas de los alumnos me proporcionaron otro referente para confirmar el grado de comprensión del concepto:

¿Desde la perspectiva ética de Villoro ser auténtico significa mantener la “peculiaridad” de la cultura o la tradición? ¿Por qué? Ejemplifica.

“No necesariamente. La autenticidad busca que los actos sean conforme a las necesidades de la comunidad y en muchas ocasiones la tradición no va de acuerdo a estas necesidades o ignora las necesidades de ciertos grupos. Seguir ciegamente la tradición, aún si ésta no implica acciones correctas, pone en duda a la autenticidad de la cultura.

Por ejemplo, si una cultura es altamente machista, seguir con la tradición no cumple con las necesidades, quereres y deseos de todos los integrantes, pues excluye a las mujeres”. (Anexo III-A)

“No porque ser auténtico significa elegir los medios y actuar de tal manera que se pueda contribuir a la sociedad, tener una identidad y desempeñar una función para satisfacer las necesidades reales propias. Estas actitudes no son propias o peculiares de una cultura, si no que pueden ser de varias, por lo que si un ser mantiene la peculiaridad de una cultura que no satisface sus necesidades dejaría de ser auténtico”. (Anexo III-B)

Con esta pregunta, además, se posibilitó que los alumnos reflexionaran sobre el papel que puede jugar la tradición en una comunidad. En el comentario grupal que se hizo (posterior a la entrega de los trabajos impresos), puntualicé que, efectivamente, hay elementos de la tradición que se pueden rescatar para satisfacer necesidades actuales, pero hay otros que deben desaparecer, y esto no implica perder la autenticidad. En el comentario grupal los alumnos pusieron algunos otros ejemplos al respecto.

En cuanto al concepto de autonomía, se planteó también el problema en el Bloque III, actividad II-1): ¿Se pierde la autonomía cuándo se retoman elementos de otras culturas ajenas? ¿Por qué? Ejemplifica.

“No, siempre y cuando estos elementos no sean impuestos, sino que sean elegidos como resultado de un razonamiento. Se puede elegir autónomamente retomar las ideas y actitudes de otra cultura.

En algunos casos el retomar ideas de otros puede ser en busca de detener la dominación. Por ejemplo, cuando una comunidad esta siendo esclavizada y decide tomar las ideas libertadoras logra un cambio favorable que les brindará la autonomía que no tenían en el régimen anterior”. (Anexo III-A)

“Es decisión propia elegir retomar o no elementos de otras culturas, satisfagan o no las necesidades reales, es autónomo cuando delibera lo que es más valioso o lo que necesita para lograr sus fines. Se pierde cuando se le impone una cultura diferente a otra, se satisfagan o no las necesidades reales.

Los campesinos no pierden su autonomía al elegir retomar modos de producción de cultivo de otras culturas porque son más eficaces y generan más y mejor producto, si no que siguen siendo autónomos porque ellos eligieron ese modo producción y nadie se los impuso, y si ese modo de producción no hubiera sido eficaz de todas maneras seguirían siendo autónomos porque fue lo que ellos decidieron hacer”. (Anexo III-B)

En el texto correspondiente al anexo III-A, el alumno explica brevemente por qué no se pierde la autonomía cuando se retoman elementos de otras

culturas, pero el ejemplo que pone es casi el mismo que pone Villoro. En el segundo texto (anexo III-B) vemos una explicación aún más precisa del concepto de autonomía: si es decisión propia tomar elementos de otras culturas, se satisfagan o no necesidades de la propia cultura, no se pierde la autonomía. La alumna confirma lo que había sostenido en una actividad previa: se puede ser autónomo y ser auténtico tanto como ser autónomo y no auténtico. Y su respuesta al problema es más completa en cuanto que nos dice que la autonomía se pierde cuando se nos “imponen” elementos de otra cultura, se satisfagan o no las necesidades de la propia cultura, y el ejemplo que pone es muy claro al respecto.

Me parece importante señalar aquí que el contraste entre las diferentes respuestas que dan los alumnos a los problemas planteados, hace evidente la necesidad de comentar grupalmente las actividades, pues esto, además de aclarar dudas puntuales, hace que los mismos alumnos se enriquezcan con la participaciones que escuchan de sus compañeros. En este último bloque los alumnos leyeron sus respuestas desde su lugar habitual y se comentaron grupalmente, se indicaron errores, se contrastaron posturas y se defendieron puntos de vista; los integrantes del grupo pudieron hacer una autoevaluación de sus trabajos a partir de las precisiones que proponían sus compañeros y las que hacía yo como profesor.

Conforme se avanzaba en las actividades de este tercer bloque de la estrategia, se fueron proponiendo ejercicios más complejos, que requerían también aplicación de conceptos y la comprensión mínima de los contextos en que se presentaban los problemas. Así tenemos las siguientes actividades (Bloque III, actividad II-7):

Nuestro país está integrado al movimiento de la globalización, pero además alberga en su interior a un amplio número de pueblos indígenas con su cultura propia (ver mapa y cuadro anexo). De acuerdo a la propuesta ética de Villoro ¿Qué se tiene que hacer con ellos? ¿Dejarlos que sigan su

propia cultura, costumbres, métodos y técnicas para evitar la dominación externa? ¿O, por el contrario, obligarlos a entrar en la cultura occidental moderna y que de esa manera pierdan su peculiaridad y distinción en aras de su desarrollo?

“Para Villoro no hay contradicción entre la preservación de la cultura y el desarrollo. El problema es realmente basado en la confusión entre cultura global y cultura particular. El que una cultura siga con sus tradiciones no implica forzosamente que estas impidan el desarrollo. Esta es una idea surgida debido a que en los planes de desarrollo se considera sólo las necesidades de la cultura dominante. Cuando los pueblos indígenas se oponen al “desarrollo” es porque este no soluciona sus problemas, y en ocasiones les genera más, todo esto porque nunca los consultan”. (Anexo III-A)

El alumno señala que el desarrollo de los pueblos indígenas no necesariamente viene de la cultura dominante, ya que este “desarrollo” que se intenta imponer sólo atiende a las necesidades de esa cultura dominante y no a las necesidades de las comunidades indígenas, por eso resulta lógico que éstas últimas se opongan a un supuesto “desarrollo” que no toma en cuenta sus necesidades particulares (no se les consulta). Pretendí con esta actividad que los alumnos descubrieran que no se puede aceptar un apoyo para el desarrollo de una comunidad (o incluso de un individuo), si este desarrollo no atiende a la autonomía de la misma y si no toma en cuenta a las particularidades de esa cultura. El apoyo o la asistencia a una comunidad, no implica convertirla en algo que ésta no decidió (porque esa misma comunidad descubre que ese desarrollo no resuelve sus problemas). El alumno acertadamente señala que el que una cultura siga con sus tradiciones no implica forzosamente que éstas impidan su desarrollo; tal vez le faltó matizar (como ya lo había explicado antes) que también puede suceder que las tradiciones de una comunidad no respondan a sus propias necesidades. Ciertamente el problema es complejo pero aún así despertó el interés de los alumnos. En el comentario

de la actividad se planteó la situación en la que una enfermedad grave (como una epidemia) afecte a una comunidad, y la comunidad no quiera asistencia aunque sus recursos no fueran adecuados para solventar tal problema. Se comentó que en un caso así es difícil que alguna comunidad no quiera apoyo exterior, pero de cualquier manera en una situación de este tipo sí se tendría que intervenir dado que están en juego vidas humanas. También fue preciso indicar a los alumnos que en muchas ocasiones sucede que ciertos países o gobiernos aprovechan situaciones de este tipo (enfermedades) o de pobreza extrema para intervenir en otros países, es decir, interfieren, con “afán de ayudar”, en la autonomía de esas comunidades.

En cuanto a la actividad II-10 b, (del mismo Bloque III), encontramos lo siguiente: Elabora un comentario de cada uno de los siguientes textos, desarrollando los conceptos de la Ética de la Cultura propuesta por Villoro que creas convenientes.

b) Existe una “forma de vida común, [que] tiene como fundamento valores asociados a un progreso indefinido, y también valores anticuados que siguen aceptándose sin crítica. Es frecuente el espectáculo de grupos humanos gozando todos los adelantos de la técnica en su vida cotidiana y, al mismo tiempo, defendiendo formas de pensar anticuadas y dogmáticas, por ejemplo, que las mujeres deben dedicarse e exclusivamente a los trabajos domésticos y sus derivados”. (*Graciela Hierro, “Ética de la libertad”*)

“Al gozar de los adelantos para mejorar las técnicas en su vida cotidiana, consideramos que sus medios son eficaces ya que les garantiza el cumplimiento de sus fines. Ejercen su derecho de autonomía de expresión al usar las técnicas que consideran más convenientes. Pero mantienen su forma peculiar de ser al sostenerse de pensamientos como el que la mujer debe dedicarse a los trabajos domésticos”. (Anexo III-B)

“El progreso y la tradición fundamentada no tienen que verse en conflicto. Estas dos chocan cuando se intenta que uno prepondere sobre el otro. Se

debe de buscar que las actitudes beneficien a todos. En el caso del machismo, a las mujeres no se les beneficia por lo que se tiene que ver que esto es un error en la ideología de la sociedad, así como las mujeres tienen que levantar la voz y exigir que los principios les ayuden en sus necesidades". (Anexo III-A)

En ambos trabajos, los alumnos alcanzan a detectar las contradicciones que se pueden dar en grupos humanos en cuanto al cumplimiento de los principios éticos estudiados en clase (autonomía, autenticidad, finalidad y eficacia). Se pueden satisfacer necesidades materiales con la tecnología, pero eso no implica que el grupo social esté funcionando adecuadamente si a la par del desarrollo tecnológico se siguen defendiendo ideas que van en detrimento de una parte importante de ese grupo. No se puede decir que existe progreso si en una comunidad siguen existiendo prácticas y formas peculiares de pensar que afectan a la autonomía de las mujeres.

1.2.1 Las redacciones

En lo que toca a las redacciones entregadas por los alumnos para el Bloque I, encontramos trabajos que van de insuficientes a suficientes, presentan errores ortográficos, gramaticales y de sintaxis, además de que las partes acordadas de la redacción (introducción, desarrollo, conclusión) no se trabajan adecuadamente. Sin embargo, estas dificultades no impidieron que, al comentarse algunos de estos trabajos, se abordaran con interés los temas desarrollados por los alumnos y se solventaran ciertas lagunas conceptuales.

En el anexo I-B se plantea el problema de lo que implica en nuestra sociedad ser homosexual. La alumna alude a la homosexualidad como una elección y, por lo tanto, la presenta en estrecha relación con la libertad. Comenta que esta elección no daña a terceras personas y que por ello no se debe limitar a quienes elijan esta forma de ser:

“...algunas personas piensan que pueden hacer lo que quieran hacer, es decir, ser lo que quieren ser sin importar los perjuicios a los demás... como sabemos todos pensamos de diferente manera, podremos conocer los mismos valores pero tenemos diferentes fines o metas a cumplir en nuestra vida, todos somos libres de poder elegir lo que queremos o no ser siempre y cuando no afecte a terceros; por ejemplo, hay personas que tienen diferentes preferencias sexuales y en épocas anteriores en nuestra sociedad era reprimida la homosexualidad, a los que tenían esta preferencia no se les permitía ser lo que querían ser, y esto generó de cierta manera un conflicto social, la sociedad o en este caso el gobierno actual ya permite la homosexualidad pero esto no significa que sea moral o inmoral, simplemente los que son así ya tienen una oportunidad de expresión en cuanto a gustos se refiera, aunque para muchas religiones eso es inmoral, ya está en cada quien elegir lo que quiere ser, si se opta por no ser homosexual (porque tampoco es una regla o norma que hay que seguir) tampoco debemos de juzgar a los que sí lo son, simplemente debemos de dejarlos porque todos deberíamos tener libertad de expresión y de ser lo que queremos ser si eso no daña a terceras personas, y si ese es su fin o su camino “correcto”, pues ellos lo tendrán que seguir, no importándoles todo lo que tengan que pasar y hacer para ser felices o para tener una vida más plena”. (Anexo I-B)

En el texto encontramos una defensa por la diversidad de formas de ser elegidas libremente, pero se puntualiza en primera instancia que éstas no deben causar perjuicio en terceras personas; mientras esto no suceda, se deberían permitir estas formas de expresión. Se debatió en clase si la homosexualidad era algo elegido o no, y ante este nuevo problema planteado se hizo evidente la necesidad de tener más datos o conocimiento para saber si ésta era o no una elección, es decir, si era algo biológico o genético y no algo elegido. Ante los múltiples puntos de vista que se dieron, no se llegó a una conclusión definitiva en este último aspecto. Finalmente se comentó que una forma de ser en particular (como la homosexualidad) no necesariamente se tiene que impedir, lo que se tiene que impedir son actos que dañen a terceros, como el robo, el maltrato físico, etc., independientemente de si el que lo hace es homosexual o no.

En cuanto a las redacciones y los trabajos en general del Bloque II, se notó una mejoría (fueron de suficientes a regulares). Esta mejoría se manifestó también en los trabajos del Bloque III. Cabe mencionar que los trabajos escritos se entregaron de un día para otro, lo que pudo ser un factor importante (por el poco tiempo que tuvieron) en las deficiencias mostradas en los mismos. De cualquier forma consideré importante indicar a los alumnos que atendieran a la estructura cada párrafo (con una idea principal y otras secundarias); que no mezclaran ideas sin conexión de unas con otras, sino que las desarrollaran de manera progresiva, de tal manera que el lector viera claramente lo que se quiere defender y los argumentos para defenderlo; para ello ejemplifiqué con fragmentos de algunos textos (como el de Villoro); asimismo, les hice algunas sugerencias ortográficas.

En el fragmento a continuación citado, la alumna plantea la necesidad de ser tolerante y la importancia de que, para serlo, debe haber disposición para el diálogo. Ejemplifica con la toma de la Dirección General del CCH y la toma de Rectoría. Era de esperarse que, dada la coincidencia entre el abordaje del tema y lo que se estaba viviendo en Colegio, los alumnos aludieran a esta problemática. Por supuesto que el debate al respecto es muy polémico, pero el tema abordado en clase aportó elementos para, por lo menos, establecer qué no se puede tolerar respecto a lo acontecido en el conflicto, y qué vía podría ser la mejor para solucionarlo.

“...por eso es importante buscar el diálogo y el debate para llegar a conclusiones respecto a lo que se debe de permitir o no permitir, tolerar y no tolerar. Es lo que está pasando con la toma de rectoría, es importante que se presente el diálogo en dónde se pueda debatir y dar los puntos de vista de cada parte, aquellos que se sientan inconformes: así como de los alumnos, como la de los profesores, padres de familia, y como rectoría, etc. De esta forma se evitan los actos violentos que muchas veces traen consecuencias devastadoras, por ejemplo en las oficinas generales del Colegio de Ciencias y Humanidades, que se ubica en Ciudad Universitaria, un grupo causó

destrozos y las mantuvo ocupada durante días. Sobre todo es importante analizar cada uno de los ideales que tiene cada parte, pues algunos pueden estar actuando manipulados por gente que quiere obtener beneficios.

...el criterio de reciprocidad se podría dar entre los protestantes (Sic) que se encuentran inconformes con la situación que está ocurriendo dentro de la Universidad, y con rectoría, de forma que se toleren las ideas que tienen los estudiantes, que se analicen, pero que también se tomen en cuenta, abriendo espacios, en los que todo adolescente crítico que le interese su comunidad, esté dispuesto a aportar ideas con fundamentos, con el fin de mejorar el plan de estudios de su Colegio de Ciencias y Humanidades, de tal modo que el haber tomado rectoría y el no haber arreglado las cosas de otra forma que no sea con violencia, implica que no hubo tolerancia recíproca de parte de los estudiantes, al no reflexionar las ideas o formas de pensar de las autoridades, también creo que pueden fundamentar la protesta a causa de la exclusión de opinión en la toma de decisiones para un nuevo plan de estudios, o de alguna otra toma de decisiones que afecta, por así decirlo, a la comunidad". (Anexo II-B)

En cuanto a los comentarios de la película (Bloque III, actividad III), la actividad resultó atractiva para los alumnos y eficaz para el abordaje de temáticas de índole ético, pues "si bien el discurso cinematográfico no presenta la coherencia ni la concatenación argumentativa del discurso filosófico, es posible hacer una lectura filosófica (entre otras lecturas posibles) de un filme si se lo analiza desde un punto de vista conceptual".⁷⁶ Esto no significa que la película agote el tema abordado en clase, pero "puede servir para reconocer o identificar conceptos o problemas ya conocidos o bien para construir dichos conceptos".⁷⁷ No se trata que el alumno, como espectador, se case o apruebe necesariamente el punto de vista del director de la película, sino de que interactúe con los contenidos del filme en función de los contenidos abordados en clase. Este ejercicio lo puede llevar a confirmar o a poner en duda algunas de sus ideas, a enriquecer sus perspectivas, a ejemplificar y, por supuesto, a tener una experiencia estética a la par de una reflexión filosófica (lo que,

⁷⁶ Brunet, Graciela, *Ética y Narración*, Ed. Edére, México, 2003, p. 56

⁷⁷ *Ibid.* p. 57

además, despierta en el alumno cierto interés tanto en el cine como en el abordaje de problemáticas filosóficas).⁷⁸

Notamos en este ejercicio que hubo alumnos que redactaron textos descriptivos de los filmes e intentaron relacionar esta descripción, de manera un tanto forzada, con lo estudiado en clase; sin embargo también hubo alumnos que elaboraron sus comentarios de manera más precisa en relación a lo abordado previamente en clase. De cualquier manera, los textos nos revelan los aspectos que más interés despertaron en ellos, a continuación cito algunos fragmentos:

“¿Y tú, cuánto cuestas?, Dir. Olallo Rubio

Se nota el fenómeno de la globalización, una cultura universal que quiere dominar el mundo, que tiene poco respeto sobre las demás formas de vida, considera que sus medios son los más eficaces para que las personas puedan cumplir sus fines, una cultura donde los deseos de cualquiera se podrían realizar, en conclusión una cultura muy superficial (.)

La influencia de la publicidad crea en nosotros necesidades que realmente no tenemos, esto nos hace poco auténticos porque nos hace querer ser, desear o conseguir cosas que no satisfacen nuestras necesidades reales, y si las llegara a satisfacer, aunque toda actitud auténtica sea autónoma, la publicidad genera tanta influencia que prácticamente es como obligar a la persona a que consuma dicho producto haciendo que su necesidad no sea autónoma porque no estaría totalmente en su libertad de elegir. También podemos decir que genera cambios en la identidad de las personas al sentir que no pueden cumplir sus fines o que sus fines no les son suficientes para tener una vida mejor.

Con respecto a los comportamientos y reglas que orientan sus fines vemos que ambos tanto Estados Unidos como México tienen la noción de que México no tiene los medios suficientes ni eficaces para que sus integrantes puedan alcanzar sus fines, es decir el desarrollo económico es tan bajo que no hay

⁷⁸ Al respecto Juan Antonio Rivera nos dice: "el empleo del cine como vehículo de ilustración de temas filosóficos permite horadar incluso más en algunas de sus profundidades, de forma en extremo natural y debido al impagable auxilio que proporciona relatar casos concretos, secuencias de películas, para, desde ellas, y a partir de ellas, entrar en la reflexión filosófica". *Carta abierta de Woody Allen a Platón*. Ed. Espasa Calpe, Madrid, 2005, p. 15

suficientes empleos, o si los hay son mal remunerados, las escuelas no son suficientes y sus cuotas son elevadas para algunas poblaciones, esto a su vez también provoca que las personas no puedan tener un buen desarrollo personal y profesional, todas estas imágenes que tiene la sociedad hacen que no encuentren una identidad o puedan guiarse por algún estereotipo mexicano ya que no son atractivos y porque ven que sus posibilidades para alcanzar sus fines son pocas.

Por otra parte Estados Unidos por ser una gran potencia tiene medios más eficaces que pueden generar más posibilidades a los mexicanos para que alcancen sus fines, en general lo que los mexicanos buscan es empleo, generar ganancias para ellos y sus familias, un lugar en donde puedan realizar la forma de vida que ellos consideren mejor, y por esto es que emigran a Estados Unidos, arriesgan su vida para tener la posibilidad de vivir mejor y conseguir lo que ellos quieren, podemos suponer que su pensamiento es que el que no arriesga no gana y para ellos ganar es poder alcanzar sus fines, seguir estereotipos más atractivos y no arriesgar sería quedarse estancados y seguir inconformes con lo poco que tienen y con lo que la población ofrece”. (Anexo III-B)

“Análisis de la película: Masacre en Columbine (Bowling for Columbine) del director Michael Moore.

El 20 de abril de 1999, dos jóvenes irrumpieron en una escuela armados y dispararon contra los estudiantes de lugar(.)

La justificación de la venta de armas se basa en la tradición y en una cultura de miedo con su origen desde los fundadores del país y que tras los años perdura en la sociedad(.)

La entrevista con Manson es quizá la más coherente de todas. Manson afirma que él solo canta música, y que para él la música es una fiel compañera que no te critica. Menciona también que es un país de los más violentos y que incluso el día de la masacre hubo una masacre mucho mayor por parte de los Estados Unidos en Kosovo donde se realizó una brutal campaña de bombardeo. Se repudiaba a los dos jóvenes por atacar a gente inocente mientras que al otro lado del mundo el gobierno bombardeó un hospital y una escuela. Manson hace notar la injusticia de los medios al atribuirle a él la culpa por ser la imagen a la cual deberían de temerle cuando los verdaderos causantes de violencia están siendo tratados como héroes. Moore le pregunta a Manson qué les diría a los jóvenes de Columbine si hablara con ellos, a lo que él responde que no les diría nada, más bien, escucharía todo lo que ellos tengan que decir. Esta es una declaración mucho más sensata que la que dieron todos los líderes políticos.

(...) en EU la gente dice que debe estar protegido contra amenazas como robos a su propiedad, aunque muchos nunca han sido robados.

Estas actitudes son el resultado de la aceptación ciega de tradiciones, justifican que por la segunda enmienda pueden tener tantas armas como quieran pero no se dan cuenta que no las necesitan realmente. Así, sus ideas no son realmente compatibles con sus necesidades por lo que sus actitudes no son auténticas.

Los delincuentes armados predominan debido a que pueden obtener armas fácilmente. En vez de buscar los factores que incitan la delincuencia y eliminarlos, lo que se hace es darle armas a todos y que vivan en una cultura de miedo que no cambiará hasta que sean analizadas desde una perspectiva ética". (Anexo III-A)

Fueron muy interesantes también los comentarios surgidos a partir de las películas: el fenómeno de la violencia (los alumnos no fueron ajenos incluso la violencia que se vive actualmente en el país y que algunos de ellos incluso han padecido, por ejemplo, en asaltos), la falta de oportunidades y el sinsentido que esto genera, la enajenación actual a partir de un bombardeo constante de parte de los medios de comunicación incluyendo, por supuesto, a las nuevas tecnologías, y la falta de recepción crítica respecto a lo que estos medios nos ofrecen. Se hicieron comentarios respecto a si en la actualidad de nuestro país es válido que cada quien se proteja por sus propios medios (como sucede en una de las películas) o si mejor se deben atacar los factores que generan esta violencia. Por supuesto que no se agotaron tampoco aquí los temas, pero los alumnos alcanzaron a descubrir que no se puede reducir la causa del fenómeno de la violencia a fenómenos que, en todo caso, son el resultado de la misma y que, si se analizan estos fenómenos desde una perspectiva más amplia (como la propuesta por Villoro), se pueden entender mejor.

1.2.2 El Foro-Debate

Con el Foro-Debate sucedió algo muy parecido que con los trabajos escritos: éste mejoró conforme se avanzaba en la estrategia. Cabe señalar que los alumnos no son ajenos a los debates en el salón de clase (en el

CCH esta práctica es hasta cierto punto recurrente), sólo que no es muy común que este ejercicio se lleve a cabo a partir de lecturas hechas por los mismos alumnos y sobre sus propios trabajos. Como explicaré más adelante, la importancia de este último ejercicio fue determinante para generar actitudes valiosas en los alumnos.

La disposición de las mesas en el salón fue la que se acostumbra generalmente en clase (dos hileras de mesas a los costados del salón, de tal manera que los alumnos estén de frente entre sí y puedan observar al profesor mientras se mueve por el mismo), sólo que los ponente pasaron a la parte de enfrente del salón a leer sus trabajos. Para los siguientes ejercicios los alumnos leyeron sus trabajos desde su lugar habitual, pero las reglas fueron las mismas.

En el inicio del primer foro-debate se recordaron las reglas del mismo, posteriormente se procedió a la elección de los alumnos que pasarían a leer sus textos. Después se llevó a cabo la lectura y los comentarios sobre el contenido del texto (formales y conceptuales); para finalmente hacer una recapitulación a manera de conclusión; para esto último se pidió a los alumnos que propusieran las ideas que consideraran relevantes para llevar a cabo el cierre de la sesión.

En el primer ejercicio, los alumnos se mostraron un tanto nerviosos, en la lectura y en los comentarios posteriores a la misma. Seguramente este nerviosismo se debió a que era el primer ejercicio de este tipo llevado por ellos (en el que leen sus propios trabajos), y esto provocó que al inicio no participaran con la soltura esperada. Hubo, incluso, necesidad de que yo les dirigiera la palabra y que señalara aspectos que se tenían que revisar en las redacciones a partir de la lectura escuchada. Aunque conforme se avanzó en el tema, los alumnos se mostraron un poco más sueltos, aumentando la participación en el debate en aproximadamente un cuarenta por ciento de los integrantes del grupo (incluyendo a los lectores).

Este porcentaje de participación aumentó en el siguiente ejercicio, aunque cabe señalar que es imposible hacer participar a todos los integrantes de un grupo que sobrepasa los cuarenta alumnos (y en debates con una duración de alrededor de 70 minutos). Por ello procuré que los alumnos que no participan oralmente de manera regular en clase lo hicieran en el debate, ya sea con la lectura de sus textos o dirigiéndoles la palabra cuando fuera necesario. La idea era que los alumnos no dejaran de cuestionar y problematizar lo escuchado, es decir, que preguntaran por ejemplos a sus compañeros cuando los que se daban no fueran lo suficientemente claros, que indagaran en las situaciones explicadas para reconocer otras problemáticas no vistas hasta el momento, que se hicieran explícitos los supuestos de los que se partía para llegar a una conclusión, que se delimitaran bien los problemas, etc. Cuando la discusión parecía empantanarse, fue necesario el planteamiento de preguntas que llevaran a los alumnos a pensar en nuevas perspectivas. Por ejemplo, cuando se debatía sobre la libertad un aparte de la clase estaba coincidiendo en que tenemos la capacidad de elegir, pero en nuestra sociedad no podemos llevar a cabo lo elegido; ante esta postura se plantearon las siguientes preguntas ¿a caso no podemos elegir concebir o generar condiciones para que se ensanche nuestro ámbito de posibilidades de actuar? ¿Si es así, cómo podemos crear estas nuevas condiciones?. Fue necesario matizar que, si bien es cierto que no todo lo que queremos se puede hacer, pues hay factores que no está en nuestras manos resolver, sí podemos incidir en el cambio de escenarios en los que podamos llevar a cabo lo que elegimos (aunque sea a largo plazo). Más allá de estas precisiones, lo importante es que las preguntas planteadas lograron avanzar en el debate, manteniendo el interés y la participación de los alumnos quienes pensaban ya en cómo ellos podrían incidir en cambiar los contextos que impiden llevar a cabo el ejercicio de su libertad o, incluso, si ésta era una alternativa real al problema de si en nuestra sociedad podemos llevar a cabo lo que elegimos.

No se trataba necesariamente de que los alumnos llegaran un mismo acuerdo, sino de que enriquecieran su perspectiva de una situación o problema, a partir de la atención a la diversidad de puntos de vista escuchados. Por otra parte, puede ser que mientras menos intervenga el profesor en el debate, es señal de que el debate marcha por buen camino; de hecho, me parece que las intervenciones del profesor en el mismo deben ser para precisar conceptos (pues esto contribuye a disminuir las ambigüedades y confusiones en el debate) o cuando el debate corra el riesgo de estancarse.

Otro problema surgido en los debates es que se orientan los comentarios del grupo a un solo texto de los ponentes; por ello fue necesario que, como coordinador, pidiera al grupo que se comentaran todos los textos escuchados, destacando algunos aspectos que se podrían resaltar de los mismos. Otra situación que se presentó fue que en ciertas partes de la discusión algunos alumnos tomaban la palabra sin que les correspondiera la participación, por lo que tuve que llamar la atención respecto a las reglas del debate.

En los debates también se llevaron a cabo planteamientos importantes en cuanto que hicieron patente a los participantes la exigencia de obtener más conocimiento respecto a lo que se está discutiendo; esto es, los participantes se vieron en la necesidad de poner en juego todos sus conocimientos sobre el tema y, al verse estos agotados, se hizo evidente la exigencia de indagar más al respecto.

Este ejercicio permitió que se le diera la palabra a los alumnos: ellos hicieron la clase a partir de lo que leían frente a sus compañeros, a partir de lo que preguntaban y de lo que proponían: lo que hacen los alumnos se manifestó como algo importante para la clase. El debate les permitió descubrir aciertos, pero también errores en sus redacciones y en general en sus puntos de vista. Se contribuyó a que los alumnos se ejercitaran en

el escuchar con atención, en detectar insuficiencias en los puntos de vista ajenos y propios (crítica y autocrítica), en explicar de manera clara los propios puntos de vista y en justificarlos; actividades todas estas consustanciales al quehacer filosófico.

Asimismo, se manifestó (y no sólo en el debate sino en todas las actividades de la estrategia) una conexión de los conceptos estudiados en clase con la vida cotidiana, con los intereses y necesidades de los alumnos, como la elección de carrera, fuentes de empleo, necesidad de ser tolerados, problemas por lo que atravesaba el CCH en ese momento, etc. Con este ejercicio se hizo patente que de alguna manera la filosofía sí puede cobrar sentido para los alumnos, y que para ello es determinante que los alumnos se sientan escuchados, tanto por el profesor como por sus compañeros.

El foro-debate permitió, además, identificar los conceptos que se tienen que reforzar en los alumnos, así como la posibilidad de profundizar en temas que resultan de interés para ellos, ya sea con los mismos autores trabajados, o desde otros enfoques filosóficos. Pero uno de los aspectos más importantes de esta actividad es que permitió a los alumnos romper con la costumbre de escribir para "aprobar" o para cumplir con el "requisito". En las formas habituales de trabajo los alumnos de alguna manera suponen que no se toma en cuenta lo que hacen (no los leen o no los escuchan), por lo tanto sus trabajos sólo sirven para "cubrir un trámite"; llevar el foro-debate de esta manera permite que los alumnos reconozcan que lo que piensan y expresan oralmente o por escrito va más allá de obtener una calificación.

1.3 Cierre

Al final de cada debate, y a manera de conclusión, se hizo un breve recuento de las ideas centrales de los temas abordados. En el tema de libertad, se destacó la idea de que la existencia humana es un elegir

constante: existir implica elegir, nuestras acciones nos conforman como seres humanos: elegimos hacer (algo) para ser (alguien). En la elección juega un papel importante el carácter de ser carente del hombre: ¿por qué elegimos? Para ser lo que queremos ser (y todavía no somos), o para no dejar de ser lo que ya somos. Pero también somos seres carentes porque para ser lo que queremos ser necesitamos de los otros (hombres) y de lo otro (cosas), de aquí que tengamos que preocuparnos y ocuparnos de los otros, esto es, tenemos que asumir responsabilidades. También se destacó que, si bien es cierto la libertad tiene que ver con la capacidad de elegir, ésta requiere que se concrete en acciones aquello que elegimos, y, muchas veces, el contexto en que nos encontramos favorece o limita esta concreción; por eso es importante la reflexión, la deliberación y el conocimiento, que nos permiten saber lo que podemos ser o, en todo caso, nos permiten generar (pensar, imaginar, crear) condiciones para llegar a ser lo que queremos ser.

En cuanto al segundo bloque, se destacó que el fundamento de la tolerancia se encuentra en las ideas ético-morales de autonomía y dignidad. Se explicó como supuesto de la tolerancia la capacidad que tiene el ser humano para autorregularse, de proponer y proseguir sus propios planes y fines en la vida (autonomía), y que existe una pluralidad muy rica en cuanto a fines y planes de vida elegidos por las personas. Precisamente por ello podemos hablar de dignidad de las personas, en el sentido de que si existe la capacidad de elegir y existe una pluralidad de fines para elegir, no se nos debe imponer fines o planes de vida que no elegimos, y cuando esto sucede, se quebranta nuestra dignidad; es como si nos trataran como cosas, incapaces de saber qué es lo que nos conviene en la vida (de aquí que Kant afirmara que la dignidad consiste en tratar al ser humano como fin en sí mismo, y no como medio: como cosa para los fines de otros). Por eso se puede hablar de la igualdad de los seres humanos: tenemos dignidad (por la capacidad de elegir nuestros planes de vida), pero también

se puede hablar de lo que nos hace diferentes (elegimos diferentes formas de ser o de vivir). Esto que nos hace diferentes es lo que se tendría que tolerar, y lo que no se tendría que tolerar es que alguien atropelle nuestra dignidad. También se repasaron las siguientes ideas: las condiciones para que aparezca la tolerancia (sobre todo la existencia de diferencias en formas de vida que nos afectan de tal modo que no podemos ser indiferentes a ellas y la idea de que admitir, respetar y permitir las ideas o formas de vida diferentes a las nuestras no implica renunciar a las propias ideas o forma de vida); las ventajas de ser tolerantes y las desventajas de no serlo, así como los criterios para establecer los límites de la tolerancia.

Para el tercer bloque también pedí que algunos alumnos leyeran, desde su lugar acostumbrado en el salón de clase, sus análisis a las películas elegidas. Los alumnos mostraron disponibilidad para escuchar y debatir, de la misma manera siguieron las reglas del debate ya conocidas por ellos. La idea de establecer una estrategia de este tipo, es que los alumnos se acostumbren a ser escuchados, a escuchar, a problematizar y a justificar sus puntos de vista, estén o no estén en un foro debate oficialmente establecido, estén o no estén, incluso, en el salón de clase.

Como conclusión del tema en el Bloque III, se repasaron los principios de la ética de la cultura propuestos por Luis Villoro (Autonomía, Autenticidad, Finalidad y Eficacia), asimismo, se indicó la importancia de reconocer cuándo uno de estos principios está fallando en una comunidad cultural: cuando los integrantes de esa comunidad cultural (o una parte de ellos) ya no pueden elegir su propio plan de vida; cuando los elementos que componen a esa cultura ya no satisfacen necesidades de la propia comunidad; cuando los fines o valores que defiende esa comunidad no se pueden alcanzar o concretizar, o no existen los medios eficaces para ello y, por último, cuando los fines de esa comunidad cultural dejan de ser atractivos para sus integrantes. También se destacó el carácter plural de la

propuesta de Villoro: no se cae en un relativismo donde todo se vale, y tampoco en un universalismo que pretenda homogeneizar a las culturas.

2. La actividad filosófica: leer, escribir, hablar y escuchar en clase de filosofía.

Como señalé en el capítulo I, los programas institucionales del Colegio, incluso en el modo en que están estructurados, dan prioridad a los aprendizajes de los alumnos. La estrategia didáctica que propongo busca la congruencia con los aprendizajes que señala el Programa Institucional de Filosofía II del CCH. Los aprendizajes que deben alcanzar los alumnos señalados en este programa, se desglosan en la estrategia como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y se engarzan con la idea de la filosofía como actividad: aprender es hacer. El ejercicio en clase requiere del alumno un análisis e interpretación de lo que lee y lo que escucha, asimismo solicita que el alumno exprese oralmente y redacte lo que piensa. Para llevar a cabo estas tareas, además, es necesario asumir ciertas actitudes (valiosas para el ejercicio filosófico y para la vida misma del alumno). A continuación, explico de qué manera la estrategia aborda estos contenidos de aprendizaje.

2.1 Los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y su evaluación.

La estrategia toma en cuenta los contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las actividades que la componen procuran que el alumno aprenda conceptos, refuerce habilidades para llevar a cabo determinados procedimientos y asuma ciertas actitudes. Para precisar un poco más cómo se puede valorar la adquisición de estos aprendizajes, considero que es importante por lo menos presentar algunas líneas generales respecto a los diferentes tipos de contenidos de aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje y evaluación de conceptos, Antoni Zabala Vidiella⁷⁹ nos dice que es difícil saber cuándo el aprendizaje de un concepto está acabado, lo conveniente sería entonces aceptar la adquisición de cierto grado de conceptualización en quien está aprendiendo; pero para sondear esto es necesario plantear actividades donde los alumnos muestren su capacidad para aplicar convenientemente los conceptos aprendidos. Este autor nos indica que habitualmente se usan pruebas orales o escritas que sólo piden a los alumnos definiciones de los conceptos, retomadas del texto leído; sin embargo esto no es suficiente o es un grado muy elemental en el manejo de un concepto, por ello nos precisa que

Las actividades para conocer cuál es la comprensión de un concepto determinado no pueden basarse en la repetición de unas definiciones. Su enunciación únicamente nos dice que quien las hace es capaz de recordar con precisión la definición, pero no nos permite averiguar si ha sido capaz de integrar este conocimiento en sus estructuras interpretativas (...) En la vida cotidiana... incluso en los discursos más rigurosos, los conceptos utilizados no se definen constantemente. Generalmente, en lugar de hacer una definición intentamos poner ejemplos que ayuden a comprender lo que quieren decir (...) Las actividades que pueden garantizarnos un mejor conocimiento de lo que un alumno comprende implican la observación del uso de cada uno de los conceptos en diversas situaciones y en los casos en que el chico o la chica los utilizan en sus explicaciones espontáneas. Así pues, la observación del uso de conceptos en trabajos de equipo, debates, exposiciones y sobre todo diálogos, será la mejor fuente de información del verdadero dominio del término y el medio más adecuado para poder ofrecer la ayuda que cada alumno requiere (.) Si lo que queremos del aprendizaje de conceptos es que los alumnos sean capaces de utilizarlos... tendremos que proponer ejercicios... como en la resolución de conflictos o problemas a partir del uso de conceptos. Ejercicios que les obliguen a usar el concepto.⁸⁰

Esta idea es precisamente la que retomo en la estrategia didáctica; a los

⁷⁹ Zabala Vidiella, A. *La práctica educativa, cómo enseñar*. Ed. GRAO, Barcelona, 1998, pp. 212-213

⁸⁰ *Ibíd.* pp. 2213-214

alumnos se les pide definiciones, pero se examina el aprendizaje de los mismos con actividades que van más allá de éstas.

En cuanto a los contenidos procedimentales, tenemos que éstos

implican saber hacer, y el conocimiento acerca del dominio de este saber sólo se puede averiguar en situaciones de aplicación de dichos contenidos. Para aprender un contenido procedimental es necesario tener una comprensión de lo que representa como proceso, para qué sirve, cuáles son los pasos o fases que lo configuran, etc. Pero lo que define su aprendizaje no es el conocimiento que se tiene de él, sino el dominio de trasladarlo a la práctica (.). Las actividades adecuadas para conocer el grado de dominio, las dificultades y trabas en su aprendizaje sólo pueden ser las que propongan situaciones en que se utilicen dichos contenidos procedimentales. Actividades y situaciones que nos permitan llevar a cabo la observación sistemática de cada uno de los alumnos. Conocer hasta qué punto saben dialogar, debatir, trabajar en equipo, hacer una exploración bibliográfica, utilizar un instrumento, orientarse en el espacio, etc., únicamente es posible mientras los alumnos realicen actividades que impliquen dialogar, debatir, hacer una investigación, etc.⁸¹

Agregaré que la escritura y la lectura, lo mismo que la participación en el foro-debate, implican el dominio de procedimientos (formas de hacer), que se ve reflejado tanto en lo que expresan oralmente y por escrito los alumnos, como en su desenvolvimiento en clase.

Respecto a los contenidos actitudinales, Zabala Vidiella nos dice que, al componerse las actitudes de elementos cognitivos, conductuales y afectivos, no resulta fácil determinar el grado de su aprendizaje, pero tampoco es imposible hacerlo:

Para poder saber qué piensan y qué valoran realmente los alumnos y, sobre todo, cuáles son sus actitudes, es necesario que en la clase y en la escuela surjan suficientes situaciones 'conflictivas' que permitan la *observación del comportamiento* de cada uno de los chicos y chicas. En un modelo de intervención en el que no se contemple la posibilidad del conflicto... en el que se limite la capacidad de actuación de los

⁸¹ *Ibíd.* pp. 215-216

alumnos, en el que no haya espacios para expresar autónomamente la opinión personal ni se planteen actividades que obliguen a convivir en situaciones complejas, difícilmente será posible observar los avances y las dificultades de progreso de cada alumno en este terreno (...) La fuente de información para conocer los avances en los aprendizajes de contenidos actitudinales será la observación sistemática de opiniones y las actuaciones en las actividades grupales, en los debates... en las manifestaciones dentro y fuera del aula... en la distribución de las tareas y responsabilidades.⁸²

Si se admite la importancia de la observación en la evaluación de los alumnos, es necesario que las actividades de la estrategia permitan que los alumnos muestren las dificultades y aciertos que tienen en el logro de los aprendizajes esperados; es decir, que manifiesten sus actitudes en el proceso de resolución de las actividades, y en general, en la convivencia dentro del salón de clases. Por supuesto que, en ciertos momentos de la estrategia, algunos alumnos mostraron actitudes no adecuadas: sobre todo en el momento del debate, cuando tomaban la palabra sin que les correspondiera y se les llamaba la atención por ello, o cuando se cuestionaban sus ideas personales; pero la forma en que se trabajó, los temas que se debatían, e incluso, su comprensión de ciertos conceptos abordados en clase (por ejemplo el de tolerancia) permitieron que se despertara su interés y continuar con el buen desarrollo de la estrategia. El detectar estas actitudes inadecuadas en los alumnos y hacerlas patentes en el grupo, hizo posible su modificación.

Considero que la propuesta de evaluar a partir de la observación de las actividades de los alumnos coincide con la idea de enseñar y aprender filosofía como actividad. La observación de la actividad filosófica llevada a cabo en el salón de clases permite una evaluación equilibrada de los contenidos educativos que propongo para la estrategia. Estoy de acuerdo con Zabala Vidiella que las pruebas tradicionales son limitadas para evaluar todos los contenidos mencionados; por ello es importante que las

⁸² Ibid. p. 127

producciones escritas de los alumnos y demás ejercicios que implica la estrategia contemplen actividades de aplicación o transferencia de conceptos, así como manifestaciones de la adquisición de habilidades para el seguimiento adecuado de procedimientos, y que, de cierta manera, expresen las actitudes de los alumnos. De esta forma se toma en cuenta a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la estrategia (véase el desglose de los contenidos de aprendizaje en el diseño de la estrategia).

La evaluación en la estrategia se centra en lo que manifiestan los alumnos (oralmente o por escrito) respecto a la definición de conceptos y su aplicación, el manejo de procedimientos para llevar cabo una lectura analítica, resolución de las actividades escritas, elaboración de breves redacciones; en cualquiera de estas actividades el profesor se mantiene atento (mediante la observación) a los aspectos actitudinales mostrados por los alumnos. Durante el proceso de desarrollo de las actividades, y al final de las mismas se promueve la autoevaluación y se procura una retroalimentación grupal respecto a los contenidos planteados.

La estrategia involucra al alumno en la recepción de información, pero también requiere que el alumno procese la información. No sólo se repite la información, sino que de algún modo se utiliza; la información obtenida le sirve para entender situaciones, enfrentar problemas, ensanchar su marco conceptual. El alumno se expresa y es escuchado por sus compañeros sobre lo que piensa respecto al tema abordado; el alumno también expone y propone, no sólo lo hace el profesor. Estas actividades me permitieron sondear qué entendió el alumno sobre los textos leídos, sobre las explicaciones que hice y, en general, sobre el tema abordado.

Si concebimos el aprendizaje como un cambio que implica una mejor comprensión de la realidad,⁸³ así como un cambio en las actitudes (o, al menos, en la manifestación de actitudes adecuadas para el trabajo mostradas en el salón de clase), podemos notar estos cambios en la forma en que los alumnos abordan las problemáticas y explican sus puntos de vista, también en las disposiciones que manifiestan en las actividades llevadas a cabo dentro del salón de clase. Por otra parte, si bien es cierto que la evaluación tiene como finalidad que los alumnos aprendan los contenidos propuestos, también debe permitir que distingan los problemas o aspectos de sus trabajos que tienen que mejorar, así como los aspectos que elaboraron adecuadamente; es decir, la evaluación es un instrumento que nos permite mejorar el trabajo de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, y en cuanto a los aspectos a evaluar en la estrategia, por un lado se toma en cuenta la comprensión de los alumnos respecto al contenido de los temas y textos abordados, pero también el manejo y apropiación de esos contenidos. Los alumnos deben dar cuenta del significado de un concepto, pero también deben ir más allá de la definición del mismo y aplicarlo de la mejor manera posible, transferirlo a otras situaciones que no necesariamente se abordaron en los textos leídos. En este proceso se manifiestan ciertas actitudes: las necesarias para llevar a cabo el foro debate, en su interés por participar en las actividades en el salón de clase, en los ejemplos que proponen los alumnos -tanto oralmente como por escrito- para aclarar conceptos, en la disposición para escuchar posturas diferentes a las propias, en la aceptación de sus errores, etc. En la estrategia se considera tanto la comprensión de lectura, definición de conceptos, seguimiento de procedimientos, como la forma en que el alumno se apropia de los conceptos y recrea los problemas planteados en los textos. Dada la costumbre de los alumnos a las pruebas

⁸³ "El aprendizaje siempre es un cambio, y un cambio cualitativo. El mayor cambio es lograr una mejor comprensión de los hechos, de las realidades, los fenómenos, las materias de estudio". Estebaranz García, Óp. Cit. p. 153

escritas que les hacen comúnmente y, posiblemente, también por una mala interpretación de las indicaciones que les di, muchos de ellos se preocuparon por no dejar de dar definiciones cuando se enfrentaban a actividades de aplicación; a pesar de eso fueron también muchos los alumnos que aplicaron adecuadamente los conceptos estudiados; lo que muestra un nivel de comprensión adecuado.

No se trata, siguiendo a Villoro, de que el alumno sólo repita los textos estudiados, sino que se los apropie. Para reforzar esta idea, me parece pertinente señalar aquí lo que nos dice Alejandro Cerletti respecto a la "repetición creativa": el profesor transmite información sobre algún aspecto de la filosofía, pero también genera expectativas, promueve actitudes y el desarrollo de ciertas habilidades, que inciden en la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos, estos elementos son los que se consideran en la evaluación. Por una parte se evaluaría el manejo de los textos, lo que implicaría repetir el contenido, pero también la aplicación de ese contenido, lo que tiene que ver con una apropiación personal -que puede ser creativa- del mismo. Por eso Cerletti señala que "una repetición es condición de posibilidad para la creación, es decir, para la aparición de algo diferente (.) En toda filosofía hay algo de creación y algo de repetición".⁸⁴ Tanto en el foro-debate como en otras actividades de la estrategia, se generaron condiciones para la apropiación personal de los contenidos estudiados; es decir, más que repetir las definiciones de los textos (o incluso, además de repetirlos), se manifestó la comprensión de los alumnos, parafraseando, ejemplificando, comparando explicaciones, entendiendo situaciones a partir de lo estudiado. El alumno se vio en la necesidad de justificar sus propias ideas, así como en la necesidad de ejemplificar con hechos que no aparecen en los textos leídos, de validar sus ejemplos, de seguir las reglas del debate, de escuchar con atención, de

⁸⁴ Cerletti, A. Óp. Cit. p. 32. Cabe acotar que la idea de "repetición creativa" es retomada, como el propio Cerletti señala, de Alain Badiou.

ser claro en sus explicaciones, de aceptar errores y aciertos propios y detectarlos en los puntos de vista de sus compañeros, etc. Estos aspectos van más allá de la mera repetición y, en cierta medida, requieren aunque sea un mínimo de creatividad por parte de los alumnos.

Los trabajos escritos (incluyendo las redacciones pedidas en la parte última de cada bloque) fueron un parámetro para evaluar la manera en que los conceptos estudiados le sirven para entender la propia realidad. Estos trabajos me permitieron saber en qué medida los elementos estudiados le sirven al alumno para entender ciertos fenómenos, es decir, son instrumentos para saber lo que está aprendiendo. Por supuesto que no se trata a nivel bachillerato de que los alumnos generen nuevas teorías filosóficas; de lo que se trata, al menos en un sentido elemental de formación en cultura básica, es alcanzar un enriquecimiento del marco conceptual, enriquecimiento que les permita entender la realidad desde una perspectiva más amplia; se trata de que lleguen al autoconvencimiento de la validez o no validez de ciertos puntos de vista y, a partir de ello, que afiancen o cambien las actitudes que consideren conveniente para relacionarse con el mundo que les rodea. Me parece que es en esto precisamente que consiste la autenticidad o creatividad de la asimilación de la filosofía a nivel bachillerato.

De alguna manera, en su escritura los alumnos muestran lo que saben, y por ello pude precisar ideas y aclarar algunas dudas cuando se comentaron los trabajos. De hecho, los mismos alumnos llevaron a cabo un ejercicio de autoevaluación en el foro-debate: la lectura de textos fue una oportunidad de evaluación grupal, ya que se indicó a los alumnos sobre los aspectos que se tomarían en cuenta en los textos leídos por sus compañeros (incluso, si era adecuada o no la forma en que los leía). Los comentarios hechos por los alumnos escuchas sirvieron no sólo para evaluar los trabajos leídos, sino también para que todo el grupo se

evaluara (autoevaluación). Esto se comentó a los alumnos, pero quizá sea pertinente enfatizarlo en futuras aplicaciones de la estrategia. Destaco en esta parte del proceso la retroalimentación que fue fundamental en el proceso de evaluación. Aunque en un primer momento mostraron cierta incomodidad y desconcierto -al comentar las insuficiencias de los textos leídos por sus compañeros, pues no estaban habituados a ello- poco a poco fueron ganando confianza. La idea era que lo tomaran con naturalidad, y se sintieran sin presión y cómodos al hacerlo.

En las redacciones se evaluó, incluyendo los criterios para su elaboración que se indicaron a los alumnos, la forma en que se organiza la información, cómo utilizan los conceptos (la forma en que relacionan unos conceptos con otros, cómo integran los conceptos estudiados para resolver problemas o para la comprensión de contextos o situaciones), cómo rescatan los conceptos importantes para atender a la problemática planteada; si los conceptos están bien definidos (a partir de paráfrasis) y aplicados adecuadamente, si el texto es consistente en forma y contenido.

Si bien es cierto que los trabajos escritos presentaron mejorías en tanto se avanzaba en la estrategia, éstos dejan mucho que desear todavía, sobre todo en aspectos formales. Dado que los alumnos llevaron talleres de lectura y redacción en semestres anteriores, no se trabajó con ellos estos aspectos detalladamente, aunque sí se comentaron algunas sugerencias al respecto.⁸⁵ En futuras aplicaciones de la estrategia se tiene que considerar trabajar más los aspectos procedimentales, sobre comprensión lectora y redacción. Sin embargo, aún cuando se presentaron estas dificultades, ellos estuvieron ejercitándose y desarrollando habilidades para la lectura, escritura, análisis y síntesis, problematización, crítica, autocrítica,

⁸⁵ Las sugerencias fueron tomadas del libro de Quesada Castillo, R. *Estrategias para el aprendizaje significativo: Guías del estudiante*. Ed. Limusa, México, 2005; sobre todo algunos aspectos del contenido de los capítulos: Leer para aprender y Preparar informes escritos.

escuchar con atención, seguir las reglas para el foro debate, etc., es decir, de cualquier manera se contribuyó a que los alumnos desarrollaran ciertos aprendizajes necesarios para la actividad filosófica. Esto también hace patente que en la clase de filosofía se insista en la reiteración de actividades de este tipo. Esta reiteración resulta necesaria en tanto que se tienen que generar o reforzar hábitos (virtuosos, claro está) en los alumnos, que permitan modificar costumbres adquiridas que van en detrimento de su aprendizaje. La reiteración de ciertas actividades no tiene por qué ser generar aburrimiento, si se logra conectar lo estudiado con las vivencias e intereses de los alumnos.

En resumen, la estrategia supone una evaluación de la actividad filosófica reproducida en clase: lo que piensan los alumnos (manejo de conceptos) y lo que hacen (leer, escribir, hablar, escuchar) y cómo lo hacen o su disponibilidad para hacerlo (actitudes). La estrategia supone la reiteración de actividades que implican estas acciones, para que se generen hábitos que promuevan el desarrollo de habilidades y actitudes correspondientes al quehacer filosófico. Estos elementos me permiten afirmar, tomando en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales contemplados en el diseño de la estrategia, que las actividades llevadas a cabo por los alumnos (y no sólo los productos de éstas) muestran un manejo de conceptos que va de regular a bueno (adecuado, tomando en cuenta el nivel escolar y los objetivos de la estrategia). Los alumnos mostraron dificultades al llevar a cabo la lectura de textos y en la elaboración de trabajos escritos; en el primer rubro se mantuvieron en un nivel regular, mientras que en el segundo en un nivel que va de suficiente a regular (hay que recordar que en los trabajos escritos ya no se contó con tiempo para que los alumnos corrigieran). En cuanto al seguimiento del procedimiento para el buen desarrollo del foro-debate, aunque hubo casos de alumnos que tomaban la palabra cuando no les correspondía, el grupo mostró un buen desempeño. En lo referente a las actitudes manifestadas

durante el trabajo y la convivencia en general en clase, salvo algún caso aislado, el grupo mostró un buen desempeño actitudinal.⁸⁶

2.2 Las orientaciones al grupo y la confianza.

Es necesario también señalar que "se requieren situaciones que puedan ser observadas en un clima de confianza que facilite la colaboración entre el profesorado y el alumnado";⁸⁷ es precisamente por ello que el profesor debe ser cuidadoso en los momentos en que señala errores o insuficiencias en las actividades de los alumnos. Por una parte, no se debe de permitir actos que vayan en detrimento del buen funcionamiento del grupo-clase; y por otra parte, se debe evitar ser extremadamente rígido en los comentarios sobre actividades mal elaboradas como para intimidar a los alumnos ya que, si esto sucede, perderían interés por participar por temor a ser expuestos ante el grupo. En este punto es muy importante destacar la confianza de los alumnos en relación con la autoridad del maestro:

La auténtica autoridad del maestro surge en la confianza que el alumno deposita en él (...) Si en el alumno no existe reconocimiento a nuestra autoridad como maestros, lo primero que debemos analizar es si despertamos en él su voluntad por conocer. Ahí estriba nuestra capacidad de "promotores" y de "portadores" de iniciativa.⁸⁸

Las orientaciones del profesor serán tomadas en cuenta sólo si el alumno reconoce que estas son razonables e imparciales, si reconoce en los comentarios del profesor aportes que pueden tanto enriquecer el trabajo que el propio alumno hace, como mejorar el funcionamiento de la clase. El alumno tendrá confianza en quien efectivamente lo ayuda a entender

⁸⁶ Cabe señalar que las actividades que conforman a la estrategia son parte de un curso con la duración de todo un semestre, por lo que el puntaje asignado en éstas no fue definitivo para que el alumno acreditara la materia.

⁸⁷ Zabala Vidiella. Óp. Cit. p. 218

⁸⁸ Pilatowsky Braverman, M. *Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación*, Kibod Mifgash, *Revista de la Universidad Hebrea de México*, año 3, no. 1, 1999, p. 46 .

mejor un idea y en quien hace patente que los temas abordados tienen que ver con lo que vive, confía en quien hace que cobre sentido lo que se enseña en clase. De esta manera se puede evitar la apatía o el temor por participar en el alumno, así como situaciones de simulación. Cuando el alumno se sabe escuchado, se genera una confianza recíproca: profesor-alumno y alumno-profesor, alumno-alumno, y esto puede despertar motivación por los temas a trabajar en la asignatura.

Como ya señalé, el grupo mostró en términos generales una buena disposición para el trabajo, aunque se presentaron algunos casos aislados que de no atenderse adecuadamente, hubieran afectado el buen desarrollo de la clase. La falta de práctica en foro-debates hace que surja cierta incomodidad en los alumnos al ser cuestionados; ello produce una actitud de rechazo a participar por el temor a ser “expuesto” ante el grupo. De aquí que sea necesario puntualizar al grupo que el debate que se lleva a cabo no se trata de una competencia, en la que hay ganadores y perdedores, sino que el debate nos da la posibilidad de aprender más sobre el tema, y para ello es necesario que tanto los errores, como los aciertos se tengan que destacar. Fue oportuno insistir al grupo la finalidad del debate: aprender, problematizar, indagar en un tema, más allá de “presumir” los aciertos personales (aunque de hecho, cuando los alumnos descubren sus aciertos, esto les genera satisfacción, pero es muy distinta la satisfacción personal a la disposición que se asume, en algunos casos, de rechazar automáticamente las opiniones contrarias a las propias o, en casos extremos, burlarse de los compañeros). Muchos alumnos que en un primer momento se sintieron intimidados o con poca disposición a participar oralmente, lo hicieron de manera regular en las posteriores actividades que requerían este tipo de intervención. En estas situaciones de alguna forma se logró que el alumno recobrará la confianza necesaria para participar, sin temor a ser cuestionado.

2.3 Foro-Debate: el diálogo en las clases de filosofía.

Es de suma importancia considerar al debate, diálogo o discusión filosófica, como lo llaman diversos autores, como parte de una estrategia didáctica para Ética, ya que éste, además de ser un elemento fundamental de la actividad filosófica, reporta muchas ventajas para la enseñanza (no sólo de filosofía, sino incluso de otras disciplinas):

-Dominio general de la materia a aprender... La discusión favorece la comprensión de conceptos clave, el pensamiento de alto nivel (análisis, síntesis y valoración) y la retención (.)

-Habilidad en la solución de problemas. La discusión es útil en la solución de problemas cuando se trata de problemas ambiguos, que no tienen una única solución correcta, y por ello se adecua especialmente a los problemas sociales (.). Cuando se trata de búsqueda de soluciones comprometidas a problemas sociales la discusión en grupo, la búsqueda cooperativa, es superior al esfuerzo individual.

-Desarrollo moral. La discusión es una estrategia que favorece el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral si se enfoca sobre valores en conflicto en situaciones problemáticas y hacia la búsqueda de una solución.

-Actitudes de cambio. Hay problemas sociales que no sólo exigen la formación de actitudes, sino también cambiar las que ya existen (por ejemplo las de discriminación). En este caso, las investigaciones han probado que lo más efectivo es la lectura y la discusión, porque ni una ni otra por separado tiene efectos positivos. La discusión expone al estudiante a una nueva información y a nuevos modelos que pueden favorecer el cambio de esquemas sobre los temas que se discuten. Pero la discusión debe estar informada porque una discusión sin información es estéril.⁸⁹

En el debate se pone en juego la diversidad de valoraciones y puntos de vista sobre las problemáticas abordadas y, aunque no se llegue a una solución definitiva en el mismo, las conclusiones hacen patente la necesidad de considerar puntos de vista diferentes a los propios; esto, más que limitar la estrategia, la enriquece, pues los alumnos pueden descubrir

⁸⁹ Estebaranz García, Óp. Cit. pp. 160-162

"la pluralidad de soluciones que cabe dar a los problemas en función de criterios diferentes".⁹⁰ Claro está que la estrategia no supone que toda postura personal sea válida, pero sí puede permitir la aceptación de una pluralidad de soluciones, o la contribución de distintos puntos de vista para alcanzar una solución. Aquí el papel del diálogo es fundamental, pues permite confrontar razones. Esta confrontación de razones puede generar un cambio conceptual.

En cuanto a la pregunta ¿para qué sirve debatir? Oscar Brenifier nos dice: "Debatir sirve sobre todo para problematizar. Problematizar no significa inventar un problema, sino articular un problema que ya existe, articulación que no implica necesariamente que el problema se tenga que resolver, sino sólo que por lo menos pueda ser abordado".⁹¹ Podemos suponer que en el debate se repetirán las ideas que ya todos aceptan, pero no es así. En el debate se vuelve a problematizar lo que ya se estudió, se ejercitan ciertas habilidades en los alumnos, se perfeccionan argumentaciones, se detectan errores, se pregunta por qué se escribió lo que se escribió y no otra cosa, se exigen aclaraciones y que se mejoren las justificaciones de los puntos de vista personales, se intercambian ideas y se enriquecen las perspectivas de alguna situación o problema, se aprende a analizar y a escuchar, a ser autocrítico y a ponerse en el lugar del otro, a exigir justificaciones razonables, etc. En el debate, diálogo o discusión, el alumno puede llegar a admitir que un compañero también nos puede enseñar algo y no sólo el profesor, en este sentido se puede hablar de trabajo colaborativo, no se trata de ganar el debate, sino de aprender en él.

Puedo afirmar que si los profesores impulsamos en el alumno la práctica del debate como exigencia de razones para consigo y para con los demás, si conseguimos que reconozca la importancia del diálogo⁹² como forma

⁹⁰ *Ibíd.* p. 147

⁹¹ Brenifier, Oscar. *Enseñar mediante el debate*. Ed. Edére, México, 2015, p. 41.

⁹² El diálogo se manifestó no sólo en el foro-debate. La estrategia implicó que yo, como

para enfrentar y resolver problemas, lo aprendido en clase puede incidir en su vida fuera de las aulas, de aquí la necesidad de reiterar el diálogo en clase, de hacer de él un hábito. El Foro-Debate genera confianza en el alumno, y contribuye a reforzar aspectos conceptuales así como habilidades y actitudes necesarias para su vida.⁹³

2.4 La reflexión ética y la práctica moral.

Para explicar de qué manera la estrategia que presento contribuye a la formación en actitudes valiosas, es pertinente hacer algunas precisiones respecto a las ideas de actitud y valor. Cuando se habla de valores se hace referencia a ciertas cualidades o propiedades que tienen las cosas; mientras que cuando se habla de actitudes se hace referencia a las disposiciones que asumimos para actuar de un modo o de otro. Luis Villoro define “valor” como un conjunto de características por las que un objeto o situación generan una actitud favorable; asimismo, nos dice que una “actitud” es una disposición adquirida que implica una dirección favorable o desfavorable hacia un objeto, clase de objetos o situación objetiva. Siguiendo a Villoro, en cuanto a los elementos que componen a las actitudes, podemos señalar los siguientes: el cognitivo (creencias), el

profesor, diera la palabra a los que no participaban: les pedí a estos alumnos que pasaran a leer sus textos, y también preguntaba a los alumnos que no acostumbran a participar que dieran su punto de vista sobre lo leído. El comentario de las actividades por escrito también provocó debates en el grupo.

⁹³ En el texto *Filosofía, una escuela de la libertad*, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura) sugiere que se promuevan algunas prácticas de índole filosófica como el intercambio de ideas entre los alumnos en el salón de clase, para que confronten entre ellos sus propias opiniones; también propone que se lleven a cabo ejercicios de problematización para interrogar puntos de vista, identificar sus fundamentos y analizar sus consecuencias; ejercicios de conceptualización, para precisar y distinguir una noción de otra, y ejercicios de argumentación, para sustentar reflexivamente lo que expresamos y para mostrar por qué no se está de acuerdo con una determinada idea. Asimismo, plantea la viabilidad de articular la actividad filosófica con la educación para la ciudadanía, proponiendo discusiones en las que se sigan reglas democráticas (como orden de participación, dar prioridad al alumno que no ha tomado la palabra o que ha intervenido poco, etc.) y otorgar funciones de responsabilidad entre los alumnos (presidente de sesión, secretario, etc.), Óp. Cit. p. 19

afectivo y el valorativo.⁹⁴ Desde esta perspectiva, se puede afirmar que ciertas cualidades que nosotros descubrimos (o conocemos o creemos que existen) en las cosas generan cierto estado afectivo, y cuando valoramos esas cualidades positivamente el estado emocional generado nos mueve a actuar para conseguir, alcanzar, o hacer que permanezcan esas cualidades (actuar favorablemente respecto a lo que consideramos valioso). Estas cualidades que descubrimos, vemos, creemos ver, o queremos que estén en las cosas,⁹⁵ se convierten en criterios que orientan nuestras acciones y afectan nuestras emociones. Lo importante de estas precisiones es que si queremos provocar un cambio en las actitudes, tendríamos que incidir en alguno de los elementos que las componen: en el elemento cognitivo, en el afectivo y en el valorativo-conductual; el cambio o permanencia de alguno de estos elementos, implica un cambio o permanencia en las actitudes.⁹⁶ Nuestros conocimientos o, mejor dicho, nuestras creencias en general, pueden determinar nuestras actitudes; nuestras emociones nos pueden inclinar hacia ciertas actitudes, y la práctica constante de una actividad puede generar agrado y cierto conocimiento respecto a lo que es valioso.

El problema radica en que generalmente, cuando se implementan estrategias que implican el aprendizaje de actitudes valiosas, se toma en cuenta ya sea el aspecto cognitivo, el afectivo, o el valorativo-práctico, pero de manera aislada. Es común que “se hable” (aspecto cognitivo) de valores: se da información al respecto pero ya no se promueve la reflexión; es común que se lleven a cabo prácticas “que agradan” (aspecto afectivo) a los alumnos: para que sólo éstos las “imiten” porque se le informa que son valiosas (aspecto valorativo-conductual).

⁹⁴ Véase: Luis Villoro, *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, Óp., Cit.

⁹⁵ Uso aquí el término “cosa”, en su más amplia acepción, como un objeto, un ser humano, un fenómeno natural, un estado emocional, una acción, un pensamiento, etc.

⁹⁶ A veces, alguno de estos elementos tiene más peso en la permanencia o en la modificación de la actitud, lo ideal es incidir en todos. Por otra parte, cabe señalar que abordar el tema de las actitudes nos lleva a problemas teóricos (y hasta experimentales) que, por cuestión de espacio y dados los objetivos del presente trabajo, no desarrollaré aquí.

Por supuesto que es difícil integrar estos tres elementos en las prácticas escolares, pero si se quiere dar una formación realmente ética se tienen que incluir todos. He señalado (véase el capítulo II) que la enseñanza de la ética necesariamente implica reflexión, pues sólo mostrar a los alumnos modelos de conductas a seguir, o prescribir una serie de normas morales para que estos las acaten, implica instalarse únicamente en el ámbito de la moral. Recordemos que la ética (entendida como disciplina filosófica) tiene que ver con la comprensión y con la justificación reflexiva tanto de la conducta como de la normatividad moral. La estrategia que propongo es un intento de ello, pues contempla los elementos citados: la *práctica* moral aparece mediada por la *reflexión* ética, además genera *estados afectivos favorables* en quienes la llevan a cabo.

Las actividades de la estrategia didáctica suponen, como casi todas las prácticas escolares, el seguimiento de normas, muchas de ellas morales. La tolerancia, la responsabilidad, la autonomía, el respeto, la cooperación, participación, responsabilidad, etc. Es decir, son prácticas morales, encarnan valores. Así por ejemplo, en el foro-debate la escucha de los puntos de vista diferentes a los propios requiere, entre otras cosas, respeto y tolerancia, así como otros tipos de actitudes valiosas. Pero al mismo tiempo la estrategia implicó actividades en que los alumnos reflexionaron sobre el concepto mismo de tolerancia, de autenticidad, de autonomía, sobre la importancia del diálogo, etc. Los alumnos no expresaron (con su comportamiento) mecánicamente los valores, sino que se promovió el conocimiento y la reflexión sobre el significado de ciertos valores que tenían que llevar ellos mismos a la práctica.

Hay quienes piensan que lo importante es actuar, conducirse de manera valiosa; mas allá del conocimiento que tengamos de un valor en específico, afirman que ya se ganó mucho si se actúa de forma valiosa, es decir, apuestan por una formación heterónoma en valores. Pero recordemos que

en el Plan de Estudios del Colegio y dada la edad de nuestros estudiantes, se sugiere formar personas autónomas, que actúen por convencimiento de la validez del acto elegido y no mecánicamente; además recordemos que estamos formando a los alumnos desde una perspectiva ética.⁹⁷ En el capítulo II describí la perspectiva ética kantiana, que asumo como fundamento de mi propuesta didáctica (sobre todo en el aspecto de la autonomía), pero existen otros autores que ratifican la importancia de una educación que promueva la autonomía. T. Adorno señala el peligro de centrar la educación en formas heterónomas de enseñanza, donde la conciencia moral es reemplazada en nombre de la obligación impuesta por autoridades externas, lo que tiene como terrible consecuencia que "Las personas que de mejor o peor grado las aceptan, se ven en un estado de permanente necesidad de recibir órdenes".⁹⁸ Para Adorno, este fue un factor determinante para el surgimiento del Holocausto, y por ello propone una educación que tenga por fundamento el desarrollo de la autonomía de los individuos: "La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana: la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego".⁹⁹ La formación en la autonomía genera posibilidades de que el alumno se inserte en la vida social como ser pensante, es decir, con más posibilidades de participación consciente.

No sólo desde la filosofía, sino también desde la investigación educativa se resalta la importancia de la clarificación conceptual de las prácticas morales:

No se trata únicamente de expresar valores a través del comportamiento, aunque esto sea un nivel esencial de aprendizaje

⁹⁷ Me parece que toda formación en actitudes valiosas debería ser una formación desde una perspectiva ética.

⁹⁸ Adorno, Teodoro W. *Educación después de Auschwitz*, en *Educación para la emancipación: Conferencias y Conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, Ed. Morata, Madrid, 1998, p. 83

⁹⁹ *Ibidem*.

moral, sino también de adquirir un dominio conceptual de los valores (...) aprender lo que significan ciertos conceptos de valor es dar nombre a la realidad, ser capaz de generalizarla, ser capaz de evocarla, de imaginarla, de desecharla, de convertir los conceptos de valor en criterios de evaluación y dirección moral; en definitiva, de convertir los conceptos de valor en herramientas morales. Si las prácticas morales se enseñan en la escuela de forma correcta y no meramente maquinal, los alumnos lograrán un aprendizaje de los valores vinculado a sus vivencias.¹⁰⁰

La clarificación conceptual y el ejercicio reflexivo que ésta implica, puede ser importante en la adquisición de actitudes valiosas. Al avanzar en los bloques temáticos de la estrategia, las actividades de clarificación de conceptos fue importante para los alumnos. Por ejemplo, en el tema de tolerancia, es común en el alumno pensar o creer que ser tolerante es ser indiferente respecto a otras formas de vida: “yo soy tolerante, porque no me meto con nadie, no me interesa la vida de los demás”; otros se mantienen reservados al respecto, pues creen que “si ser tolerante implica aceptar otras formas de vida, entonces se tiene que aceptar o asumir la validez de la forma de vida que se tolera”; es frecuente que un alumno no sea tolerante por “el temor o la vergüenza” de que, al aceptar una forma de vida diferente como, por ejemplo la homosexualidad, “se piense” que ellos también son homosexuales, porque “aceptan” esa forma de ser. Estas ideas impiden una actitud tolerante, puesto que se concibe erróneamente a la tolerancia; incluso, en el segundo caso, la idea errónea que se tiene genera temor (o vergüenza, o pena) de asumir una actitud tolerante. Sin embargo, como se trabajó a partir de los textos leídos y discutidos en clase, el concepto de tolerancia no implica indiferencia, y tampoco significa aceptar o cambiar nuestra forma de vida por la forma de vida que estamos tolerando: si reconocemos una forma de vida diferente, para que haya tolerancia es necesario que nos afecte de manera que no podamos permanecer indiferentes, y esta diferencia *nos afecta e importa* porque

¹⁰⁰ Puig Rovira, Josep M. *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Ed. Paidós, Barcelona, 2003, pp. 148-149

precisamente al no coincidir con nuestra forma de vida, no la aceptamos o aprobamos; ahora bien, aunque no se acepte o se apruebe lo diferente en el otro, se tiene que *admitir y respetar* esa diferencia, y admitir y respetar las formas de vida diferentes *no significa* necesariamente *renunciar a las propias ideas o formas de vida*. Estas precisiones conceptuales permitieron incidir en el aspecto cognitivo y afectivo de los alumnos: no se tiene por qué temer ser tolerante, ya que no implica necesariamente que cambiemos nuestra forma de vida; y, por otro lado, el reconocimiento de la indiferencia que hemos manifestado respecto a las distintas formas de vida, no revela tolerancia de nuestra parte. Estas precisiones conceptuales, que para muchos de nosotros nos pueden parecer obvias (pero para algunas personas no tanto), inciden en el cambio de actitud de los alumnos.

Por supuesto que, como lo mencioné anteriormente, los alumnos también presentaron actitudes que no contribuían al buen desarrollo de la clase; sin embargo es importante puntualizar que las prácticas morales se van perfeccionando: conforme se avanza en la estrategia las actividades hacen evidentes las exigencias morales de las mismas que los alumnos, unos en mayor y otros en menor medida, asumen y concretizan.¹⁰¹ De este modo la estrategia promueve el aprendizaje de actitudes valiosas, de aquí la necesidad de reiterar algunas actividades que la componen, de tal manera que estas prácticas se conviertan en hábitos y los alumnos puedan transferir estos aprendizajes a situaciones extraclase.

¹⁰¹ Es claro que hay alumnos con los que hay trabajar más la formación en actitudes, pero también existen alumnos que ya asumen actitudes valiosas; en el primer caso, se tienen que modificar las actitudes, en el segundo se tienen que reforzar. Esta diversidad de alumnos resulta productiva sólo en el caso de que se trabaje la formación en actitudes valiosas como lo he presentado: haciendo énfasis en la autonomía. No esperemos que los alumnos con malas actitudes imiten a los que tienen buenas actitudes, porque también podría suceder lo contrario; lo que se tiene que hacer es que los alumnos cooperen entre sí, descubran aciertos y errores (en ambos casos), intercambien ideas, pero sobre todo que aprendan a justificar el sentido de sus actitudes para que, cuando actúen, lo hagan por convicción.

2.5 Los alumnos toman la palabra.

Partiendo de la idea de que “El aprendizaje de los valores requiere implicación activa de los estudiantes, o la realización de muchas actividades por las que se pueden adquirir los valores, lo cual supone pensar, hacer y sentir”;¹⁰² he tratado de mostrar como la estrategia didáctica que propongo contribuye a ello. Se promueve en ella la generación de *estados afectivos favorables* para el ejercicio de actitudes valiosas: el saberse escuchados, atendidos. Es precisamente éste uno de los elementos más importantes en la estrategia: *darles la palabra a los alumnos*. Respecto a este punto, Françoise Dolto nos dice "Cuando un joven comienza a tener ideas propias y a mezclarse en la conversación de los adultos, no pierden un instante en desalentarlo, cuando sería el momento de darle la palabra".¹⁰³ De aquí que el papel de los educadores sea muy importante, ya que en muchas ocasiones a ellos corresponde darle la voz a los jóvenes (y estamos hablando de jóvenes de entre 17 y 18 años, que es la edad promedio en que cursan el último año de bachillerato) quienes, señala Dolto, generalmente no son escuchados en sus casas, ni en contextos sociopolíticos específicos. Es cierto que hay jóvenes que ya ingresan a este nivel de bachillerato con un vivo interés por expresarse; pero también es cierto que hay muchos jóvenes que no son así, sino que son tímidos e, incluso, por distintas razones, temerosos de expresar sus puntos de vista. Por eso es importante que el profesor dé la palabra a éstos alumnos. Al conceder la palabra, el profesor genera confianza en los estudiantes: "El joven interpelado reconoce entonces que, aunque no se ha mostrado entre los activos, cuenta con el juicio de aquel profesor".¹⁰⁴ Esto fue determinante en el proceso de aplicación de la estrategia, pues también de esta manera se atendió el aspecto afectivo de las actitudes: se generó *confianza* en el grupo.

¹⁰² Estebaranz García, Óp. Cit. p. 190

¹⁰³ Dolto, F. *La causa de los adolescentes*. México, Seix Barral, 1992, p. 15

¹⁰⁴ *Ibíd.* pp. 15-16

En cada bloque de la estrategia los alumnos tuvieron oportunidades de participar, ya sea explicando cómo resolvieron las actividades, poniendo ejemplos, problematizando lo escuchado o leído, planteando dudas pero también aclarando dudas a sus compañeros.¹⁰⁵ Pero lo que apuntaló la confianza en los alumnos fue el momento del foro-debate. Al principio del primero, algunos alumnos se mostraron nerviosos, otros interesados en leer sus trabajos, otros de antemano decían que no querían pasar a leer. Pero conforme se fue desarrollando este ejercicio y sobre todo en el segundo, los alumnos se mostraron más tranquilos y participativos. La importancia que tiene darles la palabra a los alumnos en un ejercicio como este, y la confianza que se generó, radica en que el alumno muchas veces elabora trabajos por escrito sabiendo de antemano que no los va a leer más que él mismo y, si acaso, el profesor. Efectivamente, el número de alumnos (y el número de grupos) es demasiado alto como para leer todos los trabajos, por lo que el profesor se ve obligado a hacer una lectura superficial o a no leer todos los trabajos. Aunque esta práctica tiene que ver incluso con cuestiones administrativas del Colegio,¹⁰⁶ si se deja de atender, no sólo lo que expresan los alumnos oralmente en clase, sino también lo que escriben, no podemos tener una visión más rica del aprendizaje de los mismos; además de que no hacerlo genera en el alumno actitudes contraproducentes: elaboran malos (o peores) trabajos, se genera en ellos la idea de “¿para qué me esmero en lo que escribo, si nadie lo va a leer?”, lo que en el fondo puede llevar al alumno a pensar que *a nadie le interesa* lo que escribe o a pensar que se escribe “sólo para aprobar la

¹⁰⁵ Cuando un alumno planteaba una duda, en un primer momento yo preguntaba al grupo si alguien podría aclararla. Cuando se alzaban las manos de quienes frecuentemente participaban, procuraba dirigir la palabra también a aquellos que no acostumbran a participar; sólo cuando las aclaraciones de los propios alumnos no resultaban suficientes yo participaba exponiendo ideas, ejemplos, etc.

¹⁰⁶ Se tiene que considerar aquí la sobrecarga en el número de alumnos por grupo, recordemos que en grupos de Filosofía son entre 50 y 40 alumnos por grupo. Una forma de atacar este problema es pedir redacciones breves máximo de tres cuartillas, como en la estrategia que propongo. También cabe señalar que es imposible que todos los integrantes del grupo pasen a leer su trabajo, sin embargo, al ser seleccionados sin previo aviso, se espera que todo el grupo se prepare para leer sus redacciones.

materia”. Estos pensamientos y actitudes se pueden revertir si reiteramos la actividad del foro-debate.

Si los alumnos *toman la palabra y se saben escuchados* no sólo por el profesor sino también por sus compañeros, *se pueden generar estados afectivos favorables* para la consecución de los aprendizajes planteados. Como ya lo he mencionado, este ejercicio también es una buena oportunidad para que los alumnos no acostumbrados a participar en clase, finalmente lo hagan y ¿por qué no?, para que transfieran este hábito a otros espacios en que se desenvuelven, más allá del espacio escolar.

V. CONSIDERACIONES FINALES

1. La aplicación de la estrategia ante las problemáticas planteadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ética.

La ventaja que pueden tener los profesores al asumir una didáctica desde la perspectiva que presento, radica en que las actividades que se siguen de ella suponen que la filosofía puede conectarse con los problemas que se le presentan o que plantean los mismos alumnos sobre su entorno, sobre sus relaciones interpersonales o sobre su propia razón de ser. Así cobra sentido el quehacer filosófico y aumenta la posibilidad de que se alcancen los aprendizajes deseados (tanto los indicados en los programas de estudios oficiales, como los que particularmente se presentan en la propuesta).

La estrategia didáctica es congruente tanto con los propósitos comunes que unifican a la filosofía con las distintas disciplinas en el Área Histórico-Social, como con el Modelo Educativo, expresado en el Plan de Estudios Actualizado, además de ser consecuente con los siguientes principios del Colegio de Ciencias y Humanidades:

-Aprender a aprender: promueve el desarrollo de habilidades que permiten a los alumnos obtener conocimientos por sí mismos.

-Aprender a hacer: implica la adquisición o el desarrollo de habilidades para llevar a cabo procedimientos de trabajo en clase y extraclase.

-Aprender a ser: atiende a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino también en la de los valores.

-Alumno crítico: promueve el desarrollo de la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, sin lo cual no puede concebirse como un sujeto con posesión personal del conocimiento o de valores legítimamente adoptados.

Después del análisis de la aplicación de la estrategia, se puede afirmar que la propuesta didáctica presentada nos permite enfrentar y solventar de manera apropiada las problemáticas planteadas en la Introducción de este trabajo:

- Aborda de manera adecuada el problema de la pluralidad en cuanto a normatividad y valores, dado que supone –tanto en el profesor como en los alumnos- un manejo conceptual que permite una reflexión ética y una práctica que evita tanto la homogeneización como el relativismo total en el ámbito moral. Los alumnos alcanzaron a comprender que la ética nos ayuda a reconocer la diversidad, pero también reflexionaron sobre la importancia de distinguir actos morales aceptables de los no aceptables, los criterios para establecer los límites de la tolerancia y los principios para una ética de la cultura.

- Supone un ejercicio que implica justificar reflexivamente los puntos de vista morales, no se trata de seguir o asumir normas sólo por convención, si no de descubrir el significado del valor que subyace a la norma o principio, y actuar por convencimiento de la validez de los mismos; de esta manera se promueve la autonomía en los alumnos.

- Concibe a la ética como disciplina filosófica y, por tanto, como un hacer; promueve la conexión de los contenidos filosóficos con los intereses y contextos en que se desenvuelven los alumnos y, más allá de dotar a éstos sólo de información, genera interés por la reflexión filosófica.

La fundamentación filosófica de la que se partió para la elaboración e implementación de la estrategia, permitió que en el diseño de las actividades que la componen se pudieran contemplar y promover la adquisición de contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales. El proceso de enseñanza y aprendizaje, que atraviesa de la primera hasta la última de las actividades que componen a la estrategia,

reprodujo y suscitó la concreción de la idea de *filosofía como actividad* propuesta por el filósofo Luis Villoro:

Filosofía como reforma del entendimiento

- análisis de conceptos.
- examen de las razones que fundamentan nuestras creencias.
- desarrollo de nuestra capacidad de preguntar.

Filosofía como reforma de la vida

- Crítica a lo establecido.
- Búsqueda de una vida distinta, mejor.
- Cambio de actitud y congruencia entre lo que se propone y lo que se hace.

La diversidad de actividades que componen a la estrategia busca que los alumnos tengan una formación integral: la lectura, análisis y síntesis de ideas localizadas en el textos; la presentación oral y por escrito de dichas ideas, así como de las ideas propias sobre el tema a tratar; la fundamentación de las ideas presentadas, y una disposición para escuchar posturas ajenas con respeto. El debate sobre los temas abordados y la reflexión sobre la validez de posturas propias y ajenas, facilitó el enriquecimiento mutuo al detectar errores en los puntos de vista expuestos.

Los alumnos permanecieron en un hacer constante: el leer, el escribir, el escuchar y el hablar se mantuvo en todo el proceso de la estrategia. Al reproducir -aunque sea de manera elemental y básica de acuerdo al nivel de los estudiantes-, el quehacer filosófico, se fortalecieron hábitos valiosos.

La estrategia supone la cooperación en la consecución de ciertos aprendizajes, el debate y comentario de actividades permite la precisión de conceptos, esto a partir de compartir y expresar las ideas y puntos de vista entre los integrantes del grupo (incluyendo al profesor). En este proceso se dan momentos de orientación mutua respecto a cómo entender una problemática, un concepto, o un punto de vista. En algunas ocasiones, este ejercicio requirió el esfuerzo de intentar ponerse en el lugar del otro.

2. Otros aspectos importantes de la estrategia.

Cabe mencionar algunos otros elementos que aparecen en la estrategia articulados en diversos momentos, por ejemplo, las actividades que generan conflictos cognitivos entre las ideas previas de los alumnos y los nuevos contenidos que la filosofía les aporta. Éstos conflictos cognitivos aparecieron en todo el proceso de trabajo y no sólo al inicio, pues todas las actividades se comentan grupalmente, se hacen preguntas sobre el contenido de los textos estudiados y se pide que se contraste el contenido de los mismos con lo que piensan los alumnos. De esta manera se tuvo la posibilidad de precisar o enriquecer los conceptos manejados a partir de las sugerencias entre los mismos alumnos o de mi parte como profesor. Las sugerencias fueron explícitas, pero también implícitas; es decir, el alumno, a partir de la escucha de las participaciones de sus compañeros, pudo descubrir la necesidad de precisar sus ideas o incluso de cambiarlas, aún cuando no haya planteado oralmente sus dudas.

El mapa conceptual y cuadro sinóptico que se pidieron tuvieron por finalidad organizar la información de los textos leídos, para que se destacaran los conceptos e ideas que se consideraron como centrales de acuerdo a la perspectiva personal del alumno. La elaboración de esquemas (que tienen muchas variantes y nombres de acuerdo a los autores que los manejan) son importantes en cuanto que ayudan a organizar la información y a establecer relaciones entre conceptos. Esta información

representada en los esquemas se reforzó y enriqueció con las demás actividades que conformaron la estrategia.

Otro elemento destacable son los textos utilizados. Ante la dificultad que implica decidirse por leer sólo a un autor sobre temas en que podemos encontrar distintos autores que pueden aportar ideas valiosas para los alumnos, decidí elaborar los textos para los dos primeros bloques: *El hombre y la libertad* y *Sobre la Tolerancia*. La elaboración de estos dos textos me permitió sintetizar ideas de varios autores y ahorrar tiempo en la lectura de más de uno; asimismo, la elaboración de esos textos se llevó a cabo de acuerdo a las necesidades conceptuales de los temas a tratar. Sin embargo, también es importante que los alumnos lean las fuentes directas, por ello se eligió cuidadosamente un texto adecuado para abordar los problemas de la diversidad cultural: *Aproximaciones a una ética de cultura*, de Luis Villoro. Aunque cabe decir que los textos presentaron algunas dificultades a los alumnos, también despertaron su interés por las temáticas ahí abordadas, pues se conectaron fácilmente con sus intereses y vivencias.

Esta conexión de los contenidos de la filosofía con lo que viven los alumnos posibilitó una actitud positiva respecto a los temas abordados. De la misma manera, al presentar a la ética no como un conjunto de órdenes a obedecer, sino como un ejercicio reflexivo que requiere autonomía, motivó a los alumnos para abordar los temas propuestos. Las actividades de la estrategia generaron disposiciones favorables hacia el estudio de la filosofía, pues los alumnos ven la posibilidad de ser escuchados, y se reconocen con la capacidad de enfrentar determinados tipos de problemas del ámbito de la ética.

La elaboración de redacciones involucró la detección de problemáticas o la propuesta de soluciones a problemáticas ya planteadas. Cumplieron con el objetivo de que los alumnos transfirieran los conocimientos adquiridos en

clase a situaciones no abordadas en la misma. En la redacciones se puso de manifiesto el uso de conceptos, la problematización y las habilidades para exponerlo por escrito adecuadamente. Cabe destacar que hice explícito a los alumnos que, si bien es cierto es difícil encontrar respuestas absolutas que agoten la solución a los problemas planteados, sí podemos distinguir soluciones mejor fundadas que otras. Por otro lado, también se hizo patente a los alumnos que no basta con la información obtenida en clase para enfrentar alguna problemática, muchas veces será necesario buscar más información, conocer la situación problemática más a fondo, contrastar diferentes teoría éticas, etc.

Finalmente, y como señalé anteriormente, también la estrategia viabiliza actitudes valiosas, en cuanto que aborda temáticas referentes a los valores desde dos perspectivas: como parte del contenido a tratar en clase y a través del proceso de resolución de las actividades que la conforman, ya que las actividades mismas requieren que se manifiesten ciertos valores para llevarse a cabo. La estrategia hace posible que alumno no sólo lleve a cabo o imite conductas o actitudes que el profesor le indica, sino que aborda contenidos conceptuales que le permiten conocer la razón de ser de esas conductas. El tratamiento de los valores desde una perspectiva ética, las actividades propuestas, las formas en que se establecen las relaciones en éstas, impulsó la adquisición autónoma de conductas valiosas.

Las actividades de la estrategia son perfectibles y están sujetas a modificaciones, complementaciones o enriquecimiento por parte de los profesores lectores, pues se pueden adecuar para abordar temas no sólo de ética, y de acuerdo a las particularidades de cada grupo en que se trabaje. A continuación señalo, a partir de la experiencia de aplicación, algunas partes de la misma que se deben atender para mejorarla.

3. Algunas sugerencias para el perfeccionamiento de la estrategia.

La estrategia didáctica también podría promover la investigación interdisciplinaria a partir de un problema, planteado a partir del contacto con el objeto de estudio; lo analizado en la clase podría complementarse o enriquecerse con lo analizado por los estudiantes en algunas de las asignaturas como historia, economía, antropología, derecho, ciencias políticas, temas selectos de filosofía, etc.; e, incluso, con los temas abordados en las asignaturas de otras Áreas como psicología, ciencias de la salud, biología, química, etc. Este aspecto no se contempló en el diseño de la estrategia, pero muy bien hubiera podido formar parte de ella. Por ejemplo, el abordaje de los temas de tolerancia, libertad y los problemas de la diversidad cultural, se pudieron enriquecer si se hubiera hecho explícito a los alumnos que tomaran en cuenta los conocimientos adquiridos en otras de sus materias que cursaron o que cursaban en ese momento; por ejemplo Derecho, Ciencias Políticas, Antropología, Geografía, Economía, etc. Así los alumnos hubieran contado con más elementos para elaboración de sus trabajos. De la misma manera, la estrategia se puede enriquecer abordando otros temas de ética, por ejemplo el tema de la pobreza se podría analizar desde la filosofía, la economía, las ciencias de la salud, la antropología, la geografía, etc.; el tema de la justicia desde la filosofía, el derecho, la política; los temas de estética desde la historia, diseño gráfico, etc.; los temas de bioética desde el derecho, las ciencias de la salud, la historia, etc.; claro está, sin perder de vista la perspectiva filosófica.

En cuanto al análisis de la película, se puede pedir a los alumnos que trabajen la elaboración de su redacción a partir de procedimientos más formales; para ello nos podemos servir de textos elaborados precisamente

para orientar la elaboración de trabajos escritos de este tipo.¹⁰⁷

Por otra parte, faltó hacer un seguimiento más puntual en la elaboración escrita de las actividades. Este seguimiento no se pudo llevar a cabo porque el tiempo designado para cada bloque de la estrategia se pensó para entregar los trabajos de una clase a otra, el grado de asimilación conceptual de los alumnos se dio a partir de una lectura y comentario previo. Se asignaron sólo tres clases para cada bloque, aunque se podrían asignar cinco o incluso más.

Otro punto importante es que, cuando se regresan los trabajos escritos a los alumnos, se les indica con pequeñas notas y marcas los aciertos y errores; además se hace un comentario general y grupal sobre los errores más comunes en la presentación de trabajos, resolución de actividades de aplicación, ortografía, partes de la redacción, comentario de la película (cosas importantes que omitieron los alumnos, etc.); sin embargo, ya no se pide a los alumnos que entreguen los trabajos corregidos.

En los comentarios orales que se hicieron en el grupo-clase a los trabajos impresos, los alumnos descubrieron sus errores y aciertos. Pero, como ese día entregaron sus trabajos, ya no se dio tiempo de corregirlos (el diseño de la estrategia no contempló la posibilidad de que los alumnos corrigieran sus trabajos). Es pertinente que se entreguen trabajos corregidos después de esta evaluación oral; esto es importante, porque los alumnos no acostumbran a corregir sus textos, aunque uno supone que ya entendieron donde están sus errores y aciertos, esto también lo deben expresar por escrito.

Los alumnos no están acostumbrados a elaborar borradores de sus trabajos, no hacen revisiones que permitan el perfeccionamiento de los

¹⁰⁷ Existen muchos textos al respecto, uno que nos puede servir es el de Lauro Zavala: *Ética a través del Cine. Notas de Curso*. Colegio de Filosofía-UNAM, 2012

mismos, mucho menos cuando tienen que entregarlos de una clase para otra. Por ello, la estrategia debe suponer también un ejercicio que implique la planeación de la redacción, ya sea sugiriendo la elaboración de un esquema de la misma, o el esbozo de las partes y de las ideas que se tienen para cada una de ellas; y proceder después con la elaboración de por lo menos un borrador, así como la revisión y corrección de éste para después entregar la versión final. Se tiene que ser consciente que las habilidades que deben tener los alumnos se desarrollan a partir de la práctica constante, si generamos en los alumnos el hábito de hacer un borrador en cada redacción que tenga que llevar a cabo, es más factible que las desarrolle, hasta llegar, incluso, a no necesitar elaborar varios borradores para trabajos de este tipo.

Aunque en algún momento de clase y a manera de repaso, di a los alumnos algunos elementos de estrategias de lectura y redacción de trabajos, no fue suficiente. Se tiene que considerar más tiempo en la estrategia para que revisen sus redacciones y para que el profesor pueda asesorar de manera más puntual en la elaboración de las mismas. Insisto y aclaro que no se trata de enseñar a los alumnos a leer y a escribir, pues en su trayectoria en el Colegio cursan materias específicas para ello (de hecho, por ello no lo contemplé en la estrategia), no llegan en blanco ni parten desde cero, (aunque si hay alumnos que tienen deficiencias graves en redacción y comprensión de textos). Es inevitable dejar de evaluar aspectos de lectura y redacción cuando se leen textos filosóficos y se redactan textos que abordan temas inherentes a la filosofía. El leer y escribir (así como el debatir-dialogar y escuchar) son parte del quehacer filosófico, por eso deben de tomarse en cuenta con un seguimiento más puntual.

FUENTES CONSULTADAS

- Adorno, Teodoro W. *Educación después de Auschwitz*, en *Educación para la emancipación: Conferencias y Conversaciones con Hellmut Becker* (1959-1969), Ed. Morata, Madrid, 1998,
- Bazán Levy, José; Margarita Krap P., Guillermina Ortega Sánchez, coords. *Primera aproximación a la propuesta de modificaciones del Plan de Estudios: Cuadernillo 5*, CCH, México, 1994
- Bilbeny, Norbert, *Aproximación a la ética*, Ed. Ariel, Barcelona, 2000
- Brenifier, Oscar, *Enseñar mediante el debate*. Ed. Edére, México, 2015
- Bruner, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata, 1998
- _____, *Hacia una teoría de la instrucción*. Ed. UTEHA, México, 1972
- Brunet, Graciela, *Ética para todos*, Ed. Edére, México, 2001
- _____, *Ética y Narración*, Ed. Edére, México, 2003
- CCH-UNAM, *Población estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*, México, 2012
- CCH-UNAM, Área Histórico-Social. Programas de Estudio de Filosofía I y II
- CCH-Área Histórico-Social, Consejo Académico, *Estrategias Didácticas*, 2005
- Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Ed. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008

- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Orientación y Sentido de las Áreas en el Plan de Estudios Actualizado*, UNAM, 2006
- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de estudios Actualizado*. Unidad Académica del Ciclo Bachillerato, julio de 1996
- Dabdoud Alvarado, Lilian, *Aprendizaje Estratégico*, Módulo I del Diplomado: *Habilidades para el aprendizaje independiente*. UNAM-Dirección General de Evaluación Educativa, Coordinación de Educación Abierta y a Distancia-, Dirección General de Bibliotecas, 2005
- DGCCH, *El Colegio de Ciencias y Humanidades, años recientes, años por venir*, México, 2006
- DGCCH-Comisión Especial para el Congreso Universitario, *Diagnóstico institucional 2003*, México, 2003
- DGCCH-Secretaría de Programas Institucionales, *Gaceta CCH*, número especial, agosto de 2011, México
- DGCCH, *Plan general de desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014*, México, 2010
- Dolto, F. *La causa de los adolescentes*. México, Seix Barral, 1992
- Estebaranz García, Araceli, *Estrategias didácticas para la innovación educativa*, en *Perspectivas didácticas para el Siglo de la Educación*, Medina, A., Muñoz, J., Egido, I., Rodríguez, A. Ed. Fundación Fernando Rielo, España, 2007
- Frondizi, Risieri, *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1977

- García Moriyón, Félix; *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Ediciones De la Torre; Madrid, 2006

- González Casanova, Pablo (2011), *Un mensaje a la juventud*, tomado de la Jornada en línea <http://www.jornada.unam.mx/2011/04/14/index.php?section=sociedad&article=047a1soc> , consultado el 14 de enero de 2011

- Guerra T. Ricardo, *La filosofía como investigación*; en *La Filosofía Hoy*, vv.aa. FFyL-UNAM, 1993

- Hernández Deciderio G. y Rodríguez Jiménez G., *Lógica ¿para qué?* Ed. Pearson Educación, México, 2009

- Kant, Manuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Ed. Porrúa, México, 1986

- Kant, Manuel, *Pedagogía*, Ediciones y Distribuciones Hispánicas, México, 1987

- MacIntyre, Alasdair, *Historia de la ética*, Ed. Paidós, Barcelona, 1982

- _____, *Tras la virtud*, Ed. Crítica, Barcelona, 2004

- Olivé, León. *Diversidad cultural, conflictos y racionalidad*, en: *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, vol. XIV, no. 41, may-agos, México, 1996

- Pérez Islas, José Antonio: Coordinación General, Mónica Valdez González: Coordinación Ejecutiva, Sofía Serrano Figueroa: Coordinación de Información, *Encuesta Nacional de la Juventud 2005*, Secretaría de Educación Pública, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud, 2005.

- Pilatowsky Braverman, M. *Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación*, Kibod Mifgash, *Revista de la Universidad Hebrea de México*, año 3, no. 1, 1999
- Pla i Molins, María, *Currículum y educación*. Ed. Universitat de Barcelona, 1993
- Pruzzo de Di Pego, V. *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje*, Espacio Editorial, Buenos Aires, 1996
- Puig Rovira, Josep M. *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Ed. Paidós, Barcelona, 2003
- Quesada Castillo, R. *Estrategias para el aprendizaje significativo: Guías del estudiante*. Ed. Limusa, México, 2005
- Rivera, Juan Antonio, *Carta abierta de Woody Allen a Platón*. Ed. Espasa Calpe, Madrid, 2005
- Salmerón, Fernando, *Diversidad cultural y tolerancia*, Ed. Paidós-UNAM, México, 1998
- UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad*, UNESCO-UAM, México, 2011
- Villoro, Luis, *Filosofía y dominación*, en *El concepto de ideología y otros ensayos*; Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2007
- _____, *El poder y el valor, fundamentos de una ética política* Ed. Fondo de Cultura Económica-El Colegio Nacional, México, 1998
- _____, *Poder, contrapoder y violencia*, en *El mundo de la violencia*, editor A. Sánchez Vázquez, Ed. Fondo de Cultura Económica-UNAM, 1998

- _____, *Sobre el problema de la filosofía latinoamericana*, en: Leopoldo Zea. *Filosofar a la altura del hombre. Discrepar para comprender*, Cuadernos Americanos, No. 4, Ed. UNAM, México, 1993

- Zabala Vidiella, A. *La práctica educativa, cómo enseñar*. Ed. GRAO, Barcelona, 1998

- Zavala, Lauro, *Ética a través del Cine. Notas de Curso*. Colegio de Filosofía-UNAM, 2012

http://www.laurozavala.info/attachments/Notas_de_Curso_tica_y_Cine.pdf

Filmografía utilizada en la estrategia

- *Masacre en Columbine (Bowling for Columbine)*. Dir. Michael Moore. 2002. DVD. Alliance Atlantis-Salter Street Films/VF2-Dog Eat Dog Films. Documental, 120 min.

- *La vida en el abismo (Trainspotting)*, Dir. Dany Boyle. 1996. DVD. Channel Four Films/Figment Film/The Noel Gay Motion Picture Company. 94 min.

- *¿Y tú, cuánto cuestas?*. Dir. Olallo Rubio. 2007. DVD. Kung Fu Films/Film House. Documental, 98 min.

Bibliografía utilizada para la elaboración de los textos leídos por los alumnos y para la introducción a los temas abordados.

El hombre y la Libertad

-Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*, Ed. Herder, Barcelona, 1991

-Debeljuh, Patricia, *El desafío de la ética*, Temas Grupo Editorial, México, 2003

-Savater, Fernando, *El valor de elegir*, Ed. Ariel, Barcelona, 2003

-Villegas, Patricia, *El hombre. Dinamismos fundamentales*, Ed. Universidad Iberoamericana, México, 1996

Tolerancia

-Academia Universal de las Culturas, *La Intolerancia* (Fórum internacional sobre la intolerancia, con la participación de Paul Ricoeur, Julia Kristeva, Humberto Eco, Jacques Le Goff, Ariel Dorfman, Antoni Tàpies, entre otros). Ed. Granica, España, 2002

-Barba, José B. *Educación para los derechos humanos*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2003

-Mill, John Stuart, *Sobre la libertad*. Ed. Gernica, México, 1996

-Salmerón, Fernando, *Diversidad cultural y tolerancia*. Ed. Paidós-UNAM, México, 1998

-Sánchez Vázquez, Adolfo, *Entre la realidad y la utopía*. Ed. UNAM-FCE, México, 1999

-Thurber, B. (compilador), *Compendio de los derechos de los niños*. Ed. Selector, México, 1998

Aproximaciones a una ética de la cultura

-Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Ed. Itaca, México, 1999

-Ferrer, Aldo, *De Cristóbal Colón a Internet: América Latina y la globalización*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2002

-Hierro, Graciela, *Ética de la Libertad*, Ed. Torres Asociados, México, 1993

- Montemayor, Carlos, *Los pueblos indios de México hoy*, Ed. Planeta, México, 2000
- Olivé, León, *Multiculturalismo y pluralismo*, Ed. Paidós-UNAM, México, 1999
- _____, *Razón y sociedad*, Ed. Fontamara, México, 1996
- Salmerón, Fernando, *Diversidad cultural y tolerancia*. Ed. Paidós-UNAM, México, 1998
- Villoro, Luis, *Aproximaciones a una ética de la cultura*, en *Estado plural, pluralidad de culturas*. Ed. Paidós-UNAM, México, 1998, pp. 109-139
- La Jornada en Internet, jueves 29 de marzo de 2001, <http://www.jornada.unam.mx/2001/03/29/per-indigena.html>

ANEXOS

Anexo I-a

Jaimes Gómez Eliud Isangji

¿Qué se entiende comúnmente por destino?

Cuando las cosas ya están como marcadas para ti, nosé, un trayecto de vida, una historia para nosotros.

¿En qué medida se puede influir en el destino? ¿por qué?

Cambiando nuestra forma de ser, nuestras actitudes.

Porque tal vez siendo como somos comúnmente estamos en riesgo de algo pero si cambiáramos algunas cosas de nosotros podemos cambiar nuestro destino.

¿Qué entiendes por libertad?

La forma en que podemos hacer lo que queremos y tomar decisiones aunque estén bien o mal.

Saldarri Romero Daniela

¿Qué se entiende comúnmente por destino?

Es lo que nos pasa por las condiciones (por las) en las que vivimos y no hacemos nada, solo nos dejamos llevar y no se puede cambiar. Creo que también lo hacemos responsable de lo que nos pasa bueno o malo.

¿En qué medida se puede influir en el destino? ¿Por qué?

En nada o muy poco pues si se supone que ya es predestinado y que todos los caminos te llevan a eso, no cambia lo que hagas.

¿Qué entiendes por libertad?

Hacer lo que queremos en las circunstancias que vivimos y hacernos responsables de eso.

Anexo I-b

Martinez Gordo Brenda Escobedo

¿Qué entiendes por tolerancia?

Entiendo que es aceptar a una persona, con sus defectos y saber aceptar su forma de pensar.

Tener paciencia en las acciones que lleve a cabo, y que forme por su propia voluntad.

¿Explica en que sentido tu forma de ser exige tolerancia?

Como una acción que lleve a cabo puede ser me difícil, o cuando yo soy tolerante con las personas.

Espero al igual que sean tolerantes conmigo.

Sintique Mayte Moreno Rodriguez

Actividades sobre la Tolerancia.

1: ¿Qué entiendes por tolerancia?

La tolerancia es un valor muy importante que posee el hombre, para mí es guardar la calma ante una situación difícil o estresante. Es tener calma al otro ser pues cada persona es y tiene una ideología distinta.

2: Explica en que sentido tu forma de ser exige tolerancia.

Cuando yo no tengo el conocimiento de algo y hay un ser que sabe más de lo que yo sé, tal vez le parezca una situación de desesperación pero le pido tolerancia para el saber algo que apenas es nuevo para mí.

Anexo I-A

Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Naucalpan

Concepto de libertad y otros relacionados.

Saldaña Romero Daniela

Prof. Jorge Carrillo

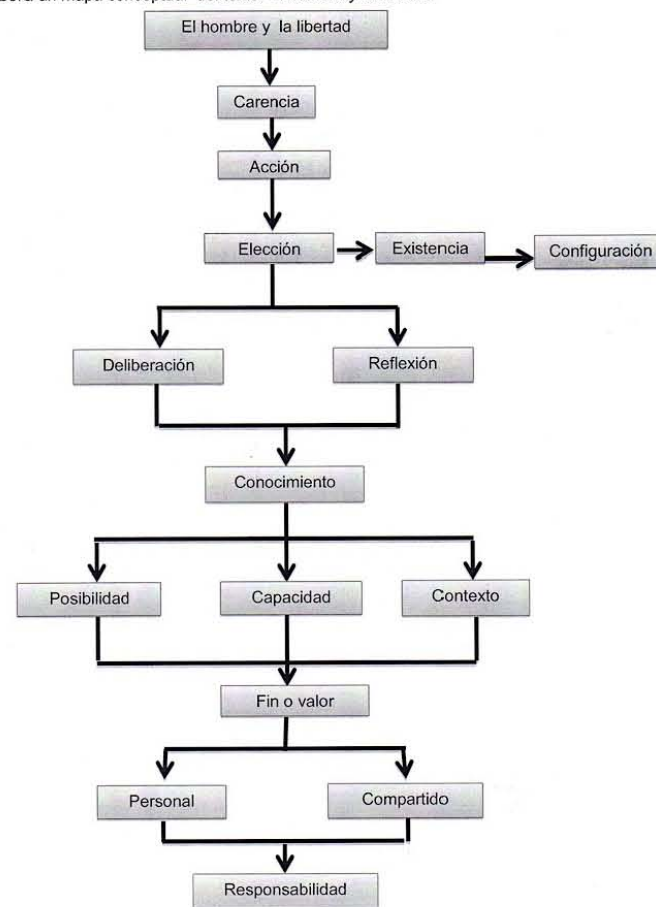
Filosofía

Grupo-609

Fecha de entrega: 23/04/2013

*Reguladora
Lectura
P*

3. Elabora un mapa conceptual del texto "El hombre y la libertad"



4. Enlista y explica los elementos que, según el texto, caracterizan al ser humano.

- La acción:
El hombre siempre tiene la necesidad de hacer cosas y hace cosas porque quiere, esto hace que de algún modo nos diferenciamos de otros animales ya que al actuar elegimos.
- Elegir:
Elegir nos caracteriza ya que lo hacemos al emprender acciones con fines de lo que queremos ser en posibilidad de lo que sabemos o conocemos valorar nuestras opciones.
- Existir:
Existir siempre va a conllevar una constante elección de lo que hacemos ya que eso definirá que o quienes somos.
- Responsabilidad:
El elegir hacer lo que hacemos conlleva a tener consecuencias, ya sean buenas o malas y la responsabilidad es responder por esas consecuencias de nuestros actos los que nosotros decidimos.
- La carencia:
La constante búsqueda de ser más de lo que somos o de completarnos de alguna manera. A los humanos nos acontece la carencia cuando no somos lo que elegimos ser, cuando no llevamos a cabo acciones que concuerden con nuestras elecciones.

5. Enlista los elementos que constituyen a la libertad.

- Reflexión.
- Deliberación.
- Elección/ Querer.
- Acción.
- Posibilidad.
- Querer.

- conocimiento

6. Explica la relación entre el conocimiento o la reflexión y la libertad. Ejemplifica esta relación.

Se relacionan ya que la libertad implica elegir, y para elegir se necesita (o es lo más conveniente) tener un conocimiento de las circunstancias o una reflexión sobre tus posibilidades. Así elegir de manera orientada con los fines que más nos convengan. Al reflexionar sobre las nuestras acciones de manera libre antes de hacerlas, nos ayuda a saber qué factores nos favorecen o desfavorecen, y así llegar satisfactoriamente a nuestros fines, esto no es ^{cu} que limite la nuestra libertad (aunque se podría decir que sí la limita de alguna manera) porque a fin de cuentas la elección es nuestra, de lo que queremos y podemos hacer para enfrentar esas dificultades ya que el ser humano ha desafiado adversidades extraordinarias. Por ejemplo: la gente que escala el Everest, sabe que no es fácil y toma en cuenta todas los problemas que va a enfrentar, reflexiona sobre lo que le puede pasar lesiones o hasta la muerte, pero se informa, se prepara y lo hace, lo elige por sí mismo libremente y tal vez hasta llegue la cima con éxito.

7. Explica la relación entre las nociones de carencia y libertad.

El hombre está eligiendo cosas todos los días y eso implica la libertad que se relaciona con la carencia cuando actuamos para conseguir lo que no somos o no tenemos, cuando queremos ser más de lo que somos o al actuar para mantener y prolongar lo que somos o tenemos. Es decir libremente actuamos para llenar esos vacíos o carencias de todos los días. Esta relación se da cuando elegimos ser algo como por ejemplo un profesionalista o algún otro rol social, si no actuamos o hacemos lo que debemos de hacer en ese rol, estamos dejando de serlo, es decir, carecemos en lo que hacemos!

8. ¿Por qué la libertad implica responsabilidad?

Lo que elegimos libremente tiene sus consecuencias, es decir hacernos cargo de lo que pase a raíz de nuestros actos ya sea bueno o malo. Reconocer lo que hacemos, lo que vino después de nuestros actos, siempre y cuando haya sido una elección libre y no por algo que no elegimos hacer o por otra parte si tu actuaste

de cierta forma pero junto con otro, esos otros han de responder por la acción en igual medida que tú.

9. Explica y ejemplifica el modo en que tus elecciones configuran tu existencia.

Al estar eligiendo de modo constante el hombre define lo que es o va definiendo su forma de ser, cuando toma decisiones de lo que quiere hacer no importando o más bien aceptando, que puede fracasar, perder o equivocarse va haciendo su camino que lo ira moldeando como ser. Como por ejemplo: cuando un joven va a probar las drogas, el decide si lo hace o no "reflexionando" el mal o bien que le hacen, lo que dirán sus amigos si no lo hace, lo que dirá su familia si lo hace.

Cuando finalmente dice que no puede que se haya salvado de un futuro de fracasos o uno muy difícil y eso lo hace una persona diferente a la que hubiera sido si hubiera probado las drogas.

10. Explica el sentido de la siguiente afirmación "*libertad es compartir la posibilidad de acción con los hombres*"

Pues ya que las acciones de otros también afectan a un solo individuo, y sabiendo el sentido de la responsabilidad que viene con la libertad, se puede llegar a la conclusión que las relaciones de los hombres están en sus acciones así como lo que pueden hacer solo o unidos, las posibilidades al elegir.

Esto no tiene que ver con el actuar cotidiano

o otros individuos

Anexo I-B



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

PLANTEL NAUCALPAN.

TRUNO MATUTINO.

FILOSOFÍA II.

PROFESOR: JORGE CARRILLO SILVA.

GRUPO: 609.

SALÓN: 87.

ALUMNA: MARTÍNEZ ALEGRÍA DIANA LAURA.

"PROYECTO: EL HOMBRE Y LA LIBERTAD."

CICLO ESCOLAR: 2012-2013.

N° DE CUENTA: 3-11305438.



*Este parte de
la no. 01/10/13
de 10/13.*

23 de abril 2013.

YO ELIJO MI PROPIO DESTINO.

(Soy libre, pero mis actos me representan.)

Al observar mi alrededor me puedo dar cuenta de que en mi sociedad se manifiesta o se tiene entendido que somos libres porque como lo dice nuestra constitución *MÉXICO ES UN PAÍS LIBRE Y SOBERANO*, pero también algunas personas piensan que pueden hacer lo que quieran hacer, es decir, ser lo que quieren ser sin importar los perjuicios a los demás, no se detienen a pensar en que en nuestra sociedad también existen grandes limitaciones que nos impone ella misma, por lo tanto cambia el punto de vista de cada individuo, porque como sabemos todos pensamos de diferente manera, podremos conocer los mismos valores pero tenemos diferentes fines o metas a cumplir en nuestra vida, todos somos libres de poder elegir lo que queremos o no ser siempre y cuando no afecte a terceros; por ejemplo, hay personas que tienen diferentes preferencias sexuales y en épocas anteriores en nuestra sociedad era reprimida la homosexualidad, a los que tenían esta preferencia no se les permitía ser lo que querían ser, y esto generó de cierta manera un conflicto social, la sociedad o en este caso el gobierno actual ya permite la homosexualidad pero esto no significa que sea moral o inmoral, simplemente los que son así ya tienen una oportunidad de expresión en cuanto a gustos se refiera, aunque para muchas religiones eso es inmoral, ya está en cada quien elegir lo que quiere ser, si se opta por no ser homosexual (porque tampoco es una regla o norma que hay que seguir) tampoco debemos de juzgar a los que sí lo son, simplemente debemos de dejarlos porque todos deberíamos tener libertad de expresión y de ser lo que queremos ser si eso no daña a terceras personas, y si ese es su fin o su camino "correcto", pues ellos lo tendrán que seguir, no importándoles todo lo que tengan que pasar y hacer para ser felices o para tener una vida más plena.

Para poder desarrollarnos plenamente y llegar a ser lo que queremos ser y cubriendo nuestras carencias como seres humanos, para satisfacer esas

carencias también pueden existir impedimentos no simplemente morales sino también sociales, políticos o económicos los cuales en muchas ocasiones llegan a influir en nuestra vida cotidiana, que podrían ser la pobreza, la falta de oportunidades (de trabajo), los modos o impedimentos que llegan a manejar los padres al educar a sus hijos (influye mucho en el desarrollo de sus hijos porque a veces tienen muchas limitaciones, por lo tanto esos impedimentos son los que afectan a la libertad de expresión de ellos.)

No es que todos los individuos exijamos libertad simplemente, lo que exigimos es que nos tomen en cuenta a todos, que nos traten a todos por igual sin discriminación, a pesar de que todos pensemos diferente y que todos tengamos diferentes formas de actuar.

Como lo hemos visto en clase nuestros actos son los que nos representan ante la sociedad, porque eso es lo que somos, somos lo que hacemos como se dice vulgarmente somos lo que comemos, se dice esto porque es cierto, si yo quiero ser "emo" entonces actuaré o me comportaré de una manera en que la gente pueda notar una diferencia en mí ante los demás individuos, si yo quiero ser "estudiante" entonces me comportaré como tal, yendo a la escuela, entrando a mis clases, haciendo mis tareas, comportándome como tal a pesar de mis preferencias sexuales, musicales, a pesar de mi religión, ante la sociedad un estudiante puede ser cualquier persona que se comporte de esa manera, sin importar su físico, su clase social, todo lo que esa persona represente, lo importante es que si no se hace lo que debe hacer un estudiante, entonces no se es estudiante.

El ser humano cada día busca nuevas formas de ser, en todo momento, siempre tenemos carencias que necesitamos llenar por eso busca una forma de ser lo que quiere ser, pero creo que siempre existirán preguntas de lo que se quiere ser y eso ya abarca los principios morales, valores y capacidades que tengamos porque ya tenemos un conocimiento previo de ello, "una deliberación", porque si tenemos esa necesidad o carencia entonces quiere decir que ya sabemos que existe algo más que podemos desear o querer en nuestra vida, queremos actuar de esa forma y ya depende el tipo de persona que seas o como pienses, si ya conocemos

ese algo entonces haremos todo lo posible por lograr obtenerlo, porque muchas personas podrán saber que es amor, felicidad, tolerancia, respeto, pero todos lo entendemos de diferente manera y es por eso que existe es libertad.

Después de todo esto podríamos decir que somos libres, libres de pensar, de reflexionar, de expresarnos, de alcanzar nuestras metas personales, nuestros fines, nuestros objetivos, sin dejar de lado que a veces existen impedimentos sociales que no permiten a las personas ser lo que quieren ser, pero no por ello se debe dejar de luchar para conseguirlo, también se tiene que tomar en cuenta que debemos de hacernos responsables de nuestros propios actos porque estos nos representan y muchas veces lo que elegimos hacer puede dañar a otras personas o impedirles ser lo que quieren ser, por eso nuestros actos deben ser reflexionados y deliberados antes de haberse tomado la decisión de llevarlos a cabo.

Al hacernos responsables de nuestros propios actos podremos obtener grandes beneficios así como lecciones, siempre se aprende algo nuevo, cada día y nosotros somos los que decidimos que hacer y que no, como ser y como no ser de acuerdo a los conocimientos previos que ya tenemos de lo que queremos ser, por lo tanto ser libre no significa hacer "todo" lo que "deseo" hacer, porque un deseo no siempre nos lleva a lo mejor para nosotros, en ocasiones es simplemente un impulso el cual podría afectarme en un futuro porque no se piensa en ese futuro, no se reflexiona, no nos hacemos preguntas simplemente lo ejercemos por ser intuitivos, por simple inercia.

Siempre que queramos actuar debemos de tomar en cuenta que esos actos nos representan, así que entonces siempre debemos de reflexionar, pero para poder hacerlo debemos de conocer, deliberar, pensar si está bien o está mal realizarlo, para después poder decidir si somos o no somos, si lo hacemos o no lo hacemos.

Todos los individuos podemos o somos capaces de tomar decisiones libremente y actuamos de una manera diferente pero siempre estaremos relacionados con los demás, como ya lo había mencionado nuestras acciones siempre afectarán a

Desarrolla esta idea

otros, pero de igual manera las acciones de los demás nos afectaran (dependiendo la gravedad de la acción que se realice).

Entonces, ahora podremos entender porque existen leyes o normas que regulen nuestro comportamiento en la sociedad, la sociedad crea normas o leyes para mantener un orden social, para que podamos convivir sin tener problema alguno y si alguien actúa en contra de ellas entonces será castigado por su mal comportamiento (siempre y cuando afecte a terceros).

ANEXO II-A

Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Naucalpan

TODO SOBRE LA TOLERANCIA.

Saldaña Romero Daniela

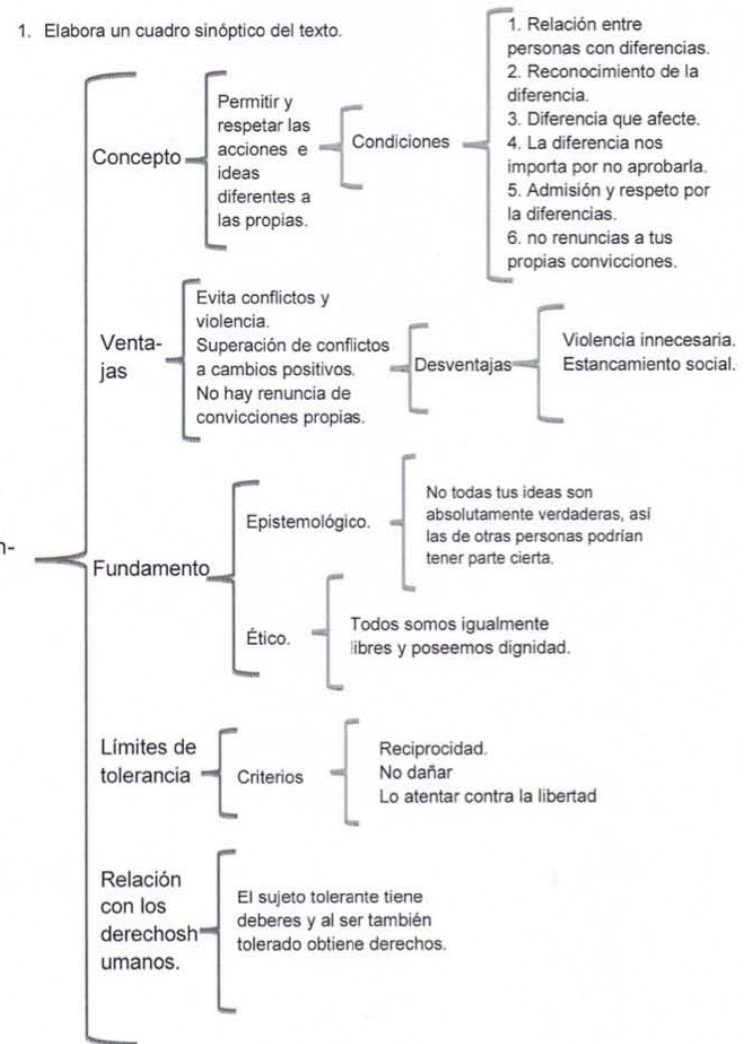
Prof. Jorge Carrillo

Filosofía

Grupo-609

Fecha de entrega: 30/04/2013

2013



2. Explica por qué se afirma que el fundamento de la tolerancia está más allá de lo jurídico y lo político.

Se dice que la tolerancia no se origina en lo político ni en lo jurídico, más bien la tolerancia es lo que antecede a estos dos, los sustenta y posibilita, el fundamento de la tolerancia está más bien en lo moral, en las percepciones de la dignidad y la autonomía, lo ético y también se fundamenta en la epistemología, en lo relacionado a el conocimiento absoluto, o más bien la inexistencia de este, es decir la posibilidad de que no todas tus ideas son ciertamente correctas y por lo tanto las de otro individuo puedan tener algo verdadero.

3. Explica y ejemplifica en qué sentido se afirma que la tolerancia posibilita el cambio social e individual y que la intolerancia genera estancamiento.

Debido a que la tolerancia permite la expresión de ideales, estos pueden dar cabida a que si en los ideales propios hay algún error, se puedan modificar, mejorar y así avanzar a un cambio en beneficio de cualquiera sea el escenario, más sin embargo, sin ideas externas sin las cuales comparar las propias no se podrían confrontar y corregir, lo cual nos encerraría en nuestras propias ideas. En otras palabras, el entablar un diálogo para descubrir y contrastar errores propios y así generar un cambio positivo. Por ejemplo, en un debate donde se escuchan ideas a favor y en contra, inicialmente alguien tendría una opinión previa, que al igual podría ser a favor o en contra, pero después de escuchar ambas posturas, su opinión podría cambiar al enriquecerse y formarse una visión más amplia hasta podría cambiar su postura inicial por una más acertada, como en el caso del diálogo sobre la legalización de la marihuana. - *No lo desarrollas.*

4. Explica la relación entre la noción de tolerancia y la noción de dignidad.

La tolerancia se fundamenta en el principio de la dignidad, que significa que los hombres somos iguales pues podemos elegir nuestro propio plan de vida y diferentes a la vez, ya que nuestros planes de vida son diferentes. Somos un fin en nosotros mismos, porque solo el propio hombre debe de elegir el modo de vida que cree conveniente, es decir crearse un plan de vida mediante su capacidad de razonar libremente y ser autónomo.

5. Ejemplifica las ventajas de ser tolerante y las desventajas de no serlo.

Ventajas:

Se evita la violencia que surge de las diferencias entre personas, sociedades, etc. Como por ejemplo, cuando alguien es creyente de alguna religión y alguno de sus amigos se empieza a interesar en otra, lo tolerante sería que no importara el culto de los amigos y así seguir conviviendo pacíficamente.

Desarrolla específicamente el problema.

Otra ventaja es la superación de diferencias entre los individuos mediante el diálogo. Es decir que se hablen los problemas, que haya un debate y así poder vencer las diferencias entre todos y avanzar a algo mejor, por ejemplo cuando a ti te desagrade alguien que gusta de algo diferente como los autores literarios o música, si hablan y dialogan al respecto puedes ver cosas que antes no veías y así admitas lo que al otro le gusta.

Una tercer ventaja es que cuando eres tolerante no significa que cambies o te lleve a perder tus propias convicciones, no es que tu cambies de postura a través del diálogo, de manera automática, hasta puede ser al contrario, que te aferres más a tus ideales., ser tolerante no te hace más débil de decisión. Por ejemplo que un estudiante de la UNAM tolere y se lleve bien con un estudiante del Politécnico no significa que alguno de los dos deje de respetar y preferir a su institución.

Desventajas.

Estas no son más que lo contrario de las ventajas. En primer lugar la intolerancia o no ser tolerante, favorece y hasta incita a la violencia, a que haya no solo discusiones verbales sino peleas o hasta guerras.

Después, al actuar de manera intolerante (como al no dialogar) genera estancamiento en la sociedad, al no entablar un diálogo no se pueden comparar ideas y corregirlas, ni superar las diferencias entre los individuos.

6. Explica los criterios que nos permiten distinguir acciones que no se pueden tolerar.

El texto abarca tres criterios de tolerancia, el primero implica la reciprocidad, esto significa que así como uno tolera, un contrario debe de tolerarte. Es como si dijéramos que la tolerancia es un camino de dos vías donde siempre los autos van en ambos sentidos, de norte a sur y de sur a norte.

El segundo es el principio de no dañar, es decir que si el acto de alguien te daña, está fundamentado el hecho de que tú no lo toleres, tú puedes no tolerar esta actitud, aunque no significa o alienta a que tú le regreses esa ofensa. *En 1 pero explicalo ampliamente*

Y en el último de los criterios no se debe de ser tolerante si se está ante un acto que atente contra la libertad, ya sea de pensamiento, de expresión oral o escrita o la libertad de vivir bajo tus propias decisiones.

7. Lee el siguiente texto y elabora un comentario en función de las nociones de tolerancia e intolerancia, de los criterios para identificar situaciones o acciones en

las que no es posible ser tolerante, y en función de los deberes y derechos que implica la tolerancia.

"Un resumen de intentos de prohibición de comportamientos: el uso de minifaldas en el ayuntamiento... de Guadalajara; la irrupción a mano armada de la policía del ayuntamiento... de Tlaquepaque porque allí de impartían clases de sexo seguro; la detención por la policía del ayuntamiento de Ciudad Juárez de cuatro mujeres activistas por pegar carteles con información sobre métodos preventivos del sida; la prohibición del ayuntamiento... de Veracruz de la Semana Cultural Lésbico-Gay por 'contravenir la moral'; la censura en el ayuntamiento... de Guadalajara de 'obras inconvenientes para la fe' en una exposición de arte; la prohibición de una obra de teatro 'inmoral' por el ayuntamiento... de Mérida." El estado laico y sus malquerientes, Carlos Monsiváis, pp. 240-241.

Me parece que todo el texto tiene situaciones de intolerancia por parte de los ayuntamientos de los diferentes estados, ya que no toleran las acciones, formas de vestir, ideales y campañas de otra gente más que las propias, no aceptan otras opiniones y de eso se trata la tolerancia. Según los criterios de lo que no es posible tolerar, los ayuntamientos no respetaron la reciprocidad, ni el no dañar en algunos casos y tampoco el de la libertad, ya que sus acciones censuraron, limitaron y acabaron con decisiones de todos lo que fueron agredidos y desaprobados por ellos. No estoy de acuerdo con ninguna de las prohibiciones de esos ayuntamientos porque podemos tomar como ejemplo el de el uso de minifaldas en Guadalajara, cada quien tiene derecho a vestirse como quiera y la prohibición limita este sentido de libertad que todos poseemos, no creo que el usar una minifalda te deba de etiquetar de alguna forma o el uso de esta signifique que se eleva la oportunidad de que tú seas violada o ultrajada. *¿por qué?*

8. Lee el siguiente texto. Identifica la problemática que subyace en él. Comenta el texto en función del concepto de tolerancia.

"Las necesidades de la convivencia en esta gran casa del mundo exige que transformemos la mera yuxtaposición de vecinos en una noble fraternidad mundial. Si no sabemos vivir todos juntos como hermanos, pereceremos todos juntos como idiotas" Martín Luther King, en "La dignidad humana", Antología de Feliciano Blazquez

Lo que quiere decir esta cita es que no basta con que solo seamos como vecinos que solo se dan los buenos días, sino que esto debe de ir mas allá, y esto implica la tolerancia, y que esta fomenta el diálogo y su definición nos habla de cómo al ser tolerantes nos aceptamos unos a los otros, sin homogenizarnos y así

dialogando ver hacia un futuro superior, avanzar, seguir adelante para mejorar todos juntos evitando así la violencia y creando vínculos entre nosotros más fuertes y cercanos, ya que si no hacemos esto terminaremos separados y en un horrible mundo.

10. Investiga alguna manifestación de intolerancia en nuestra sociedad. Elabora un cartel, un cuento, un poema, u video o una fotografía donde expreses tu sentir y tu pensar respecto al fenómeno investigado. Explica al grupo por que la consideras como una manifestación intolerante, en que consiste y cuáles son las desventajas de que perviva esta manifestación.

No te pido nada muy difícil
Hablar no es difícil
Escuchar no es difícil
Tolerar no debería de ser difícil

Que mayor virtud es tolerar
Hablar y hablar sin parar, solopara pensar
Escuchar sin juzgar, solo aceptar
Y sobre todo, empezar a superar y avanzar

Para delante debemos ir
No pensar en el ayer sino en el venir
No intolerar para no sentir
Soledad en este mundo para compartir

Con este poema quiero expresar lo fácil que es ser tolerante, si todos nos toleramos no puede salir nada malo y creo que cualquiera que respete y acepte a su prójimo tiene una gran virtud que todos podemos adquirir.

ANEXO II-B



Universidad Nacional Autónoma de México
 Colegio de Ciencias y Humanidades
 Plantel Naucalpan
 Turno Matutino



'¿SE DEBE SER TOLERANTE CON EL INTOLERANTE?'

Por: Mónica Nallely Reyes Carbajal

Asesor: Jorge Carrillo Silva

Asignatura: Filosofía II

Grupo: 609

Monica Nallely Reyes Carbajal

Filosofía II

Grupo: 609

"Para que exista tolerancia debe haber un sujeto que tolera, un sujeto tolerado y aquello que se tolera". Partiendo de aquí se toma en cuenta que para que exista la tolerancia entre las relaciones de los hombres es indispensable que existan diferencias que los afectan a sí mismos, pueden ser sus convicciones, sus ideas, los gustos y preferencias que tienen y más, de ésta forma se presenta la tolerancia cuando los individuos respetan y admiten sus diferencias, esto sin que renuncien a sus propias ideas o creencias, formas de vida o actitudes, tampoco la tolerancia implica tratar de que el otro cambie sus opciones de acuerdo a las propias, sino que permite y respeta las acciones e ideas de los demás. En ocasiones es muy complicado que se presente este respeto en las actitudes y acciones de los demás, ya que en cierta forma se puede entender que uno "se deja", o que no lucha por lo que quiere, pero en realidad ser tolerante en ningún momento priva de la libertad de ser o hacer lo que se quiere, es más bien una forma de convivir y relacionarse con los demás, porque en este planeta que habitamos y compartimos hay muchas formas de vida, y por lo tanto, muchas formas de pensar que pueden provocar conflicto y, en muchas ocasiones, si no se presenta la tolerancia, puede surgir la violencia.

Es necesario ser tolerantes porque al serlo se evita la violencia. La violencia puede existir de muchas formas: puede ser física o psicológica, y tanto una como otra causan problemas que muchas veces son irreversibles o permanentes. También pueden dañarse a un solo individuo o a toda la sociedad. Por lo que, para evitar toda clase de conflictos es necesario la tolerancia en muchos aspectos, mencionando nuevamente que esta no implica cambiar de pensamiento ni de idea, sino que supone que no existe un conocimiento totalmente infalible y por esto ni las ideas que tiene uno mismo ni las que tiene otro necesariamente son verdaderas, por eso se debe tolerar y pensar en la posibilidad de que el otro tenga la razón y nosotros estemos equivocados, o viceversa; por eso es importante buscar el diálogo y el debate para llegar a conclusiones respecto a lo que se debe de permitir o no permitir, tolerar y no tolerar. Es lo que está pasando con la toma de rectoría, es importante que se presente el diálogo en dónde se pueda debatir y dar los puntos de vista de cada parte, aquellos que se sientan inconformes: así

Monica Nallely Reyes Carbajal

Filosofía II

Grupo: 609

como de los alumnos, como la de los profesores, padres de familia, y como rectoría, etc. De esta forma se evitan los actos violentos que muchas veces traen consecuencias devastadoras, por ejemplo en las oficinas generales del Colegio de Ciencias y Humanidades, que se ubica en Ciudad Universitaria, un grupo causó destrozos y las mantuvo ocupada durante días. Sobre todo es importante analizar cada uno de los ideales que tiene cada parte, pues algunos pueden estar actuando manipulados por gente que quiere obtener beneficios.

La intolerancia se da por parte de alguien que actúa de forma en que excluye al otro, lo limita en sus acciones y en su forma de pensar, le hace daño, o le impide vivir o hacer lo que quiere hacer, ante estas situaciones se decide no tolerar estas acciones y actuar de forma que se defienda o proteja la *dignidad* y los derechos de los demás.

De este modo, se afirma que no hay que tolerar al intolerante, pues atenta en contra de la dignidad de las demás personas, pues al ser tolerante con los demás se espera ser tolerados por ellos, el criterio de reciprocidad se podría dar entre los protestantes que se encuentran inconformes con la situación que está ocurriendo dentro de la Universidad, y con rectoría, de forma que se toleren las ideas que tienen los estudiantes, que se analicen, pero que también se tomen en cuenta, abriendo espacios, en los que todo adolescente crítico que le interese su comunidad, esté dispuesto a aportar ideas con fundamentos, con el fin de mejorar el plan de estudios de su Colegio de Ciencias y Humanidades, de tal modo que el haber tomado rectoría y el no haber arreglado las cosas de otra forma que no sea con violencia, implica que no hubo tolerancia reciproca de parte de los estudiantes, al no reflexionar las ideas o formas de pensar de las autoridades, también creo que pueden fundamentar la protesta a causa de la exclusión de opinión en la toma de decisiones para un nuevo plan de estudios, o de alguna otra toma de decisiones que afecta, por así decirlo, a la comunidad.



ANEXO III-A



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL NAUCALPAN



Vivir con miedo por temerle al cambio.

Bun

Elaborado por:

Flores Serrano Alfredo Eduardo

Para la clase de Filosofía II

Profesor: Jorge Carrillo Silva

Grupo: 609

Fecha de entrega: 7 de mayo de 2013

Actividades I

Flores Serrano Alfredo Eduardo

Grupo 609

1.- ¿Qué elementos constituyen a una cultura según Villoro?

Los elementos que constituyen una cultura son aquellos que se considerarán atributos endémicos de una comunidad. Se pueden clasificar en tres tipos:

Objetos: artefactos, herramientas, obras de consumos o de disfrute, vestidos, edificios, etc.

Estructuras de relaciones: rituales, juegos, normas morales, etc.

Sistemas de significaciones: lengua, formas artísticas, cosmovisiones míticas, religiosas, filosóficas y científicas, etc.

2.- Explicar los riesgos que implica el universalismo y el relativismo extremos y cómo intenta superar Luis Villoro estos riesgos.

El universalismo surge con la globalización, busca una cultura mundial en la que todos los pueblos tengan enriquecimiento mutuo y vivan en unidad. El problema surge al confundir a la cultura global con la cultura propia. Los países más desarrollados intentan imponer su cultura, con todos los elementos que implica, sobre otras culturas mediante un proceso de dominación.

El relativismo busca el reencuentro con lo propio y el dejar las influencias de otras culturas. Con un relativismo extremo, las culturas se cerrarían y se mantendrían en un seguimiento ciego de su tradición sin permitir el cambio. Además, al decir que todas las culturas son igual de valiosas, se le adjudica valor a todo tipo de acciones e ideas, permitiendo así conductas violentas, racistas o represivas.

Con el relativismo extremo las culturas se niegan a la crítica y a la identificación y corrección de los errores. Con universalismo extremo una cultura que se autodenomina "racional" busca que su cultura impere sobre el resto.

3.- Explicar los cuatro principios que componen a la Ética de la Cultura que propone Villoro, ejemplificar cada uno y señalar los derechos y deberes que éstos suponen.

Para tratar de solucionar el problema del relativismo *contra* vs universalismo, Villoro propone cuatro principios que toda cultura debe tener pero que cada uno puede

aplicarlos de modo distinto. Estos son: autonomía, autenticidad, finalidad y sentido. *eficacia*

Principio de autonomía: Toda cultura debe tener la capacidad de auto-determinarse sin imposición ni violencia ajena. Así las culturas son libres en cuánto a cómo fijar sus fines, establecer sus valores, utilizar los medios a su alcance para lograr sus fines, justificar sus creencias y expresarse.

De este principio surge el deber de contribuir a que las creencias, actitudes y expresiones tengan fundamento en acciones libres de la comunidad. Junto a este deber está el de rechazar todo tipo de imposición cultural. Del mismo modo se debe de respetar la autonomía de las otras culturas y ser tolerantes con ellas.

Una cultura tiene también el derecho a la autonomía de expresión, respetando su idioma, derecho a usar los conocimientos y técnicas que consideren convenientes, derecho a fijar sus propias metas y a determinar los procedimientos de decisión para cumplirlos.

Principio de autenticidad: Una cultura debe responder a las necesidades reales de sus integrantes las cuales deben corresponder a sus deseos, actitudes y propósitos. Las ideas y acciones de una cultura deben responder a sus necesidades y se pueden retomar ideas de otras culturas siempre y cuando éstas se adapten a los requerimientos de los individuos.

En una sociedad pueden existir distintos niveles de autenticidad cuando las necesidades de un sector social no son las mismas que las de otro.

Para que una actitud sea auténtica requiere haber sido elegida autónomamente, aunque si una actitud se elige con autonomía pero no responde a las necesidades reales entonces no es auténtica. Se dice que la autenticidad implica autonomía aunque no viceversa.

Los deberes que la autenticidad trae consigo son: deber de atribuir autenticidad a otra cultura mientras no tenga argumentos suficientes para negarlo. Se debe juzgar y comprender al otro según sus expresiones auténticas y no según las de él que lo juzga. Sólo así se trata al otro como sujeto y no como objeto. Esto no implica la aceptación, sino la crítica según sus propios criterios del otro.

Toda cultura tiene el derecho a ser considerada según sus propias categorías y valores y no mediante los de otras culturas.

Principio de finalidad: Toda cultura proyecta fines últimos que le dan sentido a la vida, tanto individual como colectiva. De un conjunto de fines y valores, el individuo conforma su plan de vida. De este modo no sólo se le da a conocer lo que puede ser, sino también cómo ese ser se relaciona con su comunidad, por lo que le da identidad.

Este conjunto de fines y valores no está determinado por un tiempo específico, es más, pueden ser ideales que, aunque aún no están presentes, son posibles. No se trata de vivir según los fines y valores existentes en una época, sino en los que pueden realizarse para tener un modo de vida aún no presente pero posible. Se permite la posibilidad de que se busque un modo de vida mejor.

De este principio surge el deber a contribuir a que en su cultura prevalezcan los fines y valores más altos y que sean compartibles por toda la comunidad. Así como el deber de oponerse y denunciar los elementos, internos o externos, que se consideren falsos y compartirlos si son considerados superiores.

Se tiene el derecho a la comunicación entre culturas para que estas se enriquezcan y promuevan un cambio auténtico.

Principio de eficacia: Consiste en llevar a la práctica los medios para lograr llegar a los fines deseados. Estos medios son las técnicas aplicadas al entorno, a la comunicación humana y a la creación artística. Este principio permite el utilizar los medios producidos en la localidad o tomarlos de otros lados siempre y cuando se justifique su autenticidad.

Los deberes que este principio implica son: el deber de recibir, examinar y ser críticos con ideas ajenas y adoptar las más racionales; el deber de transmitir las creencias más eficaces a otras culturas y, si éstas lo deciden autónomamente, asistirles en el cambio.

Toda cultura tiene el derecho a la información, comunicación y discusión de los logros de otras culturas y el derecho a que otras culturas le asistan en el cambio si éste es elegido autónomamente.

Poner ejemplos

4.- Enlista los elementos que debería promover una política cultural, a partir de la propuesta ética de Villoro.

Debe estar dirigida contra todo tipo de dominación e imposición cultural.

Generará un ambiente de respeto a su idioma y tradiciones.

Les dará la posibilidad de ser vistos según sus propias categorías y valores.

Brindará información y permitirá la discusión de los logros de otras culturas y cómo adaptarlo a sus necesidades.

Apoyará al cambio autónomo.

Buscará que las comunidades tengan la posibilidad de utilizar los medios necesarios para cumplir su plan de vida.

5.- ¿Por qué se afirma que toda actitud auténtica es autónoma, pero no toda actitud autónoma es auténtica? Ejemplificar

Para que una actitud sea auténtica debe ser elegida libremente y debe estar conforme a las necesidades reales de la comunidad. Aún si una actitud es autónoma, resultado de la elección libre, pero no concuerda con las necesidades, entonces no puede decirse que sea auténtica.

Por ejemplo, la adopción de un estilo de vida sedentario. Alguien puede autónomamente llevar una vida sin deporte ni ningún tipo de actividad física. Sin embargo, esta actitud no va de acuerdo a las necesidades físicas y de salud.

Actividades II

Flores Serrano Alfredo Eduardo

Grupo: 609

1.- ¿Se pierde la autonomía cuando se retoman elementos de otras culturas ajenas? ¿Por qué? Ejemplificar.

No, siempre y cuando estos elementos no sean impuestos, sino que sean elegidos como resultado de un razonamiento. Se puede elegir autónomamente retomar las ideas y actitudes de otra cultura.

En algunos casos el retomar ideas de otros puede ser en busca de detener la dominación. Por ejemplo, cuando una comunidad esta siendo esclavizada y decide tomar las ideas libertadoras logra un cambio favorable que les brindará la autonomía que no tenían en el régimen anterior.

2.- ¿Desde la perspectiva ética de Villoro, ser auténtico significa mantener la "peculiaridad" de la cultura o la tradición? ¿Por qué? Ejemplificar

No necesariamente. La autenticidad busca que los actos sean conforme a las necesidades de la comunidad y en muchas ocasiones la tradición no va de acuerdo a estas necesidades o ignora las necesidades de ciertos grupos. Seguir ciegamente la tradición, aún si ésta no implica acciones correctas, pone en duda a la autenticidad de la cultura.

Por ejemplo, si una cultura es altamente machista, seguir con la tradición no cumple con las necesidades, quereres y deseos de todos los integrantes, pues excluye a las mujeres.

3.- ¿Por qué es importante el establecimiento de fines en una cultura? Ejemplificar

Los fines guían las acciones de los individuos por lo que le dan sentido a la vida de sus integrantes. Además de que le da a cada integrante la posibilidad de ver el rol que tiene en su comunidad, dándole identidad al individuo como parte de su cultura.

Si una cultura no le puede ofrecer fines a sus integrantes, la vida de estos no tendría sentido y éstos no se sentirían parte de la comunidad.

Por ejemplo, las tribus urbanas se forman, en parte, debido a que los individuos no encuentran los fines que desean en la sociedad en la que viven y por lo tanto no

se sienten parte de ella y forman su propia cultura en la cual vean establecidos sus fines. *Lo habremos desarrollado*

4.- ¿Qué elementos de otras culturas o pueblos considero rescatables? ¿Por qué? ¿Qué elementos de mi tradición cultural considero rescatables? ¿Por qué?

Los elementos de otras culturas que considero rescatables son el arte y el idioma. Estos elementos están viéndose afectados por la imposición de los dominantes. Tanto el arte como el idioma están cargados de un gran contenido de simbolismos y reflejan un modo único de ver la vida. Para mí, la música y la danza son elementos que se llenan de significados y que muestran ideas y emociones y no sólo eso, sino que fácilmente puedes participar en ellas y gozarlas.

En mi localidad las celebraciones, tanto religiosas como personales, son grandes y en su preparación participan muchas personas por lo que recibiendo ayuda de la localidad, los gastos son pocos. Este tipo de fiestas mantienen la unidad y la fraternidad en la comunidad. Actualmente han empezado a caer en desuso estas tradiciones y pienso que es importante rescatarlas para que haya una fraternidad.

5.- Villoro afirma que puede existir una cultura que en alguna etapa histórica sea incapaz de otorgar sentido a la vida de sus integrantes ¿Cómo se manifiesta esta falta de sentido? Ejemplificar.

Esta falta de sentido se manifiesta cuando los individuos no se sienten identificados con la sociedad por lo que esta va en un proceso de decadencia en el que los planes de vida de los integrantes se ven frustrados y llevan al final de la cultura, culminando en caos, abandono de la cultura y búsqueda de integrarse a otra e incluso, en casos extremos, al suicidio.

Un ejemplo es la cultura centroamericana, los individuos no le encuentran sentido a seguir allí y deciden emigrar en búsqueda de oportunidades que en su cultura no le pueden dar. *También sucede en México*

6.- ¿En nuestra sociedad existen los medios adecuados o eficaces para alcanzar los fines que proyectan sus integrantes? ¿En qué sentido?

No para todos. Existen cientos de pueblos indígenas que desde siglos han sido dominados y que hasta la actualidad no son tomados en cuenta; o bien, las oportunidades que les brindan son pocas o no corresponden a sus necesidades.

7.- Nuestro país está integrado al movimiento de globalización, pero además alberga en su interior a un amplio número de pueblos indígenas con su propia cultura. De acuerdo a la propuesta ética de Villoro ¿Qué se tiene que hacer con ellos? ¿Dejarlos que sigan su propia cultura, costumbres, métodos y técnicas para evitar la dominación externa? ¿O, por le contrario, obligarlos a entrar en la cultura occidental moderna y que de esta manera pierdan su peculiaridad y distinción en aras de su desarrollo?

Para Villoro no hay contradicción entre la preservación de la cultura y el desarrollo. El problema es realmente basado en la confusión entre cultura global y cultura particular. El que una cultura siga con sus tradiciones no implica forzosamente que estas impidan el desarrollo. Esta es una idea surgida debido a que en los planes de desarrollo se considera sólo las necesidades de la cultura dominante. Cuando los pueblos indígenas se oponen al "desarrollo" es porque este no soluciona sus problemas, y en ocasiones les genera más, todo esto porque nunca los consultan.

8.- El miércoles 28 de marzo de 2001, en el Palacio Legislativo de San Lázaro, una mujer indígena afirmó lo siguiente:

"Así es el México que queremos los zapatistas. Uno donde los indígenas seamos indígenas y mexicanos, uno donde el respeto a la diferencia se balancee con el respeto a lo que nos hace iguales (...) Estamos pidiendo que se nos reconozcan nuestras diferencias y nuestro ser mexicanos."

¿La propuesta ética de Villoro puede resolver la cuestión de cómo conservar la igualdad entre los hombres y conservar al mismo tiempo la diversidad cultural? ¿Por qué?

Sí, la aplicación de principios transculturales se aplican a toda cultura por lo que las hace semejantes, aunque el modo en el que estos se dan reafirma su diversidad. Así, somos mexicanos pues compartimos un fin común, el desarrollo benéfico para todos los sectores sociales, la protección de nuestra soberanía, el respeto a los derechos humanos, etc. Pero también cada grupo indígena es

diferente pues el modo en el que busca que estos principios se realicen es diferente, es decir, cambian en su modo de aplicar el principio de eficacia, cada cultura lo aplica a su manera.

9.- ¿Qué se necesita para poner en práctica la ética de la cultura propuesta por Villoro?

Se necesita que las culturas dominantes detengan este proceso, así como que las culturas sometidas deben rechazar la imposición de la cultura ajena y resistirse a la dominación, al igual que buscar que sean reconocidas y buscar la autenticidad de su cultura propia.

10.- Elaborar un comentario de cada uno de los siguientes textos, desarrollando los conceptos de la Ética de la Cultura propuestos por Villoro que creas convenientes.

a) "En épocas pasadas, en muchos casos, los ideales heredados a la siguiente generación servían precisamente como punto de referencia para que el joven y la joven se rebelaran en contra de estos. Rebeldía que traía consigo la posibilidad de formar una identidad madura. Por ejemplo, en México muchos jóvenes de familias burguesas acomodadas a principios del siglo XX, se unieron al ideal revolucionario de Madero y rechazaron las ideas porfiristas que sus padres defendían." (Graciela Hierro, "Ética de la libertad")

No necesariamente lo viejo es motivo de rebeldía. Si los principios antiguos siguen sirviendo o resultan ser mejores que los actuales, entonces se deben de preservar mientras sean la mejor opción para la comunidad. La rebeldía contra actitudes antiguas sólo tiene justificación cuando el contexto ha cambiado y en la actualidad no son compatibles con las necesidades, es decir, no son auténticas.

b) Existe una "forma de vida común, [que] tiene como fundamento valores asociados a un progreso indefinido, y también valores anticuados que siguen aceptándose sin crítica. Es frecuente el espectáculo de grupos humanos gozando todos los adelantos de la técnica en su vida cotidiana y, al mismo tiempo, defendiendo formas de pensar anticuadas y dogmáticas, por ejemplo, que las

mujeres deben dedicarse exclusivamente a los trabajos domésticos y sus derivados" (Graciela Hierro, "Ética de la libertad")

El progreso y la tradición fundamentada no tienen que verse en conflicto. Estas dos chocan cuando se intenta que uno prepondere sobre el otro. Se debe de buscar que las actitudes beneficien a todos. En el caso del machismo, a las mujeres no se les beneficia por lo que se tiene que ver que esto es un error en la ideología de la sociedad, así como las mujeres tienen que levantar la voz y exigir que los principios les ayuden en sus necesidades.

c) "Esta circunstancia resulta más evidente en países de gran desarrollo tecnológico como los Estados Unidos de Norteamérica, y esta es la imagen valorativa que se exporta en las pantallas de televisión, junto a una cantidad enorme de bienes de consumo. La mayor parte de la juventud norteamericana, por ejemplo, no ve razones para oponerse a las guerra coloniales, como no se opuso en un momento dado a combatir en la guerra de Vietnam; ni tampoco se ha opuesto a la intervención Norteamericana en los conflictos revolucionarios de Centroamérica o El Líbano. En su mayoría es una juventud que vive animada por una combinación de patriotismo bélico, racismo, de antifeminismo, de intransigencia religiosa, y de tabúes sexuales. Por su parte, la juventud mexicana con mayor fluencia económica vive incitada por el deseo desenfrenado de copiar los modelos de vida de los países más desarrollados". (Graciela Hierro, "Ética de la libertad").

Es incorrecta la aceptación ciega de las ideas ajenas pues esto es un modo en el que las otras culturas ejercen dominación sobre nosotros por un modo heterónimo en búsqueda de fines que les sean benéficos a ellos aunque no a nosotros. El tomar elementos de otras culturas es válido y autónomo si estos son analizados y modificados para que sean de acuerdo a nuestras necesidades reales y auténticas, y no las de otros. (Ejemplos)

Actividades III

Flores Serrano Alfredo Eduardo

Grupo: 609

Análisis de la película: Masacre en Columbine (Bowling for Columbine) del director Michael Moore.

Este filme es un documental acerca del uso de las armas y si estas deberían estar restringidas en su venta. Se ubica en los Estados Unidos de América, un país en el cual cualquier persona puede adquirir un arma y municiones a bajos costos.

El 20 de abril de 1999, dos jóvenes irrumpieron en una escuela armados y dispararon contra los estudiantes de lugar. Este hecho centro la atención del país acerca de la regulación de las armas y de las razones por las que dos jóvenes harían esto.

La justificación de la venta de armas se basa en la tradición y en una cultura de miedo con su origen desde los fundadores del país y que tras los años perdura en la sociedad.

El documental es reflexivo y tiene algunos toques de comedia sátira e irónica que critica la venta indiscriminada de armas.

El director incluye un gran número de entrevistas, con personas que vivieron la masacre, con Charlton Heston (presidente en ese entonces de la National Rifle Association), con padres de las víctimas, amigos de los que dispararon contra los jóvenes, con los productores de misiles, con ciudadanos canadienses y con Marilyn Manson, a quien los medios acusaron como principal responsable de la perturbación mental de los jóvenes.

Estados Unidos ha tenido una historia bélica porque busca dominar, pero también tiene un gran miedo a ser dominados. En los medios se difunde la cultura de miedo, aunque estadísticamente los crímenes han bajado, la cobertura de delitos por parte de los medios aumenta exponencialmente. En televisión se ve que los principales delincuentes son negros pues desde la guerra civil se les ha temido a que se venguen del maltrato al que fueron sometidos.

En un breve cortometraje de dibujos animados se narra la historia de ese país con una sátira en la que se relaciona a la NRA con el Ku Klux Klan por sus

fundamentos racistas y la aceptación de la violencia con la justificación de una "protección" ante una amenaza inexistente.

La entrevista con Manson es quizá la más coherente de todas. Manson afirma que él solo canta música, y que para él la música es una fiel compañera que no te critica. Menciona también que es un país de los más violentos y que incluso el día de la masacre hubo una masacre mucho mayor por parte de los Estados Unidos en Kosovo donde se realizó una brutal campaña de bombardeo. Se repudiaba a los dos jóvenes por atacar a gente inocente mientras que al otro lado del mundo el gobierno bombardeó un hospital y una escuela. Manson hace notar la injusticia de los medios al atribuirle a él la culpa por ser la imagen a la cual deberían de temerle cuando los verdaderos causantes de violencia están siendo tratados como héroes. Moore le pregunta a Manson qué les diría a los jóvenes de Columbine si hablara con ellos, a lo que él responde que no les diría nada, más bien, escucharía todo lo que ellos tengan que decir. Esta es una declaración mucho más sensata que la que dieron todos los líderes políticos. Manson atribuye el principio de autenticidad a los jóvenes y dice que no podemos juzgar a otros desde nuestros propios principios.

Lo que sí podemos hacer es analizarnos a nosotros mismos contrastándonos con los otros, y eso hace Moore visitando Canadá. Allí descubre que la cultura del miedo no se aplica como en Estados Unidos y que por lo tanto la gente no se siente insegura y no requiere de armas ni de blindar sus casas. En cambio, en EU la gente dice que debe estar protegido contra amenazas como robos a su propiedad, aunque muchos nunca han sido robados.

Estas actitudes son el resultado de la aceptación ciega de tradiciones, justifican que por la segunda enmienda pueden tener tantas armas como quieran pero no se dan cuenta que no las necesitan realmente. Así, sus ideas no son realmente compatibles con sus necesidades por lo que sus actitudes no son auténticas.

Los delincuentes armados predominan debido a que pueden obtener armas fácilmente. En vez de buscar los factores que incitan la delincuencia y eliminarlos, lo que se hace es darle armas a todos y que vivan en una cultura de miedo que no cambiará hasta que sean analizadas desde una perspectiva ética.

ANEXO III-B



Actividades I

Nombre: Mateos Viguera Marlen Mariana

Grupo: 609

1. ¿Qué elementos constituyen a una cultura, según Luis Villoro?

Características propias que son atributo de una comunidad, posibilitadoras de la crítica y la transformación:

- El conjunto de reglas, creencias, valores, costumbres, comportamientos, etc., como formas de relación, por ejemplo: los rituales, los juegos, las normas morales.
- El conjunto de objetos, por ejemplo: artefactos, obras de consumo o de disfrute, vestidos, edificios, etc., la producción palpable o evidente.
- Un sistema de significaciones, por ejemplo: lengua, formas artísticas, cosmovisiones religiosas, filosóficas y científicas. Lo que orienta su forma de ser.

2. Explica los riesgos que implican el universalismo y el relativismo extremos y cómo intenta superar Luis Villoro los riesgos.

Compartir ciertas formas de ser, tener conocimiento de otras culturas que nos eran ajenas, son parte del fenómeno de la globalización el cual provoca una tendencia de una "cultura universal". Este universalismo es resultado de la dominación y la violencia, de querer imponer una forma de ser a todas las culturas, el relativismo por el contrario, opta por lo particular, no posibilita el cambio y se cierra a la comunicación, los actos propios son lo más valioso por lo que no consideran retomar nada de los demás.

Villoro se sirve de dos supuestos para resolver estos riesgos el primero nos dice que una cultura mediante sus funciones debe satisfacer las necesidades del hombre y permitir que los individuos se integren en un todo colectivo, el segundo supuesto dice que una cultura puede ser preferible a otra cultura si cumple mejor con esas funciones. Acorde a esto resuelve el problema con los principios éticos, los cuales universalmente son condiciones para que cualquier cultura cumpla con sus funciones y que

relativamente cada cultura le otorga un contenido diferente sirviéndose de los fines que considera valiosos, dichos principios son la autonomía, la autenticidad, la finalidad y la eficacia.

3. Explica los cuatro principios que componen a la Ética de la Cultura que propone Villoro, ejemplifica cada uno y señala los derechos y deberes que estos suponen.

- **Principio de autonomía:** es la capacidad que tiene una cultura para auto determinarse sin coacción ni violencia, respecto a elegir libremente los fines y valores más adecuados para cumplir las funciones de cada cultura, y la justificación de sus medios para alcanzar sus metas. Tiene el deber de contribuir a la cultura que esté basada en la decisión libre de la propia comunidad, luchar contra la imposición de formas culturales como instrumentos de dominación, respetar la autonomía y las formas de vida que no compartimos así como no imponer nuestra forma de vida a otras comunidades. Tiene el derecho a la autonomía de expresión, usar los conocimientos y técnicas que se consideren convenientes, fijar sus metas y programas colectivos, y determinar los procedimientos para cumplirlos. Por ejemplo: la meta de una comunidad es generar ganancias, por lo que decide autónomamente que la producción de fruta es el mejor medio para alcanzar su meta ya que su tierra es muy fértil, pero también deciden que es más conveniente usar técnicas más actuales de producción ya que podrían aumentar su producción.
- **Principio de autenticidad:** consiste en la concordancia entre los deseos, actitudes y propósitos con respecto a las necesidades reales de los integrantes de una comunidad, está basada en la propia decisión y en las propias razones. Debe evitar el trasplante de formas de cultura que no responden a las necesidades, deseos y fines de la propia comunidad, atribuir autenticidad a otra cultura mientras no tenga razones suficientes para ponerla en duda, comprender y juzgar al otro con sus propias categorías y no con otras, no imponerle al otro nuestros intereses (aceptarlo como sujeto, sin aceptar lo que exprese). La cultura

↓
folios
explicar

tiene derecho a ser considerada según sus propias categorías y valores, sin ser juzgada, condenada o absuelta por una cultura ajena, y a la reciprocidad de los deberes. Una comunidad auténtica puede seguir con sus forma de vivir o puede adoptar otras formas de vivir siempre y cuando estas satisfagan sus necesidades, cuando estas no se satisfacen aunque los medios sean de su propia cultura o de otra deja de ser auténtica, por ejemplo, si en una comunidad los recursos de los que se sirven para alimentarse no les dan las suficientes energías o nutrimentos para poder llevar acabo sus actividades y sobrevivir, pueden servirse de los recursos de otras comunidades que si los beneficie, pero si fuera por el contrario, que la comunidad si se pueda satisfacer con sus recursos y adopte otros modos de alimentación, entonces es cuando dejaría de ser autentica.

Principio de finalidad: capacidad de dotar a los individuos de fines, comportamientos y valores que le den sentido a su vida personal y colectiva de manera autentica y autónoma, de manera que satisfagan sus necesidades y donde la comunidad provee al individuo de imágenes sobre el papel que juega en ella, dándole una identidad. Deben de contribuir a que prevalezcan sus fines que permiten la realización de valores sociales compartibles, deben de oponerse y denunciar los elementos culturales que se consideren falsos, no se debe imponer a otras culturas los fines y valores propios y sólo comunicarlos cuando sea conveniente. Esto les da el derecho de comunicarse entre culturas, para permitir la difusión de fines y valores que puedan contribuir. Por ejemplo, en las culturas antiguas se sacrificaban a las personas porque según sus creencias eso iba a hacer que pudieran satisfacer sus necesidades de alimento, pero con el paso del tiempo y la llegada de otras culturas, aunque algunas de ellas no decidieron autónomamente cambiar sus comportamientos y otras si, fueron adoptando otros fines y valores que les permitirá seguir consiguiendo alimento sin necesidad de tener que sacrificar gente.

- **Principio de eficacia:** consiste en llevar a la práctica, de manera eficaz, los medios de los que se sirve para garantizar el cumplimiento de los fines elegidos. Se debe de evaluar, someter a critica los fines o las ideas ajenas y adoptar las que sean más racionales o que garanticen éxito, también informar y transmitir las creencias más racionales y eficaces a las menos eficaces y de manera autónoma asistirles en el cambio. Tiene el derecho de información, comunicación y discusión libre de los logros de otras culturas y a su colaboración para el cambio. Por ejemplo, con el tiempo han ido cambiado los medios de transporte y se han ido adoptando por las culturas de tal manera que su viaje sea más rápido y más cómodo, aunque para algunos fines que se tienen como llegar rápido al trabajo o la escuela, o llevar cierto cargamento no sea tan eficaz el uso de una bicicleta o caminar, el uso de un carro o un camión si podría garantizar el cumplimiento de sus fines.

4. Enlista los elementos que debería promover una política cultural, a partir de la propuesta ética de Villoro

Contra cualquier "forma de dominación", orientada por los cuatro principios éticos:

- La promoción de actos libres y creativos.
- El respeto por las diferentes culturas.
- No se debe imponer criterios homogéneos a toda la sociedad, si no según sus necesidades de satisfacción, y las oportunidades de acuerdo a la diversidad cultural.
- La facilidad de comunicación entre culturas, enriquecimiento mutuo.
- Fomentar formas culturales ligadas a "necesidades reales" (a partir de su forma de vivir) de distintos sectores de la sociedad.
- Evitar la repetición de formas culturales imitativas, proporcionando la innovación creativa que exprese las necesidades propias (crear fines y medios propios que realmente satisfagan las necesidades).

5. **¿Por qué se afirma que toda actitud autentica es autónoma, pero no toda la actitud autónoma es auténtica? Ejemplifica**

La autonomía es la condición de autenticidad, porque se basa en las propias decisiones y las propias razones, conforme a sus deseos y necesidades, creando una identidad propia. Sí puede haber actitudes culturales autónomas que no sean auténticas: que no reflejen ni satisfagan las necesidades reales de la comunidad, es decir, actitudes autónomas en las que se elige imitar a otra cultura sin que esta satisfaga sus necesidades.

Es decisión propia elegir ser, aunque no se satisfagan mis necesidades.

Hay culturas auténticas y autónomas en las que se pierde el sentido del fin que se persigue, por su carencia de fines y valores. La elección de fines y valores puede propiciar el cambio social, porque para algún sector social puede que no sirvan esas normas o los medios sean inadecuados para satisfacer sus necesidades reales, lo que lo lleva a buscar medios más eficaces. La autonomía y la autenticidad son necesarias para poder realizar sus fines (plan de vida), aunque además también necesitan de los medios más eficaces para alcanzarlos.

En México ser autentico no significa usar sombrero, comer tacos, escuchar banda o incluso saberse el himno nacional, si no respetar el lugar físico y la forma de vivir de las personas, cumplir con sus normas y que sus derechos me sirvan para poder lograr lo que necesito así como formas de vida, de producción de alimentos y todo lo que conlleva. De lo contrario sería inauténtico si se corrompieran las normas o que por ejemplo tener el derecho estudiar no me sirva porque no hay escuelas o mis recursos no son suficientes para asistir a una, es aquí donde habría un cambio, se elegiría lo que sea más conveniente para poder satisfacer, en el caso anterior, mis necesidades de estudio. No se deja de ser autónomo si no se es auténtico porque aunque usar sombrero y comer tacos no satisfaga mis necesidades como mexicano, yo puedo elegir ponerme un sombrero y comer tacos, así como también puedo cambiar y elegir actuar de tal manera que pueda ser un auténtico mexicano.

no ya no lo desarrollas

ARPOXIMACIONES A UNA ÉTICA DE LA CULTURA, Luis Villoro

Actividades II

Nombre: Mateos Viguera Marlen Mariana

Grupo: 609

1. **¿Se pierde la autonomía cuándo se retoman elementos de otras culturas ajenas? ¿Por qué? Ejemplifica**

Es decisión propia elegir retomar o no elementos de otras culturas, satisfagan o no las necesidades reales, es autónomo cuando delibera lo que es más valioso o lo que necesita para lograr sus fines. Se pierde cuando se le impone una cultura diferente a otra, se satisfagan o no las necesidades reales.

Los campesinos no pierden su autonomía al elegir retomar modos de producción de cultivo de otras culturas porque son más eficaces y generan más y mejor producto, si no que siguen siendo autónomos porque ellos eligieron ese modo producción y nadie se los impuso, y si ese modo de producción no hubiera sido eficaz de todas maneras seguirían siendo autónomos porque fue lo que ellos decidieron hacer.

2. **¿Desde la perspectiva ética de Villoro ser autentico significa mantener la "peculiaridad" de la cultura o tradición? ¿Por qué?**

No porque ser autentico significa elegir los medios y actuar de tal manera que se pueda contribuir a la sociedad, tener una identidad y desempeñar una función para satisfacer las necesidades reales propias. Estas actitudes no son propias o peculiares de una cultura, si no que pueden ser de varias, por lo que si un ser mantiene la peculiaridad de una cultura que no satisface sus necesidades dejaría de ser autentico.

3. **¿Por qué es importante el establecimiento de fines en una cultura? Ejemplifica**

Los fines y valores que una comunidad propone sirven para la elección de un plan de vida, orientan al individuo para saber cómo actuar (¿Qué hacer?), hacen que cree su propia identidad. Una persona que no sabe qué papel juega en su comunidad está perdida, no lleva ninguna dirección, sus

elecciones no serían para lograr ningún fin, no tendrían sentido, se podría hasta generar un caos por no saber que función desempeña en sus comunidad y que validez tiene como persona, lo que llevaría al suicidio.

4. ¿Qué elementos de otras culturas o pueblos consideras rescatables?

¿Por qué? ¿Qué elementos de tu tradición cultural consideras que son rescatables? ¿Por qué?

Los avances tecnológicos de otras culturas como las del occidente, ya que unos de sus productos son en beneficio del medio ambiente como los autos que usan como combustible recursos naturales y no contaminan y aunque tal vez no sean totalmente necesarios se han convertido en una necesidad del ser humano para poder trasladarse con mayor rapidez.

Los modos de producción de cultivo antiguos porque los productos de ahora son procesados ya no son tan naturales y con los otros modos de producción serían de mejor calidez y menos dañinos y seguirían satisfaciendo las necesidades.

5. Villoro afirma que puede existir una cultura que en alguna etapa histórica sea incapaz de otorgar sentido a la vida de sus integrantes ¿Cómo se manifiesta esta falta de sentido? Ejemplifica

Existe esta falta de sentido porque la cultura no provee fines valiosos o atractivos para sus integrantes, lo que los lleva a inventar o buscar en otras culturas nuevos fines que si puedan contribuir con sus planes de vida.

En México se proponen fines de trabajo poco atractivos ya que en algunos es mucho esfuerzo, y no generan muchas ganancias y las oportunidades de trabajar son pocas, lo que provoca que los mexicanos busquen en otros países trabajos que si le sean mejor remunerados o donde puedan conseguir un trabajo y de alguna manera tener una mejor vida.

6. ¿En nuestra sociedad existen los medios adecuados o eficaces para alcanzar los fines que proyectan sus integrantes? ¿En qué sentido?

Dependiendo de los niveles económicos es como se consideran los medios más adecuados, se ha intentado resolver algunas problemáticas en cuanto a la educación y la pobreza pero no se ha logrado satisfacer esas

necesidades, por ejemplo en la educación las cuotas para ingresar a una escuela suelen ser más altas de lo que pueden pagar los ciudadanos o aunque digan que la educación debe ser gratuita hay lugares en los que las escuelas no son suficientes. La pobreza tampoco deja de ser un problema porque en nuestra sociedad no existen los empleos suficientes y los trabajos son mal remunerados, esto nos remite otra vez al problema de no poder pagar una educación y por lo tanto sin educación no se puede formar una persona capaz de ejercer una profesión y aunque llegue a lograrlo como ya se mencionó no habría campo laboral donde pueda desempeñar su función como profesionista. Por estos problemas es que en varios lugares como en los pueblos muchas personas emigran hacia los Estados Unidos para buscar mejores oportunidades de vida, ya que no se generan los medios suficientes para que los ciudadanos alcancen sus fines.

7. Nuestro país está integrado al movimiento de globalización, pero además alberga en su interior a un amplio número de pueblos indígenas con su cultura propia (ver mapa y cuadro anexo). De acuerdo a la propuesta ética de Villoro ¿Qué se tiene que hacer con ellos? ¿Dejarlos que sigan su propia cultura, costumbres, métodos y técnicas para evitar la dominación externa? ¿O, por el contrario, obligarlos a entrar en la cultura occidental moderna y que de esa manera pierdan su peculiaridad y distinción en aras de su desarrollo?

En el movimiento de la globalización se comparten diferentes formas ser, haciendo que entre culturas ya no sean ajenas una a otras, esto hace que las comunidades reaccionen y tomen diferentes posturas que se convierten en una problemática, el universalismo y el relativismo, problemáticas que intenta resolver Villoro con cuatro principios éticos.

De acuerdo a los cuatro principios las diferentes culturas deben ser autónomas eligiendo libremente las formas más adecuadas para cumplir las funciones que tiene su cultura, no se les debe imponer otra cultura se le debe respetar sus decisiones; para que esta pueda cumplir con sus funciones debe ser autentica, es decir, elige autónomamente actuar de

acuerdo a sus necesidades reales, lo que puede hacer que mantenga o no la peculiaridad de su cultura; sus comportamientos y normas orientan a sus fines, lo que hace que el individuo cree su propia identidad; por último según su cultura llevarán a cabo los medios más eficaces para garantizar el cumplimiento de los fines que eligen.

A sí como tienen derechos tienen deberes que son universales pero que cada cultura le da un significado diferente, por lo que debe haber reciprocidad entre culturas. Dejarlos ser sin dejar de ser.

No especificar la respuesta a la pregunta

8. El miércoles 28 de marzo de 2001, en el Palacio Legislativo de San Lázaro, una mujer afirmó lo siguiente:

"Así es el México que queremos los zapatistas. Uno donde los indígenas seamos indígenas y mexicanos, uno donde el respeto a la diferencia se balancee con el respeto a lo que nos hace iguales (...) Estamos pidiendo que se nos reconozcan nuestras diferencias y nuestro ser mexicanos."

¿La propuesta ética de Villoro puede resolver la cuestión de cómo conservar la igualdad entre los hombres y conservar al mismo tiempo la diversidad cultural? ¿Por qué?

Si porque sus principios son universales por lo tanto podemos conservar la igualdad como seres humanos de tener los mismos principios, los mismos derechos y deberes, pero también son relativos porque cada una puede ser autónoma, elegir sus fines y orientar su vida según lo que le parezca más eficaz siendo auténtico, lo que hace que se conserve la diversidad cultural ya que cada una defiende sus diferentes formas de ser.

9. ¿Qué se necesita para poner en práctica la ética de la cultura propuesta por Villoro?

Ejercer nuestra capacidad de elegir y reflexionar libremente sobre nuestra vida y lo que creemos más conveniente hacer para poder alcanzar nuestros fines. Respetar y ejercer nuestros derechos y deberes.

→ Practicamos revalorización en la práctica

10. Elabora un comentario de cada uno de los siguientes textos, desarrollando los conceptos de la Ética de la Cultura propuesta por Villoro que creas convenientes.

- a) "En épocas pasadas, en muchos casos, los ideales heredados a la siguiente generación servían precisamente como punto de referencia para que el joven y la joven se revelaran en contra de estos. Rebeldía que traía consigo la posibilidad de formar una identidad madura. Por ejemplo, en México muchos jóvenes de familias burguesas acomodadas a principios del siglo XX, se unieron al ideal de revolucionario de Madero y rechazaron las ideas porfiristas que sus padres defendían". (Graciela Hierro, "Ética de la libertad")

En el principio de finalidad según los fines y comportamientos que tiene una comunidad hacen que los integrantes generen cierta identidad, en este caso se dio la posibilidad de crear una identidad madura, lo que generó que los jóvenes se unieran a otros ideales y tuvieran la posibilidad de elegir y realizar los fines de una forma de vida que consideran mejor.

- b) Existe una "forma de vida común, [que] tiene como fundamento valores asociados aun progreso indefinido, y también valores anticuados que siguen aceptándose sin crítica. Es frecuente el espectáculo de grupos humanos gozando todos los adelantos de la técnica en su vida cotidiana y, al mismo tiempo, defendiendo formas de pensar anticuadas y dogmáticas, por ejemplo, que las mujeres deben dedicarse exclusivamente a los trabajos domésticos y sus derivados". (Graciela Hierro, "Ética de la libertad")

Al gozar de los adelantos para mejorar las técnicas en su vida cotidiana, consideramos que sus medios son eficaces ya que les garantiza el cumplimiento de sus fines. Ejercen su derecho de autonomía de expresión al usar las técnicas que consideran más convenientes. Pero mantienen su forma peculiar de ser al sostenerse de pensamientos como el que la mujer debe dedicarse a los trabajos domésticos. → Donde esta idea

- c) Esta circunstancia resulta más evidente en países de gran desarrollo tecnológico como los Estados Unidos de Norteamérica, y esta es la imagen valorativa que se exporta en las pantallas de televisión, junto a una cantidad enorme de bienes de consumo. La mayor parte de la juventud norteamericana, por ejemplo, no ve razones para oponerse a las guerras coloniales, como no se opuso en un momento dado a combatir en la guerra de Vietnam; ni tampoco se ha opuesto a la intervención Norteamericana en los conflictos revolucionarios de Centroamérica o El Líbano. En su mayoría es una juventud que vive animada por una combinación de patriotismo bélico, racismo, de antifeminismo, de la intransigencia religiosa y de sus tabúes sexuales. Por su parte, la juventud mexicana con mayor afluencia económica vive incitada por el deseo desenfrenado de copiar los modelos de vida de los países más desarrollados". (Graciela Hierro, "Ética de la libertad")

Lo Estados Unidos son autónomos al elegir cómo quieren vivir, al ser un país con un gran desarrollo podemos deducir que sus fines son eficaces por lo que logran el cumplimiento de sus fines, así como que sus fines y comportamientos los orientan a tener una identidad de personas con poder y que tienen ideales que permiten la realización de una vida mejor. La juventud mexicana por una parte podría considerarse auténtica pero a la vez no, si podría porque al adoptar el modelo de vida de los países desarrollados pueden satisfacer sus necesidades pero serían inauténticos también porque imitaría formas de vida que no serían eficaces para su desarrollo.

ARPROXIMACIONES A UNA ÉTICA DE LA CULTURA, Luis Villoro

Actividades III

Nombre: Mateos Viguera Marlen Mariana

Grupo: 609

Analiza la siguiente película a partir de la Ética de la Cultura propuesta por Luis Villoro. Saca tus propias conclusiones.

¿Y tú, cuánto cuestas?, Dir. Olallo Rubio

En este documental se muestra la honestidad de lo que piensa México de los Estados Unidos y viceversa, nos hace ver lo que es más valioso para cada uno, el poder que tiene Estados Unidos sobre nosotros, su influencia hacia nosotros los mexicanos, detectamos que la forma de vida es muy diferente y que si no eres estadounidense eres un ser inferior.

Se nota el fenómeno de la globalización, una cultura universal que quiere dominar el mundo, que tiene poco respeto sobre las demás formas de vida, considera que sus medios son los más eficaces para que las personas puedan cumplir sus fines, una cultura donde los deseos de cualquiera se podrían realizar, en conclusión una cultura muy superficial.

La manipulación de Estados Unidos con los demás países, no contribuye a las decisiones libres de una comunidad, los mexicanos aunque autónomamente elegimos consumir sus productos no somos totalmente autónomos porque aceptamos su cultura sin ninguna justificación racional, es decir, consumimos productos solo por consumirlos y no para satisfacernos de alguna manera. *Explicar*

La influencia de la publicidad crea en nosotros necesidades que realmente no tenemos, esto nos hace poco auténticos porque nos hace querer ser, desear o conseguir cosas que no satisfacen nuestras necesidades reales, y si las llegara a satisfacer, aunque toda actitud auténtica sea autónoma, la publicidad genera tanta influencia que prácticamente es como obligar a la persona a que consuma dicho producto haciendo que su necesidad no sea autónoma porque no estaría

totalmente en su libertad de elegir. También podemos decir que genera cambios en la identidad de las personas al sentir que no pueden cumplir sus fines o que sus fines no les son suficientes para tener una vida mejor.

Con respecto a los comportamientos y reglas que orientan sus fines vemos que ambos tanto Estados Unidos como México tienen la noción de que México no tiene los medios suficientes ni eficaces para que sus integrantes puedan alcanzar sus fines, es decir el desarrollo económico es tan bajo que no hay suficientes empleos, o si los hay son mal remunerados, las escuelas no son suficientes y sus cuotas son elevadas para algunas poblaciones, esto a su vez también provoca que las personas no puedan tener un buen desarrollo personal y profesional, todas estas imágenes que tiene la sociedad hacen que no encuentren una identidad o puedan guiarse por algún estereotipo mexicano ya que no son atractivos y porque ven que sus posibilidades para alcanzar sus fines son pocas.

Por otra parte Estados Unidos por ser una gran potencia tiene medios más eficaces que pueden generar más posibilidades a los mexicanos para que alcancen sus fines, en general lo que los mexicanos buscan es empleo, generar ganancias para ellos y sus familias, un lugar en donde puedan realizar la forma de vida que ellos consideren mejor, y por esto es que emigran a Estados Unidos, arriesgan su vida para tener la posibilidad de vivir mejor y conseguir lo que ellos quieren, podemos suponer que su pensamiento es que el que no arriesga no gana y para ellos ganar es poder alcanzar sus fines, seguir estereotipos más atractivos y no arriesgar sería quedarse estancados y seguir inconformes con lo poco que tienen y con lo que la población ofrece.

La "Fuga de cerebros", en México la emigración de profesionales y científicos a otras naciones como Estados Unidos, se ven impulsadas por la falta de oportunidades de su desarrollo por motivos económicos, la falta de apoyo y fomentación de emprendimiento, lo que ocasiona que el país pierda la inversión en la educación.

Falta
claridad