



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

**PHRÓNESIS Y COMPETENCIAS: ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA  
 EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**T E S I S**

.....QUE PARA ORVCT'RQT" EL GRADO DE  
 .....O CGUVTQ"GP 'F QEGPEK'RCTC'NC'GF WECEK P 'MEDIA SUPERIOR (FINOUQH'C+

PRESENTA:

CARLOS ALBERTO GARCÍA GARCÍA

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS

IISUE

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DR. VICTOR HUGO MÉNDEZ AGUIRRE

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

DRA. DIANA ALCALÁ MENDIZÁBAL

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

EKWFCF "WP K&GTUKVCTK."EF 00 ZQ MAYO DE 2018



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



# ÍNDICE

Agradecimientos	5
Resumen	7
Introducción	9
Capítulo 1. La Educación Media Superior y las competencias	
1.1 Los jóvenes en la Educación Media Superior	15
1.2 Panorama general del bachillerato en México	19
1.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	20
1.4 Competencias genéricas, disciplinares y docentes	23
1.5 La enseñanza de la ética en el marco de la RIEMS	26
Capítulo 2. <i>Phrónesis</i> y competencias	
2.1 Origen y desarrollo de las competencias	29
2.2 Las competencias desde la pedagogía	32
2.3 La propuesta ético-pedagógica de Aristóteles	36
2.4 ¿Qué es la <i>phrónesis</i> ?	43
2.5 Competencias y <i>tékhne</i>	46
Capítulo 3. Estrategia didáctica: un proceso para acercarse a la <i>phrónesis</i>	
3.1 Objetivos de la enseñanza de la ética	52
3.2 Método	55
3.3 Contexto	58
3.4 Diseño de la estrategia	62
3.5 Resultados de la estrategia	78
3.6 Alcances y límites	96
Conclusiones	102
Fuentes de consulta	109
Anexo: Material didáctico	114



***Agradecimientos:***

*A la UNAM por haberme permitido una formación desde la preparatoria hasta el posgrado.*

*A los maestros de la MADEMS como Armando Rubí y Carmen Calderón por haberme mostrado el camino filosófico de la educación.*

*Al comité tutor formado por la Dra. Olivia Mireles Vargas, el Dr. Víctor Hugo Méndez Aguirre y la Dra. Diana Alcalá Mendizábal, por haber leído y comentado este trabajo.*

*A los compañeros de la MADEMS, de quienes aprendí lo suficiente, principalmente en momentos de inexperiencia.*

*A la Escuela Nacional Preparatoria por permitirme continuar con mi desarrollo profesional.*



## Resumen

Desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y del enfoque por competencias en la educación media superior hubo un cambio en el sentido de la educación que tuvo como consecuencia un debate sobre la posibilidad de la enseñanza de la filosofía, y particularmente la ética, por competencias. A lo largo de este trabajo se analiza este problema desde distintas perspectivas como: los significados y funciones que tiene la escuela para los jóvenes, el planteamiento de las competencias, un análisis de éstas desde la pedagogía y, principalmente, en qué consiste la enseñanza de la ética. Para lograrlo, se tomó como modelo la ética aristotélica, específicamente el concepto de *phronesis* (prudencia) dentro de un marco del desarrollo del estudiante como verdadero sujeto ético. Dada la dicotomía entre competencias y enseñanza de la ética, se hace una exploración sobre las posibilidades y las limitaciones de esta relación. De ello se concluye que las competencias no son una negación de la *phronesis*, sino sólo un grado de ella, denominado como *tekhne*. A partir de esto se establecen principios generales sobre la enseñanza de la ética y cómo pueden complementar el enfoque por competencias. Bajo estas condiciones, se diseñó un método y una estrategia didáctica basada en la estructura de la *phronesis*, pero con elementos de competencias, que dieran cuenta de la posibilidad de relación de estas dos posturas. Los resultados de la estrategia dan cuenta de que los alumnos pueden ir aprendiendo ética progresivamente a partir del método propuesto. El enfoque en la interpretación de casos y la ejemplificación tuvieron como resultado una sensibilización que constituye una condición de posibilidad para el desarrollo futuro de la ética. De manera general, la aplicación de la estrategia mostró que, entendiendo la enseñanza de la ética a partir de la *phronesis* es posible en ciertos niveles básicos, donde los alumnos aún requieren de instrucciones claras y actividades sencillas. Así, se concluye que la enseñanza de la ética por competencias y basada en la *phronesis* es posible e incluso deseable en un primer nivel de enseñanza de la asignatura.

## Abstract

Since the Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) and the competency-based learning in secondary education there was a change in the sense of education that had as a consequence a debate on the possibility of teaching philosophy, and particularly ethics, by competencies. Throughout this work, this problem is analyzed from different perspectives such as: the meanings and functions that the school has for young people, the competency-based learning, an analysis of this from the pedagogy and, mainly, what is the teaching of ethics. To achieve this, the Aristotelian ethics was taken as a model, specifically the concept of *phronesis* (prudence) within a framework of student development as a true ethical subject. Given the dichotomy between competencies and teaching ethics, an exploration is made of the possibilities and limitations of this relationship. From this it is concluded that the competences are not a negation of the *phronesis*, but only a degree of it, called as *tekhne*. Based on this, general principles are established on the teaching of ethics and how they can complement the competency-based learning. Under these conditions, a didactic method and strategy based on the structure of the *phronesis* was designed, but with elements of competencies that would account for the possibility of a relationship between these two positions. The results of the strategy show that students can progressively learn ethics from the proposed method. The focus on the interpretation of cases and the exemplification resulted in a sensitization that constitutes a condition of possibility for the future development of ethics. In general, the application of the strategy showed that, understanding the teaching of ethics from *phronesis* is possible at certain basic levels, where students still require clear instructions and simple activities. Thus, it is concluded that the teaching of ethics by competencies and based on *phronesis* is possible and even desirable in a first level of teaching the subject.





## Introducción

La educación, como afirma Arpini, es una actividad humana que surge de la necesidad; se desarrolla en el marco de una comunidad cultural determinada, teniendo como funciones: preservar y transmitir la herencia cultural, ser instrumento para el cambio de la cultura, además de servir como medio de desarrollo personal. Es decir, la educación es una tarea formativa, en donde el sujeto adquiere su propia forma y la expresa a través de la comunicación y la creación (Arpini, 1987). La educación va más allá de promover la adquisición de conocimientos y habilidades, es una vía para el desarrollo del ser humano no ya en tanto obrero o profesionista, sino como un ser en una sociedad, que participa en ella, que se desarrolla en ella. Aristóteles considera que: “la razón y la inteligencia son el fin del desarrollo del hombre, de manera que a ellos deben encauzarse la generación y la educación moral” (1989:1134b 16-18). Para él la educación es un elemento que sigue necesariamente al desarrollo natural, que permite al ser humano alcanzar la plenitud a partir de una forma de vida basada en la razón, que constituye el fin último del hombre. En este ideal la filosofía juega un papel vital en la educación pues estimula la actividad racional, la creatividad a partir de la diversidad y la crítica (Salmerón, 1961), además de permitir la formación de valores e ideas surgidas desde el yo más auténtico (Arpini, 1987). En el caso del nivel medio superior, la filosofía juega el papel fundamental de tomar las preguntas existenciales de los adolescentes y convertirlas, mediante el hábito reflexivo, en una actitud tanto crítica como analítica; primero de sus problemas cotidianos y su lugar en el mundo, para después conformar una personalidad autónoma. La ética, desde su particularidad, contribuye no sólo a la reflexión, sino a la correcta toma de decisiones a partir de elecciones basadas en valores asimilados, comprendidos e incluso creados por la vía racional lo que implica la formación de virtudes que, como afirma Aristóteles, dotan de estabilidad a las acciones (1985:1100b 12-16). Lamentablemente en la actualidad el sistema escolarizado público ha sufrido un desprestigio. Los modelos económicos pretenden convertir la educación en un adiestramiento, donde los estudiantes ya no son vistos como seres humanos, sino como mano de obra. Esto implica, aunado al posmodernismo imperante y el relativismo de los valores, una pérdida del sentido de la vida, un acercamiento al hedonismo y al pragmatismo, pues al no ver futuro en sus vidas resulta bastante cómodo vivir sólo el presente, rendirse ante placeres superfluos y creer que la finalidad de la vida es disfrutar por el simple disfrute. No

es extraño que en esta realidad la filosofía y la ética queden olvidadas, relegadas a conocimientos aburridos y que no sirven para nada.

Institucionalmente en México surgió, a partir del 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), un modelo educativo por competencias que pretende una “educación de calidad”. Hay quien lo critica como lo hace Vargas (2010), quien afirma que la educación se ha mercantilizado, otros como Martínez (2012) ve una cierta utilidad de las competencias. Sin embargo, contraviniendo a Vargas, es necesario distinguir entre la política estatal y el enfoque teórico pedagógico de las competencias.

La enseñanza de la filosofía y principalmente de la ética tiene ciertas particularidades. A diferencia de la medicina o de las ingenierías, las acciones éticas se realizan en cualquier momento; no requieren de un ámbito específico. Asimismo, la ética es eminentemente práctica: no basta saber lo que es el bien, sino hacerlo. Las competencias comprenden el aprendizaje como una movilización del conocimiento, concepto claro en las ciencias, pero complejo en las humanidades y más aún en la formación humana. Tal movilización del conocimiento tiene un carácter práctico y holístico: la persona ética es la que se desenvuelve en cualquier situación. Esto complica la enseñanza pues no hay un método predefinido para tomar decisiones, sino que el carácter ético descansa en las virtudes, disposiciones voluntarias y racionales hacia un bien. A pesar de las diferencias entre lo propuesto por las competencias y la naturaleza de la enseñanza de la ética, se tratará en este trabajo de hacer una comparación para saber si es posible una enseñanza de la ética por competencias. Para ello se retomará el modelo aristotélico de la *phrónesis* como virtud teórico práctica de hacer lo correcto en las circunstancias correctas que tiene como fin la formación de un carácter autónomo y racional. Mediante este modelo se analizará cómo puede ser posible una enseñanza de la ética que retome aspectos humanos tales como los deseos y la voluntad (propios de la naturaleza del adolescente), sin dejar de lado el ámbito de lo racional. Asimismo, se hará una comparación de este modelo aristotélico con las competencias actuales. Finalmente se propondrá una estrategia didáctica que tenga como objetivo la enseñanza de la ética sin dejar de lado las competencias.

En el primer capítulo se discutirá un elemento importante para el contexto: las características de los adolescentes, su forma de relacionarse y su modo de ser en el ambiente escolar. Asimismo, se analizará el enfoque y los objetivos de la RIEMS, así como la

propuesta y demarcación de las competencias. Estos dos puntos tienen como objetivo la contextualización de la propuesta didáctica, que se desarrollará más adelante.

En el segundo capítulo se hará una comparación entre las competencias y la *phrónesis*, desarrollando, en primer lugar, sus orígenes, concepciones y marcos teóricos y posteriormente, teniendo en mente el objetivo de la enseñanza de la ética, analizar hasta qué punto las competencias y la *phrónesis* son compatibles, si lo llegaron a ser. El objetivo de este capítulo es contrastar la propuesta moderna (competencias) con la propuesta clásica (*phrónesis*) para juzgar la pertinencia y alcance de la propuesta moderna.

En el tercer capítulo se desarrollará, aplicará y evaluará la estrategia didáctica. Para ello, y con fines de no sólo generar una propuesta sino una potencial multitud de ellas, se especificará un método basado en lo expuesto en el segundo capítulo. Igualmente, se pretenderá la generación de una estrategia que refleje el ideal de la enseñanza ética, más allá de las competencias. Posteriormente se hará mención del contexto educativo del Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM) plantel 10, lugar donde se aplicó la estrategia didáctica, así como las características de los alumnos de primer semestre de la asignatura de Ética. Esto con el fin de detallar las particularidades de la estrategia didáctica. Esta última será presentada mediante una secuencia didáctica, siguiendo los programas establecidos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Después de esto, se realizará la descripción de la aplicación de la estrategia didáctica, analizando sus alcances y límites.

Con este trabajo se pretende hacer una propuesta didáctica que lleve a la práctica que pueda revelar no sólo las condiciones actuales de la enseñanza de la ética por competencias, sino también la posibilidad de una enseñanza de la ética desde el modelo de Aristóteles. De esta manera, se aspira a realizar, en primer lugar, una narración de la práctica educativa desde el enfoque desarrollado en los primeros capítulos, una descripción sobre los hallazgos, los alcances y límites de la propuesta, así como una valoración de la enseñanza de la ética y su posible mejora.



## **Capítulo 1. La educación media superior y las competencias**

En este primer capítulo se tratará sobre las condiciones generales de la Educación Media Superior, así como las características de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, las competencias, así como el lugar de la ética en este panorama, con la finalidad de describir el contexto y las condiciones que están detrás de la posibilidad de la enseñanza de la ética.

Desde 2008, con la RIEMS se instauró un modelo curricular basado en competencias con el objetivo de modernizar los planes de estudio del bachillerato. Este hecho provocó algunas inconformidades, principalmente para los críticos al modelo neoliberal, quienes vieron este cambio de modelo como una forma de incluir a la escuela en un aparato productivo, en donde los estudiantes son capacitados para su inserción en el mundo laboral, dejando de lado una genuina educación (Vargas, 2011). De igual manera, la crítica del lado del Observatorio Filosófico Mexicano (OFM), quien protestó por la exclusión de la filosofía como materia en los planes de estudios, refleja una discusión sobre la pertinencia y la utilidad del enfoque por competencias en la educación, así como su relación con la filosofía, además del asunto de la enseñanza filosófica. Aunque la materia de ética no haya sido removida de los planes de estudio de bachillerato, la exclusión de la filosofía no le es ajena, así como la “renovación” de los planes de estudio para adecuarlos al nuevo modelo pedagógico, siendo afectada. En este sentido, cabe preguntarse si las competencias en el marco de la RIEMS son adecuadas para una correcta enseñanza de la ética en el nivel medio superior, y con correcta me refiero a si tiene un sustento filosófico y pedagógico que justifique la implantación de las competencias. Al menos, puede sospecharse, dado las reacciones del OFM que la reforma propuesta por el gobierno no debe ser aceptada sin más, sino que es necesario un análisis sobre su relación y pertinencia con las condiciones educativas del país, así como tener en cuenta la condición de los jóvenes en el bachillerato. A lo largo de este primer capítulo se tratará de responder si las competencias propuestas por la RIEMS son adecuadas para el bachillerato mexicano.

Se analizarán tres puntos. El primero de ellos refiere a las condiciones de los alumnos de la media superior, su visión acerca de la educación, su utilidad y su lugar dentro de una institución; de igual manera, sus características como adolescentes posmodernos, sus hábitos y estilos de aprendizaje, y de socialización. Con ello es también preciso analizar la situación

actual del bachillerato en términos de cobertura y el problema de la deserción. En segundo lugar, es pertinente analizar lo institucional, las políticas nacionales y globales que respaldan la reforma y el porqué del enfoque por competencias. En principio, la propuesta gubernamental parece ser adecuada, al menos por el lenguaje en el que está escrita, pero analizándolo más a fondo se muestra que la propuesta sigue ciertos lineamientos económicos que responden al papel que desempeña México en el mundo globalizado.

Un tercer punto a analizar, resultado de la conjunción de los otros dos, es la realidad educativa después de la RIEMS. En ella la enseñanza de la filosofía y, en particular, de la ética ha dado paso a una enseñanza de contenidos basados en valores establecidos paradigmáticos propios de un modelo neoliberal, como bien marca Vargas (2011). Esto tiene como consecuencia que, incluso con la adopción del modelo por competencias la enseñanza de la ética es más bien una continuación de la enseñanza cívica propia de la secundaria, desprovista de su carácter crítico y analítico. Esto trae como consecuencia que el aprendizaje sea sólo de dos formas: 1) como memorización de conceptos, valores y reglas de comportamiento que los alumnos no aplican en sus vidas diarias o como 2) una aplicación de valores preestablecidos, pero a la manera de un adiestramiento que tiene como consecuencia que los alumnos no comprenden por qué esos valores y nociones son los adecuados ni son capaces de comprenderlos y proponer alternativas críticas. En ese sentido es pertinente sospechar o al menos preguntarse si los nuevos programas de estudio basados en competencias enseñan realmente ética en un sentido filosófico.

Un cuarto punto, derivado de los anteriores, refiere a la pregunta de si la RIEMS y las competencias son el modelo adecuado para las condiciones del bachillerato mexicano. Si lo es, es necesaria una fundamentación filosófica y pedagógica de su pertinencia. Si no lo es, se requiere analizar qué tipo de enfoque filosófico y pedagógico puede adecuarse a la realidad educativa. A continuación, viene un análisis detallado de los puntos expuestos.

## 1.1 Los jóvenes en la Educación Media Superior

Como afirma Weiss (2012:7): “Actualmente es relevante investigar a las estudiantes como jóvenes, ya que la EMS se declaró obligatoria y se pretende universalizar el servicio”. Analizar las condiciones y características de los jóvenes es de vital importancia, pues son los sujetos de aprendizaje de la media superior con sus características particulares y sus modos de ser. En ello, didácticas de la filosofía como la de Arpini (1987) o la de Obiols (1993) aciertan al considerar que, dentro de una propuesta pedagógica, las características del educando son fundamentales para la delimitación y enfoque de las estrategias didácticas. Congruente con ello, incluyen apartados sobre la adolescencia en sus obras.

Un primer punto a considerar la noción misma de joven. En ello, Obiols (1993), siguiendo a Anna Freud, hace una aproximación desde la definición de adolescente. Sobre ellos afirma:

Los adolescentes son excesivamente egoístas y se consideran el centro del universo y el único objeto de interés, y, sin embargo, en ninguna otra época de la vida ulterior son capaces de tanto autosacrificio y devoción. Forman las relaciones amorosas más apasionadas para romperlas tan abruptamente como empezaron. Por una parte, se arrojan con gran entusiasmo a la vida de la comunidad y, por la otra, tienen una nostalgia abrumadora por la soledad; oscilan entre la sumisión ciega y un guía escogido por ellos mismos y la rebelión desafiante contra cualquier autoridad y contra todas las formas de ésta. (...) Son ascéticos, pero repentinamente pueden hundirse en el goce instintivo más primitivo. (...) Las variaciones de su carácter van desde el optimismo albergado en un corazón ligero y el pesimismo más negro. (...) (Obiols, 1993:31).

La aparente ambigüedad propia de la adolescencia ha formado, como bien apunta Weiss (2012) el prejuicio de que sus opiniones, sentimientos y formas de ver el mundo no son tan válidas como las de los adultos. Sin embargo, tampoco hay que verlos como adultos, pues se deja de lado la noción de crecimiento y el proceso de construcción paulatina y cambiante propia de la adolescencia. Los jóvenes deben ser pensados como sujetos de discurso, con capacidad de apropiación y movilización, como reales agentes sociales que se encuentran en un proceso de continua construcción (Weiss, 2012). Ellos tienen características que los hacen únicos. En éstos conviven la búsqueda de un ideal de identificación, los procesos psicológicos de emancipación de la figura y autoridad paterna, el desarrollo y apropiación del cuerpo y sus nuevas funciones biológicas, la exaltación de las emociones, de lo propio y de lo igual, así como las relaciones con los otros. Como afirma Urteaga, ellos poseen: “elementos



simbólicos comunes en sus estilos, una actitud que parece envolverlos generacionalmente, una exaltación hedonista centrada en el cuerpo juvenil, producto de una profusa interacción con las industrias del entretenimiento globales y locales” (2007:70). La juventud es una categoría en la que se da principalmente la diversidad, su identidad se construye en contextos diferenciales de poder y siempre en interacción con otros actores sociales (Weiss, 2012).

Un segundo punto a describir de los adolescentes es su estatus psicopedagógico. En ello, Obiols, siguiendo a Piaget considera que: “lo que caracteriza a la adolescencia desde el punto de vista del desarrollo intelectual es el pasaje del pensamiento concreto al pensamiento formal pensamiento hipotético-deductivo” (Obiols, 1993:32). Sobre este punto, citando a Piaget, afirma:

Hay algunos que escriben y crean una filosofía, una política, una estética o lo que se quiera, Otros no escriben, pero hablan. La mayoría de ellos incluso hablan muy poco de sus propias producciones y se limitan a rumiarlas de forma íntima y secreta. Pero todos ellos tienen teorías o sistemas que transforman el mundo de una u otra forma.

Ante ello, Obiols (1993) precisa como los adolescentes, novatos en el uso del pensamiento hipotético deductivo hacen un uso excesivo de él, como si con su pensamiento pudieran conocer y justificar todo. En el adolescente se dan dos formas de egocentrismo, uno afectivo en donde ellos se consideran el centro del mundo y uno intelectual en el cual se hace un uso y abuso del pensamiento formal.

En cuanto a los jóvenes puede decirse que:

Viven el momento y, a veces, no piensan en las consecuencias, incluso les gusta jugar con el peligro y la transgresión. Sin embargo, también reflexionan en sus conversaciones con los amigos acerca de lo ocurrido y de sus consecuencias, así como de sus planes a futuro. (Ávalos, 2012:328).

Catalogar a los jóvenes como “esencialmente” problemáticos e irresponsables no hace justicia a la naturaleza y cancela cualquier posibilidad de una educación, por ello se requiere una escuela que sea mediadora entre las culturas juveniles y las tradiciones culturales (salto generacional). En este sentido el docente es a su vez alumno pues aprende de los jóvenes sobre cómo cambia su cultura, dejando de lado su papel exclusivamente rector y poseedor de reglas y verdades.

Sobre el significado que los adolescentes le dan a la escuela, Guerra y Guerrero (2004) consideran que para los jóvenes el bachillerato aparece como medio para seguir estudiando o conseguir un mejor trabajo, es un espacio de encuentro, de “vida juvenil”, un lugar para “estar y vibrar juntos”. En él confluyen distintos estilos de vida y otras formas de pensar, es un espacio privilegiado para “conectar” y conocer al otro género. Es, según Weiss (2012): “un espacio de subjetivación que permite desarrollar identidades juveniles”. Así, el bachillerato es visto no sólo desde su sentido académico, sino también como lugar para socializar. Incluso puede pensarse este segundo aspecto es más importante que el primero y lo determina.

Guerra y Guerrero (2004) consideran que existen siete significados básicos que los jóvenes dan al bachillerato: 1) medio para continuar con los estudios superiores, 2) medio para la movilidad económica y social, 3) escuela como espacio que privilegia en estilo de vida juvenil (espacio distinto al hogar y a la calle, lugar alternativo al núcleo familiar, espacio de convivencia con amigos y pareja y espacio de encuentro entre pares), 4) escuela como espacio formativo (habilidades académicas, actitudes, capacidades técnicas y conocimientos), 5) escuela como forma de enfrentar la condición de género, 6) medio para adquirir autoestima y valoración social y 7) desafío a la posición negativa de la familia hacia la escuela.

Una de las problemáticas del bachillerato es la segmentación del sistema que da lugar a una diferenciación social entre las instituciones y una marcada inequidad en las oportunidades educativas; es el caso de los jóvenes de sectores populares. Para ellos ir o no ir a la escuela constituye un dilema: pueden ingresar a un sistema educativo que no les da las suficientes herramientas para desarrollarse en el mercado laboral o pueden enrolarse en un trabajo informal para sostener a sus familias pero que no les da oportunidad ni de formación, ni movilidad, ni ascenso social (Guerra, 2009). Además, los jóvenes que quieren estudiar se enfrentan a problemas como: la falta de recursos económicos, el ser rechazados de las instituciones y modalidades de su preferencia y la lentitud burocrática que les impide inscribirse en el bachillerato. Para este tipo de jóvenes la deserción surge por una necesidad de “alejarse de la misma [la escuela], ya sea por los fuertes condicionamientos que les impone su condición económica, debido a la falta de credibilidad en la misma o por el mayor valor otorgado a otras alternativas de vida” (Guerra, 2009:260). Algunos prefieren ingresar a un

empleo precario, en donde el aprendizaje es práctico y rutinario, aunque después valoran el bachillerato como medio para obtener mejores trabajos. Otros consideran que el esfuerzo educativo no vale la pena, ya sea porque lo que pueden estudiar no les garantiza un empleo o porque vislumbran una forma de vida más adecuada, en la que no haya necesidad de esforzarse y se evita perder el tiempo en la escuela. En este ambiente, la distancia, rechazo y oposición de los jóvenes a las instituciones pueden llevarlos a abandonar la normalidad ofrecida e ir en búsqueda de intensificar las vivencias personales, vivir “en libertad” y desarrollar su afectividad entre pares. Así surgen fenómenos como las bandas, entendido como: “un modelo cultural alternativo a la escuela y al trabajo, del que se valen los jóvenes para dotar de contenido a esta etapa de la juventud, al tiempo que les sirve para construir su identidad” (Guerra, 2009:263).

Otra de las críticas que recibe este nivel educativo es que no hay una “preparación suficiente para aquellos que acceden al nivel superior y se recrimina lo infructuoso que suele ser realizar estudios en este nivel como medio para ingresar al mundo laboral” (Guerra y Guerrero, 2004:60).

Bracho y Miranda (2012) consideran que en el siglo XXI hay condiciones específicas que los jóvenes enfrentan: 1) Mientras ellos esperan autonomía e independencia desde edades tempranas (proceso de independizarse), los cambios en las políticas económicas y sociales les ha dado mayores responsabilidades en las familias; 2) Más jóvenes permanecen en el sistema educativo, retrasando su entrada al mundo laboral; 3) Los jóvenes salen más tarde del hogar y al enfrentarse a un mundo laboral adverso, regresan a casa, incluso algunos que tienen problemas con sus familias pueden quedarse sin hogar; 4) Los jóvenes inician su vida sexual más temprano y se casan y tienen hijos más tarde; 5) Hay una falta de coincidencia entre las expectativas y ambiciones de los jóvenes y la realidad de sus experiencias cotidianas.

En resumen, la problemática de la EMS se da desde la misma institución (segmentación), la disuasión promovida por un proceso de selección que no designa a los jóvenes a la escuela de su agrado o la poca flexibilidad del sistema que no permite el reingreso después de malas experiencias en el mundo laboral, así como la frustración de los jóvenes al concluir sus estudios y no lograr ingresar al mercado de trabajo o a la universidad (Guerra, 2009:264).

Para Ávalos (2012:332), la escuela debe desarrollar:

Formas eficaces para convocar y apasionar a los jóvenes en el conocimiento académico, proponer a los estudiantes situaciones menos “escolares” y más significativas en términos de vida, así como situaciones auténticas que desarrollen procesos de aprendizaje.

Con lo visto hasta el momento de los jóvenes y la forma de ver la institución, salta a la vista la falta de perspectiva de una reforma que pretende, desde lo institucional, realizar un cambio en la educación del país. Las características propias de los adolescentes y su forma de relacionarse tanto con lo académico como con ellos mismos en un ambiente educativo, resultan ser determinantes. Las condiciones de los alumnos son lo suficientemente relevantes como para tenerlas en cuenta en un proyecto educativo y, principalmente, desde una estrategia didáctica. Como contraparte de esta perspectiva, se encuentra la visión institucional del bachillerato, tema a tratar en el siguiente apartado.

## **1.2 Panorama general del bachillerato en México**

Históricamente la Educación Media Superior (EMS) en México ha carecido de una definición clara. Se le ha concebido como un paso intermedio entre la educación básica y la superior, incluso el nombre “preparatoria” da muestra de una subordinación al nivel superior. Un ejemplo claro es el surgimiento de la Escuela Nacional Preparatoria, extensión de la Universidad Nacional con el objetivo de otorgar estudios propedéuticos que se desarrollarían en el nivel superior (Bracho, 2012).

Con la extensión del sistema, se dio paso a bachilleratos manejados por el gobierno federal y los gobiernos estatales, es el caso de las preparatorias oficiales. En ellas se mantiene el papel del bachillerato como antecedente del nivel profesional. Sólo en las últimas décadas, con el surgimiento del bachillerato tecnológico, que otorga un nivel de técnico a los egresados, se ha visto como una opción terminal en la formación de los estudiantes, dirigiéndolos al mundo laboral inmediatamente después de terminar este nivel. Es el caso del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y otras instituciones por el estilo.

La expansión de la EMS trajo como resultado que los porcentajes de egresados de secundaria que accedían a este sistema fueran cada vez más altos. Mientras en 1980 existía

una absorción de egresados del 78%, una matrícula de 1.2 millones y una eficiencia terminal del 67%; en 2010 la absorción subió al 97%, la matrícula a 3.7 millones, aunque la eficiencia bajó a 58% (Ávalos, 2012:12). A pesar de este éxito cuantitativo, 3.2 millones de jóvenes en esta edad nunca ingresaron al sistema, ya sea porque aún se encontraban en el nivel básico, porque no accedieron a la secundaria, o porque desertaron en el nivel medio superior; teniendo como resultado una baja eficiencia terminal. Existen además grandes desigualdades regionales. Mientras que en el Distrito Federal hay una matrícula del 90.1%, en Guanajuato es de sólo 44.4% (Ávalos, 2012:13).

En 2011, el Congreso de la Unión hizo obligatoria la EMS a partir del ciclo escolar 2011-2012 hasta el ciclo escolar 2021-2022 cuando se espera alcanzar la cobertura total. A pesar de los logros y los objetivos cuantitativos la EMS se enfrenta a otros problemas. Uno de ellos es la compleja situación cultural y económica de los jóvenes. Por un lado, la formación de una subjetividad juvenil más compleja, donde no encuentran un lugar en la sociedad ni en la escuela; y por otro, la falta de garantía de que el estudio garantizará la obtención de un buen empleo y la movilidad social. Asimismo, su expansión en las últimas décadas que ha generado multitud de subsistemas con planes de estudio y modos de ser propios. Para solucionar estos problemas el gobierno propuso una transformación profunda en el modelo de formación y del paradigma institucional (SEP, 2013) del sistema educativo, espíritu que dio lugar a la RIEMS en 2008.

### **1.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)**

Pese al éxito del aumento de la cobertura de la EMS, su capacidad para atender la creciente y compleja situación de los jóvenes (cómo se mostró en el apartado anterior) es insuficiente. Los cambios cuantitativos (universalización del bachillerato y cambios de modelos económicos) y cualitativos (desarrollo de formas alternas de socialización juvenil) requieren una transformación en el modelo de formación y el paradigma institucional que representa el sistema educativo (Bracho y Miranda, 2012:147). En este panorama el gobierno mexicano promovió en 2008 la RIEMS. Al aceptar las insuficiencias de este nivel educativo se hizo el compromiso de:

[...] mejorar las oportunidades para acceder a las escuelas de este nivel, permanecer en ellas, terminar adecuadamente sus estudios y concluir con niveles adecuados de logro académico, [...] que contribuya a la formación de la identidad personal y cultural de los jóvenes, [...] así como ofrecer medios que les permitan su participación ciudadana. (Bracho y Miranda, 2012: 147).

En cuanto a la calidad del sistema educativo: “se subraya la necesidad de mejorar la pertinencia de los aprendizajes, como el nivel desempeño de las competencias de los alumnos en el contexto de las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, la economía global y los retos del ejercicio de una ciudadanía democrática” (Bracho y Miranda, 2012: 151). Así en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se estableció la renovación del sistema educativo con el objetivo de que los egresados obtuvieran mejores empleos y contribuyeran a un México más equitativo y con mejores oportunidades de desarrollo. En este sentido la necesidad de la conexión entre el mundo escolar y el laboral parece dar respuesta a una de las problemáticas expresadas anteriormente: la inutilidad de los estudios de bachillerato en el mundo laboral actual. Asimismo, la RIEMS pretende la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que permita: “conjuguar unidad en la diversidad, [dotar de] identidad, orden, articulación y pertenencia, al mismo tiempo que fortalecer la diversidad en modalidades y subsistemas” (SEMS, 2008:1).

Bracho y Miranda (2012) describen tres principios básicos de la reforma: reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudios y el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. Con el primero de ellos se pretende la definición de ciertas competencias comunes que estarán presentes en todas las modalidades. Así los estudiantes deben dominar ciertos campos formativos o ejes transversales como: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, etc. En cuanto al segundo principio se propone un desarrollo del entorno escolar que ofrezca motivaciones a los jóvenes para permanecer en él. Igualmente se considera la relevancia de la oferta educativa en función de la inserción en el mundo laboral y el desarrollo nacional. El tercer principio versa sobre la posibilidad de que los jóvenes puedan transitar entre distintas opciones e incluso reingresar al sistema de manera más fácil.

Desde la política gubernamental se propone una educación basada en el enfoque por competencias con el objetivo de: “crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas” (SEP, 2008:21). Asimismo, se promueven ciertas competencias genéricas que se definen como: “aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida” (SEP, 2008:22). De esta manera, gracias a la conformación de un Marco Curricular Común (MCC) se pretende dar el salto de: “la enseñanza memorística a una centrada en competencias para la vida y el trabajo.” (Bracho y Miranda, 2012:157).

En principio, la propuesta gubernamental parece dar respuesta a la problemática del nivel medio superior. La formación del SNB, al pretender dar orden a la multitud de sistemas y homologar los contenidos mediante el MCC, parece ser una solución. Sin embargo, es necesario reconocer que México es un país culturalmente diverso y la homologación en el sentido que propone la SEP puede no ser adecuada en contextos tan diferentes; los requerimientos educativos de los estados del sur no son los mismos que los del centro o los del norte. La pretendida homologación se sirve en el currículo formal, pero deja fuera al currículo vivo y al oculto. Desde la institución, cada escuela y cada docente adaptan los contenidos a las condiciones de los grupos. Asimismo, los estudiantes interpretan y construyen su aprendizaje desde diversos referentes sociales y culturales.

De igual manera, se habla de un entorno escolar que ofrezca motivaciones, pero no se toma en cuenta, como se mostró en el apartado anterior, la visión de la escuela que tienen los jóvenes. ¿A qué clase de motivaciones se refiere la propuesta? Asimismo, se menciona el desarrollo social, profesional y político. ¿Cómo se va a lograr esto si no se toma en cuenta las condiciones y características particulares de cada grupo social? Desde esta perspectiva, la RIEMS parece tener “buenas intenciones” pero deja fuera la realidad social del país. En este sentido, no responde a las características de la educación en México ni a la forma de ser ni de ver el mundo de la juventud.

## 1.4 Competencias genéricas, disciplinares y docentes

El fundamento pedagógico de la RIEMS son las competencias. Con ello se establecen ciertas competencias genéricas que todo estudiante debería poseer al finalizar su educación media superior. Se establecen también competencias disciplinares, propias de cada área del conocimiento e incluso competencias docentes. Estas últimas, al ser el docente quien las posee, se enfocan en una determinada didáctica que tiene como fin desarrollar las competencias genéricas en los alumnos. Pasemos a analizar los tres tipos de competencias.

Las competencias genéricas fueron establecidas en el acuerdo 444 del año 2008, donde también se establece el SNB. Su fundamentación, en palabras del acuerdo, se basa en que son:

Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias. (SEP, 2008:2).

Asimismo, en el artículo 3, se afirma:

Las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.

En concordancia con la RIEMS, las competencias tienen como objetivo que los estudiantes tengan determinados desempeños, una comprensión del mundo y un influjo sobre él, un aprendizaje continuo y relaciones armónicas con los demás. Estos ideales constituyan las líneas de las once competencias genéricas.

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.



11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. (SEP, 2015:8)

Desde una primera revisión, el texto de las competencias parece ser adecuado, pues se habla de un aprendizaje continuo y para toda la vida, de una armonización entre el individuo y su sociedad y de un espíritu de innovación. La pregunta obvia, comparando con las anteriores secciones de este capítulo, es si esta propuesta responde a las necesidades del país. Por ahora, desde esta lectura, parecen ser lo correcto, y es precisamente esta lectura la que el gobierno ha hecho y publicita a los medios: como un modelo educativo que contribuye al desarrollo del país y de los ciudadanos.

En el caso específico de las humanidades, y después de las discusiones entre la SEP y el OFM, se decidió establecer, en el acuerdo 447 del 2010, las competencias disciplinares del campo de humanidades. En estas la filosofía aparece como un eje rector como puede apreciarse a continuación.

1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.
2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.
3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.
5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana, de acuerdo con los principios lógicos.
6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.
7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.
8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analizar la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.
9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.
10. Asume una posición personal (ética, respetosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores, frente a las diversas manifestaciones del arte.
11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural, su defensa y preservación.
12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.
13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.

14. Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.
15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.
16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

En consonancia con las competencias genéricas, las disciplinares mantienen los ejes de respeto al otro, apoyo a la comunidad y aprendizaje continuo. Es de destacar la importancia que se le da a la argumentación, la democracia y los derechos humanos. A pesar de estas intenciones, es claro que hay una disonancia entre la filosofía y el texto de las competencias en el sentido de que éstas aceptan ciertos modelos sociales, económicos y culturales sin haber hecho una mayor reflexión. En este sentido, las competencias son fruto de un discurso proveniente de un mundo capitalista neoliberal que asume tales valores. Si esto es así, la capacidad crítica de la filosofía queda anulada pues ante tales ideales no puede hacer nada, sino sólo aplicarlos. Las competencias disciplinares dan la apariencia de ser adecuadas, pero, como se desarrollará en el siguiente apartado, desde la filosofía hay al menos una sospecha sobre las intenciones del texto de las competencias, incluida la RIEMS.

El tercer tipo de competencias que establece la reforma son las competencias docentes. Fueron establecidas en el acuerdo 447 del año 2008. Estas tienen como objetivo: “que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes”. (SEP, 2008b:2). Se establecen ocho competencias docentes que son las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Desde el modelo por competencias, el docente ya no es el principal promovedor del aprendizaje, sino que ahora es el alumno quien lo construye. En este sentido el docente es

un formador y estimulador de condiciones de aprendizaje. Sobre él ya no recae la figura de poseedor de conocimiento que será transferido a los alumnos. Bajo este enfoque, las competencias docentes son un símil de las competencias genéricas de los alumnos, en tanto que una preparación continua, aplicación de propuestas innovadoras, respeto a los principios y valores institucionales, y construcción de ambientes propicios para el aprendizaje. Desde la RIEMS, estos elementos permiten que la enseñanza de un salto de lo disciplinar y se apoye un desarrollo integral en los alumnos. Al igual que lo que ocurre con las competencias genéricas, cabe preguntarse si las docentes son adecuadas al contexto educativo y laboral de los maestros. Asimismo, el papel de la filosofía y de otras disciplinas queda desdibujado pues se estandariza un único modelo de docente. En el caso de la filosofía, una postura crítica y analítica con la realidad puede no ser compatible con el espíritu de orden y respeto a las reglas de la institución. Queda cerrada, además, la posibilidad de una práctica docente que surja desde lo disciplinar, pues las competencias ahora representan el fundamento y la forma de la docencia. De esta manera, se presupone que las competencias docentes son la única forma de delimitar y estructurar una práctica docente. Sin embargo, cada disciplina tiene ya en sí una forma de docencia. La pretendida estandarización de los métodos de enseñanza puede dejar fuera elementos ricos e importantes de cada una de las disciplinas.

### **1.5 La enseñanza de la ética en el marco de la RIEMS**

Desde la perspectiva de Sánchez Vázquez (1990), la filosofía ha tenido una función social, desde el momento en que se acepta o se rechaza una determinada concepción del mundo. Así, la filosofía ha servido para mantener el orden establecido o para transformarlo. Se puede hablar de una función social conservadora y una transformadora. ¿Cómo conserva o transforma la filosofía? A través de la educación. Todo programa educativo responde al intento de reproducción, o en algunos casos, rompimiento de esquemas culturales. Detrás de tales intentos hay una postura filosófica, que, aunque no sea explícita, sustenta los ideales educativos a partir de una concepción de ser humano, una de sociedad, y ciertos valores y cosmovisiones. Es por ello que la filosofía, a través de la educación, contribuye a mantener el *statu quo* o a criticarlo. En este sentido, la filosofía es eminentemente política y ética. Como bien menciona Calderón (s/f), es imposible la existencia de una educación sin moral.

La educación define, en mayor o menor medida, los valores necesarios para la toma de decisiones e incluso para dotar de sentido la existencia y la forma de conseguir las metas. En términos de Sánchez Vázquez (1990), se puede decir que la educación, en tanto actividad social, ayuda a mantener un cierto esquema valorativo y moral. Sin embargo, como puntualiza Calderón, ha habido un cambio entre las relaciones de lo educativo y lo moral. Se ha dejado de lado la enseñanza moral y se ha privilegiado una enseñanza técnica.

Adela Cortina, en su texto *Ética discursiva y educación en valores* (s/f) hace un análisis de cómo la pregunta clásica de la ética acerca de si la virtud puede enseñarse ha dado paso a otra que cuestiona si vale la pena enseñarla. Este salto, de acuerdo a la autora, está relacionado con “el progreso técnico y su creciente complejidad” (s/f:9). Esto implica que los fines de la educación sean la transmisión de ciertas habilidades técnicas que permitan a los jóvenes poder “defenderse en la vida” y alcanzar un estado elevado de bienestar. ¿Acaso no es precisamente esto lo que busca la RIEMS?

Cortina (s/f) acusa de este cambio en la pregunta moral fundamental al triunfo de una razón instrumental, a partir de la cual, a manera de un *giro copernicano*, se cree que, si un ciudadano tiene las habilidades para desarrollarse laboralmente, con el consiguiente grado de desarrollo, entonces podrá aumentar sus posibilidades sociales de libertad y bienestar. Esta conclusión deja ver varias cosas. Una de ellas es una interpretación específica de libertad que Zizek expresa así:

Tenemos todas las libertades que queremos, pero lo que nos falta es tinta roja: el lenguaje para articular nuestra no-libertad. La forma en que se nos enseña a hablar de la libertad -la guerra contra el terrorismo, etc.- esa falsa idea de libertad, y esto es lo que hacemos aquí, obteniendo tinta roja (Zizek, 2008).

El autor utiliza la metáfora de la tinta roja para hablar de la posibilidad de disentir, de ver las cosas de otra forma. Y es en este punto, en donde la denuncia de Cortina toma más sentido. Si la libertad es finalmente el objetivo de la educación y el desarrollo social, se utilizará un concepto prefabricado y homogéneo. Cualquier intento de reinterpretarla será visto como un ataque a la libertad. ¿Libertad es respetar los derechos humanos, ensalzar la cultura occidental y reproducir las estructuras del capitalismo? La ética puede ayudar en este punto. Se afirma que la libertad es una condición necesaria de la moralidad; nadie puede elegir si no tiene libertad. La pregunta fundamental es entonces: ¿una educación que fomenta las habilidades técnicas contribuye a la libertad? Pareciera ser todo lo contrario. Y esta

tecnificación de la educación es lo que Calderón (s/f) denuncia como el olvido de la responsabilidad moral de la educación. Para qué enseñar a ser buenos y virtuosos a nuestros estudiantes si lo realmente importante es el éxito en la vida. Cuando ellos alcancen un estado de bienestar (económico) serán buenos y libres.

La RIEMS nos habla de un modelo educativo que fomenta el desarrollo de los estudiantes a través de habilidades entendidas como competencias que tienen un impacto en el ámbito laboral, social y personal. Con ello, el modelo educativo, a pesar del texto de las competencias, en el cual se ensalza la ética como un eje fundamental en la formación del estudiante, en realidad deja fuera una genuina preocupación por la educación moral.<sup>1</sup> Esta especie de ficción moral se desarrolla en dos aspectos. Uno en el que la enseñanza de la supuesta ética no es más que una enseñanza de valores como el éxito, la competitiva o la innovación, valores propiamente mercantiles, como acusa Vargas (2011). Un segundo aspecto, más grave desde mi perspectiva, es la postergación del desarrollo ético. Se nos dice que el estudiante será bueno y libre cuando sea exitoso económicamente. Con ello, el desarrollo moral del alumno se deja en manos de aspectos externos a lo educativo, lo que contradice el planteamiento de la importancia de la moralidad en la educación.

Desde este panorama, puede ya concluirse que la educación ética propuesta por la RIEMS no es auténtica, sino una mera ficción. Sin embargo, antes de hacer una generalización apresurada, habría que analizar si las competencias por sí mismas son incompatibles con la enseñanza de la ética o, de alguna manera, pueden rescatarse. Esto es el tema del siguiente capítulo.

---

<sup>1</sup> Como muestra de este doble discurso puede apreciarse el texto *Filosofía: una escuela de la libertad* de la UNESCO (2007). El texto tiene como premisa fundamental que, dentro de un mundo globalizado, plural y basado en el conocimiento, la filosofía tiene un lugar importante. Así, la filosofía es un arma contra el adoctrinamiento, que apoya y defiende la democracia y la cultura de la paz. De esta manera, se establecen valores prefijados que apoyan una filosofía *light*, en donde la crítica no puede ser radical, sino ceñida a ciertas determinantes.

## Capítulo 2. *Phrónesis* y competencias

Detrás de toda propuesta educativa hay una noción pedagógica y detrás de cada noción pedagógica hay una idea de hombre, un sentido de la educación e incluso una postura filosófica. ¿Qué hay detrás de las competencias? ¿Qué tipo de pedagogía y qué idea de hombre las fundamentan? Para responder estas preguntas es preciso hacer un análisis de su surgimiento, sus alcances y límites desde la pedagogía, y su relación con la filosofía. A lo largo de este capítulo se desarrollarán estos puntos con el objetivo de comprender las competencias no ya desde una postura institucional como lo hace la RIEMS, sino desde un análisis más profundo que permita concluir en qué medida pueden ser compatibles con una enseñanza filosófica de la ética.

### 2.1 Origen y desarrollo de las competencias

En la actualidad el enfoque por competencias está en boga en varios países, incluyendo México, Colombia, Canadá, entre otros. Tobón las define de la siguiente manera:

Las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: 1) la integración de los conocimientos, de los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos (Tobón, 2006: 1-2)

El concepto como tal surge de las corrientes cognoscitivistas, refiriéndose básicamente a saberes de ejecución. Así la educación basada en competencias se entiende como una experiencia práctica que está enlazada a conocimientos o conceptos para lograr un fin: el desempeño (Bellocchio, 2009). A partir de poner el acento en lo práctico, se pretende dar el paso de un aprendizaje únicamente basado en la memorización a uno que se desenvuelve en destrezas, habilidades, valores y actitudes, pasando por el campo de lo psicológico (procesos cognitivos) con la finalidad de resolver problemas contextualizados tanto en el ámbito educativo, laboral, institucional, personal y social. Todo esto dentro de un esquema de calidad, en donde la enseñanza pueda ser medible y comparable entre distintas instancias.

Etimológicamente la palabra competencia deriva del griego “*agon, agonistes*”, que quiere decir competir, existe otra acepción que proviene del latín *competere*, que te compete, que es de un ámbito de incumbencia (Bellocchio, 2009).

En un sentido histórico y de acuerdo a Tobón (2010), el término competencia surge formalmente en 1965 con Chomsky, quien acuña el término de *competencia lingüística* que da cuenta de la manera de cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. Chomsky se enfoca principalmente en el fenómeno de que un hablante, al poseer un número limitado de reglas, así como una limitada experiencia lingüística puede discernir sobre nuevas construcciones, reconociendo las que no son gramaticalmente correctas, además de poder crear y comprender nuevas oraciones. Su idea de competencia lingüística puede resumirse como la capacidad del hablante oyente de operar la lingüística. En otras palabras, la capacidad de uso de un conjunto limitado de conocimientos.

Tobón (2010) afirma además que, en 1980, Dell Hymes complementa lo propuesto por Chomsky al situar las competencias lingüísticas en contextos específicos. De esta manera, el hablante es competente no sólo por poder utilizar la lingüística, sino también por saber mediar su uso en distintas situaciones. Esta propuesta, llamada por Hymes *competencia comunicativa*, pone énfasis en la socialización del lenguaje: saber hablar cuando es necesario, en el momento, lugar y forma correcta, y la capacidad del hablante de formar parte de actos comunicativos. Se toma en cuenta las actitudes, valores y motivaciones tanto culturales como del hablante en el proceso comunicativo.

Sobre esta línea lingüística, Tobón (2010) considera rescatable el concepto de juegos del lenguaje de Wittgenstein, teniendo en mente que el uso del mismo siempre se da en un contexto o una forma de vida específicos. La capacidad lingüística surge del aprendizaje de reglas y códigos, pero se alcanza plenamente cuando el hablante tiene la capacidad de discernir y elegir un uso correcto en cada situación particular. El hablante competente es aquel que sabe articular y poner en acción los conocimientos lingüísticos en distintos juegos del lenguaje con sus reglas particulares.

A partir de los años sesenta surge un nuevo discurso sobre las competencias; comienza su uso en el ámbito laboral. El cambio en los modos de producción, la globalización y la desregulación del mercado llevaron a las empresas a la necesidad de que los obreros se capacitarán para mejorar sus competencias. Se exige el paso de un obrero especializado en

una clase de procesos bien definidos a uno capaz de adecuarse a distintos y nuevos procesos laborales. Tal flexibilidad rompe con la idea de que el obrero sólo debe hacer lo permitido, haciéndolo capaz de resolver e innovar en la resolución de problemas complejos y buscar alternativas y nuevos procesos. La competitividad de las empresas requiere de un desempeño idóneo de los trabajadores y de los directivos (Tobón, 2010).

Ya en los noventa se consolidan una serie de características que los obreros pueden y deben obtener gracias a la capacitación. Se privilegia los desempeños concretos sobre los conocimientos. Se busca un "saber hacer" flexible que permita adaptarse a los cambios y las demandas de la empresa y del mercado. Se intenta desarrollar el trabajo en equipo, el liderazgo y la creatividad. Se prefiere un obrero idóneo, capaz de realizar bien su trabajo que uno que posea un título profesional. Este último punto refiere a un problema que se ha desarrollado y agudizado en los últimos años: parece ser que el poseer un título por parte del sistema educativo no garantiza un buen desempeño laboral. Por tal razón surge la propuesta de la educación para el trabajo. Con tal objetivo, los currículos comenzaron a cambiar. Se da la inclusión de objetivos que habrán de alcanzarse en lo educativo para garantizar que los estudiantes sean aptos para el mundo laboral (Tobón, 2010).

En México, específicamente, en la década de los ochenta comienzan a surgir instituciones como el CONALEP o institutos tecnológicos que tienen como finalidad: “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente en los niveles profesional y la preparación para el empleo” (Díaz-Barriga, 2000:78). En el nivel básico se adoptó el esquema por competencias en 2006 y a partir de 2008 la SEP propone la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) tomando como eje este enfoque para la conformación de un Marco Curricular Común (MCC) que pueda abarcar los distintos bachilleratos del país, tomando en cuenta sus peculiaridades, pero dentro de un marco general en donde los estudiantes adquieran las mismas competencias. Tal movimiento responde a una orientación en distintos proyectos internacionales de educación como el Proyecto Tunning en Europa o el Alfa Tunning en Latinoamérica que pretenden orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde una educación de calidad (Tobón, 2006).



En el caso mexicano, el discurso institucional, que justifica la implantación de las competencias como una modernización del sistema educativo, afirmando que:

La educación media superior, la educación superior y la formación para el trabajo deben ser fortalecidas para contribuir al desarrollo de México. En estos tipos de educación se forma a los jóvenes en las competencias que se requieren para el avance democrático, social y económico del país. Son fundamentales para construir una nación más próspera y socialmente incluyente, así como para lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el conocimiento (SEP, 2013).

El desarrollo histórico de las competencias deja ver, sobre todo, el acento puesto en lo práctico. La *movilización del saber* es la aplicación de un concepto en la resolución de problemas dados y determinados. El acercamiento de la escuela al mundo laboral es la justificación de “educación de calidad”; calidad que implica una enseñanza como adiestramiento para la productividad. No obstante, la noción de competencia entendida por Hymes como acciones correctas en el momento adecuado, junto con la interpretación de Chomsky como competencias lingüísticas, abren la pregunta sobre si las competencias sólo pueden desarrollarse en el campo laboral o pueden tener una aplicación mayor. Pedagógicamente, las competencias, entendidas como desempeños en un sentido amplio, parecen ser más ricas que lo que institucionalmente se ha propuesto. En este sentido, hay que analizar su aspecto pedagógico.

## **2.2 Las competencias desde la pedagogía**

Desde la pedagogía existen tres modelos básicos: conductismo, cognoscitivismo, constructivismo. Las competencias vienen a ser una reinterpretación del conductismo y del constructivismo, por ello no son consideradas un modelo más, sino un enfoque.

El primer modelo, el conductismo, concibe el aprendizaje como un proceso en donde el conocimiento del docente se transfiere al alumno por medio del estímulo-respuesta. La memorización es vital en este modelo pues se trata de reproducir exactamente lo que dijo el profesor, por medio de una respuesta expresada en un examen o de forma oral. El docente es el rector pues es quien define los contenidos, la forma de mostrarlos y los instrumentos de evaluación. Por su parte, el alumno asume un rol pasivo, es una *tabula rasa* en la que se inscriben los conocimientos del maestro. El aprendizaje se adquiere por una repetición

mecánica (memorización). Este modelo es actualmente el más criticado ya que no toma en cuenta las variables culturales, sociales o de personalidad, asimismo, los estudiantes no pueden innovar, no pueden resolver algo más allá de lo establecido (Cifuentes, 2010).

El segundo modelo, el cognoscitivismo, utiliza la metáfora de la computadora para explicar el aprendizaje. De esta manera el estudiante procesa la información externa por medio de sus capacidades cognitivas y es capaz de interpretar tal información a partir de la creación de nuevos significados (redes semánticas). Con ello se pretende que el alumno cambie sus pautas de conducta. El docente funciona como un guía un apoyo que promueve el aprendizaje, mientras que el alumno cobra un papel central al ser el que construye el conocimiento, además de tener una conciencia de cómo y porqué actúa de cierta manera, así como de lograr una satisfacción interna al resignificar. En este modelo, el estudiante aprende a su manera. (Cifuentes, 2010).

Para el tercer modelo, el constructivismo, el aprendizaje depende las capacidades cognitivas del estudiante, del entorno social, entre otras teorías. El estudiante, al desarrollarse física y mentalmente adquiere distintos niveles cognitivos: el sensorio-motriz, el lógico concreto y el lógico formal. Cada etapa permite al alumno ser capaz de un cierto tipo de aprendizaje, así un niño que está en el primer nivel no puede aprender contenidos del último nivel. De igual manera, el medio social es importante para el estudiante pues constituye su referente de significados desde los cuales puede aprender nuevos elementos: asimismo, el grupo social, estimula el aprendizaje del alumno. El aprendizaje se da por medio del *conflicto cognitivo*, a partir de poder comprender algo de mayor dificultad a la actual que al mismo tiempo desarrolla las capacidades cognitivas. Así, el estudiante encuentra una motivación para aprender por medio del reto y de la satisfacción de haber superado el conflicto cognitivo. El docente funciona aquí como un apoyo para el desarrollo del estudiante, delimitando los niveles en los que los alumnos se encuentran y propiciando los conflictos cognitivos. El alumno tiene el papel central en el aprendizaje, pues sus capacidades cognitivas y su desarrollo son las que lo permiten. De esta manera, puede haber distintas e incluso innovadoras formas de resolver un problema, pues cada alumno posee distintas redes de significados.

A lo largo del siglo XX, al menos hasta los noventa, los tres modelos anteriores tuvieron su lugar en la práctica educativa. A finales de los noventa y desde entonces, surgió la nueva

propuesta: el enfoque por competencias (Tobón, 2004). La UNESCO, en 1999 definió las competencias como “El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (2004:50).

Como se mostró anteriormente, las competencias se aplicaron primeramente al mundo laboral y posteriormente se exportaron al ámbito educativo, sin embargo, tomaron una vertiente distinta. Se dio el paso del ámbito laboral al cognoscitivo para promover el desarrollo de competencias educativas donde se vinculan conocimientos, habilidades, actitudes y valores con la finalidad de dar una formación integral (Andrade, 2008:53). Bellocchio (2009:12-13) considera que las características principales de las competencias son las siguientes:

- 1) Están integradas por lo cognitivo, lo afectivo y lo procedimental.
- 2) Se utilizan para lograr diversos objetivos.
- 3) Involucra la teoría y la acción.
- 4) Permite la mejor adaptación a cualquier situación.
- 5) Se desarrollan.
- 6) Nunca está aislada, la acompañan otras.
- 7) Se infieren a partir de un desempeño.
- 8) La autonomía personal se apoya en el logro de las competencias.
- 9) Están contextualizadas y cambian históricamente.

Las competencias incluyen conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de alcanzar un desempeño, ya sea como el poder resolver un problema laboral o uno de la vida cotidiana. En este sentido, se nutren del cognoscitividad al retomar la noción de saberes en ejecución. Para las competencias un saber solamente es útil si el alumno puede aplicarlo a una situación particular. Consideran que el estudiante debe ser capaz de adaptarse a diversas situaciones en el sentido de no sólo poder resolver un problema, sino una clase de ellos. El conflicto cognitivo es visto no como un paso de un nivel cognitivo a otro, sino como la superación de la parte teórica, llevándola a la práctica, así el aprendizaje se da cuando el alumno es capaz de aplicar lo que sabe. Para ello es necesario que el docente motive a los estudiantes a aprender, al propiciar la utilidad y sentido de lo aprendido, funcionando como un tutor, como un facilitador. Las competencias se enuncian a partir de cuatro elementos: saber saber, saber

hacer, saber ser y saber convivir, siendo cada uno referente a: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

No obstante, el enfoque tiene algunas contradicciones. La primera radica en el espíritu de estandarización, a partir del rompimiento del colectivo social, promoviendo el individualismo, una persona es competente en la medida en que tiene un mejor desempeño que los demás. En este sentido el aprendizaje tiene como función el perfeccionamiento de habilidades en un contexto determinado, pero deja fuera el desarrollo social e incluso personal, entendiéndose humanista, del individuo. Esta visión está en consonancia con el actual modelo económico: alcanzar el éxito es más importante que el desarrollo social o cultural.

Otra contradicción surge al afirmarse que están contextualizadas y cambian históricamente. Sin embargo, al menos en el contexto mexicano, las competencias son las mismas para todos los grupos sociales y las distintas regiones del país, asimismo el cambio histórico abre la puerta a la crítica para promover el cambio, no obstante, las competencias han mantenido su hegemonía.

De acuerdo a Ramírez (2011:171): “Lo fundamental de las competencias, lo que subyace a las mismas, es un “saber hacer”, un “saber cómo.” En este sentido, hay un desequilibrio entre el saber saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, privilegiándose el segundo. Asimismo, este autor considera que el ‘saber cómo’ no necesariamente refleja el ‘saber qué’, es decir, un sujeto puede conocer perfectamente las reglas operacionales y, al mismo tiempo, carecer del conocimiento de un concepto. De esta manera, el ‘saber cómo’ se desarrolla en ámbito práctico, de la pericia, la destreza o la torpeza, y no en un genuino ámbito epistemológico. Es la distinción entre un albañil y un ingeniero. El segundo conoce las causas y principios científicos, incluso con un grado de especialidad, que el primero carece. Por ello, el aprendizaje del saber cómo (saber hacer), requiere muchas ocasiones una vuelta sobre los propios pasos o tiempo para madurar las ideas (Ramírez, 2001:174). Sin embargo, el enfoque por competencias considera que el aprendizaje es lineal y, debido a la relación entre “saber cómo’ y ‘saber qué’, la aplicación del conocimiento debe ser inmediata.

Desde otra perspectiva, se puede hablar de tres niveles de aprendizaje: memorístico, formativo y social (Revenge, 2010:15). El primero se da cuando en forma de datos, el estudiante los memoriza, pero es incapaz de ponerlos en práctica. Es común este nivel cuando sólo se estudia para resolver exámenes que implican solamente definiciones o datos aislados.

El segundo nivel trata sobre la aplicación de un conocimiento a partir de la resolución de problemas modelo. El estudiante es capaz de solucionar problemas de matemáticas, por ejemplo, a partir de un análisis de los conocimientos memorizados y la aplicación de un método creado, expuesto y desarrollado solamente en clase. Es decir, el estudiante se enfoca en resolver problemas únicamente escolares, dentro de un contexto bien delimitado. El último es que pretende que el estudiante utilice los conocimientos memorísticos, sepa discernir entre ellos para lograr una aplicación y sea capaz de utilizar lo aprendido en su contexto social.

En este panorama, las competencias pretenden superar el primer nivel a partir de la puesta en práctica de los conocimientos, pero se quedan en el segundo nivel pues, al estar contextualizadas al salón de clase, no necesariamente pueden aplicarse a la vida cotidiana. Así, el estudiante está capacitado para resolver los problemas modelo, pero no los atípicos, como debería ser dada la exigencia de adaptación a cualquier situación. Causa de esto, así como de que las competencias no alcancen el tercer nivel, es que lo social queda fuera, siendo éste el contexto relevante para los problemas de la vida cotidiana y el lugar en donde la aplicación de un conocimiento muestra si es realmente efectiva o no.

Desde este análisis, es posible ver cómo las competencias, desde la pedagogía, llegan a tener carencias tales como la estandarización, la carga hacia lo procedimental, la inmediatez de los desempeños y la posible falta de relación con la vida cotidiana. Estas limitaciones pueden tener el inconveniente de que el verdadero aprendizaje de los alumnos se restringe a ambientes bien delimitados. Esto contraviene la idea de competencias útiles para cualquier momento y promovidas por el propio estudiante.

### **2.3 La propuesta ético-pedagógica de Aristóteles**

Desde una postura filosófica, la ética ha sido un pilar de la educación humanista. No en vano fue tema de reflexión para filósofos como Platón, Aristóteles, Epicuro, Kant, Nietzsche, entre otros. El estudio de la ética, como bien afirma Aristóteles (1985), no se trata sólo de saber lo que es el bien, sino de ser buenos. La educación puede entenderse de forma general como: “aprender a pensar pensando a partir de abrir la mente, formar una visión totalizadora y fomentar la interacción social con el fin de ser libre socialmente (Arpini, 1987:4 ss.)” O como un “enseñar a pensar por uno mismo” (Herrera, 2008:103).

Con todas estas condiciones y con una idea de educación que promueva la formación de seres verdaderamente humanos, considero que la propuesta más adecuada para una enseñanza filosófica de la ética es la reflexión educativa de Aristóteles, principalmente la relativa a la *phrónesis*. Considero esta propuesta como la mejor por distintas razones:

- 1) Da respuesta a la primera condición. No deja fuera las nociones posmodernas de placer y técnica. Como se mostrará en este capítulo, la *phrónesis* parte de los placeres inmediatos y los desarrolla. Asimismo, puede ser entendida como una técnica de hacer lo correcto en el momento adecuado.
- 2) Da paso a la autonomía y la libertad en el sentido de que las reglas morales surgen de una reflexión propia y en conjunto con los otros. Esto implica que el fundamento de la moralidad no está en reglas externas, sino en el propio criterio y el diálogo.
- 3) Desde la interpretación de Beuchot (2007), la *phrónesis* se nutre de la hermenéutica. Trata de evitar los extremos del relativismo, tan común en la actualidad y del dogmatismo. Con ello, la búsqueda del “término medio”.
- 4) Dadas las condiciones de las competencias, puede interpretarse el desempeño como una forma de virtud. En ese sentido, se puede hacer un diálogo entre las competencias y la *phrónesis* mostrando los alcances y los límites de la propuesta institucional.

Habiendo establecido estas razones, es momento de hablar de la *phrónesis*.

En su *Política* Aristóteles se da a la tarea de buscar las condiciones y características del estado ideal. La finalidad, al igual que en la *Ética*, es la felicidad, aunque en el ámbito político se enfoca en cómo el legislador (gobernante) debe promoverla en los ciudadanos. En la *Política* afirma: “felicidad es [el] ejercicio y práctica perfecta de [la] virtud, y ésta no por convención, sino en absoluto” (Aristóteles, 1989, 1332<sup>a</sup>). Para él, la felicidad es en principio una actividad, no un estado como puede creerse actualmente. No se alcanza por la suerte, aunque hay condiciones que pueden favorecerla o dificultarla, sino a través de la virtud, aquello que se fomentará en los ciudadanos, y más precisamente la *phrónesis*.

Es obvio, en primer lugar, que, como en los demás [casos], la generación procede de un origen, y el fin de algunos orígenes se relaciona con otro fin. Ahora bien, la razón y la inteligencia son el fin del desarrollo del hombre, de manera que a ellos deben encauzarse la generación y la educación moral [de los ciudadanos]. (Aristóteles, 1989:1334b)

Para Aristóteles, la educación tiene un estatus especial: es equiparable a la generación (desarrollo biológico). No es una actividad accesoria donde se aprende conocimientos o se capacitan para realizar un trabajo; es fundamental para el desarrollo humano, así como el crecimiento y el desarrollo físico son fundamentales para la vida. Para el filósofo, tanto la generación como la educación tienen el mismo fin: el desarrollo pleno del ser humano en la razón. Así como lo biológico se encamina a la maduración de los organismos, lo pedagógico se enfoca en el desarrollo de la razón que, para Aristóteles, es lo propio del ser humano, aquello que le es exclusivo y por ello más valioso. La educación para este autor es primordialmente moral, pero no en el sentido de promover valores en los ciudadanos, sino de aprender a realizar acciones virtuosas.

Tanto la ética como la política, e incluso la pedagogía no son ciencias exactas. No puede haber principios universales y generales que rijan la acción debido a que tratan con lo contingente (aquello que no se da de una sola manera). En la ética, principalmente, hay condiciones que están más allá del sujeto, hay ocasiones en las que incluso debe romper las reglas para alcanzar un fin correcto. Por esta razón, las reglas que se dan en la ética no son absolutas sino solo sugieren una pauta de acción. Así, la ética se convierte en una disciplina sobre las condiciones de la acción buena, y cómo lograrla.

El bien constituye uno de los conceptos centrales en la ética aristotélica. No por nada, comienza la *Ética Nicomáquea* (1094a) afirmando que:

Toda arte y toda investigación, e igualmente toda acción y libre elección parecen tender a algún bien; por esto se ha manifestado, con razón, que el bien es aquello hacia lo todas las cosas tienden

Para Aristóteles toda acción tiende a un bien, pero los bienes son distintos en cada situación y en cada persona. ¿Cómo es posible saber cuándo una acción es buena? Para responder a esta interrogante, es necesario analizar la distinción entre los dos tipos de razón: teórica y práctica. Sobre ello, Aristóteles afirma:

En cualquier caso, éstos son los dos principios que aparecen como causantes del movimiento: el deseo (*órexís*) y el intelecto (*noûs*) [...] Así pues, uno y otro—es decir, intelecto y deseo—son principio del movimiento local; pero se trata en este caso del intelecto práctico (*noûs praktikós*), es decir, aquel que razona con vistas a un fin: es en su finalidad en lo que se diferencia del teórico. Todo deseo tiene también un fin y el objeto deseado (*tò orektón*) constituye en sí mismo el principio del intelecto práctico, mientras que la conclusión del razonamiento constituye el principio de la conducta. Con razón, por consiguiente, aparecen

como causantes del movimiento los dos, el deseo y el pensamiento práctico: efectivamente, el objeto deseable mueve y también mueve el pensamiento precisamente porque su principio es el objeto deseable. Y, del mismo modo, la imaginación cuando mueve, no mueve sin deseo. (2000:433<sup>a</sup> 9-21)

En principio, hay dos elementos causantes de la acción en los seres humanos: deseo e intelecto. Estos se conjuntan en la razón práctica (intelecto práctico) en la medida en que el razonamiento se hace en función de un fin. En esto se distingue de la razón teórica (intelecto teórico) que solamente conoce por el propio razonamiento, la búsqueda de la verdad no se realiza en función de un fin, sino por sí misma. Con ello, se afirma que la razón práctica toma del deseo, propiamente del objeto deseado, el impulso y del intelecto, el modo de realizar el razonamiento. Así, se razona en función de un fin que es externo al razonamiento pero que se apoya en este para alcanzar su finalidad.

Las condiciones de verdad de la razón práctica son completamente distintas a los de la razón teórica. Se llama verdadero en sentido teórico a aquello que corresponde con la realidad, así un juicio de la forma “todos los hombres son mortales” es verdadero cuando se da el hecho de lo que se afirma. Por su parte las condiciones de verdad de la razón práctica son las siguientes:

Lo que en el pensamiento son la afirmación y la negación, son, en el deseo, la persecución y la huida, así, puesto que la virtud ética es un modo de ser relativo a la elección, y la elección es un deseo deliberado, el razonamiento, por esta causa debe ser verdadero, y el deseo recto, si la acción ha de ser buena, y lo que la razón diga el deseo debe perseguir. Esta clase de entendimiento y verdad son prácticos (Aristóteles, EN: 1139<sup>a</sup> 23-26).

Gracias a la interpretación de Vigo (2011:302) sobre este pasaje, es posible reconstruir las tres condiciones de la verdad práctica:

- La determinación racional o *lógos* debe ser verdadera (sentido teórico).
- El deseo u *órexis* debe ser recto.
- Debe haber una cierta identidad entre lo que afirma el *lógos* y lo que persigue la *órexis*.

Debido a que: “sólo puede haber verdad práctica respecto de fines que son, como tales, practicables” (Vigo, 2011:303), la acción buena puede identificarse con la verdad práctica.



Es decir, la acción es prácticamente verdadera en tanto que cumpla con las tres condiciones, y en ese sentido se postula como correcta y buena. Habiendo establecido esto, queda analizar cómo se dan las tres condiciones en la acción. Para ello es útil hablar del silogismo práctico como para analizar estos principios.

Un silogismo práctico es una estructura que es procesada por el intelecto, pero dado que funciona basada en la razón práctica, se realiza en vistas de un fin; es decir, es un razonamiento que lleva a la acción. Consta de tres elementos: una premisa mayor (o premisa del bien), una premisa menor (o de lo posible) y una conclusión (o acción). Un ejemplo de esto es el siguiente:

Premisa mayor: “deseo beber”

Premisa menor: “esto es agua”

Conclusión: acción de beber

Lo que muestra, en primer lugar, un silogismo de este tipo es que tanto el deseo como el intelecto son necesarios. Si no existiera deseo de beber, no habría acción, aunque existiera el agua, asimismo, si no reconoce que hay agua, tampoco habría acción de beber pues no hay nada para hacerlo. En el caso de acciones éticas ocurre con frecuencia que existen varias premisas mayores lo que provoque un choque de deseos y que existan varias conclusiones. Un ejemplo cotidiano de los estudiantes es el siguiente:

Premisa mayor 1: “deseo faltar a clases”

Premisa mayor 2: “deseo obtener buenas calificaciones”

Premisa menor: “hoy hay examen”

Conclusión 1: “no entro y no me importa que haya examen”

Conclusión 2: “voy a clases”

Este tipo de decisiones son comunes tanto en la vida de los estudiantes como en las de las demás personas. Aquí se muestra cómo en las premisas mayores hay diferentes deseos que mueven a la acción, teniendo como consecuencia acciones distintas. La causa de ello es que hay distintos tipos y grados de deseos en el ser humano. Aristóteles habla de tres:

*epithymía*, que se identifica con los deseos básicos como comida, bebida o sexo y con las sensaciones placenteras, *thymós*, que refiere a un deseo furioso, un deseo de venganza y *boúlesis* donde el deseo se subordina a la razón. El tercer tipo de deseo es el que el filósofo va a privilegiar ya que cumple con las dos últimas condiciones de la verdad práctica enunciadas anteriormente. Veámoslo en detalle.

La primera condición habla de que el *lógos* debe ser verdadero, es decir, que la premisa menor sea verdadera. Esto depende de la realidad y no puede ser cambiado por agente, quien sólo puede reconocer un hecho como verdadero y como necesario para poder realizar la acción. Por ello esta condición se basa más en lo epistemológico que en lo ético.

La segunda condición: la rectitud del deseo refiere a que el deseo sea del tercer tipo, que sea un deseo subordinado a la razón, es decir, *boúlesis*. Para lograr esto el sujeto debe considerar, por medio de la razón, una escala de fines, siendo los mayores los que se realizan en el futuro. Este punto es complicado, pues Aristóteles habla de que para lograr la formación de tal escala es necesaria la visión de la vida como un todo, basándose en el bien supremo de la felicidad. De esta manera un deseo es racional en la medida que contribuya a alcanzar el fin general de una vida; así, por ejemplo, quien quiere ser doctor debe ajustar sus deseos y llevarlos a la acción en la medida de que contribuyan al fin mayor determinado. Por esta razón la *epithymía* y el *thymós* no pueden ser deseos rectos, ya que los bienes que persiguen son inmediatos y no se subordinan al bien general de una vida, a menos que sean transformados en *boúlesis* por influjo de la razón.

La tercera condición habla de cómo lo que se persigue debe ser existente y reconocido por el *lógos*, es decir, no se puede desear algo como la inmortalidad ni tampoco se puede desear algo que exista pero que no se reconozco como quien no sabe que hay un billete debajo de él, al no reconocerlo no hay deseo. En un sentido, la identidad entre *lógos* y *órexis* puede referir también a la *boúlesis* en la medida que tanto deseo e intelecto tienden a un mismo fin. Por ejemplo: se sabe que es necesario esforzarse para lograr terminar una carrera (*lógos*) y el hecho de imaginarse habiéndola terminado llena de anhelo al sujeto (*órexis*), en ese sentido desea aquello que considera mejor y subordina el resto de sus deseos y acciones para lograrlo: trata de asistir a sus clases, hace sus tareas, etcétera. Ello no implica que no vaya a fiestas o que pueda faltar de vez en cuando, pero puede hacerlo sólo en la medida de que no obstaculice

alcanzar el fin propuesto. Este punto, sobre la posibilidad de acciones “divergentes” que no afectan el fin general puede ser comprendido mejor desde el concepto de virtud.

La virtud (*areté*) es un modo de ser racional (en sentido práctico) que se realiza por término medio, entre dos extremos: exceso y defecto (Aristóteles, 1985:1105b 20ss.). Es decir, la virtud es el conjunto de acciones buenas que se constituyen en un carácter bueno, donde incluso el sujeto puede realizar acciones buenas sin ya pensarlo, pues se ha constituido como un hábito (*éthos*). Asimismo, la virtud lleva a acciones medidas en tanto que no se dejan llevar por una pasión desenfrenada ni por la falta de ella. Aristóteles menciona el ejemplo de la valentía, que es el término medio entre la cobardía (falta de pasión) y la temeridad (exceso de pasión). En este sentido, las acciones virtuosas se constituyen por un deseo medido, donde la razón dicta cuándo y cómo se debe actuar. La noción de término medio también se aplica a las particularidades de las personas, así el filósofo usa el ejemplo de Milón (un atleta griego) para quien comer cierta cantidad es apropiado, pero si esa cantidad se le asigna a Aristóteles, resultaría ser excesiva, así como si se le asigna la cantidad de comida que consume Aristóteles a Milón, resultaría ser muy poca. La virtud además tiene que considerar el temperamento, así alguien que es por naturaleza impulsivo y tiende a enojarse con facilidad tiene un término medio más cercano a la furia que uno que no sea de tal naturaleza. Esa misma persona impulsiva, a partir de un control por parte de la razón, puede utilizar su naturaleza y conducirla a una actividad permitida y constructiva, por ejemplo, el boxeo.

La noción de virtud como término medio se basa en una mediación racional relacionada con la *boulesis* pues las pasiones (deseos) no son malos por naturaleza sino en la medida en que no están controlados por la razón, en cuyo caso pueden ser admirables como en el caso del boxeador. Un punto importante a considerar es que las virtudes no se adquieren por realizar una sola acción, sino que son la formación de un hábito (*éthos*). Al principio puede ser difícil adecuar las acciones, ahí es importante tener buenos hábitos que hagan al carácter más dócil y una razón fuerte que conduzca las pasiones. La *phrónesis* es la reina de las virtudes, la más elevada y la que, al mismo tiempo, posibilita a las demás, tema que será tratado a continuación.

#### 2.4. ¿Qué es la *phrónesis*?

La *phrónesis* es un concepto central en el proyecto pedagógico de Aristóteles pues, como se mostró anteriormente, dado que su proyecto educativo es esencialmente ético, las virtudes son el elemento que los ciudadanos deben adquirir para aspirar a una vida feliz y con ello hacer a la *pólis* dichosa.

*Phrónesis* es una palabra muy utilizada en el ámbito griego que puede traducirse principalmente como prudencia, pero también como sabiduría o sagacidad. Siguiendo a Beuchot (2007), este término está muy relacionado con la analogía. Este autor rastrea su origen desde los pitagóricos quienes: “introdujeron la noción de analogía o proporcionalidad” (2007:14). Es bien conocida su aportación a las matemáticas y el descubrimiento de los intervalos en las cuerdas que se podían expresar por relaciones numéricas. De esta manera, aportaron una nueva idea a los opuestos, al considerar que se puede alcanzar la armonía a través de la conjunción de lo alto y lo bajo. Esta idea fue también aplicada a la ética; un comportamiento prudente implica una armonía entre los extremos. Tanto en la antigüedad como en la actualidad pueden marcarse claramente dos opuestos en la ética: la razón y las emociones. La *phrónesis* se encargaría de *armonizar* los dos extremos. En el campo de la ética, tiende a alcanzar una verdad completa, pero como las verdades de la ética nunca son absolutas, se conforma con acercarse lo más posible a ellas.

Para Aristóteles existen dos tipos de virtudes: las éticas y las dianoéticas. Las segundas se distinguen de las primeras por incluir un elemento racional, así mientras las éticas son templanza, fortaleza y justicia, las dianoéticas son *phrónesis*, arte (*tékhne*), intelecto, ciencia (*epistéme*) y sabiduría. “La prudencia es intelectual o teórica, pero no pertenece al intelecto científico sino al opinativo (práctico), al igual que el arte o *tékhne*.” (Beuchot, 2007:20). De esta manera la *phrónesis* es un híbrido (análogo) entre lo científico y lo práctico, no es ni *epistéme*, ni *tékhne* aunque se relaciona con éstas y se desarrolla en el plano moral.

El Estagirita considera que aquellos que poseen *phrónesis* son capaces de: “deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en un sentido parcial, sino para vivir bien en general.” (Aristóteles, 1985: 1140a 25-27). Así la *phrónesis* es un “modo de ser racional verdadero y práctico” (1140b 1-2). “Es la capacidad de juzgar no sólo lo bueno para él, sino para cualquier ser humano.” (Beuchot, 2007:21).

Para alcanzar la *phrónesis* es necesario pasar por la *boulesis* (deseo racional) que señala los fines, *bouleusis* (deliberación) que sopesa los medios y *proáiresis* (elección) que designa la acción que se va a ejecutar (Beuchot, 2007:22). Para el filósofo, la deliberación es de suma importancia pues es el momento en donde tanto el deseo como la razón “tienen voz” y mediante un diálogo se llega a un acuerdo que conduce a la elección y a la acción. La deliberación tiene ciertas restricciones: sólo puede tratar sobre lo contingente y nunca sobre lo necesario (no puede haber deliberación sobre lo que siempre es o lo que nunca es), no puede aspirar a la perfección científica, y siempre conduce a la acción mediante un silogismo práctico. (Aubenque, 1999:137).

Una de las críticas que pueden surgir contra la *phrónesis* y más precisamente contra la deliberación es la garantía de que las acciones serán buenas sin conocer de manera precisa y absoluta las condiciones y las consecuencias de la acción. Esto lleva a la propuesta opuesta donde las acciones se realizan a partir de la suerte, como “adivinación azarosa” en palabras de Aubenque (1999). Pues bien, la *phrónesis* no es una ni otra, no es ciencia exacta pero tampoco un juego fortuito. El saber que ninguna deliberación tiene la garantía de ser absolutamente infalible no implica que ninguna sea adecuada. En este sentido siempre hay un riesgo de fracaso, pero no porque la deliberación sea inútil sino porque la realidad es contingente y las acciones humanas no pueden hacerla necesaria.

Para Aristóteles la *phrónesis* es la virtud ideal a la que todos los ciudadanos deben aspirar; alcanzarla permitiría al ser humano realizarse plenamente. Sin embargo, la realidad muestra que sólo pocos pueden lograrlo, aunque no por ello debe desecharse como ideal regulativo de la acción. En la medida de que la propuesta pedagógica de Aristóteles se basa en la ética, principalmente en la *phrónesis*, es pertinente resumir los pasos para acercarse a ella.

*Phrónesis*

*Éthos* (hábito)

*Práxis* (acción)

*Proáiresis* (elección)

*Bouleusis* (deliberación)

*Boulesis* (deseo racional)

*Thymós* (deseos de venganza)

*Epithymía* (deseos inmediatos)

Esta escala permite visualizar cómo la educación comienza con aquello que aparece primeramente en sentido biológico: las sensaciones y las pasiones. Éstas constituyen deseos que frecuentemente dirigen las acciones, principalmente en los niños pequeños. Las rabietas y el dejarse llevar por los impulsos es muestra de ello. En esta etapa la formación de hábitos es lo que comienza a mesurar los deseos inmediatos y de venganza. Al llegar a la adolescencia, el desarrollo biológico hace que aparezcan nuevas sensaciones, nuevos deseos a los que el joven no está acostumbrado a mediar, por ello existe en riesgo de dejarse llevar por ellos, de volverse “esclavo de las pasiones”. En esta misma etapa, de acuerdo a Piaget, se alcanza el nivel lógico formal (Cifuentes, 2010), que va a permitir la formación de deseos racionales y deliberaciones, es decir, el actuar correctamente deja de depender de los hábitos para dar paso a una reflexión acerca de lo que es bueno y de cómo alcanzarlo (*proáiresis*). Por ello, para un estudiante de media superior es adecuado trabajar en la formación de la *boulesis*, en fomentar su autonomía como ser capaz de tomar buenas decisiones.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la ética en el nivel medio superior retoma la formación de hábitos en los niveles precedentes y da paso a la reflexión sobre lo bueno y lo malo, reflexión práctica sobre las experiencias que, en algún punto, puede dar lugar a reglas que delimiten la acción. Asimismo, esta enseñanza no deja fuera el aspecto pasional ni del adolescente ni como elemento constitutivo de las decisiones. El objetivo es transformar ese tipo de deseos inmediatos en racionales. De igual manera, la formación de hábitos vuelve a tener relevancia, pero en este nuevo nivel es importante la conciencia de la formación de

virtudes. Es decir, se aspira a que el estudiante alcance autonomía no sólo de reflexión sino también de acción. Con ello, el método basado en la *phrónesis* es una especie de entrenamiento tanto en la reflexión como en la acción; tanto en el reconocimiento y control de las pasiones como en la formulación de ideas y reglas que tengan aplicación en lo cotidiano. Y es precisamente en este punto en donde este método puede relacionarse con las competencias: en el ámbito práctico.

Para comprender esta relación, continúo con un análisis más exhaustivo de las competencias, su origen, fundamentación pedagógica y sus alcances respecto de la propuesta aristotélica.

## **2.5 Competencias y *tékhne***

Si la enseñanza de la ética, siguiendo a Aristóteles, es promover la *phrónesis*, ¿en qué puede contribuir el enfoque por competencias y qué podría faltarle? Para resolver esta cuestión es necesario analizar más seriamente las competencias desde un autor, Perrenoud, quien, a mi parecer, es el que mejor teoriza el concepto de competencias, tratando de promoverlas como un modelo pedagógico completo.

Perrenoud considera que: “una competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos. Son representaciones de la realidad, que se han construido en la experiencia y en la formación.” (Perrenoud, 2008: 7) Asimismo considera que:

La competencia del experto, más allá de la inteligencia operatoria, se basa en modelos heurísticos o analogías propias de su dominio, en formas de pensar intuitivas, en procedimientos de identificación y resolución de cierto tipo de problemas, que aceleran la movilización de los conocimientos pertinentes y su transposición y sirven de base a la investigación y la elaboración de estrategias de acción adecuadas. Hay que agregar que la pericia supone actitudes y posturas mentales, una curiosidad, una pasión, una búsqueda de sentido, las ganas de formar lazos, una relación de tiempo, una forma de unir la intuición con la razón, la prudencia y la audacia, que son, a la vez, producto de la formación y de la experiencia (Perrenoud, 1999:7).

El autor francés considera que las competencias surgen de una inteligencia en relación con la realidad y la experiencia. Esta capacidad intelectual se expresa a partir de modelos

análogos y heurísticos para los cuales las actitudes son igual de importantes que los saberes. Estas capacidades intelectuales requieren de la razón, la prudencia y la audacia.

Dado que en las competencias hay una *movilización de saberes*, el proceso de aprendizaje va más allá de la memorización. Esto no implica que se deseche, sino que se complementa con otros procesos como saber relacionar, interpretar, inferir, inventar, entre otros. Esta inclusión de operaciones complejas tiene como objetivo simular la práctica real, lugar en donde puede alcanzarse plenamente una competencia.

En otro sentido, las competencias trascienden la inteligencia y la erudición. No se reducen al mero razonamiento (algo que puede identificarse con la razón teórica en Aristóteles), ni tampoco a la posesión de conocimientos, sino que van más allá. Muestra de ello es la toma de decisiones. Alguien que utiliza solamente los conocimientos *per se* y una inteligencia teórica es más lento, menos eficaz y útil al momento de decidir. En contraste alguien que desarrolle una *inteligencia estratégica* (equiparable a la razón práctica) logrará decisiones más rápidas y eficaces, aunque no totalmente garantizadas.

Para alcanzar esta cualidad, es necesario basarse en modelos heurísticos y analogías, en formas de pensamiento intuitivas que aceleren la resolución de problemas. Para ello, es necesario incluir en los razonamientos actitudes, pasiones, búsquedas de sentidos e intentos de relación (equiparables con el deseo aristotélico y modelos analógicos de la *phrónesis*) traducidos en una audacia que surge de la formación y la experiencia (2008:10).

Perrenoud considera que, para adquirir una competencia, se requiere que el sujeto tenga tiempo para vivir las experiencias y analizarlas. En este sentido, el aprendizaje de una competencia va más allá de las horas escolares. Los estudiantes deben poder aplicarlas en su contexto cotidiano, pero esto no está necesariamente en manos de la escuela. Ante este dilema, el autor considera que la escuela es un potenciador para la formación de competencias, complementándose con la experiencia para alcanzar la completa adquisición. Para promover el desarrollo de las competencias, Perrenoud considera importante el fomento de situaciones poco comunes, fortuitas, ejemplos y prácticas que promuevan la creatividad, la formación de hipótesis. Así, alguien competente lo es en la medida en que tiene ya una costumbre (*éthos*), alguien que sabe resolver las situaciones no basándose en una regla, sino en una cierta capacidad de improvisación. Es realmente competente cuando puede enfrentarse a situaciones siempre renovadas, sin principios explícitos. En este sentido las



competencias van más allá de las destrezas y los esquemas pues, aunque dependen de ellos en situaciones estándar, en las situaciones atípicas el competente debe ser capaz incluso de poner en cuestión esos esquemas (Perrenoud, 2008:36). Por lo tanto, una competencia puede utilizar incluso otras competencias, no hay, en principio, un límite para el uso de elementos que satisfagan las competencias.

Otro de los conceptos importantes de las competencias es la pericia. A partir de la aplicación de un conjunto de analogías, intuiciones, inducciones y funciones heurísticas se constituyen esquemas mentales de alto nivel, tramas que ahorran tiempo y que permiten tomar buenas decisiones de forma eficiente (2008:38).

La acción competente es una “invención bien temperada”, una variación sobre temas parcialmente conocidos, una manera de reinvertir lo ya vivido, ya visto, ya comprendido o manejado para enfrentar situaciones lo suficientemente inéditas para que la sola y simple repetición sea inadecuada, lo suficientemente familiares para que el individuo no se sienta totalmente desprotegido. (2008: 39)

Un punto clave de las competencias es que dan realmente en la acción, no en la reflexión. Así como un buen silogismo práctico se juzga por la acción, las competencias se juzgan en la medida de cómo se realiza una actividad. Este carácter práctico incide en que una competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social (2008:44), así como que las competencias se crean frente a situaciones complejas desde el principio (2008:71) no a partir de modelos prefabricados.

Perrenoud trata de llevar el esquema por competencias hasta sus últimas consecuencias, por ello, en algunos puntos puede distar de la propuesta institucional que, como se vio en el capítulo anterior, está más acotada. No obstante, el autor francés llega a criticar ciertos conceptos de las competencias, sobretodo la idea de desempeño. Para él lo observable no muestra necesariamente los procesos internos, como las personas utilizan distintas estrategias para resolver un problema (2008:24). Una medición únicamente del desempeño muestra cómo se realizó una acción determinada pero no cómo pueden realizarse clases de acciones, Por ello, un alumno puede saber redactar una carta, pero su desempeño (producto) no muestra si alcanzó la competencia para poder redactar cartas en situaciones variadas.

En otra de sus críticas, Perrenoud llega a preguntarse: “si la función de la educación es actuar sobre el mundo, ¿para qué ir a la escuela si allí no se adquiere ningún medio para

hacerlo?” (2008:13). Esto muestra la gran problemática de las competencias que, como se mostró en el primer capítulo, interpreta la acción en el mundo como una acción únicamente laboral. En México la respuesta a esta interrogante es clara, hubo una subordinación de lo educativo a lo laboral con la finalidad de “transformar el mundo”. Entonces habría de preguntarse si a pesar de su discurso que, en principio parece innovador ¿no hay solamente una propuesta que trata de justificar la implantación de lo laboral en lo pedagógico? ¿Hasta qué punto las competencias son genuina pedagogía?

Lo primero que salta a la vista con este análisis es que hay un desfase entre el discurso de las competencias de la RIEMS y el de Perrenoud. Para él, las competencias, a pesar de sus limitaciones, más allá de aplicarse sin crítica alguna, abren la posibilidad de un debate pedagógico. El alcance real de las competencias depende, por lo tanto, de qué tan atadas estén al modelo laboral impuesto. Su liberación, empero, no garantiza su perpetuación, pues hasta este punto no es posible afirmar si la “esencia” de las competencias es laboral o si hay algo genuinamente pedagógico que persista. Más allá de esta discusión, propia de la pedagogía, la propuesta de Perrenoud es sumamente interesante pues en muchos puntos toca conceptos y nociones útiles para la enseñanza de la ética. Su propuesta de una inteligencia estratégica, la necesidad de los hábitos para formar competencias, el uso de analogías y modelos heurísticos para la resolución de problemas y el criterio de que las competencias se juzgan en las acciones, son elementos que pueden relacionarse perfectamente con nociones aristotélicas como la distinción entre razón teórica y práctica, el *éthos* como formador de virtudes, el uso de la analogía y el término medio o el valor de la acción en la conclusión del silogismo práctico. No obstante, a pesar del trabajo que realiza Perrenoud, considero que las competencias están limitadas pues están ineludiblemente atadas a lo técnico, que no es desdeñable por sí, pero en función de la enseñanza de la ética son insuficientes. Con ello considero que la propuesta de Perrenoud es totalmente operativa siempre y cuando se complementa con lo propiamente ético que sí provee Aristóteles. Para mostrar esto, dirigiré la discusión a mostrar la diferencia y relación de dos conceptos aristotélicos: *tékhne* y *phrónesis*.

Para Aristóteles tanto la *tékhne* como la *phrónesis* son virtudes intelectuales (1985:1140<sup>a</sup> ss). De acuerdo a Vigo (2011:381) las dos: “se efectivizan y adquieren expresión en el obrar mismo”, es decir son también virtudes prácticas. Su carácter híbrido hace que dependan tanto

del deseo como del intelecto y están regidas por los requerimientos de la razón práctica expresados anteriormente. La *tékhne*, de donde proviene nuestro término ‘técnica’, es una *héxis* (disposición habitual) de carácter productivo que va acompañada de una determinación racional verdadera (1140<sup>a</sup>10). Al igual que en la *phrónesis* se da una deliberación (*bouléusis*) sobre los medios más adecuados para lograr un fin, así alguien que tiene por objetivo construir una casa sopesa los materiales, las disposiciones, los medios y los tiempos para alcanzar la finalidad. Sin embargo, a diferencia de la deliberación de la *phrónesis*, en la deliberación técnica no hay una reflexión sobre el fin, el porqué de la acción, sino que ya está puesto de antemano. En este sentido, los procesos deliberativos de la *tékhne* parten de fines ya propuestos anteriormente, independientes de la deliberación; la *tékhne* es precisamente un *saber hacer*. Los fines que se persiguen las actividades técnicas son fines instrumentales, buscados no por sí mismos, sino por otros. En este punto, Aristóteles opone a la *tékhne* la noción de *práxis* (acción) en tanto que en la segunda sí contiene una deliberación sobre lo correcto o incorrecto de la acción más allá de los medios. Por ello, en cuanto a los requerimientos de la razón práctica, las actividades técnicas dependen de un *lógos* y una *órexis* independiente de la actividad, así no puede juzgarse ni la verdad del *lógos* ni la rectitud de la *órexis*, sino sólo a partir del fin por el que se hace una actividad técnica (Vigo, 2011:393).

Las competencias, desde la perspectiva anterior, son eminentemente técnicas, pues privilegian el desarrollo de capacidad de resolución de problemas, pero no se discute sobre la pertinencia de tales problemas. Así, los estudiantes son entrenados en la movilización de saberes, en la generación de escenarios creativos, en la búsqueda de alternativas, pero no saben por qué tienen que realizar esas actividades. Aristóteles (1985) expone un ejemplo parecido. Afirma que los médicos no deliberan sobre si curar es bueno o no, simplemente lo asumen y aplican lo que saben con el fin de ayudar a los enfermos. El filósofo hace aquí una distinción entre una deliberación técnica y una deliberación ética. La primera, semejante a las competencias, se encarga de la resolución de un procedimiento, sin deliberar sobre los fines. Así, en la enseñanza de la ética se pretende que los alumnos respeten los derechos humanos o la cultura de la paz, pero no se analiza porque tales ideales y no otros. La deliberación ética va más allá. No sólo se encarga de la resolución de un problema, sino también del análisis de los criterios para resolverlo. Así, el médico, desde la perspectiva de

Aristóteles, sólo realiza una deliberación técnica: asume ciertos principios morales como el cuidado de la salud y de la vida sin cuestionarlos en la práctica. Desde esta perspectiva, las competencias son parecidas a la práctica médica: se aplican procedimientos, pero no se cuestiona sobre los fines de tales actividades.

En el caso de la ética, la enseñanza bajo el enfoque por competencias es desastrosa, pues privilegia la resolución de problemas éticos no bajo la reflexión acerca de si es bueno o malo, sino a partir de una capacitación en técnicas para resolver problemas. En este sentido, la enseñanza de la ética no es más que una enseñanza de valores, nociones preestablecidas, adaptadas por el sistema educativo para que los estudiantes sean entrenados en resolver situaciones éticas siguiendo un código de conducta, no a partir de una reflexión deliberada sobre lo bueno y lo malo. Eso jamás podrá ser ética, solo quedaría en el campo de la moral. ¿Queda algo rescatable de las competencias para la enseñanza de la ética? Muchísimo. Si algo se le puede agradecer a las competencias es haber puesto el acento en lo práctico, lo cual en la ética es fundamental. Como Perrenoud muestra, la capacidad del competente de poder resolver problemas en situaciones distintas, de improvisar, de poder adaptarse es constitutivo de la clase de astucia que el mismo Aristóteles reconoce como parte de la *phrónesis* al relacionarla con la *métis*: “una categoría mental que designa un tipo de inteligencia comprometida con la práctica, enfrentada a obstáculos que debe dominar empleando la astucia para tener éxito”, que conjuga la sagacidad, la previsión, la flexibilidad del espíritu y la simulación (Valera, 2002:16). La *phrónesis* requiere que las personas puedan adaptarse a distintas situaciones, que sean capaces de generar estrategias, a partir de la deliberación, para alcanzar los fines, pero que también sean capaces de reflexionar si el fin buscado es el correcto. En este sentido, las competencias pueden ser una parte de la *phrónesis*, pero no toda ella. Para lograr realmente una enseñanza de la ética es incluso recomendable tomar la propuesta de las competencias, pero siempre enmarcadas en la reflexión, en la delimitación de lo bueno y lo malo, lo propiamente esencial de la ética.

A partir del análisis que se realizó en este capítulo, se puede concluir que las competencias y la *phrónesis* tienen cierta relación. Con esto en mente, se desarrollará en el siguiente capítulo una estrategia didáctica por competencias que recupere algunos aspectos de la *phrónesis*.

## **Capítulo 3. Estrategia didáctica; un proceso para acercarse a la *phrónesis***

Mientras en el anterior capítulo se mostró, de manera teórica, los límites de las competencias ante la *phrónesis*, es momento de analizar la posibilidad y condiciones de una práctica de la enseñanza de la ética basada en este concepto aristotélico. Para ello, es preciso tocar puntos como los objetivos de la enseñanza de la ética, las contribuciones de la *phrónesis* a las competencias y la aplicación de ambas en una estrategia didáctica.

A lo largo de este capítulo, se exploran, de una forma precisa, qué alcances se logran con la enseñanza de la ética. Esto, delimitado por lo desarrollado en el capítulo anterior, da lugar a la propuesta de un método de enseñanza. Asimismo, se describirá el contexto del COBAEM plantel 10 y las características de los alumnos. Todo esto tiene como finalidad el diseño y aplicación de una estrategia didáctica en concordancia con las competencias y con el método propuesto. Posteriormente se exponen los resultados de dicha estrategia, así como los hallazgos, alcances y límites, desde la perspectiva docente.

### **3.1 Objetivos de la enseñanza de la ética**

Cuando Aristóteles define la *phrónesis* como la capacidad de: “deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en un sentido parcial, [...] sino para vivir bien en general” (Aristóteles, 1985: 1140a 25-27) pareciera ser que se refiere más a un ideal que a un objetivo real. Y más aún habría que preguntarse cómo es posible que una persona alcance tal nivel de virtud. Es responsabilidad de la enseñanza de la ética formar ciudadanos que, en términos del filósofo, no sólo conozcan el bien, sino que también lo practiquen. ¿Esto es realmente posible o hasta qué punto puede alcanzarse? Retomando los aspectos de los jóvenes analizados en el primer capítulo, salta a la vista un aspecto de interés: la naturaleza pasional de los adolescentes y el desinterés por los temas éticos. Sobre esto, Zagal (2005) afirma: “Por ello, resulta poco útil hablar de ética y política a los adolescentes, quienes, obnubilados por el ardor de sus pasiones, no están en condiciones de escuchar hablar sobre este tema. A estos jóvenes, humanos Sin experiencia, se les ha de enseñar, por ejemplo, matemáticas. Esta ciencia exige poco conocimiento “de la vida y, sobre todo, no requiere de un carácter formado”.” (2005:160). Desde esta perspectiva el adolescente no es idóneo para aprender ética por dos razones: pasiones exacerbadas y falta de experiencia. Esto demuestra,

en principio, la dificultad de la enseñanza de la ética en comparación, como dice Zagal (2005), de las matemáticas, en donde no es necesaria la experiencia. Sin embargo, el autor reconoce la existencia de una paradoja al afirmar que: “La juventud no es el mejor momento para escuchar sobre ética y política. Sin embargo, es precisamente en esta época cuando más hace falta el impulso para vivir virtuosamente. Durante la adolescencia se forma el temple del ciudadano” (2005:160). Esta visión responde a una necesidad de la ética no solamente para la esta etapa, sino como formación para la vida. En este sentido enseñar ética no consiste en desarrollar plenamente las capacidades morales, sino en despertarlas, en hacer consciente al joven de que las posee y puede potenciarlas. Desde esta perspectiva la enseñanza de la ética es útil como un acercamiento a un desarrollo que los jóvenes posteriormente tendrán. Pero esto puede verse de forma contraria. Mirar la enseñanza de la ética no como lo que puede promover en el futuro, sino lo que puede hacer para el estudiante en este momento. Con ello me refiero a su contribución al problema de la *akrasía*.

Es claro, siguiendo la interpretación de Zagal (2005), que el adolescente vive en un mar de pasiones, pero también tiene ciertos atisbos de un proyecto de vida, de preocuparse por los demás, de buscar un desarrollo personal, entre otros elementos. No obstante, las condiciones sociales actuales han provocado la pérdida de este equilibrio, haciendo que los jóvenes dejen de esforzarse por construir planes a futuro. Hay un desinterés por todo aquello que represente esfuerzo y tiempo para desarrollarse. Fenómenos como la drogadicción, la violencia, la deserción escolar o la falta de sentido han contribuido a una pérdida de la noción de vida, privilegiándose el “vivir el momento”: En este contexto, aparece la *akrasía*. Este término, traducible como la falta de gobierno sobre sí mismo o como incontinencia, refiere al hecho de una vida en el que las personas son arrastradas por elementos que no pueden controlar, que generalmente son pasiones y deseos. Al no poseerse un sentido de vida, los acráticos actuales lo buscan en la repetición de experiencias placenteras, así como en la continua innovación de tales experiencias. Este hecho es paradójico pues para encontrar un sentido hay que estar continuamente dejando de lado el anterior sentido. Este fenómeno de “úsese-tírese” es responsable de adicciones no sólo a sustancias nocivas, sino a prácticas dañinas que los jóvenes son incapaces de percibir, pues al constituir el único sentido de su existencia, todo lo demás carece de valor. Así, el “vivir el momento” se constituye como un

círculo vicioso en donde las personas son capaces de sacrificar su libertad y su dignidad, aspectos fundamentales de la ética, en función de “seguir en el juego”.

A partir de estas dos perspectivas, puede concluirse que la utilidad de la ética consiste, en palabras de Calderón, (s/f) en promover condiciones de posibilidad de un desarrollo moral. Asimismo, se concluye que la enseñanza de la ética es una forma de combatir la *akrasía* moderna, a partir de analizar y mostrar el panorama, así como replantearse los conceptos de libertad, dignidad, autonomía, entre otros, así como fomentar las relaciones interpersonales y sociales.

Esto queda establecido por Calderón en términos de objetivos de la enseñanza moral que a su vez constituyen los elementos de una “ética mínima” enfocados en despertar las capacidades morales del adolescente.

1. Que los alumnos sean capaces de reconocerse como seres con conciencia moral, es decir, queremos alumnos que sean conscientes de que sus acciones repercuten en los demás y cómo repercuten.
2. Que sean capaces de reconocer la existencia de límites de lo que es válido y de lo que no lo es.
3. Que aprendan a desarrollar una perspectiva de su vida que incluya, tanto el descubrimiento de su sentido individual como el social.
4. Que sean capaces de dirigir de manera ética la construcción de su propio carácter.
5. Que sean capaces de ayudar a florecer el bien común (Calderón, s/f:142).

Estos lineamientos constituyen los fundamentos de la enseñanza de la ética. En este punto, me parece pertinente hacer una comparación entre estos objetivos y los expresados en el programa de estudios de la DGB.

“La asignatura de Ética I [...] tiene como propósito que el estudiantado logre una formación integral basada en valores y principios, mismos que contribuyan en tener una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa. Considera los actos morales fundamentados en la razón y la argumentación de su contexto local y nacional, como un eje conductor del bien común, respetando las prácticas distintas a las suyas en un marco de diversidad intercultural” (DGB, 2017:6).

Resalta que hay ciertos términos en común como: moralidad, racionalidad, bien común y distintos contextos. El objetivo de la enseñanza de la ética de acuerdo a la DGB es que el

estudiante alcance un desarrollo pleno de su moralidad y ciudadanía. Esto, en principio, parece imposible de lograrse en un curso y más aun teniendo en cuenta las condiciones de los jóvenes. Sin embargo, y haciendo una lectura desde las competencias, puede interpretarse como un ideal regulativo al que el estudiante llegará en algún momento de su vida (en el sentido de competencia). En este sentido, los objetivos alcanzables se desarrollarán en los objetivos de las unidades. No obstante, la propuesta de Calderón tiene una gran ventaja. Al estar plenamente delimitados los objetivos desde un principio, el trabajo didáctico fluye de manera natural. De igual manera, conocer los alcances y limitaciones de la enseñanza de la ética en la media superior, delimita el contexto y el alcance de la práctica docente, evitando caer en los excesos de la teoría y tampoco reducir la enseñanza de la ética a meras opiniones.

La enseñanza de la ética tiene limitaciones características desde las que hay trabajar. En este sentido aspirar a un aprendizaje completo de la *phrónesis* no sería prudente. El objetivo de generar condiciones de posibilidad para el desarrollo moral del adolescente es el eje conductor de la estrategia didáctica. Habiéndose establecido los objetivos y el eje, queda describir el cómo.

### **3. 2 Método**

Desde una lectura aristotélica, el joven es un deseo que va en camino de consolidarse como un carácter ético a partir del desarrollo de la racionalidad. El sentido de esto no es reprimir el deseo, sino encauzarlo en función de un bien mayor. En palabras de Nussbaum: “la finalidad práctica de la ética aristotélica es la clarificación individual y la armonización colectiva” (2003:102). Esto se da en: “[...]un proceso de doble sentido en que se produce la clarificación mutua de la experiencia y una visión o visiones generales de la vida humana, proceso que nunca pretende erigirse en fin y remite de nuevo a la experiencia como lugar propio del juicio práctico” (Nussbaum, 2003:99). La autora propone una dialéctica entre experiencia y visión, entre deseo y razón, lo que es propiamente la *boúlesis*. Aristóteles nos brinda una herramienta para describir este proceso: el silogismo práctico.

Un silogismo práctico se distingue de uno común (teórico) en que la razón está en función de un deseo o intención y no separada. Su objetivo no es el conocimiento, sino la acción. Al estar constituido por una premisa de deseo, una de razonamiento y una de acción,



representa analógicamente el desarrollo esperado en un estudiante. Con ello, se puede interpretar el silogismo práctico como un método pedagógico en el siguiente sentido.

Momento de la *órexis* (deseo)

Momento del *noús* (intelecto)

Momento de la *práxis* (acción)

La idea central es que, a través del ejercicio de estos momentos, el alumno pueda desarrollar paulatinamente un reconocimiento de sus deseos e intenciones, un acercamiento a otras posibilidades, un análisis más amplio tanto de las causas como de las consecuencias de las acciones pasionales, así como la valoración de las opiniones de otros, una consciencia sobre su actuar, para finalmente generar una noción del bien común a partir del diálogo con uno mismo y con los demás. El método consistirá entonces en una serie de pasos que lleven al alumno a crear condiciones de posibilidad de que transforme sus impulsos en reflexiones prácticas que incluyan las opiniones de los demás.

Dado que la estrategia está enmarcada en el enfoque por competencias, cabe resaltar algunos puntos sobre esta propuesta. En principio, el enfoque habla de tres tipos de saberes: conceptual, procedimental y actitudinal. El peso, como se mostró anteriormente, está en lo procedimental: se espera que el estudiante realice un desempeño de acuerdo a normas preestablecidas. Esto provoca, en primer lugar, la necesidad de movilizar el saber conceptual en el sentido de volverlo práctico. Asimismo, lo actitudinal quede relegado a las exigencias de lo procedimental, es decir, realizar un desempeño de la forma adecuada, pero separado de lo conceptual.

Las consecuencias de lo anterior es que: 1) El alumno no encuentra relación entre el concepto y su entorno pues no encuentra utilidad en analizar el concepto, resultado de la separación de lo conceptual y lo actitudinal. 2) El paso de lo conceptual a lo procedimental es puramente técnico en el sentido de que el concepto no es analizado, sino aplicado. Esto dificulta la posibilidad de interpretar el concepto de otra manera, excluyendo la posibilidad de un diálogo serio. 3) Hay un desequilibrio entre lo conceptual y lo actitudinal que se traduce, en el caso de la ética, en decisiones basadas en un principio teórico, que no empata

con el carácter práctico de las decisiones. Esto, desde la perspectiva del silogismo práctico, provoca que no haya una conexión eficiente entre las dos primeras premisas, lo que anula la acción. Es por ello, que se propone una reinterpretación de los saberes de las competencias, quedando así:

Actitudinal + conceptual = procedimental

Emulando el esquema del silogismo práctico:

Deseo + intelecto = acción

Este giro puede dar una nueva interpretación a las competencias, acercándolas a las necesidades de la ética a partir del modelo de la *phrónesis*. Esto no implica, por supuesto, el abandono de la movilización del saber o de la importancia de las habilidades, sino que se clarifica la función de los tres saberes en el ámbito de la ética.

El fragmento de Nussbaum que describe el aprendizaje ético como: “[...]un proceso de doble sentido en que se produce la clarificación mutua de la experiencia y una visión o visiones generales de la vida humana, proceso que nunca pretende erigirse en fin y remite de nuevo a la experiencia como lugar propio del juicio práctico” (Nussbaum, 2003:99), contiene al menos cuatro pasos: clarificación mutua de la experiencia, generación de visiones generales, establecimiento de un fin provisional y el retorno a la experiencia. Es importante resaltar que es un proceso doble, es decir, es el alumno ante otro, ya sea su compañero, el maestro, un texto, o con mayor dificultad, él mismo. Para lograr esto, se propone un método basado en el silogismo práctico y sus tres momentos: momento de deseo, momento del intelecto y momento de la acción. A éstos agrego un cuarto momento, el momento de prudencia, en el que el alumno pueda valorar su desarrollo y darse cuenta de cómo puede aplicar lo aprendido. Analicemos cada uno de ellos.

*Momento de deseo.* Consiste en despertar el deseo de algo en los estudiantes. Para ello la estrategia puede basarse en contenidos de interés para los alumnos: sexualidad, aborto, drogadicción, música, violencia, derechos de los animales, entre otros. El objetivo es que los alumnos, desde sus propias experiencias, puedan hacer una conexión con el tema y no al revés. Generalmente, el alumno emite una opinión parcial e irreflexiva sobre el tema. En este momento es recomendable que los alumnos comiencen a generar opiniones en equipo, contrastando, reconociendo las otras opiniones como propias.

*Momento del intelecto.* Consiste, de manera general, en el contraste de opiniones. Habiéndose despertado el deseo, el alumno tratará de justificar su postura ante los demás. Ante ello puede cuestionarse por qué creen tal opinión sobre el tema. Para ello, el docente puede proponer un análisis de pros y contras de las opiniones generalizadas sobre el tema, así como tomar el papel del refutador de las percepciones de los alumnos. Por lo tanto, en este momento es adecuado para que el docente introduzca los contenidos (conceptos, teorías, autores) con el objetivo de mostrar a los alumnos otras interpretaciones sobre el tema. El objetivo no es que el docente convenza a los alumnos, sino que se genere un diálogo que incite al alumno a reflexionar su opinión y a reconocer la posible validez de las de los demás.

*Momento de la acción.* Consiste en la aplicación de lo aprendido a partir de identificar un problema y proponer una solución, en el sentido de retornar a la experiencia. Para ello, queda en completa responsabilidad del alumno la elección de un tema o problema para que lo desarrolle basado en los contenidos de los otros dos momentos. Se espera que el alumno pueda dar razones de sus opiniones, reconociendo sus limitaciones y la importancia de las opiniones de los demás.

*Momento de la prudencia:* Consiste en una valoración del trabajo del alumno en los tres momentos, reconociendo cómo fueron cambiando sus opiniones y cómo incorporó o desestimó las de los demás, además de cómo la reflexión pudo ayudar a analizar y proponer una solución ante un tema.

Quedando establecidos los cuatro momentos del método, resta el diseño de la estrategia, que se verá a continuación.

### **3.3 Contexto**

El COBAEM plantel 10 se encuentra ubicado en el norte de Ecatepec. Es una zona considerada de alto riesgo donde hay inseguridad, transporte inadecuado y violencia de distintos tipos. De acuerdo al análisis “Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas” (FODA)<sup>2</sup>, los alumnos generalmente viven en un contexto de familias disfuncionales y violencia, lo que provoca un bajo rendimiento académico, propensión ante conductas de

---

<sup>2</sup> El FODA es un análisis que realiza el cuerpo colegiado al inicio de cada semestre, en el que se valoran los logros y obstáculos de la práctica educativa.

riesgo como drogadicción o sexualidad no responsable, desinterés por la escuela y deserción escolar.

Los alumnos tienen, en su mayoría, 14 o 15 años de edad, son pocos los que tienen 16 y sólo algunos de 17 años. A pesar de haber cursado una educación secundaria basada en competencias, no muestran signos de haberlas desarrollado. Consideran que hay respuestas correctas únicas y no están habituados a relacionar los contenidos con su cotidianidad, ni tampoco a analizar y reflexionar sobre los contenidos. En contraste, son capaces de llenar formatos preestablecidos e incluso muestran confusión y rechazo ante la posibilidad de un llenado distinto. Estos hechos invitan a la reflexión sobre qué es lo que realmente, más allá del discurso institucional, se está enseñando con las competencias. A modo de comparación, se mencionan los objetivos relacionados con la ética en el perfil de egreso de la educación básica.

e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos (SEP, 2011:39-40).

De acuerdo a esta descripción, los alumnos que ingresan a la media superior, deberían tener ya desarrolladas estas competencias, pero no es así. Esto provoca que, ya en la práctica docente, se tengan que hacer ajustes del programa para adecuarlo al nivel de los alumnos.

Hay cuatro grupos en los que imparto la materia de ética: 105, 106, 107 y 108. Todos en el turno vespertino. Es importante mencionar que en todos los grupos hay un número importante (diez o más) de recursadores y repetidores. Un común denominador de estos alumnos es una actitud desafiante y de trabajo mínimo. No cuentan con hábitos de estudio ni de análisis. Incluso tienen dificultad al momento de entender instrucciones. El resto de los alumnos (regulares) no tienen una actitud desafiante, sino más bien pasiva o incluso apática. De manera general, los estudiantes están habituados a tomar apuntes, a considerar lo que dice el maestro como una verdad absoluta. Esto dificulta el trabajo con ejercicios de comparación, análisis o ejemplificación. Al hacer una cotejo con las características de los adolescentes en el texto de Weiss (2012) destaca la importancia que les dan a los estudios, la amistad y su interés por el mundo laboral pero no comparten la importancia del futuro y las consecuencias.

Con base en la experiencia ante los alumnos, se percibe que viven en el presente. Consideran que las fiestas, el sexo y la experimentación con las drogas, son bienes en sí mismos. Ocasionalmente, llegan a pensar en su futuro, pero no de una manera optimista. Sus relaciones familiares son escasas. Muchos de estos alumnos no conviven con sus padres, siendo cuidados por otros parientes. Esto, unido al contexto social del norte de Ecatepec, genera un ambiente de desilusión hacia el futuro. Estas condiciones generan un fenómeno interesante. Por una parte, los alumnos aprecian ampliamente el vivir el presente, pero, por otra parte, su proyección al futuro es ideal y un tanto desconectada de las posibilidades. Muchos de ellos aspiran a terminar la preparatoria y conseguir un buen trabajo, mientras que otros sólo asisten por asistir. El estudio no es el objetivo de la escuela, sino las relaciones con sus compañeros.

Por lo visto durante el semestre, lo más importante para los alumnos es pasarla bien, no les agradan los trabajos complejos y prefieren terminar rápido sus actividades para poder platicar con sus compañeros. A diferencia de los grados superiores, los alumnos de primer semestre se comportan como si estuvieran en una “secundaria de niños grandes” donde el juego sigue siendo importante, así como las relaciones de pareja y el mostrarse superior a los demás. Esta visión de “vivir el presente” se encuentra paradójicamente acompañada de un sentido de comunidad muy importante. El hecho de vivir en una zona violenta y con desintegración social, hace surgir en ellos una idealización del “barrio”, del pertenecer a un grupo donde todos los miembros se apoyan. Es en este concepto donde se conjuga la dualidad expresada con anterioridad. Las drogas, el sexo y la diversión son buenos. La traición y el no participar en el desorden son malos. A pesar de que el hecho de ir a la escuela representa un esfuerzo y trabajo continuos, los alumnos asisten al plantel con entusiasmo, aunque suele haber inasistencias continuas. Para ellos hay una separación muy clara entre lo académico y la función social de la escuela, privilegiando lo segundo. Esto implica que la escuela se entienda con independencia de las clases o los maestros.

El nivel cognitivo de los alumnos es dispar. Algunos de ellos ya poseen ciertos elementos de pensamiento abstracto, siendo capaces de argumentar de manera simple. Por lo que se observa, la gran mayoría no cuenta con elementos cognitivos suficientes. Les cuesta trabajo el análisis de situaciones y comprenden conceptos de manera unívoca. De igual manera, tienen dificultad al momento de relacionar conceptos con ejemplos o viceversa. Destaca que

algunos alumnos aún cuentan con un pensamiento mágico, actuando de tal manera que, si evaden algo, suponen que deja de existir.

En cuanto a su desarrollo moral, los alumnos muestran un cierto grado de autorregulación, pero subordinado a las reglas de un grupo de amigos: suelen afirmar que se vale en desorden, pero hay límites, aunque no estén completamente claros. Algunos alumnos, principalmente los recursadores y repetidores carecen de autorregulación. Asimismo, no son capaces de realizar un trabajo continuo.

Al retomarse las características de la enseñanza de la ética expuestas por Calderón (s/f:142), puede hacerse un balance del nivel ético de los estudiantes mencionados.

1. Que los alumnos sean capaces de reconocerse como seres con conciencia moral, es decir, queremos alumnos que sepan que sus acciones repercuten en los demás y cómo repercuten.
2. Que sean capaces de reconocer la existencia de límites de lo que es válido y de lo que no lo es.
3. Que aprendan a desarrollar una perspectiva de su vida que incluya, tanto el descubrimiento de su sentido individual como el social.
4. Que sean capaces de dirigir de manera ética la construcción de su propio carácter.
5. Que sean capaces de ayudar a florecer el bien común.

Por medio de la observación del comportamiento de los alumnos, considero que sobre la primera característica hay ciertos destellos de conciencia moral en tanto que conciencia comunitaria. De igual manera, la segunda característica tiene cierto desarrollo, aunque la valoración por las drogas y la diversión dificultan el desarrollo de este elemento. La tercera característica no está desarrollada, salvo algunos pocos alumnos. La cuarta y quinta características no son aplicables a estos alumnos, debido a su complejidad.

Basado en la *phrónesis* y las competencias, pueden contemplarse ciertos objetivos. Es preciso aclarar que, dadas las condiciones del contexto que es adverso social y culturalmente, no puede aspirarse a un aprendizaje del nivel expresado por Calderón, sino más bien aprendizajes puntuales y pequeños como los siguientes.

- Conceptual: reconocimiento y distinción de distintos conceptos, así como de autores.
- Procedimental: ejemplificación de los conceptos a partir de elementos cotidianos, reconocimiento de distintas formas de ver un concepto.

- Actitudinal: reconocimiento de que el propio alumno puede generar conocimiento, crítica a las ideas preconcebidas.

### 3.4 Diseño de la estrategia

De acuerdo a la implantación del Nuevo Modelo Educativo (NME) por parte de la SEP, este año (2017), hubo un cambio en los planes de estudio. En el caso de las anteriores materias Ética y Valores I y II, se convirtieron en Ética I y II con cambios significativos en los contenidos. Entre los diversos cambios, uno que me parece fundamental es el siguiente.

“[...] la actualización de los programas de estudio tiene como propósito brindar herramientas disciplinares y pedagógicas al personal docente quien deberá, a través de los elementos antes mencionados y del trabajo colegiado, potencial el papel de los educandos como gestores autónomos de su propio aprendizaje [...] (DGB, 2017:5)

Siguiendo la idea de que el estudiante es el centro de la actividad educativa, en NME da mayor libertad al docente al depender más de las estrategias que de los contenidos del programa. En este sentido, la idea de que los contenidos están subordinados a las competencias permite que el docente utilice estrategias y contenidos fuera del programa siempre y cuando contribuyan al desarrollo de las competencias. Es así como los contenidos del programa son sugerencias para el trabajo docente, más que requisitos. Este cambio ha tenido como consecuencia que los nuevos programas de Ética I y II hayan sido reducidos y simplificados, además de estar relacionados transversalmente con los de otras asignaturas. Es en este marco, los contenidos del programa de Ética I quedan divididos en cuatro bloques. Es en el primer bloque “La Ética como disciplina filosófica” en donde se aplicará la estrategia. El propósito de dicho bloque se establece como: “[El alumno] comprende el origen de la Ética, las disciplinas que se relacionan con ella y las escuelas de pensamiento filosófico, diferenciando el estudio de ésta con la moral y su congruencia con la vida cotidiana.” Sus contenidos, a grandes rasgos, son: el origen de la ética y su relación con la filosofía, diferencia entre ética y moral, relación de la ética con la estética y principales escuelas éticas, donde se mencionan cuatro filósofos: Sócrates, Aristóteles, Epicuro y Kant.

Este primer bloque está relacionado con los siguientes elementos.

- Competencia genérica: Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

- Atributo: Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Competencia disciplinar: Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
- Eje: Entender e interpretar situaciones de la vida personal y colectiva.
- Componente: Reflexionar sobre sí mismo y los otros.
- Contenido central: Sentido de la vida humana.

Cuadro 1

DESARROLLO DE BLOQUES	
Bloque	1
Nombre del Bloque	Horas Asignadas
La Ética como disciplina filosófica.	9
Propósito del Bloque	
Comprende el origen de la Ética, las disciplinas que se relacionan con ella y las escuelas del pensamiento filosófico, diferenciando el estudio de ésta con la moral y su congruencia con la vida cotidiana.	
Interdisciplinariedad	Ejes Transversales
Metodología de la Investigación. Informática I.	Eje transversal Social. Eje transversal de la Salud. Eje transversal Ambiental. Eje transversal de Habilidades Lectoras.

Fuente: SEP, 2014:14

Dado el contexto de los alumnos, así como los temas del programa de Ética I, se pretende desarrollar la competencia genérica, a partir del atributo relacionado con el reconocimiento de las propias ideas y su cambio a partir de la integración de nuevos conocimientos. Esto se relaciona con la competencia disciplinar en tanto que el enfoque hacia el problema de la acción humana, propio de la ética, desde el análisis de los distintos sentidos de algunos conceptos éticos. Así, se pretende que el alumno reflexione sobre algunos conceptos éticos, desde distintas formas de entenderlos, con el fin de que eventualmente se



desarrolle su dignidad y autodeterminación. Para simplificar el proceso y clarificar el modo de lograr lo anterior, considero pertinente la siguiente descripción de “compromiso ético”.

- Capacidad de buscar los fundamentos que hay detrás de las ideas, acciones y juicios propios y ajenos.
- Capacidad de cuestionarse la realidad y emitir juicios fundamentales en valores coherentes con concepciones éticas y deontológicas (hacia todo lo que significa bien, vivencia de sentido, realización tanto personal como profesional, sentido de la justicia).
- Capacidad de comportarse éticamente sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión y condición social política y étnica. (Marzo y Sabariego, 2013:18)

Esta propuesta comprende el aprendizaje de la ética como un proceso, siendo el primer aspecto condición de posibilidad para el segundo y éste para el tercero. Dadas las condiciones de los alumnos de COBAEM, así como el carácter introductorio de la materia de Ética I en el plan de estudios, el desarrollo de la competencia genérica: “Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva” se basará en el análisis de “ideas, acciones y juicios propios y ajenos”.

Cuadro 2

CLAVE CG	CLAVE CDB	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes Esperados
CG 5.2 CG 6.2	CDBH 1	<p>Origen de la Ética y su relación con la Filosofía.</p> <p>Diferencia entre Ética y moral.</p> <p>Relación de la Ética con la Axiología y la Estética.</p> <p>Principales escuelas éticas de pensamiento filosófico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sócrates.</li> <li>▪ Aristóteles.</li> <li>▪ Epicuro.</li> <li>▪ Kant.</li> </ul>	<p>Describe los campos de estudios de la Ética, Axiología y Estética, ubicando su importancia como disciplinas filosóficas.</p> <p>Identifica a la Ética como disciplina filosófica y distingue a la moral de la Ética.</p> <p>Reconoce la importancia de la Ética de acuerdo a diversas escuelas de pensamiento filosófico.</p>	<p>Escucha activamente al grupo de personas con las que interactúa.</p> <p>Expresa sus ideas, mostrando respeto por las demás opiniones.</p> <p>Favorece su propio pensamiento crítico.</p> <p>Reflexiona en la toma de decisiones.</p>	<p>Relaciona la Ética con la Filosofía y sus disciplinas complementarias, ejemplificando dichas disciplinas en su contexto local.</p> <p>Argumenta diferentes puntos de vista desde las principales escuelas éticas de pensamiento filosófico favoreciendo la reflexión crítica en la toma de decisiones.</p> <p>Manifiesta un pensamiento crítico y ético para la toma de decisiones y su relación con la vida cotidiana.</p>

Fuente: SEP, 2014:15

Cuadro 3

DIMENSIONES	INDICADORES
<b>Conocimiento y sensibilización</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conciencia de otra manera de ver y percibir las cosas.</li> <li>2. Aceptación crítica de nuevas perspectivas, aunque cuestionen las propias.</li> <li>3. Diferenciación entre hechos y opiniones o interpretaciones en las argumentaciones de los demás.</li> <li>4. Reflexión sobre las consecuencias y efectos (implicaciones prácticas) que las decisiones y propuestas tienen sobre las personas.</li> <li>5. Reconocimiento de los conceptos éticos y deontológicos de la profesión.</li> </ol>

Fuente: Marzo y Sabariego, 2013:19 (fragmento)

Estos cinco indicadores permiten delimitar la propuesta didáctica y configurar la evaluación. Queda entonces establecido lo siguiente:

Cuadro 4

<p><b>Competencia genérica:</b> Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p><b>Competencia disciplinar:</b> Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.</p> <p><b>Aspecto propuesto por Marzo y Sabariego:</b> Capacidad de buscar los fundamentos que hay detrás de las ideas, acciones y juicios propios y ajenos.</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conciencia de otra manera de ver y percibir las cosas.</li> <li>2. Aceptación crítica de nuevas perspectivas, aunque cuestionen las propias.</li> <li>3. Diferenciación entre hechos y opiniones o interpretaciones en las argumentaciones de los demás.</li> <li>4. Reflexión sobre las consecuencias y efectos (implicaciones prácticas) que las decisiones y propuestas tienen sobre las personas.</li> <li>5. Reconocimiento de los conceptos éticos y deontológicos de la profesión.</li> </ol>
--

Fuente: elaboración propia

La estrategia didáctica se dirigirá al desarrollo específico de los indicadores. Teniendo en cuenta el temario de la unidad, se utilizará el concepto de felicidad como eje para dos de los temas del programa: diferencia entre ética y moral, y las escuelas éticas de Sócrates, Aristóteles, Epicuro y Kant. Con ello se establecen los siguientes aprendizajes específicos.

- Conceptual: El alumno distingue las nociones de ética, moral y *akrasía* y reconoce los nombres y las ideas de los filósofos.
- Procedimental: Relaciona los conceptos tratados con ejemplos de su vida cotidiana. Reconoce distintas formas de entender la felicidad desde algunos filósofos.
- Actitudinal: Valora su capacidad de comprender los contenidos vistos en clase desde una perspectiva propia.

Cuadro 5

Nivel 1	Indicadores	Descriptor			
		1	2	3	4
<b>Conocimiento y sensibilización:</b> cuestionarse la realidad y ser conscientes de los conceptos y valores a partir de los que se construye la misma.	<b>Consciencia de las otras maneras de ver y percibir las cosas</b>	Mostrar dificultades para entender que existe una pluralidad de ideas y personas que consideran y valoran la realidad de manera distinta a la propia.	Acepta sin cuestionarse los juicios de otras personas.	Asume explícita y razonablemente las diferencias.	Incorpora ideas de los demás en sus propios razonamientos y juicios.
	<b>Aceptación crítica de nuevas perspectivas, aunque se cuestionen las propias</b>	Solo tiene en cuenta la propia perspectiva o la de quienes están más implicados en el curso de una acción, y elude el punto de vista de terceros.	Mantiene críticamente lo que se ha de conservar en un posicionamiento dialógico, según criterios razonados.	Capta y muestra sensibilidad hacia las necesidades e intereses de los demás, sus sentimientos, valores, opiniones y razones.	Dialoga constructivamente: con ánimo de contribuir al entendimiento y a la solución de problemas, respetando y reconociendo las pretensiones de validez de las otras opiniones.
	<b>Diferenciación entre hechos y opiniones o interpretaciones en las argumentaciones de los demás</b>	No diferencia opiniones o juicios de hechos subjetivos.	Cuestiona juicios o decisiones basadas en opiniones, valoraciones, etc.	Diferencia hechos objetivos de opiniones y valoraciones.	Analiza justificadamente juicios o decisiones basadas en opiniones, valoraciones, etc.
	<b>Reflexión sobre las consecuencias y efectos (implicaciones prácticas) que las decisiones y propuestas tienen sobre las personas</b>	No hay pruebas de que conozca los efectos de las decisiones y propuestas.	Prevé las implicaciones prácticas de decisiones y propuestas.	Analiza pros y contras de los efectos de las decisiones propuestas. Mejora notablemente la propuesta o decisión por la valoración realizada.	Es capaz de analizar pros y contras, y da importancia a una valoración adecuada de las decisiones y propuestas.
	<b>Reconocimiento de los conceptos éticos y deontológicos de la profesión</b>	No hay evidencias de que cuestione el porqué del signo ético de algunos principios básicos.	Expresa opiniones morales básicas a partir de la aplicación de algún principio a una situación profesional concreta.	Expresa opiniones morales sobre la corrección o incorrección de una actividad o acción.	Es capaz de elaborar argumentos donde entran en juego principios y juicios morales vinculados a la profesión.

Fuente: Marzo y Sabariego 2013:21

En el caso del primer indicador: “Consciencia de las otras maneras de ver las cosas”, las opiniones de los alumnos se mueven desde un dogmatismo individualista: “yo tengo mi verdad” hasta un relativismo general: “cada quien tiene su verdad”. Esto se relaciona con el

segundo indicador, siendo los alumnos incapaces de comprender a los demás y sus intenciones. El tercer indicador es el más desarrollado, pues la actitud rebelde los incita a cuestionar las opiniones de los demás, aunque no las propias. La mayoría se encuentra en el nivel 2. En el cuarto descriptor ocurre que los alumnos piensan en las consecuencias, pero sólo después de haber realizado una acción. Sólo en raras ocasiones prevén las consecuencias. El quinto indicador presenta un desarrollo curioso. Algunos alumnos carecen por completo de principios básicos. Sin embargo, dado su contexto y la importancia de la socialización en la escuela, buena parte de los alumnos consideran ciertas reglas, aunque de forma negativa. Es decir, no actúan de acuerdo a normas establecidas, sino a partir de desestimar acciones que rompen las reglas. Términos como “manchado” (excesivo) o “pasado de lanza” (fuera de los límites) son muestras de esta actitud.

El objetivo de la estrategia didáctica es sensibilizar a los alumnos en la medida de lo posible, en temas como la variedad de ideas, la crítica a las opiniones sin fundamento, la importancia de las consecuencias y la función de las normas, con la finalidad de aportar al desarrollo de la competencia genérica y disciplinar establecida.

Habiendo tratado lo que se quiere lograr en la estrategia didáctica a partir del contexto, las características y objetivos del programa de estudios, así como los aprendizajes específicos y los indicadores, es necesario describir el cómo se pretende lograr esto. Para ello se retoma el método de la *phrónesis* descrito en el capítulo anterior, el cual consiste, a grandes rasgos, en tres momentos: deseo, intelecto y acción.

En el primer momento se pretende despertar el deseo en los estudiantes. Esto puede interpretarse de dos maneras. Una en la que el docente acerque a los alumnos al tema mediante contenidos de interés o incluso temas tabúes. Es el momento de las preguntas detonadoras. Un segundo sentido, siguiendo la idea de que el adolescente es en sí mismo deseo, es permitirle, mediante el ejercicio de su libertad, dejar que conduzca la actividad. Es poner al adolescente en contacto con su propio deseo, aunque claramente poniendo límites para evitar un deseo descontrolado. Las actividades de la estrategia didáctica se relacionan con los dos sentidos. Así se proponen tres actividades: la escritura de tres cosas que los haría felices, la lectura de “No importa que me digan loca, si así soy feliz”, carta de una mujer NO convencional’ y la discusión en equipo de qué tipos de felicidad hay. Estas actividades serán detalladas en la secuencia didáctica.

El momento de intelecto consiste en el contraste de opiniones con el fin de generarse un cuestionamiento a partir del otro o a partir de uno mismo. En este momento es útil una técnica dialéctica al estilo de la mayéutica para incitar a los alumnos a cuestionar sus prejuicios y preconcepciones sobre un tema. El docente aquí es un facilitador en términos de las competencias al provocar a los alumnos a dar razones claras de sus creencias y contrastarlas con las de sus compañeros o con los mismos contenidos del programa. Otra forma de llevar a cabo este momento del intelecto es mediante la ejemplificación. En el tenor de desarrollar habilidades interpretativas, se utiliza la ejemplificación como ejercicio para mostrar un mismo concepto desde distintos puntos de vista. Otra virtud de este tipo de actividades es que el estudiante relaciona los contenidos con su contexto inmediato. En la estrategia didáctica se utilizará la técnica dialéctica en la profundización de los temas, principalmente haciendo listas de las distintas formas de ver un concepto construidas por los mismos alumnos. Como actividades de los alumnos están la búsqueda de sentidos de un término en una lectura, dar razones de una creencia, ejemplificación de conceptos o interpretación de frases.

En el tercer momento, de acción, consiste en un retorno a la experiencia ya sea a partir de la ejemplificación o de la problematización de un tema. Al ser una síntesis del momento del deseo y del intelecto, se pretende que el alumno pueda dar un nuevo sentido a lo que cree y lo aplique. Asimismo, se pretende un cambio en la forma de expresión del alumno, siendo capaz incluso de criticar la postura del maestro siempre y cuando se busque una ejemplificación o definición más acabada. Este momento presenta una dificultad práctica pues, a menos que haya las condiciones suficientes para realizar actividades como un sociodrama o actividades lúdicas, se tiene que hacer uso de la simulación, al igual que el desarrollo de la misma clase. Así, una de las actividades propuestas es la segunda parte de la última sesión: ‘¿qué se necesita para ser feliz?’ El resto de actividades surgen en la misma interacción entre los alumnos y el docente en el desarrollo de las clases.

El momento de prudencia es una valoración autocrítica del cambio de opiniones y de cómo se incorporaron los contenidos en el alumno. Es una actividad que incita a la reflexión del cambio de perspectivas. En las condiciones de los alumnos no se pretende un cambio mayor, sino al menos el reconocimiento de que hay otras formas de ver las cosas y que se puede actuar de acuerdo a tal variación.

Con este método se pretende mostrar al estudiante que la ética está completamente relacionada con ellos a partir del tratamiento del deseo pero que va más allá de sus percepciones iniciales, objetivo a cargo de la actividad intelectual. Asimismo, se busca que el alumno se dé cuenta de que sus acciones dependen de él y de la conjunción del deseo y de intelecto. Finalmente, se trata de mostrar al alumno, a través de la prudencia, que él posee autonomía y que puede cambiar sus percepciones. Esto constituye la condición de posibilidad para un posterior desarrollo ético en los niveles superiores de enseñanza.

### Secuencia didáctica

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE MÉXICO

PLANEACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE SECUENCIAS

Plantel Núm: 10 “Ecatepec II”

Nombre del profesor (a):	Carlos Alberto García García		Fecha: 20 de agosto de 2017
Ciclo escolar	Grado	Grupo	Turno
2017-2018	1o	105, 106, 107 y 108	Vespertino

#### DATOS DE LA ASIGNATURA

Tiempo asignado	Créditos:	Campo disciplinar	Nombre de la asignatura	Componente
48 horas	6	Humanidades	Ética	Básico

Bloque:	Nombre del bloque:	Horas asignadas:
I	La ética como disciplina filosófica	9

Propósito del bloque:
Comprende el origen de la ética, las disciplinas que se relacionan con ella y las escuelas del pensamiento filosófico, diferenciando el estudio de ésta con la moral y su congruencia con la vida cotidiana.

Competencias a desarrollar:
<p><b>Competencia genérica:</b> Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p><b>Atributo:</b> Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p> <p><b>Competencia disciplinar:</b> Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.</p>
Aprendizajes esperados (del programa)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumenta diferentes puntos de vista desde las principales escuelas éticas de pensamiento filosófico, favoreciendo la reflexión crítica en la toma de decisiones.</li> <li>• Manifiesta un pensamiento crítico y ético para la toma de decisiones y su relación con la vida cotidiana.</li> </ul>

Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizaje esperado
El alumno distingue las nociones de ética, moral y <i>akrasía</i> y reconoce los nombres y las ideas de los filósofos.	Relaciona los conceptos tratados con ejemplos de su vida cotidiana. Reconoce distintas formas de entender la felicidad desde algunos filósofos.	Contrasta sus propios conceptos con los vistos en clase, teniendo conciencia de un nuevo significado.	Reconoce un cambio de perspectiva sobre su idea de felicidad, apoyado en una ejemplificación de sus fuentes.

## Sesión 1

Primer momento (de deseo).

Aprendizaje esperado: El alumno muestra interés en los temas éticos a partir del análisis de lo que hace felices a las personas.

No. de sesiones: 1 de 50 minutos

1. Se realizará la presentación del tema.
2. El docente pedirá a los alumnos que escriban, personalmente, en una parte de una hoja, tres cosas que los harían felices; puede utilizarse el ejemplo del genio que les cumple tres deseos. Cada hoja se entregará y el docente leerá algunas, escribiendo las más significativas en el pizarrón.
3. Se proporcionará a los alumnos el texto “‘No importa que me digan loca, si así soy feliz’”, carta de una mujer NO convencional’ con la intención de analizar la perspectiva del personaje acerca de la felicidad. Se dará lectura entre todos y se discutirá con los alumnos qué opinan del texto, si están de acuerdo con la postura del personaje o no.
4. Se pedirá a los alumnos que, en equipos de no más de cuatro personas, realicen una recopilación de dos perspectivas de felicidad que aparezcan en el texto: la felicidad según la sociedad y la felicidad de acuerdo al personaje. Se pedirá a los alumnos que entreguen su cuadro comparativo.
5. El docente dará cierre a la sesión recordando los ejemplos y las posturas vistas.

## Sesión 2

Segundo momento (de intelecto).

Número de sesiones: 3 de 50 minutos c/u.

Aprendizaje esperado: El alumno analiza distintas posturas de la felicidad desde la moral, la ética, la *akrasía* y la visión de algunos filósofos.

1. Se recordarán las nociones previas acerca de las distintas formas de entender la felicidad.



2. Se pedirá a los alumnos que individualmente analicen las siguientes situaciones y respondan las preguntas.
  - a) Juan es una persona que siempre quiere disfrutar de todo. Es egoísta y sólo le importan los demás siempre y cuando le sean útiles de alguna manera. Le gusta vivir el momento, por lo que no considera las consecuencias; no piensa en su futuro. Le encantan las fiestas, se droga, toma, además de que le gusta correr riesgos. Le gusta ser infiel a sus parejas y no le importa si les hace daño. Si tú fueras Juan, ¿qué necesitarías para ser completamente feliz?
  - b) Martha es una adolescente que siempre hace caso a las reglas; es muy disciplinada. Prefiere cumplir con sus responsabilidades en vez de salir con sus amigos a fiestas. Es una persona que prefiere sacrificarse y dar todo por su familia. Cuando tiene novio, le gusta serle completamente fiel y no discute con él. Si tú fueras como Martha ¿qué necesitarías para ser completamente feliz?
  - c) Erik es un adolescente que confía en sí mismo. Prefiere pensar las cosas antes de actuar. Sabe en qué momento debe ser disciplinado y también cuando disfrutar de la vida. Puede ir a una fiesta, divertirse y a la vez ser responsable al hacer sus tareas. Escucha a los demás, pero, de igual forma, hace respetar sus propias ideas. Le es fiel a su pareja, pero también le dice lo que no le parece. Si tú fueras como Erik, ¿qué necesitarías para ser completamente feliz?
3. Se pedirá a los alumnos que respondan quien de los tres personajes es el más feliz y porqué.
4. El docente explicará a los alumnos que cada caso responde a las categorías: *akrasía*, moral y ética, resaltando sus características en la vida cotidiana y explicando que la ética conlleva la autonomía de las personas, a diferencia de las otras dos. Entre todos y en palabras de los alumnos, se definirán estos conceptos.

### Sesión 3

1. La siguiente sesión comienza con las nociones previas de la clase anterior, a saber, recordar qué es *akrasía*, ética y moral, recopilando la tarea de la clase anterior y explicando que el objetivo de esta sesión es mostrar la idea de felicidad de Sócrates y de Aristóteles.
2. Se pedirá a los alumnos que dividan una hoja de su cuaderno en dos partes en las dos caras, para obtener cuatro divisiones, con el objetivo de realizar un organizador gráfico. Cada una de las partes se utilizará en los cuatro filósofos por ver.
3. El docente comenzará la exposición explicando como para Sócrates la felicidad consiste en hacer cosas buenas no desde el cuerpo sino desde el alma. Los alumnos escribirán en el primer cuadro del organizador gráfico cómo podrían ser felices “cuidado de su alma” donde dibujarán o escribirán elementos que los hagan felices desde su alma.
4. La exposición sobre Aristóteles se realizará mostrando dos ideas básicas: la felicidad como bien supremo y la naturaleza humana como animal racional. Se pedirá a los alumnos que, en el segundo cuadro del organizador gráfico, realicen una “escalera de la felicidad” que consiste en dibujar una escalera de diez escalones. Posteriormente se divide en dos secciones de cinco escalones, parte animal y parte racional. En cada escalón, los alumnos escribirán bienes relativos a cada sección ordenados de los que los hace menos felices a lo que los haga más felices.
5. Se socializarán algunas respuestas de los alumnos y se resumirán los contenidos vistos.

### Sesión 4

1. En la cuarta sesión se indagarán las nociones previas sobre la felicidad de acuerdo a Sócrates y a Aristóteles. Se continuará con el trabajo del organizador gráfico.
2. La exposición de Epicuro se basará en el contexto histórico del helenismo y la importancia de la felicidad individual. Para ello se mostrarán los conceptos de

*aponía* y los tres tipos de placeres, así como su contribución a la felicidad. Se pedirá a los alumnos que, en tercer cuadro de su organizador gráfico, den cinco ejemplos de los tres tipos de placeres.

3. La exposición sobre Kant versará en utilizar la frase: “La felicidad; más que un deseo, alegría o elección, es un deber” para hablar sobre cómo se es digno de ser feliz y la relación de esta idea con el deber. Se pedirá a los alumnos que en último cuadro del organizador gráfico escriban cinco reglas que contribuyan a la felicidad.
4. Al haber finalizado el organizador gráfico, se entregará al docente. Para cerrar la sesión, se hará una recopilación de las ideas de felicidad de cada filósofo.

### Sesión 5

Tercer y cuarto momentos (de acción y de prudencia).

Número de sesiones: 1 de 50 minutos.

Aprendizaje esperado: El alumno contrasta su postura inicial de la felicidad con la actual, apoyado en la explicación de distintas fuentes de felicidad.

1. Se proporcionará a los alumnos un “cuadro ético” con el fin de valorar su aprendizaje.
2. Se cerrará la estrategia didáctica discutiendo los aprendizajes reconocidos de los alumnos y especificando distintas formas de entender la felicidad.

Debido al carácter progresivo de la estrategia, se espera que las primeras actividades (organizadores gráficos) reflejen un aprendizaje parcial e introductorio, siendo el último producto evidencia de un aprendizaje en un sentido más amplio. Para tal valoración se utilizará como apoyo la siguiente rúbrica general.

Cuadro 6

Indicadores	Descriptorios			
	Insuficiente (5)	Suficiente (6-7)	Destacado (8-9)	Excelente (10)
Aceptación crítica de nuevas perspectivas.	El alumno no tuvo ningún cambio de perspectiva. Considera que la suya es la única válida.	El alumno reconoce otras perspectivas pero es incapaz de asimilarlas a su postura.	El alumno toma en cuenta otras perspectivas siempre y cuando no entren en contradicción con las suyas.	El alumno reconoce otras perspectivas incluso aunque contradigan las suyas.
Conciencia de ver las cosas de otra forma.	El alumno sólo reconoce una única forma de entender una idea.	El alumno puede dar ejemplos poco precisos de otras formas de entender una idea.	El alumno puede dar ejemplos precisos de otras formas de entender una idea.	El alumno puede dar ejemplos cotidianos y precisos de otras formas de entender una idea.
Diferencia entre hechos y opiniones o interpretaciones en las argumentaciones de los demás.	El alumno es incapaz de distinguir hechos de opiniones.	El alumno cuestiona las opiniones de los demás desde sus propias opiniones, sin reconocer hechos.	El alumno cuestiona las opiniones de los demás distinguiendo hechos básicos de opiniones.	El alumno diferencia hechos y opiniones en las explicaciones de los demás.

Fuente: elaboración propia

Habiendo establecido que el aprendizaje esperado es “reconoce distintas formas de entender su realidad a partir de los conceptos de moral, ética, *akrasía* y libertad con el fin de ampliar su perspectiva” con el fin de desarrollar la competencia genérica: “sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”, se establecen los siguientes productos o evidencias de aprendizaje. Cada uno de ellos será evaluado en relación con la rúbrica general establecida anteriormente.

1. Cuatro organizadores gráficos sobre la felicidad en Sócrates y Aristóteles, y Epicuro y Kant. Cada uno de ellos se evaluará con una lista de cotejo. Se pretende medir los tres indicadores establecidos en la rúbrica.

Cuadro 7

Aspecto	Sí	No	Porcentaje
Contiene nombre del filósofo y frase representativa.			10
Hay claridad en cada uno de los elementos. (indicador 2)			40
Las respuestas son relevantes (indicadores 1 y 3)			40
El trabajo presenta orden y claridad.			10

Fuente: elaboración propia

2. Un “cuadro ético” evaluable con una rúbrica de desempeño.

Cuadro 8

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Mi felicidad				
¿Qué pensaba al principio sobre la felicidad?	¿Qué aprendí?		¿Qué pienso ahora?	
¿Qué se necesita para ser feliz? (dibujos)				
Cosas materiales	Compañía	Conocimiento	Actitud	Reglas

Fuente: elaboración propia

Cuadro 9

Aspecto	Sí	No	Porcentaje
El alumno expresa claramente su postura inicial sobre la felicidad (indicador 1)			20
El alumno ejemplifica lo aprendido (indicador 2)			20
El alumno reconoce un cambio en su postura, dando razones suficientes. (indicador 1)			30
Contiene al menos tres dibujos o ejemplos en cada sección de la segunda parte. (indicador 2)			10
Cada uno de los elementos de la segunda parte son relevantes. (indicador 3)			10
La segunda parte está completa.			10

Fuente: elaboración propia

A partir del método de la *phrónesis*, se establece otro sentido de la evaluación. Interpretando los pasos para llegar a la *phrónesis*, se establecen distintos niveles de aprendizaje. Aclaro que, a diferencia del capítulo dos, donde se exponen varios niveles, ya centrados en la estrategia didáctica y en las condiciones de los alumnos, se utilizarán sólo los inferiores.

1. El alumno actúa de acuerdo únicamente por impulsos, sin considerar las consecuencias ni a los demás.
2. El alumno reconoce sus propios impulsos y a partir de una contrastación con los contenidos de la estrategia, puede dar una valoración sencilla sobre ellos.
3. El alumno puede reconocer un aprendizaje al menos en un cambio de perspectiva sobre un tema en específico.

A manera de un indicador, los niveles anteriores delimitan los resultados esperados en la estrategia didáctica. Se espera, en principio, que los alumnos den muestras de que se encuentran en un proceso para llegar al nivel dos o tres. El estudiante ideal en este sentido y enmarcado en los contenidos y desarrollo de la estrategia didáctica, es aquel que puede, a partir, de la diferencia entre ética, moral y *akrasía*, ejemplificar algunas de sus opiniones sobre la felicidad, complementarlas con los contenidos vistos en clase y reconocer que sus opiniones iniciales pueden ser perfectibles.

### 3. 5 Resultados de la estrategia

La implementación se realizó durante el mes de septiembre de 2017. Debido a los eventos ocurridos,<sup>3</sup> la estrategia no se efectuó de forma continua, sino que se seccionó en dos partes: la primera desde la distinción entre ética, moral y *akrasía* hasta Aristóteles y la segunda desde Epicuro hasta el “cuadro ético”.

A lo largo de todas las sesiones se tuvo la convicción de que el alumno debe entrar en contacto con su propia libertad y aprender a utilizarla. Por ello, considero que el alumno debe crear sus propias reglas, aunque el docente debe estar ahí para intervenir en caso de conflictos o cuando el alumno utilice su libertad de forma inmoderada. El ambiente de la clase en este “ambiente libre” se desarrolló en tranquilidad. Los alumnos pueden platicar entre ellos, comer pequeños alimentos e incluso escuchar música siempre y cuando no sea cuando el docente está exponiendo. Este acercamiento a la libertad constituye ya un momento de deseo. La consecuencia de esta implementación es que los alumnos se sienten cómodos y tranquilos, tienen la seguridad de poder expresar sus opiniones y de tratar temas que comúnmente no se tratan. Desde una perspectiva negativa, este estilo de dar clases puede llevar al desorden y a que algunos alumnos no trabajen, pues consideran que la posibilidad de no trabajar es mejor que la de trabajar. Sin embargo, a través de las consecuencias (calificaciones) se hace ver al alumno que es su trabajo es su responsabilidad. En este sentido, se les enseña ética de dos maneras: como la clase misma o como el tratamiento de contenidos. El docente no exige que los alumnos trabajen, sino que, a través de ejemplos graciosos, cotidianos o incluso críticas a lo establecido, ellos mismo generen un gusto por el trabajo. Los resultados de esta forma de dar clases son que los alumnos consideran amena la clase de ética, aunque puede caer en lo caótico, pueden hablar abiertamente sobre cualquier tema y analizar entre todas las posibilidades ante problemas cotidianos. De forma análoga a la rúbrica establecida donde sólo se trata el primer nivel, en las clases se pretende, en este momento, que el alumno se reconozca como ser libre, aunque no pueda utilizar aún su libertad con responsabilidad. El fin general es otorgar al alumno la autonomía del aprendizaje poco a poco.

Un asunto también relevante es la relación entre los alumnos y el docente. Hay una cierta identificación dada mi edad. En términos de Freud (1993), los alumnos buscan inconscientemente un modelo de identificación que es el docente. El aprendizaje funciona

---

<sup>3</sup> Sismos en la Ciudad de México y posterior suspensión de clases.

cuando hay una transmisión entre el modelo de identificación y el identificado. Así, más allá de los contenidos la relación maestro-alumno es la base de la enseñanza. La creación de esta relación no fue algo que haya hecho voluntariamente, sino que, al pertenecer a una generación cercana a la de los alumnos, se pudo hacer uso de referencias actuales y relevantes para los estudiantes.

En el primero momento de la estrategia (de deseo) los alumnos mostraron interés. La primera actividad, en donde los alumnos escriben qué es la felicidad para ellos y su posterior lectura, fue grata para la mayoría. Algunas respuestas fueron reveladoras para los demás alumnos. En el segundo punto los alumnos trabajaron tranquilamente en la lectura de “No me importa que me digan loca, si así soy feliz”. No se obtuvo el impacto esperados pues se tenía en mente que se generara una discusión más provechosa. La gran mayoría de los alumnos (43 en promedio de los cuatro grupos donde se probó la estrategia) realizaron la actividad. De manera general, los alumnos fueron capaces de identificar las dos interpretaciones de la felicidad.

En el segundo momento (de intelecto) se obtuvieron resultados diversos. En la primera parte (distinción entre ética, moral y *akrasía*) los alumnos respondieron a las preguntas de qué haría felices a los tres personajes con respuestas que van desde las drogas, la diversión, salir más, hasta la importancia de la familia y del estar bien consigo mismo. Es destacable que cerca del 10% de los alumnos eligieron a Martha (moral) como el camino adecuado hacia la felicidad, debido a que ella sigue todas las reglas que deben seguirse. Asimismo, cerca del 20% eligieron a Juan (*akrasía*) como modelo a seguir, debido a que, en respuestas de los alumnos, hace lo que quiere. El resto eligió a Erik (ética) principalmente bajo la razón de que él sabe cómo actuar en función de cada situación (*phronesis*). Estos resultados muestran una cierta polarización entre hacer lo que se quiere y hacer lo que se debe sin que necesariamente haya una mediación entre estos conceptos. Al finalizar esta sesión el docente explicó cómo Erik sería el que está más cercano a la felicidad pues es el único autónomo. Posteriormente, en las siguientes sesiones, se trabajó con el organizador gráfico de los filósofos. En el caso de Sócrates, la mayoría supo distinguir entre bienes del cuerpo y bienes del alma, aunque algunos fueron incapaces de concebir un bien del alma, mientras que otros los confunden aún con los del cuerpo. Esta primera parte del organizador gráfico fue entregada por la mayoría de los alumnos. En cuanto al tema de Aristóteles, los alumnos realizaron una “escalera de la



felicidad”. En un principio, los alumnos mostraron dificultad al momento de distinguir la parte animal y la parte racional. Para ello, el docente pidió ejemplos a todo el grupo para poder mostrar a qué parte pertenecían. En el escalón superior (lo que hace más feliz a la parte racional) varios alumnos escribieron amor, familia, experiencias o deporte. Para la tercera parte del organizador gráfico se trató el tema de los tipos de placeres en Epicuro. A los alumnos se les facilitó catalogar los tipos de placeres en función del sufrimiento que produce su ausencia (*aponía*) y en el caso del tercer tipo, la imposibilidad de realización. Por cuestiones de tiempo se trabajó de dos maneras. Unos grupos realizaron dibujos representativos de cada tipo de placer mientras que otros escribieron ejemplos y los colorearon: rojo para los placeres naturales necesarios, azul para los naturales no necesarios y negro para los no naturales ni necesarios. En general, esta fue la sección que menos trabajo constó a los alumnos. En la cuarta parte, la de Kant, los alumnos tuvieron dificultad ante la idea de reglas que contribuyan a la felicidad. Teniendo en cuenta lo complejo del concepto kantiano de deber, se permitió que los alumnos escribieran reglas comunes, que no cumplen con los criterios de este filósofo, pero que sí acercan a los alumnos al concepto de deber y orden. En algunos grupos se apoyó la actividad indicando que completaran frases que comienzan con “yo debo de” para clarificar la idea.

Debido a los sismos de septiembre de 2017 que tuvieron como resultado el cese de clases, no fue posible implementar la estrategia de forma continua, por lo que se pidió a los alumnos que realizaran el “cuadro ético” de tarea. Lamentablemente pocos alumnos lo entregaron a tiempo, por lo que se extendió el plazo. Los resultados muestran que los alumnos se apropiaron de poco en el sentido conceptual, sin embargo, en cuanto a lo procedimental y lo actitudinal los alumnos muestran un avance al ver la felicidad no sólo como algo personal, sino también como algo que incluye a los demás. Hay casos en que los alumnos se dan cuenta que hay varias formas de llegar a la felicidad, así como que depende más de lo interno que de lo externo. En cuando a la sección de dibujos, los alumnos no tuvieron problemas al ejemplificar cosas materiales y compañía, pero en el caso de conocimientos, actitud y reglas, el docente explicó, retornando al momento de deseo, que se trata de qué cosas les gustaría aprender, qué tipos de actitudes se requieren para ser feliz y qué reglas se necesitan para ello. Los resultados muestran que los alumnos lograron identificar estas distintas fuentes de la felicidad.

A lo largo de las sesiones los alumnos trabajaron de forma contradictoria. Al estar habituados a un esquema más conductista que por competencias, requirieron continuamente las instrucciones del docente. Los alumnos consideran que el aprendizaje está relacionado con apuntes, dictados, ejercicios y resolución de problemas. Se trató de hacer ver a los estudiantes que el aprendizaje, en esta particular estrategia, puede ser visto como ejemplificación y análisis de un concepto. Un elemento que funcionó fue el uso de dibujos y frases simples, así como el uso de personajes en el tema de ética, moral y *akrasía*. En general el alumno se mostró dispuesto, aunque no completamente entusiasmado a las actividades. Esto, considero, es resultado de haber roto su esquema conductista: los alumnos no sabían cómo trabajar. Algunos alumnos pudieron comprender la nueva forma de trabajo y se encargaron de realizar los ejemplos por ellos mismos. Otros prefirieron apoyarse en los ejemplos de los demás y hacer los propios lo más parecido posibles a los de sus compañeros. Este rasgo de inseguridad se hizo más notorio en temas más complejos como el caso de Kant. Algunos otros alumnos prefirieron no realizar los trabajos o hacerlos de forma inconsistente, no porque no tuvieran la capacidad, sino porque, al no estar habituados a esta forma de trabajo, prefirieron evitar el trabajo. Pareciera que para ellos hay una identidad del tipo trabajo=apuntes y, cuando se propone una actividad que no siga tal identidad, no es entendida como trabajo real, dando lugar al desorden y la indiferencia.

El trabajo en equipo se realizó generalmente en orden. En la actividad de encontrar los sentidos de la felicidad en la lectura proporcionada, los alumnos trabajaron mejor en equipos de dos o tres personas. Se permitió que ellos organizaran el trabajo. Algunos equipos decidieron que una persona leyera en voz alta y los demás buscaban los sentidos de felicidad. En otros se prefirió que cada integrante leyera independientemente y al final compartieron sus respuestas. Otro momento que puede calificarse de trabajo en equipo es la primera actividad donde se socializaron las opiniones sobre la felicidad de cada uno de los alumnos. Se generó un ambiente de confianza entre ellos que permitió el desarrollo de las demás actividades. Pasemos al análisis de los resultados.

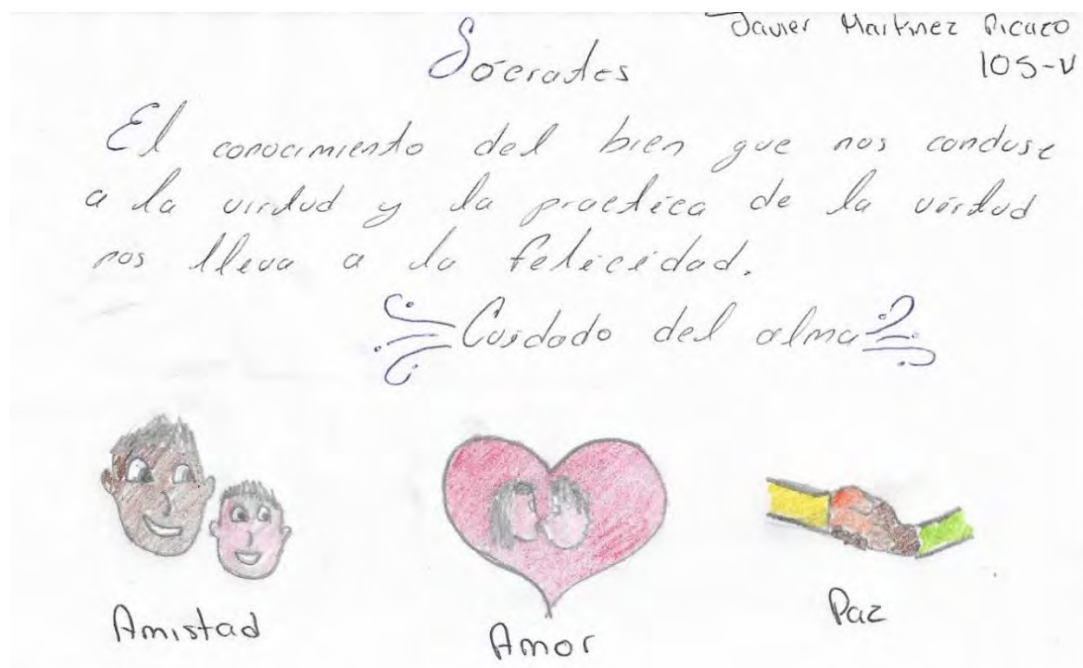
Como se mencionó, la estrategia didáctica contempla cinco evidencias: cuatro organizadores gráficos y un cuadro final de evaluación. No se considera como evidencia el trabajo de las primeras dos actividades (socialización de las opiniones sobre lo que los hace felices y la búsqueda de los sentidos de la felicidad en la lectura) debido a que se consideran

fases introductorias que se desarrollarán en las siguientes actividades. Para el análisis de las primeras cuatro evidencias, retomo la lista de cotejo anteriormente descrita.

Aspecto	Sí	No	Porcentaje
Contiene nombre del filósofo y frase representativa.			10
Hay claridad en cada uno de los elementos. (indicador 2)			40
Las respuestas son relevantes (indicadores 1 y 3)			40
El trabajo presenta orden y claridad.			10

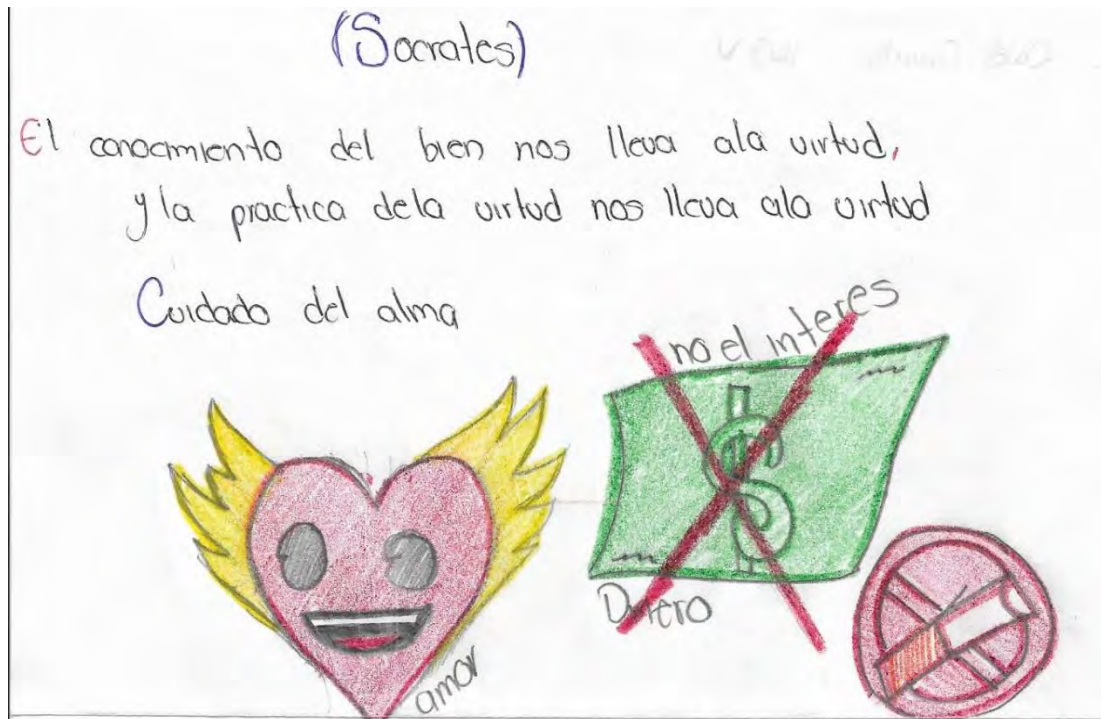
Los cuatro organizadores gráficos tienen la misma estructura, un título con el nombre del filósofo y una frase representativa y un desarrollo donde se interpreta y ejemplifica la frase escrita. El primero de ellos es el de Sócrates con la frase: “El conocimiento del bien nos conduce a la virtud y la práctica de la virtud nos lleva a la felicidad.” En principio, la frase es compleja para este nivel por lo que se interpretó a partir de la distinción entre el cuidado del alma y el cuidado del cuerpo. La instrucción fue que los alumnos dibujaran tres ejemplos del cuidado del alma. Con fines de análisis, agrego las siguientes evidencias.

#### Evidencia 1.1 “Sócrates y la felicidad” (5-sep-18)



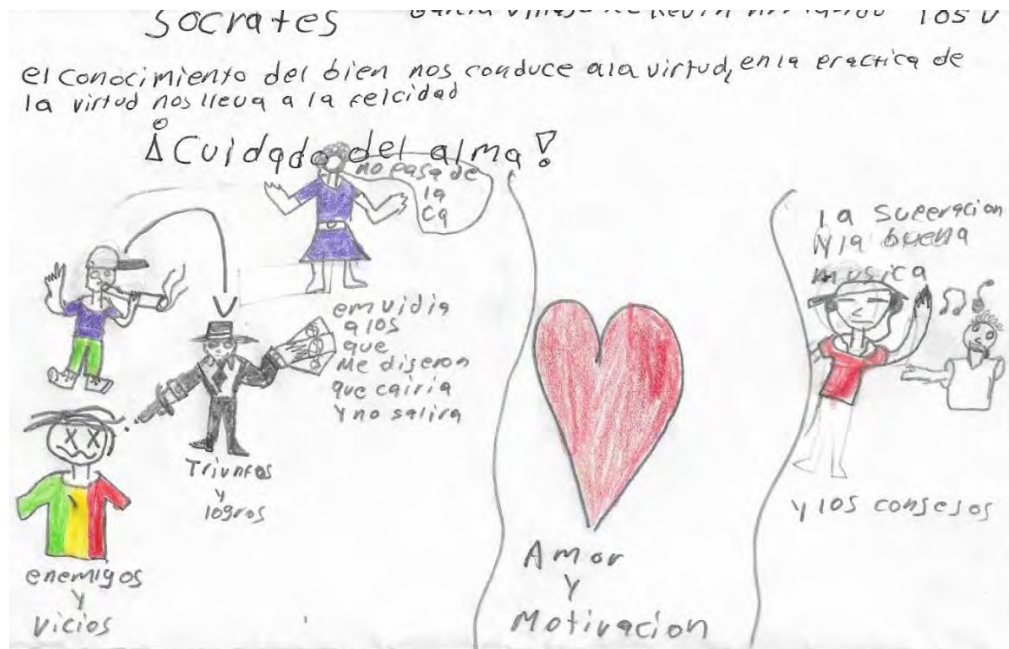
El alumno Javier realizó una interpretación correcta de las instrucciones, aunque un tanto simple. Contiene los elementos requeridos, aunque haya cometido un error en la frase. Sus ejemplos son pertinentes.

Evidencia 1.2 “Sócrates y la felicidad” (5-sep-18)



La alumna realizó una interpretación distinta y más profunda de la distinción entre cuidado del alma y cuidado del cuerpo. Un aspecto interesante es que la alumna, al igual que en otros casos escribió la frase de forma incorrecta, probablemente por una falta de atención al momento de copiarla. Sus dibujos muestran un conflicto entre sus ideas y lo establecido como cuidado del alma. Esto es claro en su tercer ejemplo “no fumar” que refiere más bien al cuidado del cuerpo. No obstante, logró comprender que el interés y el dinero se relacionan con el cuidado del cuerpo y no del alma, por ello termina tachando el dibujo. De acuerdo a la lista de cotejo no se cumple por completo el tercer aspecto.

### Evidencia 1.3 “Sócrates y la felicidad” (5-sep-18)



El alumno Kevin realizó un análisis aún más detallado de la idea de Sócrates. En su caso pudo relacionarlo con su cotidianidad, principalmente en el primer y tercer ejemplos. Para él el cuidado del alma consiste en una resistencia ante lo que los demás dicen, así como la superación y el dinero. En el tercer ejemplo reconoce la importancia de la música y de los consejos de los demás. Como en el caso anterior, es evidente un choque entre las opiniones de los alumnos y la aportación de Sócrates.

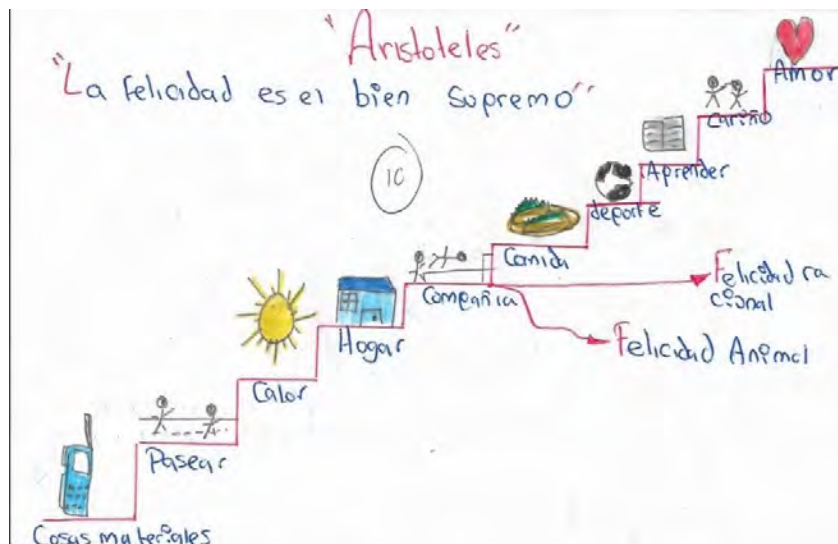
El segundo organizador gráfico es el de Aristóteles. La frase es: “la felicidad es el fin supremo” o “El ser humano es un animal racional”. Este cambio con respecto a la planeación se originó al darme cuenta que la visión entre lo animal y lo racional sería más claro para los alumnos que la gradación de bienes hasta llegar a la felicidad. La instrucción dada consiste en que los alumnos hicieran una escalera de diez escalones, que posteriormente dividirían en una parte animal y una parte racional y ejemplificaran cada uno de los escalones. Esta “escalera de la felicidad” tiene como finalidad continuar con el proceso iniciado con el organizador gráfico de Sócrates al dotar de una valoración entre los distintos bienes. Anexo las evidencias para su análisis.

Evidencia 2.1 “La escalera de la felicidad” (6-sep-18)



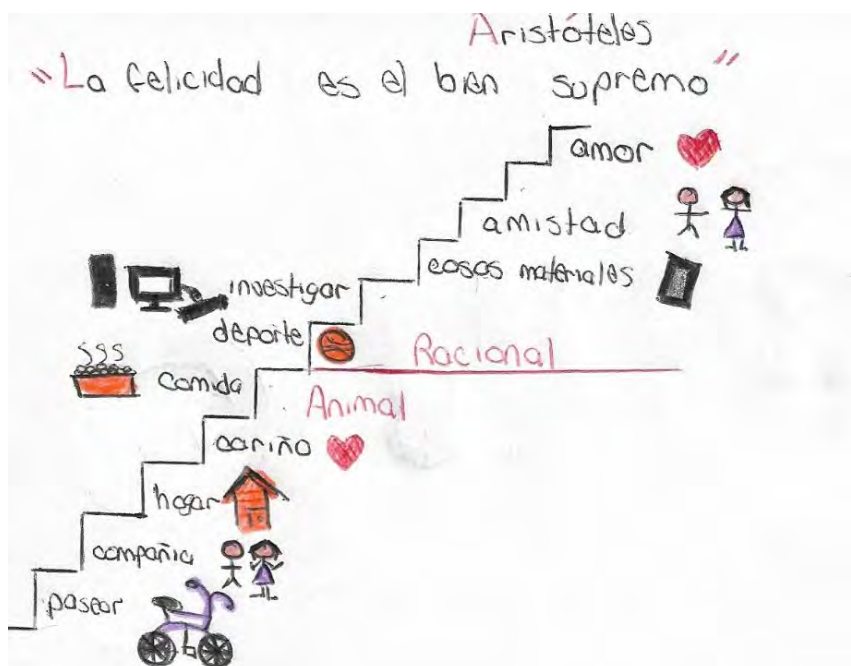
La alumna realizó una escalera de la felicidad donde distingue claramente lo animal y lo racional. En el cuarto escalón “compañía” se muestra cómo interpreta ésta como una cualidad común con los animales y no tanto entre seres humanos. Lo mismo ocurre con el escalón “amor”. En la parte racional fue capaz de ejemplificar actividades meramente humanas. El elemento más interesante es la cima de la escalera, lo que más hace feliz al alumno, en este caso, viajar. De acuerdo a la lista de cotejo, cumple con todos los elementos.

Evidencia 2.2 “La escalera de la felicidad” (6-sep-18)



El alumno Miguel realizó una interpretación distinta de la felicidad racional. Para él el amor y el cariño son exclusivamente humanos. Es claro el error del sexto escalón pues la comida pertenece a la felicidad animal. El resto de los elementos parece correcto. Cumple con todo lo requerido en la lista de cotejo a excepción del sexto escalón. Si se compara con el trabajo anterior, hay una visión distinta sobre la felicidad, siendo la de la compañera más precisa y clara. Esto indica, como en el caso del organizador gráfico de Sócrates, que hay un conflicto entre las opiniones de los alumnos y las ideas de los filósofos. Está ocurriendo el momento de intelecto.

Evidencia 2.3 “La escalera de la felicidad” (6-sep-18)



La alumna Daniela considera que el amor y la amistad son lo que más la hacen felices. Ella interpreta las cosas materiales como una fuente de la felicidad exclusiva de los humanos. Es notorio que, al igual que sus compañeros hacen una distinción clara entre compañía y amistad o cariño, refiriendo la primera a la felicidad animal.

En estas primeras seis evidencias ya hay muestras de un aprendizaje en tanto que la apertura a otras interpretaciones sobre un concepto común. A algunos alumnos les cuesta trabajo y dan ejemplos inconsistentes. Otros logran ejemplificar claramente y distinguen las categorías expuestas, en el caso de Aristóteles, y la distinción socrática entre los dos tipos de cuidados.

El tercer organizador gráfico consistió en Epicuro cuya frase es: “La felicidad es una mediación de tres tipos de placeres”. El desarrollo consiste en catalogar las fuentes de felicidad tratadas con anterioridad en los tres tipos de placer enunciados por Epicuro: placeres naturales y necesarios, placeres naturales no necesarios y placeres ni naturales ni necesarios. Se hizo énfasis en que para Epicuro la felicidad se alcanza cumpliendo los primeros siempre, los segundos algunas veces y los terceros nunca.

Evidencia 3.1 “Epicuro y los placeres” (11-sept-18)

"Epicuro" 10 Perla Arrieta Uite

• "La felicidad es mediación de tres tipos de placeres"

Placer Natural & Necesario	Placer Natural no necesario	Placer no Natural ni necesario
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aire • Comida</li> <li>• Agua • Calor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• \$ • Amor</li> <li>• Amistad • Celular</li> <li>• Ropa • hogar</li> <li>• Drogas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser millonario</li> <li>• Ser inmortal</li> <li>• Volar</li> <li>• Poderes</li> </ul>

La alumna Perla realizó adecuadamente el organizador gráfico, aunque con detalles en la frase. Fue capaz de distinguir entre placeres que deben buscarse siempre, los que se buscan a veces y los que nunca se deben buscar. Al discutir en clase sobre el tercer tipo de placeres se generó una discusión sobre si desear ser millonario era un placer vano o no. Se llegó a la conclusión de que el hecho de desearlo provoca sufrimiento, lo que va en contra de la regla de la aponía según Epicuro. Un detalle interesante en el trabajo de la alumna es la importancia de los placeres naturales no necesarios, dándole un mayor peso que los otros dos tipos.



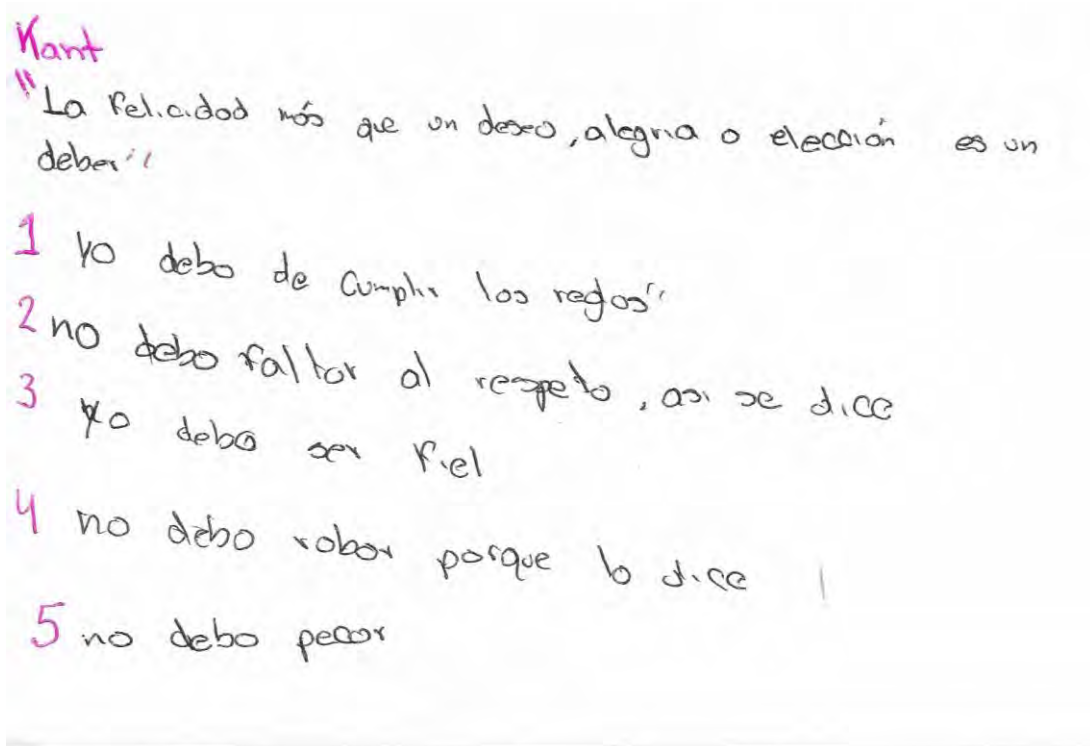
### Evidencia 3.2 “Epicuro y los placeres” (11-sept-18)



En el grupo 105 se utilizó otra estrategia más sencilla. Se pidió a los alumnos que mencionaran cosas que los hacen felices y que con colores las distinguieran de acuerdo a los tipos de placeres de Epicuro. Aquí, la alumna Daniela realizó un listado adecuado, pero no fue capaz de catalogar correctamente los ejemplos de acuerdo a los tipos de placeres. El azul indica los placeres naturales y necesarios, mientras que el rojo indica los placeres naturales no necesarios. No hay ejemplos de placeres no naturales ni necesarios. Es interesante notar como marcó hamburguesas, pizza, chocolate y gomas en azul, cuando deberían ir en rojo. En este caso el proceso intelectual no se está realizando adecuadamente.

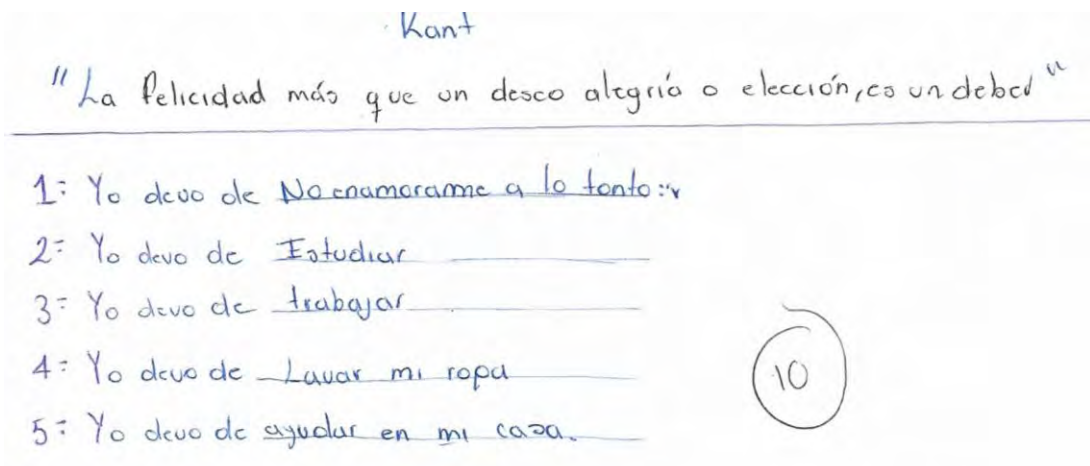
El cuarto organizador gráfico y el más complejo por su contenido es el de Kant. Su frase es: “La felicidad más que un deseo, alegría o elección es un deber”. El objetivo es mostrar otro concepto de felicidad que depende del mero respeto al deber, ajeno a cualquier otra determinación. Se pidió a los alumnos que realizaran una lista de cinco deberes que no contuvieran un deseo o un sentimiento. Este proceso fue complicado para los alumnos.

Evidencia 4.1 "Kant y el deber" (13-sept-18)



El alumno Diego pudo ejemplificar parcialmente los deberes. Es interesante el número dos donde adjudica el deber a que "así se dice". Algo parecido ocurre con el número cuatro, aunque la frase no está completa. Este tipo de conflictos muestra como el momento de intelecto está en proceso, aunque con dificultad.

Evidencia 4.2 "Kant y el deber" (13-sept-18)



En contraste, la alumna Ana Laura, realizó correctamente el ejercicio. Pudo expresar casos concretos de deberes, a pesar de las faltas de ortografía. Es interesante su primer ejemplo que muestra no sólo el reconocimiento de un deseo, sino un paso al momento de intelecto, al mencionar que enamorarse “a lo tonto” no es correcto. Este tipo de procesos son los buscados con la estrategia propuesta.

Es la primera parte de la estrategia se buscó la sensibilización de los alumnos (momento de deseo). En esta segunda parte se incitó a los alumnos a que vislumbraran otras perspectivas de la felicidad y a diferenciar entre hechos y opiniones. En este momento de intelecto, los alumnos mostraron cierta dificultad, principalmente con los contenidos más complejos de Epicuro y Kant. Por su parte, la mayoría de los alumnos lograron realizar correctamente los organizadores gráficos de Sócrates y Aristóteles. En cuanto a la evaluación, se obtuvieron los siguientes resultados generales, de acuerdo a la lista de cotejo.

En las primeras dos evaluaciones se obtuvo un promedio de 7.4 de 10.

En las dos evaluaciones siguientes se obtuvo un promedio de 5.1 de 10.

La diferencia entre los promedios se debe a la complejidad de la tercer y cuarta actividades. Muchos alumnos no entregaron el trabajo de Kant, mostrando que fue muy complicado hacerlo para ellos. En general los alumnos lograron un momento de intelecto sencillo, reconociendo ejemplos cotidianos, pero no atreviéndose a ir más allá, mostrando una limitación en la estrategia didáctica.

En cuanto al uso de materiales fueron adecuados. Tanto la lectura de la segunda actividad como la realización de los organizadores gráficos mantuvieron a los alumnos en constante actividad. Fue buena idea el uso de dibujos en los ejemplos y la sencillez de los trabajos propuestos.

La última parte de la estrategia sufrió cambios. En un inicio se tenía en mente que los alumnos realizaran, para el momento de acción, un video sobre cómo podrían hacer feliz a un amigo, aplicando los contenidos vistos, y para el momento de prudencia, el cuadro ético ya descrito. Sin embargo, por el sismo del 19 de septiembre de 2017 y la consecuente suspensión de clases, se decidió dejar el video de lado y realizar sólo el cuadro ético. Al adecuar los contenidos a la rúbrica general, me di cuenta que el momento de acción no es explícito. De acuerdo a la concepción de Marzo y Sabariego (2013), lo que en el método de

la *phrónesis* se denomina como momento de acción, se desarrolla hasta el último nivel de la competencia ética. Esto provocó un dilema. Si la estrategia estaba diseñada con cuatro momentos, la exclusión de uno de ellos podría afectarla. El dilema fue resuelto gracias a la idea de Carmen Calderón (s/f) de que la enseñanza de la ética busca dar condiciones de posibilidad, no procesos acabados. Con esto en mente, se realizaron cambios en el cuadro ético para dotarlo de algunos aspectos del momento de acción como la identificación entre reflexión y acción. Es decir que los alumnos no realizaran como tal una acción externa, sino una autovaloración basada tanto en sus opiniones iniciales (momento de deseo) como en su proceso resultado del trabajo en clase (momento de intelecto). Con ello, apoyado en la lista de cotejo, se evaluarían los dos momentos restantes de la propuesta, a partir del primer aspecto.






El alumno reconoce un cambio en su postura, dando razones suficientes. (indicador 1)			30
Contiene al menos tres dibujos o ejemplos en cada sección de la segunda parte. (indicador 2)			10
Cada uno de los elementos, de la segunda parte, son relevantes. (indicador 3)			10
La segunda parte está completa.			10

Debido a la falta de linealidad en la estrategia, los alumnos retomaron las actividades sin ganas de realizarlas. Este revés tuvo que ser atacado reaplicando la estrategia, volviendo a situarlos en el momento de deseo, pero ya no a partir de sus opiniones sobre la felicidad, sino sobre el trabajo realizado. Una actividad que funcionó para ello fue incitarlos a que recordaran los contenidos vistos a partir de dar participaciones que al final del periodo valieran puntos extras. Esto despertó el deseo de los alumnos y recordaron los contenidos vistos. En estas circunstancias se realizó la última parte de la estrategia.

El momento de acción-prudencia se realizó con un cuadro ético que contiene secciones donde los alumnos valoran su aprendizaje y una parte donde ejemplifican de manera general las fuentes de la felicidad. Se esperó que los alumnos pudieran distinguir un cambio en su postura y fueran capaces de ejemplificar y catalogar las fuentes de la felicidad.

### Evidencia 5.1 “Cuadro ético” (30-sept-18)

Nombre: Melo Pérez Miguel Enrique Grupo: 105U Vespertino

¿Qué pensaba al principio sobre la felicidad? Que era un estado de ánimo de la persona que se siente placentera, satisfecha por gozar de lo que desea o por disfrutar de algo bueno.		Mi felicidad ¿Qué aprendí? Que la felicidad es algo bueno para alegrar la vida a una persona más.		¿Qué pienso ahora? La felicidad es una emoción que se produce en la persona cuando cree haber alcanzado una meta deseada.	
¿Qué se necesita para ser feliz? (dibujos)					
Cosas materiales		Compañía		Conocimiento	
					
			Actitud		Reglas
					Venir a la escuela Hacer mis deberes etc. 

El alumno Miguel muestra un cambio en su opinión sobre la felicidad al pasar de “un estado de ánimo surgido de la satisfacción” a “una emoción cuando se alcanza una meta deseada”. El cambio es pequeño, pero permite mostrar la inclusión de la idea “meta deseada” en su opinión sobre la felicidad. En la segunda parte del cuadro, el alumno logra ejemplificar correctamente lo que se necesita para ser feliz en las dos primeras secciones, pero a partir de la sección “conocimiento”, relacionada con Sócrates, el alumno no puede dar los tres ejemplos requeridos. Esto es más claro en las secciones “actitud” y “reglas”, que, están incompletas.

### Evidencia 5.2 “Cuadro ético” (30-sept-18)

Nombre: Javier Martínez Pinedo Grupo: 103-V

¿Qué pensaba al principio sobre la felicidad?		Mi felicidad ¿Qué aprendí?		¿Qué pienso ahora?	
Que no existía o que se creaba a base de químicos o <del>drogas</del> sustancias (drogas)		Que no necesariamente se tiene que consumir drogas, se puede ser feliz a base de otras cosas		Que la felicidad es muy bonita y es bueno ser feliz. Ay que ser feliz siempre.	
¿Qué se necesita para ser feliz? (dibujos)					
Cosas materiales	Compañía	Conocimiento	Actitud	Reglas	
 Se necesita mucho una casa y un carro	 Una familia	 saber de todo tipo	 Ser feliz, honesto y responsable	 Un orden ante la sociedad	

El alumno Javier realiza una segunda sección con pocos ejemplos, principalmente en las secciones “conocimiento” y “reglas”, aunque da indicios de una generalización más conceptual. Lo destacable de su trabajo es la primera parte, en donde el alumno reconoce un cambio importante desde la idea de que la felicidad no existe o que se alcanza mediante las drogas a la idea de que se puede ser feliz de otras maneras.

### Evidencia 5.3 “Cuadro ético” (30-sept-18)

Nombre: KAREN ALONDRA RÍOS ÁVILA Grupo: 107-V

¿Qué pensaba al principio sobre la felicidad?		Mi felicidad ¿Qué aprendí?		¿Qué pienso ahora?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ OBTENER LO QUE UNO QUIERA</li> <li>▶ ENAMORARSE</li> <li>▶ DINERO \$</li> <li>▶ SER LIBRE SIN DEBERES.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ VALORAR LO QUE OBTENES.</li> <li>▶ EXPRESARTE LO QUE TE GUSTA.</li> <li>▶ PODRÍA SER EL TALENTO QUE UNO TIENE.</li> <li>▶ LA AMISTAD O LA FELICIDAD ES MÁS IMPORTANTE QUE EL DIFER.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ QUE POR LO QUE UNO DESEA APUNTEMOS HACIA ARRIBA LO TANTO QUE QUERAMOS LLEGAR PARA ESE DESEO.</li> <li>▶ ES UN SENTIMIENTO MUY IMPORTANTE PARA LA VIDA Y SUFICIENTE.</li> </ul>	
¿Qué se necesita para ser feliz? (dibujos)					
Cosas materiales	Compañía	Conocimiento	Actitud	Reglas	
 ROPA EXTRAORDINARIA MÁS MATERIAL MATERIA QUE UNO QUIERE SO POR ESE MATERIAL QUERE QUE PAREZCA SUAVES ↓ DISTINTO = AMISTAD y OTROS	 LA FAMILIA COMPAÑIA SOS	 MAYOR CONCIENCIA = INTELIGENCIA CONOCIMIENTO INTRA PERSONAL	 POSITIVO TODO ES POSIBLE	 LIBERTAD PODER COMUNIA CON TODOS y MAS ORDEN	

La alumna Karen muestra las mismas dificultades que los otros dos alumnos en las secciones “conocimiento”, “actitud” y “reglas”, lo que hace pensar que el cuadro ético no está perfectamente diseñado, siendo más adecuada una menor exigencia en esas secciones. Ella logra ejemplificar claramente los sentidos de la felicidad vistos en clase. En la primera parte, pareciera que hace una distinción entre lo que comúnmente se piensa sobre la felicidad y lo que ella cree que es. En la última sección de la primera parte, reconoce que la felicidad es un impulso que lleva a las personas a alcanzar lo que desean. Esto es muestra de un aprendizaje de la idea aristotélica de felicidad.

Esta última parte de la estrategia didáctica resultó con altibajos. Una buena cantidad de alumnos no entregaron el trabajo a tiempo y se permitió que lo entregaran después. En cuanto a la evaluación, resultó que la lista de cotejo propuesta era excesiva, principalmente en el requisito de tres ejemplos en cada sección, aspecto que ningún alumno pudo realizar. Sin embargo, la parte más provechosa fue la primera sección en la cual, de acuerdo al instrumento de evaluación, la mayoría de los alumnos pudieron mostrar un cambio en su perspectiva, aunque para muchos fue un cambio pequeño y algo confuso. En este sentido, el primer aspecto de la lista de cotejo fue también excesivo, requiriendo un ajuste posterior.

Indicadores	Descriptorios			
	Insuficiente (5)	Suficiente (6-7)	Destacado (8-9)	Excelente (10)
Aceptación crítica de nuevas perspectivas.	El alumno no tuvo ningún cambio de perspectiva. Considera que la suya es la única válida.	El alumno reconoce otras perspectivas pero es incapaz de asimilarlas a su postura.	El alumno toma en cuenta otras perspectivas siempre y cuando no entren en contradicción con las suyas.	El alumno reconoce otras perspectivas incluso aunque contradigan las suyas.
Conciencia de ver las cosas de otra forma.	El alumno sólo reconoce una única forma de entender una idea.	El alumno puede dar ejemplos poco precisos de otras formas de entender una idea.	El alumno puede dar ejemplos precisos de otras formas de entender una idea.	El alumno puede dar ejemplos cotidianos y precisos de otras formas de entender una idea.
Diferencia entre hechos y opiniones o interpretaciones en las argumentaciones de los demás.	El alumno es incapaz de distinguir hechos de opiniones.	El alumno cuestiona las opiniones de los demás desde sus propias opiniones, sin reconocer hechos.	El alumno cuestiona las opiniones de los demás distinguiendo hechos básicos de opiniones.	El alumno diferencia hechos y opiniones en las explicaciones de los demás.

De acuerdo a la rúbrica general, la mayoría de los alumnos lograron dar muestras de alcanzar el nivel dos en el indicador uno, siendo pocos los que alcanzan el tercer nivel. En cuando al segundo indicador, buena parte de los alumnos están en el nivel dos, siendo el nivel tres demasiado para esta estrategia didáctica. En el tercer indicador, los alumnos pueden fácilmente alcanzar el nivel dos, siendo algunos capaces de llegar al nivel tres principalmente a partir de la distinción entre lo que dice la sociedad sobre la felicidad y lo que realmente es. En cuanto a la evaluación general se tienen los siguientes resultados.

Del grupo 105 con 37 alumnos se obtuvo un promedio de 6.1 de 10, con resultados distribuidos de la siguiente forma:

Alumnos que lograron avances mínimos (0-3)	Alumnos con algunos avances (4-7)	Alumnos con avances mayores (7-10)
5	24	8

Del grupo 106 con 38 alumnos se obtuvo un promedio de 4.7 de 10, siendo el grupo en el que el mayor número de alumnos no entregaron los trabajos requeridos. Se obtuvieron los siguientes resultados.

Alumnos que lograron avances mínimos (0-3)	Alumnos con algunos avances (4-7)	Alumnos con avances mayores (7-10)
17	16	5

Del grupo 107 con 39 alumnos se obtuvo un promedio de 7 de 10. Se obtuvieron los siguientes resultados.

Alumnos que lograron avances mínimos (0-3)	Alumnos con algunos avances (4-7)	Alumnos con avances mayores (7-10)
6	17	16

Del grupo 108 con 42 alumnos se obtuvo un promedio de 6.8 de 10. Los resultados quedaron de la siguiente manera.

Alumnos que lograron avances mínimos (0-3)	Alumnos con algunos avances (4-7)	Alumnos con avances mayores (7-10)
3	26	13



Gran parte de los alumnos lograron algunos avances, situándose entre 4 y 7 de calificación, de acuerdo a los instrumentos utilizados. Sólo en el grupo 107 la cantidad de alumnos que lograron grandes avances se acerca a la cantidad de los que lograron algunos avances. Mientras tanto, en el grupo 106 se obtuvieron los peores resultados. Hay diferencias apreciables entre estos grupos. El grupo 107 tiene un número menor de recursadores y suelen trabajar en equipo y de forma más ordenada que los demás grupos. El grupo 106, a pesar de no contar con tantos recursadores como el 105, prefirió no trabajar en las actividades, por falta de interés. Caso aparte es el 105 con un buen número de recursadores y propensos al desorden. A pesar de sus características, los alumnos dieron muestras de un mayor aprendizaje que el 106. Esto indica que el principal obstáculo para esta estrategia didáctica no fue el desorden o el número de recursadores, sino la apatía. Falló el momento de deseo. Mientras en los otros tres grupos se obtuvieron resultados regulares, el 106 fue problemático no por ser incapaces de resolver los ejercicios, o de poder analizar y ejemplificar los conceptos, sino porque no querían hacerlo. Con grupos como ellos hay que probar otras formas de despertar el deseo y romper con el desinterés.

Haciendo a un lado los resultados del 106, se puede hablar de una estrategia didáctica exitosa en los demás grupos. De manera general, los alumnos distinguen entre ética, moral y *akrasía*, así como ejemplifican distintas formas de felicidad relacionadas con su cotidianidad. En este punto, el tratamiento de los filósofos y sus definiciones de felicidad fue poco provechoso. En cuando a lo actitudinal, hubo un menor desarrollo, siendo pocos los alumnos que reconocen un cambio sustancial en su noción de felicidad y su aplicación en su vida.

### **3. 6 Alcances y límites**

Teniendo en cuenta que en la estrategia didáctica propuesta el aprendizaje esperado era: “reconoce un cambio de perspectiva en cuando a su idea de felicidad, apoyado en una ejemplificación de sus fuentes”, la intervención docente fue exitosa, aunque con matices. Hubo varios obstáculos tanto para los alumnos como para el maestro que describiré a continuación.

En el primer momento de la estrategia no hubo mayor problema. Los alumnos se mostraron interesados y realizaron la actividad de lectura de la carta de forma adecuada. Los

obstáculos vinieron en el segundo momento, principalmente en los organizadores gráficos de Epicuro y Kant. Las exigencias en estos eran mayores a lo que los alumnos podían realizar. Asimismo, los requisitos para una correcta evaluación eran desproporcionados. La secuencia didáctica presenta aquí un error: querer ir demasiado rápido. Para tratar de solucionar este error de la secuencia se simplificaron los objetivos de los organizadores y se ayudó a los alumnos con ejemplos, aunque los instrumentos no se cambiaron. El otro obstáculo fue la parte final en donde se tuvo que hacer cambios y recortes debido a la falta de consecución de la secuencia a causa de los sismos de septiembre de 2017. Se tomó la decisión de simplificar lo faltante de la secuencia y aplicarlo de forma rápida y sencilla.

De manera general y teniendo en cuenta el aprendizaje esperado y la rúbrica de evaluación, se logró que los alumnos reconocieran y valoraran, en parte, otras formas de entender la felicidad. En cuando a lo conceptual hubo un logro en la distinción entre ética, moral y *akrasía*, aunque los nombres de los filósofos y sus ideas no fueron asimilados correctamente. En lo procedimental los alumnos lograron ejemplificar y relacionar con lo cotidiano, así como distinguir distintas nociones de un mismo concepto. En lo actitudinal, los alumnos lograron apreciar, al menos de forma sencilla, las aportaciones de los filósofos y de lo visto en clase. Este último aspecto fue el menos desarrollado. Considero que para que se logre un avance significativo se requiere más tiempo y otros elementos que no se contemplaron en la estrategia didáctica. A pesar de ello y teniendo en cuenta que el desarrollo de las competencias es gradual, esta estrategia didáctica aporta a la competencia genérica “sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”. Asimismo, permite que los alumnos desarrollen la competencia disciplinar: “Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección”, aunque de manera inicial.

Esta estrategia didáctica es propia de una sesión introductoria de la ética. En principio, su mayor virtud es la sensibilización de los alumnos a estos temas: hacer que la ética no sea aburrida. Aunque, en contraste, puede haber una mayor dificultad por el desarrollo conceptual y procedimental. Presenta un esquema simple-complejo en el cual a partir de actividades cortas y simples se busca un análisis real de algún elemento cotidiano, en este caso, la felicidad. El hecho de incluir explícitamente un momento de deseo es sumamente

interesante para los alumnos. La relación con lo cotidiano e incluso juegos del lenguaje como bromas o anécdotas son útiles. Sin embargo, no debe hacerse uso excesivo de estos recursos pues se puede perder el control del grupo. El adolescente, al entrar en contacto con sus deseos, pretende tener más y más, lo que debe ser controlado por el docente.

El momento de intelecto es familiar para los alumnos. Para algunos reflexionar requiere un esfuerzo al que no están acostumbrados. Dejarlos reflexionar por ellos mismos es peligroso pues puede que no lo hagan o que lo hagan desde opiniones sin fundamento y en pocas palabras, lo que no es propiamente reflexivo. En este punto, se requiere que el docente los incite a reflexionar. Apoyado en lo ya logrado en el momento de deseo, es buena idea que el docente se vuelva un interlocutor al estilo socrático que indague las razones del porqué los alumnos tienen tales opiniones. Otra forma de acercar a los alumnos a este momento de intelecto es la ejemplificación, si es graciosa o llamativa mejor, pues así se conecta con el momento de deseo.

El tercer momento de acción y prudencia se desarrolló como un retorno a la experiencia en el sentido de que para los alumnos fue un regreso al momento de deseo, pero de una manera más detallada; es decir, el alumno ahora pudo reconocer distintas fuentes de la felicidad, entre las que están sus primeras opiniones acerca de ella, y valorarlas de acuerdo a un criterio. Así algunos alumnos, pudieron reconocer que para alcanzar la felicidad se requieren cosas que no habían contemplado en un inicio, mientras que otros incluso reconocieron que sus opiniones iniciales no eran adecuadas. El obstáculo es este momento es que el alumno puede no reconocer inmediatamente un cambio, sino que requiere tiempo y paciencia, lo que no todos los alumnos tienen. Una forma de incitar esto es dejando el cuadro ético de tarea. El inconveniente es que varios alumnos no lo realizaron.

Estos tres momentos están encaminados a la formación de una especie de *boúlesis*, como se explica en el capítulo dos. Esta, al ser en una unión entre lo desiderativo y lo racional, buscan, en este caso específico un reconocimiento de las perspectivas propias y ajenas de los estudiantes. Con ello, se estableció una graduación del aprendizaje de acuerdo a la *phrónesis* en los siguientes términos:

1. El alumno actúa de acuerdo únicamente por impulsos, sin considerar las consecuencias ni a los demás.

2. El alumno reconoce sus propios impulsos y a partir de una contrastación con los contenidos de la estrategia, puede dar una valoración sencilla sobre ellos.
3. El alumno puede reconocer un aprendizaje, al menos en un cambio de perspectiva sobre un tema en específico.

Retomando las estadísticas del apartado anterior, la mayoría de los alumnos lograron llegar al segundo nivel, siendo algunos los que dan indicios del tercer nivel. Con ello, se está dotando a los alumnos de condiciones de posibilidad de desarrollar una futura *boúlesis* más compleja. Los peligros de una estrategia como la expuesta son claros. Es posible que los alumnos se queden en el momento de deseo, eliminando la posibilidad de dar el salto al momento de intelecto. Otra posibilidad que trató de evitarse en esta estrategia fue dar demasiado, pero al momento de intelecto. Esto se hizo relacionando constantemente los análisis y los ejemplos con la cotidianidad y las opiniones del alumno. En lugar de pretender una abstracción de lo cotidiano, se incitó a los estudiantes a describir, comentar y juzgar sus propias experiencias. En este sentido, los nuevos contenidos conceptuales fueron traducidos a la perspectiva de los alumnos, con ejemplos y analogías. Esto tiene un inconveniente: el desarrollo es lento, pausado y con tendencia a regresar al nivel que el alumno ya domina. El momento de deseo les da comodidad porque es lo que ya conocen. A pesar de estos inconvenientes temporales, considero que, para el aprendizaje de la ética, se requiere tal espacio de tiempo.

El método propuesto tiene como pros el interés creado en los alumnos, el trabajo suave y ordenado, y el uso constante de ejemplos. El alumno se vuelve su propia fuente de conocimiento, a través de sus experiencias y opiniones. Con ello el aprendizaje es una interrelación entre lo que cree el alumno y lo que el docente expone, cediéndole la función de interpretar sus creencias. Los estudiantes que logren reconocer un aprendizaje por sí mismos están más cerca de alcanzar un aprendizaje autónomo, objetivo de las competencias. Por el contrario, este método puede no ser útil con contenidos extensos o teóricos, pues el alumno no podrá encontrar tan fácil la relación con sus deseos y creencias. Asimismo, al dotar de libertad y autonomía al alumno puede ocurrir un exceso de deseo donde el alumno no realice ningún trabajo. Al no tener una autoridad al estilo conductista, el alumno interpreta

su libertad como hacer lo que se le antoje, eliminando la posibilidad del aprendizaje autónomo.

El ambiente escolar es uno de los requisitos para este método. Al estar diseñado sobre las líneas expuestas por Weiss (2012), el método contempla un trabajo en conjunto, un trabajo en el que los alumnos se sientan cómodos y tengan buenas relaciones. Al hacer la comparación entre el exitoso grupo 107 y el 106, destacan estas diferencias. En el 107 hay un ambiente armónico, al grado que uno puede dejarlos trabajando solos sin temor a que haya desorden, hecho que no ocurre en los demás grupos. Incluso en el 105 con su estilo desordenado, la estrategia funcionó. Desde el método de la *phrónesis*, me di cuenta que es necesario que el grupo sea *un solo deseo, no muchos*; es decir, que haya un sentimiento de grupo, de unidad. Este es el denominador común de los grupos 107, 105 y en parte del 108. Por ello, se puede concluir que este método es exitoso en grupos que están conformados de esta manera.

Desde mi perspectiva personal, me sentí cómodo con la estrategia. El trabajo de los alumnos fue adecuado en las primeras dos partes, aunque en la tercera la presión del tiempo por terminar la estrategia y seguir con los otros temas de la unidad tiene consecuencias. Es una estrategia que requiere un tiempo amplio y bien planeado. La relación con los alumnos fue buena, aunque algunas veces sospeché que para ellos las actividades eran demasiado sencillas. Supongo que esto se debe a que, al estar habituados, a trabajos más extensos, no contemplaron que lo que se buscaba no era cantidad, sino calidad. Hay una falta de compromiso en los alumnos, falta que le atribuyo a su corta edad, al desprestigio que tiene el COBAEM (no es tomado en serio como institución de enseñanza) y a la administración de la misma institución. Este es el resultado de infundir la idea de que el aprendizaje siempre es complejo y no que lo simple puede ser a la vez simple y complejo, por medio de la interpretación. A los alumnos les interesan más las relaciones sociales, los amigos, los noviazgos, la escuela es fundamentalmente un lugar social en estos términos, no un lugar de aprendizaje. La descripción de Weiss sobre este fenómeno, más marcado en el COBAEM, es realmente útil para entender a los alumnos y no prejuzgarlos. El trabajo del docente es tomar lo que hay y, en el sentido de la estrategia, hay mucho deseo social. En este aspecto, tuve en mente el texto de Zagal (2005) donde afirma que el aprendizaje ético para los adolescentes se logra a través de la amistad. Es así como se respetaron las relaciones de los

alumnos y traté de ser amigable con ellos. Para contrarrestar su falta de interés por el aprendizaje consideré prudente un aprendizaje basado en la interacción. El diseño de la estrategia me lo permitió: el uso de ejemplos cotidianos posibilitó ese acercamiento. Para los alumnos el docente es un modelo, para bien o para mal y este rasgo es tal vez más provechoso para su aprendizaje que los contenidos vistos. Esta dialéctica maestro-alumno fue una de las extensiones de la estrategia didáctica. En ella también hay deseo, intelecto, acción y prudencia, aunque este análisis requiera un trabajo aparte. Entre los errores que cometí fue haber diseñados ciertos momentos de la estrategia demasiado abstractos para los alumnos, por lo que tuve que replantear las actividades. Otro error fue no saber cómo resolver dosificar las clases posteriores a los eventos de septiembre de 2017, que afectaron la continuidad de la estrategia. A pesar de que el cuadro ético funcionó, no quedé del todo satisfecho con la unión entre el momento de acción y de prudencia. A manera general, me encuentro a gusto con la implementación de esta estrategia didáctica, quedando la superación de los errores y algunos detalles para una intervención posterior.

## Conclusiones

Una de las preguntas que se formuló al inicio de la tesis es la de si es posible enseñar ética por competencias. En el capítulo dos se llegó a la conclusión de que es posible siempre y cuando no se reduzca a una mera técnica. Ya en la práctica docente esta pregunta tuvo otras respuestas.

En primer lugar, hay que mencionar que muchos alumnos no están habilitados para las competencias; ni en sentido propuesto de la *phrónesis*, ni en la concepción de Perrenoud, e incluso ni siquiera en lo dicho por la RIEMS. Para estos alumnos es necesario un docente que les indique si su trabajo está correcto o no; una figura de autoridad que posea la verdad y que les indique cómo realizar las actividades. La mayoría de los alumnos, con contadas excepciones, son incapaces de relacionar actividades y aprendizaje, con lo que la autonomía queda en un ideal. Están acostumbrados a tomar apuntes y creen que estudiar es repasar sus anotaciones para un examen. Este panorama que no dista mucho del modelo conductista es la realidad al menos en los grupos en donde se realizó la práctica docente. Lo que más me llamó la atención son esos alumnos que van más allá, que han logrado, en algún sentido ser, competentes, aunque resultan ser pocos.

En segundo lugar, está el desarrollo ético de los alumnos. Como se explicó anteriormente, consideran que una forma de vida sumergida en los placeres y en lo rápido es buena. Algunos de ellos consumen drogas o tienen conductas de riesgo. Este problema no tiene como única fuente la escuela, sino también el hogar. Es un hecho que viven en familias disfuncionales. Los estudiantes están inmersos en un ambiente de violencia o sin mayor contacto con sus padres. En este escenario, la educación moral se ve en problemas. Los adolescentes, al no contar con modelos a seguir, se inspiran en lo que ven: en la calle, en los medios, incluso en la escuela. Si se hace una comparación con el perfil de egreso de la secundaria, se obtienen resultados interesantes.

- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones (SEP, 2011:39-40).

Desde un primer vistazo es claro que las competencias, al menos en el ámbito ético, no están funcionando. Esto es preocupante pues indica que en los grados de educación básica algo está fallando para que los alumnos lleguen a la media superior con estas carencias. Un aspecto a considerar en el mismo contexto de los alumnos. El ambiente violento y las características de las familias dificultan su desarrollo ético. Esto, al no ser considerado por la RIEMS, abre una brecha entre lo real y lo ideal. Hay un problema con la implementación de las competencias, que lleva incluso a considerar de forma preocupante la idea de Vargas (2010) de que la educación se está tecnificando para crear mano de obra barata. Sin embargo, considero necesario hacer la distinción entre el enfoque por competencias en sí y la implementación de él que hizo la RIEMS.

Desde otra visión, basada en la *phrónesis*, reconoce que los alumnos ya poseen uno de los elementos clave de la ética: el deseo. La enseñanza de la ética, por lo tanto, pretende una educación de tales deseos con el fin de formar *boúlesis*, deseos racionales. La contraparte de esa perspectiva es que para la transformación del deseo en *boúlesis*, se requieren ciertas reglas, cierto orden que no puede ser establecido por los mismos alumnos, pues ellos aún están en una fase de deseo. A través de un proceso “intelectual”, en el sentido del método propuesto, se pretende que los alumnos desarrollen una conciencia moral, el reconocimiento de límites, la perspectiva de vida, la posibilidad de construir su propio carácter y su contribución al bien común.

El problema radica en cómo entender las dos interpretaciones anteriores. Buen número de estudiantes no han desarrollado las competencias éticas adecuadas al nivel medio superior. A estos alumnos les falta mucho para constituirse como seres autónomos, pero eso no significa que no tenga algunos elementos que en un futuro ayuden a alcanzar ese ideal. Considero que los alumnos sí cuentan con ciertos elementos éticos, como los que describí en el contexto. La valoración de la amistad, la búsqueda de proyectos de vida e incluso su desinterés contienen ya una actitud ética abiertamente crítica con ciertos valores sociales y al mismo tiempo propositiva. ¿Entonces qué ocurre? Creo que la respuesta está en la misma implementación de las competencias. Si el alumno es incapaz de reconocerse como sujeto de aprendizaje, tampoco es capaz de una eticidad en el sentido de autonomía. Los contenidos vistos en clase son accesorios para un estudiante con esta visión. Para que realmente funcionen las competencias es necesario conjuntar las actitudes éticas de los alumnos,



generalmente separadas de lo escolar, con los contenidos en la escuela. Hay que tratar a la escuela como un aspecto de la vida cotidiana del alumno, no como algo aparte. El hecho de que los alumnos aún vean esta separación entre escuela y vida cotidiana de forma tajante, es muestra de que las competencias, así como están planteadas, no están funcionando.

En otro sentido, la enseñanza de la ética se dificulta porque no se toman en cuenta las características propias de los adolescentes. Él, en esta etapa, vive en un mundo de deseo, en donde puede ser conducido por la desmesura y la *akrasía*. Así, la ética tiene la función de incitar tanto el reconocimiento de sus deseos para desarrollar su medio de la razón. Desde esta perspectiva, lo que pretenden las competencias es una negación de la realidad del estudiante. Se pretende, como bien describe Vargas (2010), la implantación de ciertos principios generales e incuestionables como el respeto a los derechos humanos, el enaltecimiento de la democracia o la cultura de paz. No quiero decir que estos ideales sean incorrectos, sino la implementación que hay detrás. Tomemos por ejemplo un alumno promedio que busca el placer, experiencias novedosas y poco trabajo. ¿Qué le va a importar el asunto de los derechos humanos? A menos que lo utilice para justificar su propio derecho al placer, a lo novedoso y al poco trabajo. La situación del adolescente puede llevarlo a malinterpretar los contenidos de la ética. En principio, se niega la perspectiva del estudiante por considerarla incorrecta y se intenta que acepte lo establecido. Este juicio de valor se desprende de una comparación entre lo que el estudiante cree que es correcto y los principios que se consideran correctos; el joven queda sin voz. Aquí hay una falla grave en la implementación de las competencias. El objetivo es formar ciudadanos críticos, siempre y cuando defiendan los valores correctos. Subordinado a ellos, se desarrolla propiamente el ámbito del ser competente: saber decidir en cualquier situación con criterios claros y correctos. Pero, ¿en algún momento se analizó si tales valores establecidos son los correctos? O sin ir tan lejos, ¿se relacionaron tales valores con el contexto de los adolescentes, con sus propias características? No. Esta falla en la implementación de las competencias provoca que se hable de dos realidades distintas. En términos del silogismo práctico, hay una separación entre lo real (el deseo de los alumnos) y lo ideal (la propuesta de la RIEMS), que tiene como consecuencia un adoctrinamiento de los alumnos o, lo contrario, un desinterés absoluto y una reafirmación del mundo del deseo de los estudiantes. Las dos vertientes son igual de peligrosas.

Hasta este punto parece que la enseñanza de la ética por competencias no es posible por la forma en que están implementadas. Pero no es la única forma de hacerlo, como se muestra en la interpretación de Perrenoud. Mostraré a continuación otra perspectiva más favorable para las competencias.

Cuando Aristóteles (1994) describe su escala del saber habla de varios niveles: sensación, memoria, experiencia, arte o técnica y ciencia. Los últimos dos niveles son propios de la ética. El nivel técnico es propiamente el buscado por las competencias. El poseer una técnica implicar ser bueno en la realización de algo, es una forma de sabiduría práctica donde importa el *saber hacer*. Por ejemplo, un carpintero sabe cómo cortar la madera, cómo acomodarla de tal forma que surja una silla o una mesa. El nivel de la ciencia va más allá. Aristóteles considera que la distinción con el nivel técnico es el conocimiento de las causas y principios de algo. El que posee ciencia es capaz de comprender por qué los fenómenos ocurren de tal o cual manera a partir de causas y principios generales que van más allá de la experiencia sensible. Esta distinción aristotélica continua en nuestros días. Es la diferencia entre una carrera técnica y una ingeniería. Los primeros saben qué hacer, los segundos saben por qué se hace así. La *phrónesis*, como se explicó en el segundo capítulo es una virtud tanto teórica como práctica, es un híbrido entre ciencia y técnica. Como bien dice Aristóteles (1985) la función de la ética no es sólo saber lo que es el bien, sino ser bueno. Desde esta perspectiva el verdadero ser ético implica ser bueno tanto en la ciencia como en la ética, conocer y discutir los principios de lo bueno y a la vez aplicarlos en su vida. En este punto surge la pregunta ¿qué se aprende primero: lo práctico o lo teórico? En el ámbito educativo es claro. Se va de lo menor a lo mayor, de lo simple a lo complejo. Si el objetivo de la enseñanza de la ética es formar seres con criterio propio, interesados en el bien común y con consciencia moral, el camino teórico es infructuoso. Pero, por otra parte, un camino técnico también es inadecuado, pues como se mostró anteriormente la *techné* no es *phrónesis*. Lo correcto es una conjunción de ambos sentidos. Lo mejor parece ser que primero se comience con el nivel técnico y después se de paso al teórico. En el ámbito ético es, por lo tanto, necesario un inicio en el nivel técnico: actúa basado en reglas establecidas externamente. Esto es precisamente el enfoque por competencias. El desarrollo de este nivel técnico es una condición de posibilidad del segundo nivel. O, en otras palabras, la moral es el paso necesario para la ética. La filosofía moral pretende lograr una reflexión crítica e incluso una

modificación de las reglas establecidas, pero esto no puede ser posible si el alumno no las conoce en sentido práctico, es decir, si no las aplica. Veamos esto con más detalle.

El desarrollo ético comienza como bien marca Aristóteles, con el deseo, así el niño pequeño es acrático. La función de los padres es controlar tales deseos y para ello hay una especie de educación moral dogmática: es malo porque lo digo yo. Una persona que pasa por este proceso va formando el hábito de comportarse de cierta manera, asumiendo que tal actitud es la correcta. En el caso del adolescente ocurre un rompimiento con ese ideal de los padres, hay un aumento del deseo. En este sentido, es necesario un nuevo “dogma” que controle esos impulsos. El adolescente ya no sólo lo busca en los padres, sino en otras figuras con quien se identifique; ya sea los amigos, el artista de moda o incluso algún maestro. Si no hay un adecuado control de los impulsos de esta edad, el peligro de la *akrasía* es grave, produciéndose un defecto de carácter. El trabajo de la ética en el nivel medio superior es doble. Por una parte, se debe mantener esas reglas dogmáticas para evitar el descontrol del estudiante y por otra parte se debe darle cierta libertad que propicie su autonomía al grado de que él sea responsable de sí mismo. En este panorama, el puente es precisamente la teoría-práctica representada por la *phrónesis*. Ahora bien, no todos los alumnos se desarrollan de la misma manera. En nuestros días los estudiantes pretenden ser libres en tanto que hacen lo que quieren, se dejan llevar por el momento y buscan lo fácil. Este es el tipo de alumnos con quienes se trabajó la estrategia didáctica. La pregunta importante es: ¿cómo se enseña ética a tales alumnos? ¿Dejándolos ser libres, imponiendo reglas estrictas, negociando...? Este es el problema de la enseñanza de la ética y es un problema ético. De acuerdo a Aristóteles es necesaria una conjunción tanto del carácter acrático de este tipo de alumnos y el modelo intelectual que representa el docente. Esto implica una mediación prudencial en cada contexto y en cada situación. El docente también tiene que hacer *phrónesis*. De forma sencilla, se puede hablar de cinco niveles del desarrollo ético.

1. *Akrasía*
2. Respeto
3. Interpretación
4. Crítica
5. Libertad

La enseñanza de la ética transcurre en estos niveles. Para dar el salto entre ellos se requiere un orden, principalmente en los tres primeros. Tal orden puede ser desde dogmático hasta negociador, dependiendo de las condiciones. El primer nivel es equiparable con la premisa de deseo, el dos y el tres son propios de la premisa de intelecto y el cuarto y quinto de la premisa de acción. Si el alumno se encuentra en el nivel uno o dos, es necesaria una enseñanza técnica de la ética, en el sentido aristotélico: sigue estas reglas, reconócelas, aunque por ahora no estés de acuerdo. Si esto no se realiza es imposible que el alumno tenga un desarrollo ético, dándose una regresión a la *akrasía*. En el caso de estudiantes que ya sean capaces de respetar, ponerse en el lugar del otro y controlar sus deseos, ya no es necesaria la implementación de reglas, sino su discusión.

Regresando la pregunta inicial: ¿es posible enseñar ética por competencias?; la respuesta dependerá del contexto y de las características de los alumnos. En ambientes en donde los estudiantes se dejen guiar más por sus deseos que por su razón, como los alumnos con quienes se implementó la estrategia didáctica, el carácter técnico de las competencias tiene la función de formar hábitos en los estudiantes, hábitos claramente técnicos, pero tienen el propósito de encauzar el deseo a través del orden. ¿Es útil que los alumnos aprendan ciertos principios establecidos, completen formularios, realicen investigaciones y otras actividades técnicas? Sí, porque el alumno logra desarrollar ciertas habilidades que constituyen su carácter, aunque posteriormente pueda criticarlas. El hecho de entregar un trabajo a tiempo, con buena presentación o con elementos suficientes, va generando un sentido de lo correcto en el alumno. ¿Esto es conciencia moral? No, pero es el escalón necesario para alcanzar este nivel. Si aprender ética es reflexionar sobre las reglas y reconocer de forma autónoma cuáles se volverán parte de la personalidad de un alumno, las competencias son al mismo tiempo facilitadores y obstáculos para este tipo de aprendizaje. Uno de los peligros de las competencias es que queden relegadas a lo técnico, dejando de lado tanto las motivaciones de las personas, como la crítica a los principios establecidos. De esta manera, es necesario hacer un uso *prudente* de las competencias: sí a la técnica, sí a las reglas, pero siempre enfocado en un fin mayor. Cuando el alumno ya haya adquirido ciertos hábitos, y sea competente en sus acciones, se puede explorar el siguiente nivel, el meramente ético.

La implementación de las competencias de la RIEMS, con su falta de perspectiva del contexto y de las características de los alumnos, ha fracasado en la enseñanza de la ética,

pero eso no quiere decir que las competencias en sí mismas sean inútiles. A lo largo de esta tesis se mostró que tanto las ideas de Perrenoud como la contrastación de las competencias con la *phrónesis* aristotélica fueron útiles para comprender las competencias de otra manera. La práctica docente, momento decisivo de este trabajo, mostró que es posible conjuntar competencias y *phrónesis*, aunque hay varios obstáculos. Considero que el aprendizaje logrado con los alumnos, aunque pequeño y puntual, responde al carácter progresivo tanto de las competencias como de la prudencia. Los datos y experiencias aquí expuestas son una muestra de que la enseñanza de la ética por competencias es una labor compleja, ya sea a causa del contexto, las características de los alumnos, los requerimientos del plan de estudios, la implantación de la RIEMS, además de, principalmente, la mediación entre una finalidad filosófica y la finalidad propia de las competencias. Esto permite concluir que, si se pretende una adecuada enseñanza de la ética por competencias, es necesario conocer a fondo todas las variables en torno a este proceso. Queda este trabajo como testigo de la complejidad de esta labor, quedando su profundización para trabajos posteriores.

## Fuentes de consulta

- Aristóteles, (2000), *Acerca del alma*, Madrid: Gredos.
- Aristóteles, (1985), *Ética Nicomáquea - Ética Eudemia*, Madrid: Gredos.
- Aristóteles, Poética (s/f), Edición electrónica de la Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, s/l, s/e, Diciembre 23, 2012 de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/poetica.pdf>
- Aristóteles, (1989), *Política, La*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Aristóteles, (1994), *Metafísica*, Madrid: Gredos.
- Arpini, A. y Dufour, A. (1987), *Orientaciones para la enseñanza filosófica en el nivel medio*, Buenos Aires: El Ateneo Editorial.
- Aubenque, P., (1999), *La prudencia en Aristóteles*. Con un apéndice sobre la prudencia en Kant, traducción por Ma. José Torres Gómez-Pallete, Barcelona: Crítica.
- Bellocchio, Mabel., (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*, México: ANUIES.
- Beuchot, M., (2014), *Cultura, educación y hermenéutica, Entramados conceptuales y teóricos*, México: IISUE.
- Beuchot, M., (2007), *Phrónesis, filosofía y educación*, México: UNAM.
- Bracho, T., Miranda, F., (2012), “Situación actual y reforma educativa” en *La educación media superior en México: balance y perspectivas*. México, DF: FCE.
- Calderón, C. “Por un bachillerato público moral”, s/f, s/l.
- Cifuentes, L. M. (2010), “Introducción” en *Didáctica de la filosofía (5-10)*. Barcelona: GRAÓ.
- Cortina, A. (s/f), *Ética discursiva y educación en valores*. Universidad de Valencia.
- Díaz, M., (2004), “Vivir sólo con los sentidos”, *Aristóteles frente a uno de los límites de la humanidad, Diálogo con los griegos*, Buenos Aires: Colihue.

- Freud, G., (1993), *Duelo y Melancolía en Obras Completas Tomo XIV*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gadamer, H., (1977), *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gómez, Verónica, & Royo, Paulina. (2015). Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 345-358. Noviembre 12, 2017 de <https://dx.doi.org/10.4067>
- Guerra, M. (2009), “Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros” en Weiss, E. (comp.) (2012). *Jóvenes y bachillerato*, México, DF: ANUIES.
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2004), “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato” en Weiss, E. (comp.) (2012). *Jóvenes y bachillerato*, México, DF: ANUIES.
- Herrera, J. M., (2008). *Persona, educación y valores. Crítica, principios y conceptos desde la hermenéutica analógica*. México DF: Editorial Torres Asociados.
- Luengo, J. J. (2008). “Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada” en Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, No. 3, pp. 1-10. Octubre 21, 2015, de Universidad de Granada, sitio web: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>
- Martínez Rizo, F (2012). El futuro de la educación media superior: los retos de la universalización” en *La educación media superior en México: balance y perspectivas*. México, DF: FCE.
- Marzo, L. y Sabariego M., (2013), “Rúbricas para la evaluación por competencias” en Alsina, J. (comp.), *Cuadernos de docencia universitaria* No. 26, Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Morado, R. (2008). *La enseñanza de la filosofía en la Reforma de la EMS*. Septiembre 23, 2015, de UNAM, sitio web: <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Cursos/08FilEdLog/Zacatecas/Zacatecas.htm>
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*, traducción por Miguel Candel, Barcelona: Paidós.
- Obiols, G. (1993). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires: A-Z editora.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen ediciones.
- Piaget, J. (2005). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Pintor, M. y Pecharromás, I. (2010). *Adolescentes de hoy buscando sus valores*. Madrid: Editorial CCS.
- Revenge, A. (2010). “Las relaciones entre filosofía y didáctica” en *Didáctica de la filosofía* (11-28). Barcelona: GRAÓ.
- Rodríguez, L. y García, M., (2007), *Compendio de estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias*, Cd. Obregón:, Junio 19, 2016 de Instituto Tecnológico de Sonora, sitio web: [http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo\\_academico/compendio\\_de\\_estrategias\\_didacticas.pdf](http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/compendio_de_estrategias_didacticas.pdf)
- Sánchez Vázquez, A. (1990), *Filosofía y circunstancias*, México: Anthropos.
- SEP, (2008), *Competencias genericas y el perfil del egresado de la educación media superior*. Septiembre 23, 2015, de SEP, sitio web: <http://www.sepbc.gob.mx/Educacion%20Basica/Educacion%20Media%20Superior%20y%20Superior/RIEMS/Competencias.pdf>
- SEP, (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Noviembre 3, 2017, de SEP, sitio web: <http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>



SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Octubre 21, 2015 de SEP, sitio web:

[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

SEP, Colegio de Bachilleres (2014). *Programa de asignatura: Ética*. Octubre 21, 2015, sitio web:

[http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma\\_curricular/Documentos/segundosemestre2014/AFB/Etica.pdf](http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/segundosemestre2014/AFB/Etica.pdf)

SEMS, (2008), *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.

Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Tobón, S., (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Vargas., G. (2010). “El papel de la educación en los cambios estratégicos de los grupos de poder en México (estudio introductorio)” en *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*, México, DF: Editorial Torres Asociados.

Vargas, G., (comp), (2011). *La situación de la filosofía en la educación media superior*, México, DF: Editorial Torres Asociados.

Vigo, A., (2011), *Estudios aristotélicos*, Navarra: Eunsa.

UNESCO, (2007), *Philosophy: A school of freedom*. Septiembre 23, 2015, de UNESCO Sitio web: <http://es.scribd.com/doc/7120613/Philosophy-A-School-of-Freedom#scribd>

Urteaga, M., (2007), *La construcción de lo juvenil desde varios ángulos de mira. Reflexiones en torno al trabajo de campo en centros comerciales*. México: UAM – CONACYT.

Varela, L., (2002) “Prudencia aristotélica y estrategia”, *Convivium* No. 15, s/l.

- Vigo, Alejandro G., (2010). La concepción aristotélica del silogismo práctico: En defensa de una interpretación restrictiva. *Diánoia*, 55(65), 3-39. Noviembre 12, 2017 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-24502010000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502010000200001&lng=es&tlng=es).
- Weiss, E., (2012) “Introducción” en Weiss , E. (2012) *Jóvenes y bachillerato*, México, DF: ANUIES.
- Zagal, H., (2005) “¿Vale la pena argumentar en Ética? Amistad, creencia y retórica en Aristóteles” en *Tópicos*, Revista de Filosofía, núm. 28, pp. 159-190 DF: Universidad Panamericana.
- Zizek, S., (2008), *Discurso en Occupy Wall Street*. Noviembre 12, 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=UimDgjyCqes>
- “No me importa que me digan loca, si así soy feliz”, carta de una mujer NO convencional. Noviembre 12, 2017 de <http://www.whatthegirl.com/no-importa-que-me-digan-locasi-asi-soy-feliz-carta-de-una-mujer-no-convencional/>

## **Anexo: Material didáctico.<sup>4</sup>**

### **“No importa que me digan loca, si así soy feliz”, carta de una mujer NO convencional**

Nacer, crecer, enamorarte, casarte y tener hijos, ese era el plan de vida que por años la sociedad ha impuesto a muchas mujeres. Hacer algo fuera de ese esquema nos hacía ver como una mujer rebelde, loca y muchas veces “malcriada”.

Pero, ¿estamos haciendo daño a alguien o a nosotras mismas? Pues no. No hay nada de malo salir de la casa de los padres para vivir sola, no hay nada de malo viajar por el mundo y dar rienda suelta a nuestro espíritu libre, no hay nada de malo decidir vivir sin una pareja al lado. Aunque muchas veces nos tildan de “loca”, podemos decir que somos mucho más felices así. ¡Si eres una mujer NO convencional, esta carta que te hará sentir completamente identificada!

No importa que me digan loca, si así soy feliz.

“Mucha gente me ha llamado loca porque he decidido, en contra de las expectativas, ser yo. Seguir mis sueños, cumplir mis metas, escuchar a mi yo interior, desear romper con los estereotipos y convertirme en la mejor versión de mí misma. He escuchado a muchas personas llamarme a mis espaldas loca, como si eso fuera un motivo para avergonzarme o como si fuera a derrumbarme.

La verdad es que no, para mí estar loca es un orgullo, reír como desquiciada por cualquier motivo en cualquier parte; comer lo que se me antoja cuando puedo hacerlo; viajar a lugares exóticos y probar todo lo que encuentro diferente; saltar desde lo más alto para entrar en aguas profundas. La vida es demasiado corta, quiero bailar y gritar cuando se me pegue la gana; no puedo pasar el tiempo tratando de encajar en una sociedad que realmente no sabe lo que quiere, cuando yo lo sé de sobra.

No quiero ser como las demás mujeres, pensando en matrimonio y cómo conseguirlo, renunciando a mis objetivos con tal de hacer que un hombre me ame y cambiando mi forma de pensar y sentir para que él me acepte, cuando yo me amo tal cual soy.

Por supuesto que deseo encontrar el amor, pero no es algo que me quite el sueño, estaré mejor preparada para cuando ese momento llegue, porque sé que el hombre que esté a mi

---

<sup>4</sup> <http://www.whatthegirl.com/no-importa-que-me-digan-loca-si-asi-soy-feliz-carta-de-una-mujer-no-convencional/>

lado será extraordinario y me amaré por mi forma de ser. No debo seguir los papeles establecidos por mi familia o por la sociedad. Esta es mi vida y solo yo sé cómo quiero vivirla.

No debo renunciar a mi esencia para encajar en algún grupo, no soy un borrego blanco que desea seguir las masas... soy una mujer libre y puedo hacer lo que me place: trabajar para mantener mi hogar, comprar un libro en lugar de una falda o salir a divertirme con mis amigas sin que nadie me diga a qué hora volver, que yo sabré cuidarme. Aunque sea motivo para que la gente me rechace, mientras yo sepa quién soy, no importa lo que los demás opinen.

No puedo dejarme caer por comentarios negativos, cuando nadie se ha puesto en mis zapatos; esto es lo que soy, no niego mis defectos, pero acaricio mis virtudes. Sé que no soy la mujer perfecta, pero soy maravillosa. Puedo valerme por mí misma, pero me gusta sentir la compañía de la gente que me ama como soy.

Así que si me llaman loca no me voy a sentar a llorar, al contrario, voy a sonreír porque, como dijo Salvador Dalí:

“La única diferencia entre un loco y yo es que el loco cree que no lo está, mientras yo sé que lo estoy.”