



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**CAMPO DE CONOCIMIENTO: FILOSOFÍA**

*La enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el  
diálogo hacia la reflexión*

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRIA EN DOCENCIA PARA  
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PRESENTA**

**ARGENTINA MINERVA MADRIGAL GONZÁLEZ**

**TUTOR**

**DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN  
RESPONSABLE DE DOCENCIA MADEMS FILOSOFÍA FES ACATLÁN**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**

Dr. Armando Rubí Velasco	Facultad de Filosofía y Letras
Mtro. Ernesto González Rubio Canseco	Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Dr. Guillermo Castillo Ramírez	Instituto de Geografía
Dra. Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez	Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Santa Cruz Acatlán, Estado de México, septiembre 2021



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.

## **Dedicatoria**

A mis padres Rocío y Antonio, quienes renunciaron a muchos de sus sueños para que yo pudiera alcanzar los míos. Son uno de mis más hermosos tesoros.

Con todo mi agradecimiento para mis queridos Víctor y Ulises por su sacrificio y su amor constante.

Con admiración y respeto a mi tutor el Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman, por su guía, paciencia y apoyo.

## **Resumen**

En un contexto en que las políticas educativas nacionales y el modelo educativo de nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN), orientan la educación al desarrollo armónico de las facultades humanas, se presenta esta propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión* que inspirada por la filosofía del encuentro de Martin Buber, constituye una propuesta de educación humanista, centrada en los sujetos que aprenden, y sus condiciones de antropológicas, así como las características de adolescencia que atraviesan. La intención es proporcionar oportunidades de diálogo reflexivo que favorezcan la construcción de un modo de ser ético en los estudiantes, al tiempo que atienden algunas problemáticas en torno a la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I, que se imparte en el Centro de Estudios Científico y Tecnológicos (CECyT) 2 “Miguel Bernard” del IPN.

## Índice

<b><u>Introducción.....</u></b>	<b><u>1</u></b>
<b><u>Capítulo 1. La enseñanza de la ética en el Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional, el caso concreto del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 2 Miguel Bernard.....</u></b>	<b><u>6</u></b>
1.1 Breve historia del Instituto Politécnico Nacional y del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 2 Miguel Bernard, educación humanista y justicia social.....	8
1.2 Contexto educativo y políticas gubernamentales, una apuesta por el desarrollo humano.....	10
1.3 Instituto Politécnico Nacional: Modelo educativo, perfil de egreso y programa académico para la enseñanza de la ética.....	16
1.4 Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 2, Miguel Bernard: Prácticas educativas y didáctica de la filosofía.....	19
<b><u>Capítulo 2. Escenario académico y características del estudiante de bachillerato, hombre medio en periodo de adolescencia normal.....</u></b>	<b><u>29</u></b>
2.1 La relación ilegítima del estudiante con el conocimiento impartido en la escuela.....	30
2.2 Transición adolescente: Identidad, grupo, intelectualización, diálogo y reivindicación social.....	33
2.3 Necesidades educativas del estudiante de Nivel Medio Superior producto de sus características mediáticas.....	39
<b><u>Capítulo 3. Fundamento teórico-metodológico de la propuesta estratégica de enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión.....</u></b>	<b><u>43</u></b>

<u>3.1 Características antropológico filosóficas del ser humano en Martin Buber, la propuesta estratégica de <i>enseñanza de la ética a través la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión</i>.....</u>	<u>44</u>
<u>3.2 Fundamento metodológico para la <i>enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión</i>.....</u>	<u>52</u>
<u>3.3 Modelo para la intervención didáctica de la <i>enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión</i> en el CECyT 2 del Instituto Politécnico Nacional.....</u>	<u>57</u>
<b><u>Capítulo 4. Informe de la práctica y valoración de la propuesta: <i>La enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión</i>.....</u></b>	<b><u>83</u></b>
<u>4.1 Descripción de las sesiones de práctica docente por medio de la propuesta de <i>enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión</i>.....</u>	<u>84</u>
<u>4.2 Valoración de la puesta en práctica de la <i>enseñanza de la ética a través del diálogo hacia la reflexión</i>.....</u>	<u>110</u>
<b><u>Conclusiones generales</u>.....</b>	<b><u>115</u></b>
<b><u>Bibliografía</u>.....</b>	<b><u>117</u></b>
<b><u>Mesografía</u>.....</b>	<b><u>119</u></b>
<b><u>Anexos</u>.....</b>	<b><u>121</u></b>

## Introducción

El objetivo general de esta tesis es presentar una propuesta didáctica para la enseñanza de la ética que se imparte en la Unidad de Aprendizaje (UA) de Filosofía I en el Nivel Medio Superior (NMS) en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, Miguel Bernard (CECyT 2) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Partimos del reconocimiento de las necesidades del contexto educativo plasmadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, el artículo 3° constitucional, la Ley General de Educación y la nueva escuela mexicana, así como del modelo educativo, el perfil de egreso y el programa académico de Filosofía I del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que orientan la educación al desarrollo de las facultades humanas.

Esta propuesta pretende atender a las necesidades del contexto educativo, desde el cumplimiento del cargo de *Presidente de Academia* que nos obliga a *propiciar que los profesores alcancen el máximo nivel académico en el cumplimiento de sus funciones docentes*,<sup>1</sup> situación que exige proponer y orientar prácticas educativas que favorezcan la mejora y que subsanen algunas problemáticas en torno a la UA de Filosofía I, que en el caso concreto del turno matutino en el CECyT 2 se vinculan con prácticas tradicionalistas que tornan la enseñanza de la ética en memorística, prescriptiva y desvinculada de la realidad; olvidando el verdadero sentido dialógico reflexivo de la filosofía y la ética.

Por lo anterior presentamos esta propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, como una muestra de educación humanista que centrada en los sujetos que aprenden y sus condiciones antropológicas cognitivas, reflexivas y dialógicas, pretende atender las exigencias del contexto actual nacional e institucional, la didáctica propia de la filosofía y las condiciones particulares de los estudiantes de primer semestre de bachillerato, quienes se encuentran en un periodo de adolescencia descrito por Aberastury y Knobel como una *patología normal*<sup>2</sup> que se caracteriza por la búsqueda de su

---

<sup>1</sup> Instituto Politécnico Nacional. *Reglamento de Academias Artículo 21 apartado VI*. Gaceta Politécnica. México, 1991. P. 5.  
Disponible en:

[https://www.ipn.mx/assets/files/normatividad/docs/reglamentos/reglamento\\_academia.pdf](https://www.ipn.mx/assets/files/normatividad/docs/reglamentos/reglamento_academia.pdf)

Fecha de consulta 05 de mayo de 2018.

<sup>2</sup> Sintomatología que integraría este síndrome: 1) búsqueda de sí mismos y de la identidad, 2) tendencia grupal, 3) necesidad de intelectualizar y parafrasear...

Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio. *La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico*. Paidós Educador, México, 1988.

identidad a partir del grupo y la intelectualización dialógica con tendencia a la reivindicación social.

Proponemos una estrategia que entiende a la enseñanza como la acción de propiciar espacios de construcción dialógica entre seres humanos, quienes reflexionan sobre problemáticas reales para tomar una postura frente a cuestiones éticas recurrentes en la historia, abordadas desde las técnicas de estudio de casos, interrogación y lectura de textos filosóficos que favorecen el aprendizaje significativo y la cultura filosófica.

El marco teórico que estructura la presente abreva de la Filosofía del encuentro de Martin Buber, partimos del principio de que *se educa a seres humanos desde la intervención de otros seres humanos, pues en la medida que el educador se da cuenta una y otra vez de lo que este ser humano necesita o no necesita en este instante, eso le lleva a un conocimiento cada vez mayor de lo que dicho ser necesita para llegar a ser.*<sup>3</sup> En este sentido nuestra propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, reconoce antropológica y cognitivamente al hombre como un ser con un Yo doble, que establece relaciones desde el *Yo-Tú* y el *Yo-Ello*, pues tal como dice Buber: *Al principio hay relación [...], ya que el hombre sólo puede llegar a ser y conocer a través de otro.*

Nuestra propuesta de educación humanista se fundamenta en la preocupación de las realidades humanas que se dan en la esfera del *entre*, en una relación dialógica donde el sí mismo se vincula recíprocamente con *otro mismo*, donde *Yo-actúo sobre Tú* y *Tú actúas sobre mí*. Encuentro en el cual el hombre se aproxima a otros, general aunque no exclusivamente por medio de la palabra, como instancia que provoca el estar juntos para compartir, decir, escuchar y comunicar; en algunas ocasiones desde la verbalización de un pensamiento, en otras desde un gesto, un acompañamiento u otro que implique el estar con alguien, a través de varias formas de la interacción y desde el reconocimiento del imprescindible traspaso o atravesamiento de cada ser inmerso en este vínculo. En una relación dialógica que conlleva *responsabilidad: dar cuenta de alguna cosa que nos ha sido confiada a un ser que nos da confianza.*

Es así que *la enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, retoma la filosofía de Martin Buber y propone la construcción de espacios de comunicación dialógica en el aula, lugar donde los pensamientos pasan a ser palabras que

---

<sup>3</sup> Buber, Martin. *El camino del ser humano y otros escritos*, Kadmos, Salamanca, 2004, p. 29.



traspasan el ser de otros, logrando la transformación de todos los participantes; desde de la preponderante atención de la relación humana en que se encuentran los estudiantes y el docente al interior de una comunidad de aprendizaje, en la cual se acepta y valora el ser de cada uno de sus integrantes.

Partimos de la hipótesis que la *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, como muestra de educación humanista centrada en los sujetos que aprenden, contribuirá al desarrollo humano al favorecer la construcción del *Ethos* socialmente responsable de los estudiantes, desde el reconocimiento de que *el hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre*.<sup>4</sup>

Confiamos que la propuesta ofrece una opción ante las prácticas memorísticas, prescriptivas y desvinculadas de la realidad, que permean la didáctica de la Filosofía en el CECyT 2, atendiendo las condiciones propias de la enseñanza de la filosofía y las características antropológicas humanas y las particulares de los estudiantes en periodo de adolescencia.

La tesis se estructura en cuatro capítulos, el inicial titulado *La enseñanza de la ética en el Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional, el caso concreto del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 2 Miguel Bernard* tiene dos objetivos: El primero puntualizar las necesidades del contexto educativo actual, plasmado en las políticas educativas nacionales, los ideales históricos del IPN, así como su modelo educativo, perfil de egreso y programa académico de Filosofía I, mismos que tienden al desarrollo de las facultades humanas. La intención del capítulo es justificar institucionalmente nuestra propuesta de enseñanza. El segundo objetivo es identificar las problemáticas didácticas que se desprenden de las teorías implícitas y las corrientes tradicionalistas que permean la enseñanza de la ética en el CECyT 2, esto para apoyar la relevancia de nuestra propuesta, misma que se fundamenta en una didáctica de la filosofía, cuya base se encuentra en el diálogo y la reflexión entre hombres, quienes requieren de colaboración intelectual como recurso para dar claridad y sentido sus propias relaciones con otros y con el mundo.

El segundo capítulo describe el escenario académico en que se desenvuelve el estudiante y las características éste como hombre medio, debido a su relación ilegítima con el conocimiento

---

<sup>4</sup> Buber, Martín *¿Qué es el hombre?*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973. P. 146.

impartido en la escuela y medio también por el periodo de adolescencia que atraviesa, mismo que le lleva buscar su identidad a través del grupo, la intelectualización y el diálogo, bajo el ideal de la reivindicación social. El objetivo de este capítulo es contextualizar y legitimar nuestra propuesta desde la atención a las necesidades de la estructura psíquica del estudiante adolescente de nivel medio superior (NMS).

El tercer capítulo establece el fundamento teórico-metodológico de la propuesta estratégica de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, por medio la exposición antropológica del ser del estudiante en la filosofía de Martin Buber, filosofía que determina las especificidades de nuestra intervención didáctica, desde la visión filosófica del encuentro y el diálogo reflexivo, en vinculación con el modelo educativo del IPN y el programa académico de la UA de Filosofía I, desde un esquema centrado en el aprendizaje con enfoque en competencias; directrices de la planeación docente que se describe en el capítulo para su implementación a través de tres sesiones que se pusieron en práctica al interior del grupo IIM02 como un ejemplo de la forma de intervención educativa documentada en la presente, subrayando que como estrategia se llevó a cabo de manera constante a lo largo del semestre completo, no sólo con el grupo referido sino con muchos otros que tuvimos y tenemos a nuestro cargo.

Finalmente el cuarto capítulo ofrece un reporte de la puesta en práctica de la propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, por medio de la descripción de las acciones realizadas en el aula, vinculadas con la valoración de las necesidades del contexto educativo nacional, el perfil de egreso, programa académico de Filosofía I, el modelo educativo del IPN, las problemáticas de la enseñanza en el CECyT 2, la atención a las características antropológicas y psíquicas de adolescencia de los estudiantes; así como las propias de la didáctica de la filosofía y la ética, como disciplina dirigida hacia la construcción del *Ethos*, a fin de determinar las exigencias atendidas con nuestra propuesta de intervención didáctica, señalando los retos que aún quedan latentes.

Para concluir debemos decir que este trabajo constituye una aportación a la práctica educativa de aquellos docentes que pretendan brindar una educación humanista, contextualizada nacional e institucionalmente, como una propuesta de enseñanza de la ética que promueva ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones *Yo-Tú* entre todos los involucrados, en un acto

educativo que permite construir relaciones de respeto y confianza que impactan en la construcción del *Ethos* y por ende en la forma en que como seres humanos entendemos, construimos y reconstruimos nuestros vínculos con los otros.

Cabe destacar que en el apartado *Anexo* se incluye el material didáctico diseñado para apoyar el desarrollo la *Unidad Didáctica III Axiología y sociedad contemporánea. Tema: Marginación*, centro de la práctica educativa llevada a cabo por medio de la estrategia de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*.

## Capítulo 1

### La enseñanza de la ética en el Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional, el caso concreto del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 2 Miguel Bernard

#### Introducción

En este capítulo describiremos la realidad en la que se inscribe la enseñanza de la ética en el NMS del IPN, en el caso específico del CECyT 2 Miguel Bernard. Iniciaremos con una breve historia de la fundación del IPN, ligada a la esperanza del logro de justicia social.

Continuaremos con la descripción somera del contexto educativo vinculado con el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, el artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que norma la Ley General de Educación y la nueva escuela mexicana, como documentos que evidencian la política nacional alineada con el principio rector del desarrollo armónico de las capacidades humanas del hombre.

Más adelante expondremos las exigencias de la enseñanza en el NMS del IPN, plasmadas en su modelo educativo, perfil de egreso y plan de estudios, los cuales esperan favorecer las capacidades humanas, por medio de una *educación integral* que busca incidir en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, a través de un esquema educativo centrado en el aprendizaje con un enfoque en competencias; que dentro de la enseñanza de la ética, denominada en el IPN Unidad de Aprendizaje (UA) de Filosofía I, pretende que el estudiante *adquiera competencias pertinentes para su desarrollo académico y personal*<sup>5</sup>

Continuaremos el capítulo con la descripción el caso concreto de la enseñanza de la ética en el CECyT 2, que bajo la ausencia de perfil profesional específico, de algunos docentes, al que se suman teorías implícitas tradicionalistas generan prácticas educativas prescriptivas, memorísticas, irreflexivas y divorciadas de la realidad; ignorando con estas imprecisiones el verdadero sentido dialógico y reflexivo la enseñanza de la filosofía y la ética, soslayando la educación humanista como detonadora de las capacidades de los individuos ligadas a la responsabilidad social y al desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

---

<sup>5</sup> Instituto Politécnico Nacional. *Programa de Estudios de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I. Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje con enfoque por competencias*. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. Plan 2008., p2.

Finalmente concluimos con la justificación de nuestra propuesta humanista de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, centrada en el aprendiz, con el propósito de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes desde el principio del diálogo, por medio de procesos de aprendizaje que entienden a la ética como actitud reflexiva que permite la creación de conceptos, explicaciones y posturas ante la propia actitud y la realidad, como fundamentos de la construcción del propio *Ethos* (modo de ser, conquistado), con fundamento en la responsabilidad social que forma parte del perfil de egreso del Nivel Medio Superior NMS en el IPN.

## 1.1 Breve historia del Instituto Politécnico Nacional y del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 2 Miguel Bernard, educación humanista y justicia social

Al remontarnos a la historia del IPN estamos obligados a volver la mirada a la llamada *era de Cárdenas*<sup>6</sup>, que en el terreno educativo se caracterizó por el anhelo de orientar la enseñanza a la solución de las necesidades de desarrollo económico, debido al crecimiento de una sociedad de clase media urbana consumista que demandaba bienes y accesorios de uso cotidiano; y una masa campesina y obrera que esperaba el cumplimiento de las promesas revolucionarias; en un período en que el Estado mexicano era dependiente de la inversión extranjera, al carecer de una industria y de una base educativa sólida para lograr un tránsito a la justicia social.

Es en el contexto anteriormente descrito que surge: *la fundación del Instituto Politécnico Nacional que proporcionaría los recursos humanos calificados y el instrumental teórico para apoyar la producción nacional, es así que [...] el instituto comenzó a funcionar en 1937, dentro de la estructura de la Secretaría de Educación Pública,*<sup>7</sup> como una institución de educación que apoyaría el área de servicios y producción nacional, desde una formación que *debía integrar conocimientos fundamentales que se requerían para contribuir eficazmente al bienestar de la sociedad*<sup>8</sup> [...]

Sobre la orientación educativa del IPN es fundamental destacar que la conciencia social fue un aspecto esencial de la formación del estudiantado, pues se persiguió

[...] hacer entender al individuo que debe tener en cuenta las necesidades de la colectividad preferentemente a los intereses egoístas de la clase privilegiada.<sup>9</sup> [...] Estipulando que la educación socialista [que impartía el instituto] era emancipadora, única, gratuita, científica, técnica de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral<sup>10</sup>.

Clarificando que la educación impartida en el IPN se ligaba a una aspiración de justicia social.

---

<sup>6</sup> Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. Siglo XXI Editores, México, 2009. Pp. 154.

<sup>7</sup> *Ibidem.*, p. 159.

<sup>8</sup> *Ídem.*

<sup>9</sup> Tzvi, Medin. *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*. Siglo Veintiuno Editores. México, 1992. Pp. 179-180

<sup>10</sup> *Ibidem.* p. 182.

Es en este contexto que el primero de enero de 1936 se publica en los periódicos nacionales la existencia del IPN que agrupó alguna escuela profesionales ya existentes, tales como: “Comercio y Administración, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Ingeniería Textil, Medicina Homeopática, Ingeniería y Arquitectura [...] y todas las Escuelas de Artes y Oficios Industriales y Comerciales” [...] se crean así la Escuela Prevocacional o Escuela de Artes y Oficios, que ofrecía preparación técnica dividida en dos ciclos de dos años cada uno, junto con la variante de vocacional que correspondía al grado superior de enseñanza media.

En 1972 las Vocacionales amplían su ciclo escolar de 2 a 3 años, adoptando cada una el nombre de Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT's) en sus respectivas especialidades [...] En 1974 el Consejo Técnico Consultivo General acordó que a todos los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos se les designará no con un número, sino con el nombre de ilustres mexicanos, así para 1976 el C.E.C.y T. 2 amplió su denominación al de Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos "Miguel Bernard"<sup>11</sup>

Hoy en día el Centro de Estudios Científicos Tecnológicos 2, Miguel Bernard ubicado en la Calle de la moneda s/n Colonia la Escalera en la delegación Gustavo A Madero, cerca de las inmediaciones del Metro Torea, ofrece una formación bivalente, por medio de *áreas de formación institucional y áreas científicas, humanísticas y tecnológicas básicas*, junto con *áreas de formación profesional*, que constituyen carreras técnicas propia del área físico-matemática, tales como: Aeronáutica, Diseño Gráfico Digital, Dibujo Asistido por Computadora, Metalurgia y Diseño Automotriz.

SECRETARÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
MAPA CURRICULAR DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL, CIENTÍFICA, HUMANÍSTICA Y TECNOLÓGICA BÁSICA Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE  
**TÉCNICO EN DISEÑO GRÁFICO DIGITAL**  
(MODALIDAD PRESENCIAL)

ÁREA DE INGENIERÍA Y CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	PLAN 2008
INGENIERÍA Y CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y TECNOLÓGICAS BÁSICAS	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
FORMACIÓN PROFESIONAL	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6
FORMACIÓN INSTITUCIONAL	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6
FORMACIÓN PROFESIONAL	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6

ÁREA DE FORMACIÓN CIENTÍFICA, HUMANÍSTICA Y TECNOLÓGICA BÁSICA

ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

ÁREA DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Mapa curricular que resalta las áreas de formación: Institucional, Científica, Humanística y Tecnológica básica, así como la Profesional que se imparte en el NMS del IPN en el CECyT 2.

Imagen disponible en:

[https://www.ipn.mx/assets/files/ofertaEducativa/mapa-curricular/media-superior/escolarizado/tec-disenioGraficoDigital\\_escolarizado.pdf](https://www.ipn.mx/assets/files/ofertaEducativa/mapa-curricular/media-superior/escolarizado/tec-disenioGraficoDigital_escolarizado.pdf)

Fecha de consulta 12 de mayo de 2018.

<sup>11</sup> Ídem.

La visión del CECyT 2 establece: *Ser una Unidad Académica del Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional incluyente, con renovación integral, innovadora, formadora de estudiantes comprometidos con la sociedad, con base en la sustentabilidad y enfoque humanista [...]*<sup>12</sup> Visión congruente con los ideales que dan origen al IPN con un enfoque humanista, por ello socialmente útil e integral, que aspira a la justicia social.

Producto de su propia historia el “Instituto Politécnico Nacional se *caracteriza por ser una institución rectora de la educación tecnológica pública en México, líder en la generación, aplicación, difusión y transferencia del conocimiento científico y tecnológico, creada para contribuir al desarrollo económico, social y político de la nación,*<sup>13</sup> misión que sólo será posibles por medio de la formación integral humanista de los individuos, quienes contribuirán a la solución de las necesidades ligadas con la justicia social, a través de la superación de una visión mercantilizada de bienestar, en tanto que los modelos económicos han de servir al propio desarrollo del hombre y no al contrario, ya que ahora ocurre que el ser humano sirve a las exigencias del capital, objetivándose y perdiéndose a sí mismo. Por ello la educación que ofrece el IPN ha de generar nuevas formas de interacción entre los sujetos, quienes deberán replantearse sus concepciones del mundo, la vida y la comunidad para alcanzar un desarrollo humano y socialmente justo.

## **1.2 Contexto educativo y política gubernamental, una apuesta por el desarrollo humano**

El momento histórico en que se inscribe la enseñanza de la ética en el IPN corresponde a *las primeras fases de la formación de un nuevo tipo de sociedad mundial [...] tan diferente [...] como lo fue la del mundo resultante de la revolución industrial de la sociedad agraria que la precedió.*<sup>14</sup> Momento que debido a la revolución acelerada de las fuerzas productivas, propia

---

<sup>12</sup> Instituto Politécnico Nacional. *CECyT 2, Miguel Bernard*. Disponible en: <https://www.cecyl2.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html>  
Fecha de consulta 26 de abril de 2018.

<sup>13</sup> Instituto Politécnico Nacional. *Misión y visión institucionales*. Disponible en: <https://www.upiig.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html>  
Fecha de consulta mayo 2019.

<sup>14</sup> Instituto Politécnico Nacional. *Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN. Materiales para la Reforma*, Dirección de Publicaciones, México, 2004, p.24. Citados por Prawda, J; Flores, G. México educativo revisitado. México, Océano, 2001.



del modo de producción capitalista ha dado pie a la llamada *globalización* y la *sociedad del conocimiento*.<sup>15</sup>

Globalización que ocurre cuando *las economías en el mundo se enlazan, complementan y se vuelven interdependientes a través de una red de relaciones de mercado múltiples y constantes*<sup>16</sup>, situación que desde la vinculación entre estructura y superestructura *tiene múltiples expresiones en todos los órdenes de la vida social [...] perceptibles, entre otros en [...las...] estructuras educativas (nuevos modelos académicos, etc.)*.<sup>17</sup> Redes de relaciones de mercado por las que países desarrollados han destinado grandes *cantidades de sus presupuestos a la formación de recursos humanos[...] considerando dichas cantidades con el carácter de inversión social*,<sup>18</sup> bajo la idea que esta inversión los hará más competitivos ante otras naciones. Se parte del supuesto de que la capacitación de la fuerza de trabajo generará mayor producción, dando origen bajo este supuesto al concepto:

Sociedad del conocimiento (o economía basada en el conocimiento), se trata de una tendencia en la cual los países le han conferido al capital humano gran prioridad. De acuerdo con ello, se reivindica el principio de que las ideas son consideradas bienes que tienen un impacto en el crecimiento económico mediante descubrimientos e innovaciones. En este tipo especial de sociedad, la educación y el conocimiento sostienen una relación estrecha. La educación, de la cual el conocimiento es sólo una parte, está, a su vez, ligada con otros fenómenos tales como el crecimiento económico, el empleo, el bienestar social.<sup>19</sup>

Es así que la educación en las sociedades actuales no sólo se liga con el conocimiento, sino con el crecimiento económico, como un fenómeno globalizado que forma parte del modo de producción capitalista actual, mismo que *entraña un conjunto de relaciones de las que ningún país escapa [...] realidad en sí misma, que se impone sobre las circunstancias y las voluntades*,<sup>20</sup> es por ello que incluso nuestro contexto nacional se ha permeado esta tendencia y nos hemos visto en la necesidad de construir un conjunto de políticas que en el orden educativo puedan ser compatibles con el mundo globalizado actual.

---

<sup>15</sup> *Ídem*.

<sup>16</sup> Aguilar, L. *El futuro del Estado Nación*, en Valero, Ricardo: *Globalidad: una mirada alternativa*, México, Porrúa, 1999.

<sup>17</sup> *Ibid.*, pp. 24-25.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 30.

Siendo desde esta perspectiva que la política gubernamental en México, reflejada en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019- 2024 pugnan por el bienestar social, bajo la idea de un *desarrollo que subsane las injusticias sociales e impulse el crecimiento económico sin provocar afectaciones a la convivencia pacífica, a los lazos de solidaridad, a la diversidad cultural ni al entorno*<sup>21</sup>, desde condiciones de igualdad e integridad humana, a través del combate a la pobreza y la marginación. Lo anterior en concordancia con el artículo 3º constitucional, cuya ordenanza atiende al desarrollo armónico de las facultades humanas, orientando la educación más allá de lo intelectual hasta lo social ético, tal como lo muestra el siguiente cuadro, que atiende la modificación del artículo en mayo de 2019 y la permanencia en la búsqueda del desarrollo humano con respecto a 2011.

<p align="center"><b>Párrafo reformado y publicado en el DOF 10-06-2011</b></p>	<p align="center"><b>Párrafo reformado y publicado en el DOF 15- 05-2019</b></p>
<p>“La educación <del>que imparta el Estado</del> tenderá a <b>desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano</b> y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la <b>justicia.</b>”<sup>22</sup></p>	<p align="center">Pasa al cuarto párrafo</p>

<sup>21</sup> Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.*, p. 37  
 Disponible en:

<https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>  
 Fecha de consulta mayo 2019.

<sup>22</sup> La Reforma Educativa [Cuadro Comparativo]. Disponible en:  
<https://www.antitesisjuridica.com/la-reforma-educativa-cuadro-comparativo/>  
 Publicado el 20 mayo, 2019.

Fecha de consulta 30 de agosto de 2019.

<p><b>Párrafo reformado y publicado en el DOF 10-06-2011</b></p>	<p><b>Párrafo reformado y publicado en el DOF 15-05-2019</b></p>
<p>Proviene del segundo párrafo</p>	<p>La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. <b>Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano</b> y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las <b>libertades</b>, la cultura de paz y la <b>conciencia de la solidaridad</b> internacional, en la independencia y en <b>la justicia</b>; promoverá la honestidad, <b>los valores</b> y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.<sup>23</sup></p>

Bajo la misma línea la Ley General de Educación plantea como fines de la educación el desarrollo integral de los educandos, para que ejerzan sus habilidades para pensar críticamente y tomar posición frente a los hechos, desde una educación que se denomina humanista, en tanto que contribuye a la mejor convivencia a través de la responsabilidad social, la solidaridad, la libertad y la justicia, bajo el fortalecimiento de las capacidades para pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona. A propósito de ello veamos los siguientes artículos:

Artículo 15. La educación que imparta el Estado... persigue los siguientes fines:

I. Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, para que ejerzan de manera plena sus capacidades [...]

II [...] a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social [...]<sup>24</sup>

Artículo 59. En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan

<sup>23</sup> *Ídem.*

<sup>24</sup> CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Nueva Ley DOF 30-09-2019., p. 7.

Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)

Fecha de consulta diciembre 2019.

adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad [...]

De igual forma, para resolver situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente, aplicar los conocimientos aprendidos a situaciones concretas de su realidad y desarrollar sus actitudes y habilidades para su participación en los procesos productivos, democráticos y comunitarios<sup>25</sup>

Artículo 16 [...]

IX. Será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales [...]

X. Será de excelencia [...] para el desarrollo de su pensamiento crítico [...]<sup>26</sup>

Artículo 18. La orientación integral [...] considerará lo siguiente:

VII. El pensamiento crítico, como una capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad;

XI. Los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud.<sup>27</sup>

Consideraciones que dan origen a los principios de la nueva escuela mexicana que tiene como función el desarrollo humano integral del educando, además de la reorientación del Sistema Educativo Nacional, desde el planteamiento de la corresponsabilidad entre escuela y en la comunidad para resolver problemáticas sociales y éticas. Entre otros criterios que permiten entender su enfoque humanista, mismo que pretende que el estudiante adquiera, a través del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, el autoconocimiento de sí mismo como persona capaz mejorar el tejido social, desde su participación activa, producto del empleo del pensamiento crítico, el análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación. En un movimiento que entendemos como la autovaloración de sí mismo como ser humano dotado de conciencia, libre y racional, tal como puede leerse a continuación.

---

<sup>25</sup> *Ibíd.*, p 22.

<sup>26</sup> *Ibíd.*, p.9

<sup>27</sup> *Ibíd.*, p.10

Artículo 11. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana...colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando...

Artículo 12. En la prestación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral para:

I. Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo;

III Fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad [...]

IV. Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres [...]

Artículo 13. Se fomentará en las personas una educación basada en:

La participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político, y[...]<sup>28</sup>

Es desde el contexto de un mundo globalizado que las políticas educativas en México se inclinan por un enfoque integral y humanista para el logro del bienestar social, a través del desarrollo armónico de las facultades del ser humano, orientando la educación a la realización responsable de los sujetos para contribuir a la mejor convivencia, desde los ideales de la integridad, respeto por los otros, solidaridad, justicia e igualdad. A través de espacios de trabajo colaborativo que permitan a los educandos ejercer sus capacidades de: pensamiento crítico, análisis, la reflexión, diálogo, conciencia histórica, argumentación y tomar posición frente a los hechos, al tiempo que fortalece sus capacidades de: sentir, actuar, desarrollarse como persona y resolver situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente.

---

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p. 6.

### 1.3 Instituto Politécnico Nacional: Modelo educativo, perfil de egreso y programa académico para la enseñanza de la ética

La forma que toma la política educativa nacional el NMS del IPN se vincula directamente con las condiciones ideales de enseñanza de la ética, que espera favorecer las capacidades humanas vía una *educación integral*, misma que busca incidir en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los estudiantes, a través de un esquema educativo centrado en el aprendizaje con un enfoque en competencias; enfoque que dentro de la denominada Unidad de Aprendizaje (UA) de Filosofía I pretende enseñar ética para que el educando *adquiera competencias pertinentes para su desarrollo académico y personal*,<sup>29</sup> intención relacionada con el logro del perfil de egreso propio de la institución, del cual hablaremos más adelante y con el modelo educativo del IPN en el NMS, que la Mtra. García Hernández, subdirectora del CECyT 2, sintetiza de la siguiente forma:

El Modelo Educativo del Instituto Politécnico Nacional, centrado en el estudiante parte de la premisa de enriquecer la práctica docente con estrategias de aprendizaje innovadoras que buscan asegurar el logro del perfil de egreso con desempeños terminales, desde la articulación de los diferentes programas de estudios diseñados con base en la teoría del constructivismo con enfoque en competencias, como programas planeados para el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, vía el aprendizaje autónomo aplicado en contextos que demanda la vida [...]

Como un modelo educativo que considera en la formación integral de los estudiantes en el NMS, el concientizarlos, a la vez que desarrollar su compromiso de contribuir a la solución de las diversas problemáticas del país. Se busca el tránsito de los estudiantes entre modalidades y niveles educativos en el ámbito nacional e internacional, a partir de procesos flexibles en los que los egresados combinen la teoría y la práctica para contribuir al desarrollo sustentable del país.

Actualmente su modelo, siendo sensibles a los cambios derivados del desarrollo tecnológico y la globalización, se propone la transformación del IPN que surge por las demandas laborales que suscita la 4°. Revolución Industrial y el desarrollo del talento

---

<sup>29</sup>Instituto Politécnico Nacional. *Programa de Estudios de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I. Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje con enfoque por competencias*, Op. Cit., p2.

4.0, que se determina por seres humanos con conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas digitales, así como las denominadas competencias blandas en el que las habilidades gerenciales, de liderazgo, ética, moral y de responsabilidad social retoman relevancia [...] <sup>30</sup>

Modelo educativo del IPN que se desarrolla desde una misión difusora y generadora de conocimientos con impacto económico, social y político, por medio de una educación que *promueve una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística; que combine equilibradamente el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores; y proporcione una sólida formación que facilite el aprendizaje autónomo,* <sup>31</sup> pues bajo esta perspectiva resalta la pretensión de una formación integral que toma en cuenta la vertiente humanista de la enseñanza, pues:

Aun cuando la formación técnica constituye el distintivo del quehacer politécnico, los nuevos tiempos acentúan la necesidad de transitar hacia esquemas de educación integrales para los estudiantes, destacando su educación humanista, con alto contenido en valores, complementado por actividades sociales, culturales y deportivas. Adicionalmente el modelo educativo tendrá que evolucionar hacia enfoques donde el estudiante aprenda a aprender, hacer y actuar. <sup>32</sup>

Condiciones que constituyen el perfil de egreso propio del IPN en el NMS expresado a continuación:

Los egresados del IPN contarán con una sólida formación integral, con conocimientos generales científicos y tecnológicos, por lo que serán capaces de desempeñarse en distintos ámbitos, y de combinar adecuadamente la teoría y la práctica en su campo profesional. Habrán adquirido las habilidades necesarias para desarrollar un plan de vida y carrera, desenvolverse en ambientes de trabajo inter y multidisciplinarios, trabajar en equipo y desarrollar actitudes de liderazgo. Todo egresado habrá recibido una formación

---

<sup>30</sup>Instituto Politécnico Nacional. *Programa Académico Técnico en Mecatrónica*. Dirección de Educación Media Superior, México, 2020. P. 20.

<sup>31</sup> Instituto Politécnico Nacional. *Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN, Materiales para la Reforma*. Dirección de Publicaciones. P. 69. Disponible en: <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28agoipn.pdf>. Fecha de consulta enero 2020. Modelo vigente hasta la aplicación de la Educación 4.0

<sup>32</sup> Instituto Politécnico Nacional. *Programa de Desarrollo Institucional 2001-2006*. P. 83. Disponible en: <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/16803/1/PDI%202001-06.pdf> Fecha de consulta mayo 2018.

sustentada en valores éticos, de responsabilidad, que los harán conscientes y abiertos al cambio, capaces de actualizarse permanentemente y de responder a las necesidades de la sociedad y al desarrollo sustentable de la nación.<sup>33</sup>

Perfil de egreso en el que incidirá de forma directa la unidad de aprendizaje (UA) de Filosofía I que versa específicamente sobre la ética con énfasis en la responsabilidad social, tal como podemos leer en el programa de estudios de 2008 actualmente vigente:

Esta unidad de aprendizaje se ubica en el primer nivel del Bachillerato Bivalente del IPN como una posibilidad académica educativa para que el estudiante...adquiera las competencias pertinentes para su desarrollo académico y personal, para ello se proporcionará un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, y estrategias para su autoformación, que le permita lograr la competencia general; valorar el ámbito de la normatividad social, como medio para asegurar el desarrollo equitativo de todos los individuos ante una sociedad cambiante; mediante el análisis e interpretación de los diversos fundamentos éticos y axiológicos, con el fin de asumir una actitud responsable y crítica ante los problemas sociales [...] y el desarrollo de sí mismos; promoviendo una comunicación asertiva y autónoma en las relaciones interpersonales.<sup>34</sup>

Podemos leer que el programa de estudios de Filosofía I, se orienta al desarrollo académico y personal, por medio de promover conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la autoformación, idea profundamente ligada con la visión hacia el futuro del IPN a NMS, proyectada al año 2025, dirigida a la construcción de una sociedad justa basada en el conocimiento, por medio de:

Un Modelo Educativo que refleja una concepción integral de la formación, con servicios educativos flexibles, multi, inter y transdisciplinarios, y polivalentes, concordantes con los avances del conocimiento y los cambios en las necesidades del estudiante y la sociedad.

Procesos formativos, de investigación y extensión orientados hacia áreas científicas y tecnológicas de alto impacto social; que contribuyen a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y basada en el conocimiento.

---

<sup>33</sup> *Ibidem.*, p 111.

<sup>34</sup> Instituto Politécnico Nacional. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. *Programa de Estudios de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I, Op. Cit.*, p2.



Programas de estudio flexibles, innovadores y actualizados basados en el aprendizaje, que proporcionan una sólida formación académica y en valores éticos, para formar seres humanos capaces, conscientes, responsables, abiertos al cambio y que responden a las necesidades de la sociedad.<sup>35</sup>

En apoyo a esta visión nuestra propuesta de enseñanza de la ética se centra en el estudiante, desde una orientación humanista que busca la autoconstrucción de su *Ethos* para coadyuvar a la formación de seres éticos y socialmente responsables, sin dejar de lado las exigencias plasmadas en el modelo educativo, el perfil de egreso y el programa de estudios del IPN, mismos que podrán fomentarse por medio de la estrategia del diálogo que promueve una actitud de reconocimiento del otro, con el objetivo de alcanzar relaciones humanas como una condición de una actitud ética; desde una disposición reflexiva que detona la crítica de ante problemas de la realidad cercana.

#### **1.4 Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 2, Miguel Bernard: Prácticas educativas y didáctica de la filosofía**

Para describir el caso concreto de la enseñanza de la ética en el CECyT 2 es menester abordar el perfil de los docentes, pues de éste nacen las teorías implícitas<sup>36</sup> de los educadores, mismas que derivan las prácticas educativas opuestas al verdadero sentido reflexivo de la ética, señalado por Sánchez Vázquez cuando expresa: *Los hombres no sólo actúan moralmente [...] sino que*

---

<sup>35</sup> Instituto Politécnico Nacional. *Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN. Materiales para la Reforma, Op. Cit.*, pp.60-61.

<sup>36</sup> Las Teorías implícitas son las formas en las que concebimos la realidad, se denominan implícitas por ser inconscientes e intuitivas, éstas pueden ser analizadas desde las primeras reacciones o respuestas ante un fenómeno, desde las predicciones, juicios, interpretaciones y verbalizaciones sobre la situación que se enfrenta; en este sentido podría decirse que son representaciones mentales que restringen el procesamiento de cierta información y la selección preferente de otra, al tiempo que dan dirección a las relaciones mentales que se transforman en acciones concretas.

Las teorías implícitas son representaciones cognitivas inconscientes que influye en las acciones prácticas, en el caso de la enseñanza y del aprendizaje son las concepciones que los docentes tienen sobre el acto de educar y conocer.

Históricamente las teorías implícitas, en el ámbito de la educación, se clasifican en corrientes pedagógicas, tales como: Tradicional, activa, crítica y constructiva, las cuales se diferencian a grandes rasgos por la forma de concebir al sujeto y al objeto del conocimiento, lo cual deriva y en ese sentido al papel de los actores educativos.

*también reflexionan sobre ese comportamiento práctico, y lo hacen objeto de su reflexión o de su pensamiento.*<sup>37</sup>

A propósito del perfil del docente, debemos subrayar que en el Nivel Medio Superior (NMS) del IPN, no cuenta con una rigurosidad profesiográfica, es por ello que muy a menudo nos encontramos con docentes que carecen del perfil de formación filosófica especializada, en el caso concreto del CECyT 2 existen algunos profesores formados en derecho, pedagogía, psicología e incluso en contabilidad, situación que ha derivado en este caso concreto en una enseñanza memorística en el mejor de los casos, y en el peor se ha tornado en un espacio de prescripciones desvinculadas de la realidad.

La cuestión es que los docentes carentes de la formación filosófica específica difícilmente lograrán enseñar filosofía desde el filosofar, no sólo porque no poseen ningún marco teórico de abordaje, sino que su cultura de la filosofía y su didáctica de la misma es limitada, a tal punto que desconocen que no puede haber ninguna enseñanza de la filosofía que no transmita la información que implica la cultura filosófica y la formación que involucra los hábitos reflexivos, tal como expresa Laura Benítez:

[...] enseñar filosofía es propiciar cultura filosófica, por un lado, y por otro, formar hábitos reflexivos, es fácil comprender que no se puede enseñar ninguna disciplina filosófica, que no cumpla con ambos cometidos aunque, sin duda puede hacerse más énfasis en la información que en la formación de acuerdo a los objetivos que nos hayamos propuesto para un curso en particular.<sup>38</sup>

Lo anterior sin considerar que se requiere una cultura de la historia de la filosofía que dé sentido y orden a la lectura de los clásicos, a la vez que aborde los problemas actuales que se enfrentan, pues [...] *la cultura filosófica y particularmente la historia de la filosofía constituyen una puerta de entrada importante para la reflexión crítica. En medida en que una reconstrucción*

---

<sup>37</sup> Sánchez Vázquez, *Ética*. Grijalbo, México, 1969, p.19.

<sup>38</sup> Obiols, Guillermo, y Rabossi, Eduardo. (comp). *La enseñanza de la filosofía en debate*.

Benítez, Laura. *Enseñar a filosofar: Una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos*. Brasil, Novedades Educativas, 2000., p. 30.

*racional exhibe nuestras preferencias teóricas [...] y hace de los clásicos [...] objetos renovados por los innúmeros recortes de nuestra afición filosófica.*<sup>39</sup>

Por otro lado está la carencia de perfil profesiográfico específico en filosofía que lleva a la simplificación de su enseñanza, pues en el caso de estos profesores carentes de formación especializada, *enseñar filosofía es una actividad en la que alguien transmite a otro un cierto contenido, en este caso, "de filosofía" o "filosófico."*<sup>40</sup> En tal caso es evidente que nunca se han preguntado ¿Qué es filosofía? Condición fundamental pues:

Cada una de las eventuales respuestas podría dar lugar a concepciones diferentes de la filosofía y el filosofar, lo que influiría, a su vez, sobre el sentido del enseñar o transmitir filosofía.<sup>41</sup>[...] Se podrá estimar que aprender filosofía es [...] adquirir una serie de habilidades argumentativas o cognitivas, desarrollar una actitud frente a la realidad o construir una mirada sobre el mundo. Estas opciones se podrán incrementar' combinar o modificar de la manera que se crea conveniente<sup>42</sup>.

Es así que sin un criterio claro de la enseñanza de la Filosofía y de la ética en el CECyT 2, los docentes sin perfil profesional específico practican una transmisión irreflexiva de contenidos temáticos, desde el uso de libros de texto conforme a los contenidos del programa de estudios, sin considerar que el fundamento del propio modelo educativo del IPN a NMS está orientado no por los contenidos programáticos, sino por el desarrollo de competencias y la construcción del aprendizaje, es así que:

Las exigencias programáticas de la enseñanza institucionalizada de la filosofía hacen que, en el desarrollo de los cursos la reflexión filosófica sobre el significado o el sentido de la filosofía suela ser abreviada en extremo... hace que la caracterización de la filosofía sea más o menos implícita [...] El "qué " se cubre con contenidos programáticos usuales y el "cómo" queda librado al buen sentido pedagógico del profesor [...] la filosofía y la didáctica transitan caminos separados que se yuxtaponen

---

<sup>39</sup> *Ibidem.*, p. 44.

<sup>40</sup> Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008., p 13.

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*

ocasionalmente [...] ya que lo significativo desde el punto de vista filosófico estaría en el contenido enseñado y no en la forma en que se lo presentaría.<sup>43</sup>

La cuestión es que es tan importante el qué se enseña, como el cómo se enseña, pues enseñar filosofía implica fomentar una actitud reflexiva, como una actividad que *aspira a "alcanzar el saber"*[...] ya que *la tarea de enseñar y aprender filosofía no podría estar desligada nunca de hacer filosofía [...] enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento.*<sup>44</sup>

Lo anterior nos dirige una cuestión didáctica propia de la filosofía totalmente ligada con una actitud filosófica interrogativa que los docentes sin perfil no llevan a cabo, pues pasa por alto que:

El filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber) [...] El preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar y, por lo tanto, de "enseñar filosofía". En consecuencia, un curso filosófico debería constituirse en un ámbito en el que puedan crearse las condiciones para la formulación de preguntas filosóficas, y en el que puedan comenzar a hallarse algunas respuestas.<sup>45</sup>

Condición que no ocurre en las aulas de los docentes sin formación en filosofía, pues en ellas se repite la lección plasmada en el libro de texto, evitando la reflexión producto de cuestionamientos constantes y permanentes que construyen una actitud de autonomía frente al conocimiento y una habilidad propia de los seres pensantes, quienes considerados alumnos, entes sin luz, muchas veces deben conformarse con prescripciones, que según muchos docentes nos indican el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, como si la clases de ética se trataran de lecciones de catecismo, situación contraria a la convicción de que la labor filosófica implica diálogo académico reflexivo entre hombres, mismo que requiere de colaboración intelectual como recurso para dar claridad y sentido a nuestras relaciones con otros hombres y con el mundo, producto del reconocimiento de la inexistencia de saberes acabados o verdades absolutas.

---

<sup>43</sup>*Ibidem.*, pp. 16-17.

<sup>44</sup>*Ibidem.*, p. 20.

<sup>45</sup>*Ibidem.*, pp. 21-22.

Compartimos la convicción de que el trabajo filosófico requiere la discusión libre, la reflexión autónoma, la libre investigación como condición esencial [...] no es más que un diálogo entre hombres. La participación de este diálogo, la colaboración en el trabajo filosófico, se antoja una verdadera colaboración, esto es, no la entrega de un saber definitivo e inerte, sino el poner al servicio de otros hombres ciertos recursos, ciertos medios de expresión, ciertas técnicas conducentes a aclarar, a dar precisión a nuestra experiencia vivida, a la comprensión de nuestras relaciones con los hombres con el mundo [...] <sup>46</sup>

Al problema de la ausencia de perfil específico en filosofía de varios profesores del CECyT 2 se suma que “la práctica docente de la planta académica del IPN es, en lo general, tradicional y centrada en la enseñanza”.<sup>47</sup> Lo cual da pie a acciones didácticas que ignoran al principal actor educativo, el estudiante, pues desde las teorías implícitas de corte tradicional de estos docentes, el maestro es poseedor de la verdad universal, misma que transmite a un alumno pasivo; ideas opuesta a una visión humanista de corte constructivista, en una relación de contrarios que se resume en el cuadro siguiente:

<b>Corriente tradicional</b>	<b>Corriente constructiva</b>
Supuesto epistémico: el conocimiento se corresponde directamente con la realidad. Hay una total identidad entre el ser y el pensamiento.	Supuesto epistémico: El sujeto da significado distinto a la misma información, pues el conocimiento es producto de la construcción de un ente activo que se transforma a sí mismo y a su realidad, en un proceso autorregulado y dinámico.
El maestro enseña y dirige toda la acción educativa desde la pasividad del alumno como destinatario de la una verdad universal.	El maestro provee las oportunidades de reflexión, interrogación y análisis de problemas relacionados con el contexto directo de vida de los estudiantes.

<sup>46</sup> Salmerón, Fernando. *Ensayos filosóficos (antología)*. SEP Col. Lecturas mexicanas N°. 109, México, 1998., p. 46.

<sup>47</sup> Instituto Politécnico Nacional. *Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN. Materiales para la Reforma, Op. Cit.*, p. 53.

El conocimiento debe reflejar la realidad, que el aprendiz debe captar.	El conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre y su construcción implica una transformación tanto del contenido como del aprendiz.
El aprendizaje aparece como un estado o suceso aislado, que reproduce la realidad aprendida.	El aprendizaje articula las condiciones o contexto, los procesos y los resultados.

Producto de estas teorías implícitas inconscientes, creadas en la biografía de estos docentes tradicionalistas, es que se activan por asociación las siguientes acciones didácticas que generan en el aula el abuso de las clases magistrales, que exigen una escucha pasiva del estudiante por 50 minutos de clase; aplicación de exámenes que valoran solamente la memorización y repetición de los contenidos; desarrollo de actividades excesivas centradas en la repetición; prácticas de aula que no promueven en los estudiantes la reflexión sobre la propia conducta y la realidad, dando como resultado una enseñanza de la Ética que se expresa como: prescriptiva, memorísticas especulativa o divorciadas de la realidad, la cual obliga a los alumnos a dar la respuesta esperada, razón por la que *los estudiantes simulan la apropiación: siguen las pistas del maestro, copian, estudian para pasar las pruebas aunque “olvidan en vacaciones todo lo que aprendieron en el semestre”*.<sup>48</sup>

Para finalizar debemos considerar que el paso de una corriente tradicional de la educación a una humanista requiere cambiar los supuestos sobre los que se sostienen muchas prácticas educativas, sustituyendo por otro tipo de juicios pedagógicos centrados en el aprendizaje, tales como:

- “Si proveo oportunidades de construcción del aprendizaje a partir del diálogo y la reflexión en conjunto, puedo obtener mejores resultados en la búsqueda de la construcción del *Ethos* (modo de ser adquirido por la reflexión) que al obligar a los estudiantes a repetir la lección”.

<sup>48</sup> Weiss, Eduardo. *Cultura y jóvenes. Cambios en el bachillerato. Conferencia magistral*, UNAM, México, 2007. Pp. 2-3.

- “La función del docente debe entenderse como la acción de un facilitador que promueve oportunidades de diálogo, a partir de cuestiones vinculadas con la realidad del estudiante para lograr la significación del conocimiento.”.
- “Se debe promover la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes relacionadas con los valores para contribuir a la educación integral, que en el IPN a NMS se relaciona con la forma de atender las políticas educativas nacionales al favorecer el desarrollo de las facultades humanas”.
- “Si diseño actividades donde el estudiante ponga en juego sus habilidades, conocimientos, actitudes y valores obtendré una mejor valoración de los progresos, retrocesos o estancamientos en el aprendizaje, que si aumento el número de tareas y exámenes que exigen la repetición memorística.”
- “Sí abordamos problemáticas sociales, éstas deben tener alguna relación con la realidad cercana de los estudiantes, para promover la construcción de reflexiones a propósito de la propia conducta y la realidad, desde el diálogo conjunto, como facultades humanas que permiten al estudiante tomar una postura ética ante las situaciones promoviendo así su desarrollo personal”
- “Debo considerar en el diseño de mis sesiones el perfil de egreso y el objetivo del programa de estudios del NMS del IPN, que orientan la enseñanza hacia la responsabilidad social”.

## Conclusión

A lo largo del capítulo hemos descrito el contexto educativo nacional orientado a desarrollar armónicamente las facultades humanas para el logro de una convivencia más justa; como una preocupación de la oferta educativa del IPN, ligada desde sus orígenes a la búsqueda de la justicia social, por medio de una formación integral humanista que fortalece conocimientos, habilidades, actitudes y valores que tienden a la mejora académica y personal de los estudiantes, al procurar su autoconstrucción como seres socialmente responsables.

Contexto que se traduce en exigencias a atender en nuestra propuesta de enseñanza de la Ética, si pretendemos que ésta forme parte de la llamada educación humanista actual, desde el cumplimiento de los imperativos de:

- El artículo 3° constitucional, cuya ordenanza es atender el desarrollo armónico de las facultades humanas, orientando la educación más allá de lo intelectual hasta lo social ético, desde el impulso de la conciencia y los valores.
- La Ley General de Educación que identifica como fines de la educación el desarrollo integral de los educandos, para que ejerzan sus capacidades para pensar críticamente y tomar posición frente a los hechos, así como integrar a su conducta los valores como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, la justicia, desde una educación humanista, que contribuya a la mejor convivencia, bajo el fortalecimiento de la capacidad pensar, sentir, actuar, desarrollarse como persona y resolver situaciones problemáticas concretas de manera autónoma y colectiva.
- La nueva escuela mexicana, cuya función es el desarrollo humano integral del educando a través del trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y el autoconocimiento de sí mismo como persona capaz mejorar el tejido social, desde el empleo del pensamiento crítico, el análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica y la argumentación.



Lo anterior en correspondencia con los lineamientos educativos del IPN, vertidos en:

- El modelo educativo que se centra en el estudiante y su aprendizaje autónomo, desde los parámetros de la teoría constructivista con enfoque en competencias para desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- El perfil de egreso que se orienta a la formación integral desde la combinación de teoría y la práctica, destacando su formación humanista con alto contenido en valores para responder a las necesidades de la sociedad.
- El plan de los estudios de Filosofía I que se orienta al desarrollo académico y personal de los estudiantes propiciando autoconstrucción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, desde el análisis e interpretación de los diversos fundamentos éticos y axiológicos, con el fin de asumir una actitud responsable y crítica ante los problemas sociales por medio del diálogo o la comunicación para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

En este sentido el reto de nuestra propuesta para la enseñanza de la Ética es atender los imperativos propios del contexto en que ha de aplicarse, al tiempo que se solventan las problemáticas particulares de la instrucción en las aulas del NMS del IPN, en el CECyT 2, Miguel Bernard, sean éstas:

- Prácticas pedagógico-didácticas en torno a la enseñanza de la ética que se manifiesta como: prescriptiva, memorística, irreflexivas y divorciada de la realidad, desde la base de la transmisión de contenidos temáticos, por medio del uso de libro de texto con el objetivo de informar más que favorecer la autoformación de los estudiantes.
- Educación tradicional producto de las teorías implícitas de algunos docentes , quienes centran su acción en transmisión del conocimiento desde la supuesta pasividad del alumno, a quien valoran como destinatario de una verdad universal; fenómeno que genera una inexistente construcción de conocimientos y una simulación de apropiación por parte de los estudiantes, quienes debieron haber construido colectivamente su conocimiento desde el fomento docente de sus capacidades humanas dialógicas y reflexivas.

Conjunto de imperativos y problemáticas que pretendemos abordar desde nuestra propuesta humanista de *enseñanza de la ética a través del diálogo hacia la reflexión*, como una enseñanza guiada por un sentido reflexivo (pensamiento que no acaba de colmarse) de la ética, propio de una genuina actitud filosófica, partiendo del principio de que enseñar filosofía es hacer filosofía, en un ambiente de aprendizaje en que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento, producto de una actitud interrogativa, basada en el reconocimiento de la imposibilidad de entregar un saber definitivo, lo que implica propiciar un diálogo entre hombres, con el apoyo de ciertas técnicas y el uso de algunos recursos conducentes a aclarar y dar precisión a experiencias que nos permitan comprender nuestras relaciones con la alteridad; favoreciendo así la construcción de conocimientos, desde una adecuada didáctica de la filosofía, donde el maestro provee las oportunidades de diálogo en función de lograr el reconocimiento del otro como un tú, no para establecer mejores relaciones interpersonales, sino para ir más allá a la construcción de relaciones humanas como una condición de una actitud ética que permite la creación de conceptos, explicaciones y posturas ante la propia actitud y la realidad, como fundamentos de la construcción del propio *Ethos* (modo de ser, conquistado), desde la interrogación y el análisis comunitario, a propósito de problemas relacionados con el contexto directo de la vida de los estudiantes y los fenómenos de la realidad histórica.

## Capítulo 2

### Escenario académico y características del estudiante de bachillerato, hombre medio en periodo de adolescencia normal

#### Introducción

En este capítulo presentamos un análisis del escenario académico y las características de los principales actores educativos, ya que nuestra propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión* pretende: desarrollar armónicamente las facultades humanas del estudiante para el logro de una convivencia más humana; promoviendo con esta acción una educación que favorezca la autoconstrucción de seres socialmente responsables, desde la base de un modelo educativo centrados en el aprendizaje. Intención que exige un análisis del escenario académico y las características de nuestros educandos, quienes en periodo de adolescencia se ven mediatizados ante el conocimiento, debido a una relación ilegítima con él, producto de prácticas pedagógicas tradicionalistas que ignoran sus necesidades humanas y confunden el papel del docente con la transmisión de conocimientos y el papel del estudiante con la memorización y posterior repetición, cuestión que explicaremos en la primera parte de este capítulo.

Continuaremos el apartado con la explicación de las condiciones mediación que atraviesan los estudiantes inscritos en el primer año de bachillerato, en un periodo entre niñez y adultez que implica: la búsqueda de su identidad, la tendencia a formar grupos, la intelectualización, el diálogo y la reivindicación social, condiciones que Aberastury y Knobel describen como patologías normales por ser propias de todos los adolescentes.

Finalizamos el capítulo con la legitimación de nuestra propuesta de enseñanza de la ética, a partir de los resultados del análisis del escenario académico y las características de los estudiantes adolescentes que cursan el bachillerato, pues sólo de esta manera estaremos seguros de la conveniencia que ofrece, al ser producto de un panorama claro de las particularidades mediáticas de los estudiantes, mismas que evidencian sus necesidades educativas.

## 2.1 La relación ilegítima del estudiante de bachillerato con el conocimiento impartido en la escuela

Es menester iniciar este capítulo con la clarificación de aquello que llamamos relación ilegítima del estudiante con el conocimiento, pues sólo a partir de ello nos aproximamos, en parte, a la caracterización del estudiante de primer año de bachillerato como hombre medio.

En nuestro análisis partimos de la definición de mediación plasmada en el acuerdo 445, publicado en el diario oficial de la federación en el 2008, pues ésta ha guiado las prácticas de enseñanza del profesorado del IPN a NMS en general y en particular en el CECyT 2:

III. Mediación docente. Es la intervención profesional con el propósito de apoyar el aprendizaje. Puede ser:

1. Obligatoria para la institución educativa, por lo que deberá acreditar que cuenta con el personal docente, con la preparación adecuada para impartir educación media superior;
2. Obligatoria para la institución educativa conforme a lo expresado en el punto anterior y a disposición del estudiante en función de sus necesidades académicas;
3. Requerida en función de las necesidades de asesoría del estudiante, u
4. Opcional para el interesado que desea reforzar los conocimientos que ha adquirido en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.<sup>49</sup>

Obsérvese la vaguedad en cuanto a los tipos de apoyo que ha de ofrecer el docente, si bien queda clara la clasificación de los apoyos: obligatorios, requeridos u opcionales, no ocurre lo mismo en cuanto a la función del profesor en relación a la enseñanza, ni mucho menos el rol del estudiante al aprender, situación que ha llevado a dos interpretaciones relacionadas con el enfoque educativo, sea éste tradicionalista (transmisor) o constructivista (activo), lo cual genera ciertas repercusiones en las prácticas educativas de enseñanza-aprendizaje, tal como se expresa la tabla siguiente:

---

<sup>49</sup>ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Artículo segundo, fracción III.

Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008)

Fecha de consulta: mayo 2018.

**Tabla 12. Comparación entre los enfoques tradicional y activo**

<b>Concepciones y prácticas</b>	<b>Enfoque tradicional</b>	<b>Enfoque activo</b>
Concepción de la enseñanza	Transmitir conocimientos	Posibilitar los ambientes para que el alumno interactúe con la realidad y mediar en el aprendizaje
Concepción de aprendizaje	Adquisición memorística de conocimientos	Construcción mediada de significados sobre la realidad
Prácticas de enseñanza y aprendizaje	Metodologías donde el profesor es el personaje central y el alumno asume un papel de receptor	Metodologías que promueven la actividad y colaboración de los alumnos en diferentes ambientes; el profesor es un facilitador
Prácticas de evaluación	Centrada en productos, utiliza técnicas objetivas, se realiza al final, su función es calificar y el responsable es el profesor.	Centrada en procesos, se hace a lo largo del ciclo, mezcla diferentes técnicas y su función principal es retroalimentar y orientar el aprendizaje. Fomenta la coevaluación y la autoevaluación

Imagen tomada de: Macías, Cecilia. Reconstrucción del rol docente de la EMS: de enseñante tradicional a enseñante mediador. Tesis doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México. Disponible en: [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1196/Tesis\\_III\\_Cecilia\\_Mac%C3%ADas.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1196/Tesis_III_Cecilia_Mac%C3%ADas.pdf?sequence=2)  
 Fecha de consulta mayo 2018.

De ahí que muchos docentes de corte tradicionalista asumen que la manera de apoyar el aprendizaje, tal como lo exige su función mediadora, es transmitir lo que saben de tal manera que el alumno (pasivo) lo reciba, se trata así de un esfuerzo equívoco de transmisión y recepción, que origina una relación ilegítima del estudiante con el conocimiento, en tanto que éste aprende saberes asignados a través de métodos impuestos, producto de la errónea concepción de la mediación, que supone que mediar significa transmitir y que aprender quiere decir memorizar y repetir.

Al contrario y en favor de una adecuada interpretación de la medición docente, debemos aclarar que el profesor en su rol de facilitador, en principio deberá indagar las cuestiones de interés para sus estudiantes, ya que sólo a partir de ello éstos pueden emprender la tarea de aprender y dar significado a sus constructos, mismos a los que les otorgarán la categoría de

verdades. Partimos del referente de la génesis del conocimiento a partir de la construcción intelectual que se origina en una necesidad personal como condición fundamental del saber, pues:

Si no nos sentimos menesterosos de ese pensamiento, éste no será para nosotros una verdad [...] Verdad es, por lo tanto, aquello que aquieta una inquietud de nuestra inteligencia [...] no hace falta tener eso que se llama talento ni poseer grandes sabidurías previas lo que, en cambio, hace falta es una condición elemental, pero fundamental: lo que hace falta es necesitarlo.<sup>50</sup>

Es así que lo primero es la necesidad de saber, evidenciada en la generación de interrogantes, y lo segundo la construcción de las propias respuestas, consideradas como verdades, en tanto satisfactores intelectuales. De ahí que cuando al alumno (pasivo) se le obliga a pensar, memorizar y repetir algo impuesto por el docente tradicionalista, es cuando se crea una relación ilegítima con el conocimiento, misma que impide el desarrollo humano, al limitar el uso de las propias facultades para pensar, reflexionar, dialogar y construir por cuenta propia el modo de ser, pues *al colocar al hombre en la situación de estudiante se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente*.<sup>51</sup>

La necesidad ha de ser auténtica, nacida precisamente de la búsqueda de aquello que ha de poder satisfacerla, pues como dice Ortega y Gasset:

Sería encantador que ser estudiante significase sentir una vivísima urgencia por éste, el otro y el otro saber. Pero la verdad es estrictamente lo contrario: ser estudiante es verse el hombre obligado a interesarse directamente por lo que no le interesa, o a lo sumo le interesa sólo vaga, genérica o indirectamente.<sup>52</sup>

Condición de la que se desprende la artificialidad del estudiante, como un ser mediatizado en su interés, quien debe obligarse a captar varias ideas que le son ajenas e impuestas, sobre cuestiones en las que él nunca se había interesado. Situación que nos obliga a generar estrategias para resolver la mediación tradicionalista, que genera un tipo de estudiante deshumanizado, cosificado, despojando de sus capacidades para ser y pensar, lo que debemos

---

<sup>50</sup>Ortega, José. *Obras Completas*, Vol. IV, Revistas de occidente, Madrid, 1947. , p.546.

<sup>51</sup> *Ibídem.*, pp. 548-549.

<sup>52</sup> *Ibídem.*, pp. 549-550.

hacer es *volver del revés la enseñanza, pues enseñar no es primaria y fundamentalmente, sino enseñar la necesidad de una ciencia y no enseñar la ciencia.*<sup>53</sup> Es así que la clave de la medición es la generación del interés.

Consideramos que la genuina mediación docente implica prácticas educativas que, en correspondencia con las necesidades del estudiante, provean espacios de diálogo e interrogación que brinden la posibilidad de generar una legítima necesidad del saber, que provoque el desarrollo de las facultades humanas de: pensamiento crítico, cuestionamiento, análisis y toma de una postura frente a los hechos, para favorecer la construcción de seres socialmente responsables, desde la enseñanza de la ética que se dirige a la edificación del propio modo de ser adquirido bajo el hábito de la reflexión.

## **2.2 Transición adolescente: Identidad, grupo, intelectualización, diálogo y reivindicación social**

Generar una estrategia de enseñanza que pueda provocar una relación legítima del estudiante con el conocimiento no es tarea fácil, para lograrlo no sólo debemos contar con la preparación adecuada para impartir educación media superior; sino que también tenemos que educar en función de las necesidades académicas del escolar, en este sentido resulta necesario reconocer las características de estudiante adolescente, actor principal en un esquema educativo centrado en el aprendizaje.

Nuestro análisis parte de la tipificación del estudiante como hombre medio, no sólo por su relación artificial con el conocimiento, sino también porque se encuentran en un periodo entre la niñez y la adultez, etapa que Aberastury y Knobel describen como una patología normal.

En principio debemos reconocer el periodo de la adolescencia, no solamente como un proceso de cambios físicos, sino de importantes transformaciones psíquicas que hacen a nuestros estudiantes extremadamente vulnerables. *Tomemos la imagen de los bogavantes y langostas que pierden su concha [...] pero si mientras son vulnerables reciben golpes, quedan heridos para siempre, su caparazón cubrirá las heridas y cicatrices pero nos las borrará.*<sup>54</sup> Valga esta analogía para resaltar la imperiosa necesidad de tratar a los jóvenes con mucha delicadeza,

---

<sup>53</sup> *Ibidem.* p. 554.

<sup>54</sup> Dolto, Françoise. *La causa de los adolescentes.* Paidós, México, 2004. P. 13.

aunque es ineludible reconocer nuestro deber de poner límites y contención a sus acciones y emociones fluctuantes, pues educar implica guiar y facilitar, no limitar, ni transmitir nuestro particular punto de vista, ya que eso obstaculiza el proceso de autoconstrucción que está ligado al desarrollo de sus facultades humanas; más aún si consideramos que en este periodo de separación del seno familiar *es cuando tendría necesidad de ser fortalecido. Los educadores parecen muy indicados entonces para tomar el relevo.*<sup>55</sup> De ahí la trascendencia de la figura del profesor, misma que se magnifica en la psique del estudiante, pues *en su segundo mundo el niño ya no necesitará tomar sus modelos intramuros de la familia. En lo sucesivo, sus modelos serán exteriores.*<sup>56</sup> Condición que exige el auto-reconocimiento del docente como un potencial modelo a seguir; resultando evidente que el estado de adolescencia no sólo impone retos a quien lo atraviesa, sino a quien lo acompaña.

Sin embargo muchos profesores emulan el proceder de algunos padres y *suelen encerrarse en una actitud de resentimiento y refuerzo de la autoridad,*<sup>57</sup> atacando al estudiante y sus ideas, análisis, argumentos y posturas o ignoran sus interrogantes en perjuicio del diálogo que nos dirige a la reflexión, que más que nunca en este periodo es fundamental para la construcción de sí mismo. *El adolescente, cuyo sino [destino] es la búsqueda de ideales y figuras ideales para identificarse, se encuentra con la violencia y el poder y también los usa,*<sup>58</sup> irónicamente bajo el cuestionamiento quejoso de muchos docentes, quienes soslayando la condición que atraviesan sus educandos se preguntan, el por qué su irreverencia, irrespetuosidad, desinterés o apatía, sin darse cuenta del papel que ellos mismos juegan en esta condición. A propósito de lo que Marcuse señala, *si son violentos es porque están desesperados*<sup>59</sup>. Pero ¿Por qué están desesperados? ¿Cuáles son las razones de tal desesperación o desequilibrio? La causa podemos encontrarla:

En tres duelos fundamentales: a) el duelo por el cuerpo infantil perdido [...] b) el duelo por el rol y la identidad infantiles, que le obliga a una renuncia de la dependencia y a una aceptación de responsabilidades que muchas veces desconoce, y c) duelo por los padres de la infancia a los que persistentemente trata de retener en su personalidad, buscando el refugio y la protección [...]Se une a esto el duelo por la bisexualidad infantil perdida

---

<sup>55</sup> *Ibidem.*, p. 15.

<sup>56</sup> *Ídem.*

<sup>57</sup> Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio. *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, Paidós, México, 1998. P. 21.

<sup>58</sup> *Ibidem.*, p. 26.

<sup>59</sup> *Ibidem.*, p. 29.



[...] lo que lleva a una inestabilidad que lo define construyendo una especie de entidad nostálgica, cuyas características esenciales [...] describiré como “síndrome de adolescencia normal”. Este síndrome producto de la propia situación evolutiva surge, por su puesto, de la interacción del individuo con su medio [...] <sup>60</sup>

Es por los duelos antes mencionados y la interacción con su realidad que el joven recurre a conductas psicopáticas, cuya sintomatología integra su síndrome normal de adolescencia que se caracteriza por:

1) búsqueda de sí mismos y de la identidad; 2) tendencia grupal; 3) necesidad de intelectualizar y parafrasear; 4) crisis religiosas [...] 5) desubicación temporal [...] 6) evolución sexual [...] 7) actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; 8) contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta[...] 9) separación progresiva de los padres, y 10) constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo. <sup>61</sup>

Sintomatología de la que nos interesa destacar los siguientes rasgos: La búsqueda de la identidad, la tendencia grupal, la necesidad de intelectualizar y parafrasear, y la reivindicación social; características que reafirma la conveniencia de nuestra propuesta estratégica de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, misma que se justifica por la atención que brinda a las particularidades del educando, caracterizado en términos académicos y psicológicos como hombre medio.

Respecto a la búsqueda de la identidad, como una de los rasgos por los que atraviesa el adolescente podemos decir que se trata de un proceso donde el joven, al perder su rol de infante, trata de reconstruirse para reconocerse a sí mismos como una nueva entidad, lo cual realizará en interacción con su entorno social, en un proceso de identificaciones con modelos externos y recomposición del propio yo, que:

irán estableciendo, de manera algo confusa al principio y más estructurada después, la personalidad más o menos definida [...] Esta noción del individuo se va estableciendo desde los primeros movimientos dinámicos de disociación, proyección e introyección que permiten el conocimiento del “self” [...] Este autoconcepto se va desarrollando a

---

<sup>60</sup> *Ibidem.* p. 10-11.

<sup>61</sup> *Ibidem;* p 44.

medida que el sujeto va cambiando y se va integrando con las concepciones que acerca del él mismo tienen muchas personas, grupos e instituciones, y va asimilando todos los valores que constituyen el ambiente social. Concomitantemente se va formando este sentimiento de identidad, como verdadera experiencia de autoconocimiento <sup>62</sup>

El problema con la identidad está en la capacidad del yo de mantener la mismidad y la continuidad frente a lo cambiante, es por ello un proceso no solo psicológico, sino social. Sentimiento interno de continuidad, unidad de la personalidad del sujeto, reconocida por el otro que sabe quién soy, en un proceso en que el adolescente adquiere muchas personalidades transitorias u ocasionales dependiendo las circunstancias. Lo importante es que:

La integración del yo se produce por la elaboración del duelo. Un buen mundo interno surge de una relación satisfactoria con los padres internalizados y de la capacidad creadora que ellos permitan [...] la identidad del adolescente es la que se caracteriza por el cambio de relación del individuo, básicamente con sus padres [...] La presencia externa, concreta, de los padres empieza a hacerse innecesaria [...] Las figuras de los padres están internalizadas, incorporadas en la personalidad y éste puede iniciar su proceso de individuación [...] Las figuras parentales internalizadas adecuadamente, enriquecieron al yo, enriqueciendo sus mecanismos defensivos útiles, permitiendo sus áreas más sanas o, si se prefiere, de las no psicóticas, estructuraron al superyo <sup>63</sup>[...]

En lo que se refiere a la tendencia grupal ésta se da debido a la posibilidad que ofrece el grupo para externalizar conductas crueles, irresponsables, desafectivas, ridiculizantes y de mala fe inconsciente, como mecanismos de defensa frente a la culpa y el duelo de la infancia perdida que no puede ser elaborada.

Por otro lado el grupo representa un espacio que ofrece la oportunidad de externalizar diversos aspectos de sí mismo, por medio de proyecciones que guiarán al adolescente al encuentro con su identidad, brindándole la posibilidad de separarse del seno de la familia para asumir un auto-concepto adulto. *El grupo protege los procesos de disociación, mediante diseminación de partes*

---

<sup>62</sup>*Ibidem.* p. 46- 50.

<sup>63</sup>*Ibidem.* p. 58-59.

*del “self” en el grupo, [...] fomentando gradualmente la disminución de disociaciones, omnipotencia y alivio de ansiedades persecutoras por logros en el mundo real.*<sup>64</sup>

Por lo que se refiera a la necesidad de intelectualizar y parafrasear o dialogar ésta nace como un mecanismo de defensa ante la renuncia obligada de la pérdida de su rol de infante, de su cuerpo y de la figura de sus padres, que la realidad le impone y orilla a buscar refugio en un mundo interior que permite:

un reajuste emocional, un autismo positivo, en que se da un aumento de la intelectualización que lleva a la preocupación por principios éticos, filosóficos, sociales, que no pocas veces implican una formulación de un plan de vida muy distinto al que se tenía hasta el momento y que también permite teorizar acerca de las grandes reformas que pueden ocurrir en el mundo exterior [...] Surgen entonces las grandes teorías filosóficas, los movimientos políticos, las ideas de salvar a la humanidad [...]<sup>65</sup>

Para el adolescente las manifestaciones culturales e ideológicas se convierten en una manera de sublimar tan dolorosas pérdidas, por medio de planificaciones y elucubraciones sobre problemas como: la ubicación del hombre en el mundo, la religión, entre otros de carácter filosófico y cotidiano.

No puede hacer planes sobre su propio cuerpo o sobre sus identidades [...] y recurre entonces a la planificación que cumplen en este periodo un fin defensivo [...] Pronunciar palabra es como realizar el acto y para el adolescente el hablar de amor o planificar sobre su vida amorosa futura aparece como una defensa ante la acción que siente imposible desde dentro y desde fuera.<sup>66</sup>

El adolescente es un ser humano que ante el ataque y la frustración del mundo externo se refugia en lo interno que es seguro, manejable y conocido, un mundo en el cual a partir de sus

---

<sup>64</sup> Meltzer, Donald. *Estados sexuales de la mente*, México, 2004, p. 102

<sup>65</sup> Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio, *Óp. Cit.*, p. 65.

<sup>66</sup> *Ibidem.*, p. 120.

pensamientos le brinda gran poder. *La omnipotencia de las ideas y la planificación son defensas que a esa edad están al servicio de la adaptación a un nuevo rol.*<sup>67</sup>

Crece en la comunicación verbal y la necesita. Se frustra si no es escuchado y comprendido [...] En el adolescente la comunicación verbal adquiere un singular significado es un preparativo para la acción [...] y no ser atendido en sus comunicaciones verbales implica ser desestimado en su capacidad de acción [...] La utilización de la palabra y el pensamiento como preparativos de la acción es una característica del adolescente y cumple la misma función que el juego en la infancia: permite la elaboración de la realidad y adaptarse a ella.<sup>68</sup>

Finalmente a propósito de la actitud social reivindicatoria debemos señalar que: *El adolescente, en su pujanza, con su actividad, con la fuerza reestructuradora de personalidad trata de modificar la sociedad, que por otra parte está viviendo constantes modificaciones intensas.*<sup>69</sup>

Es en este momento es cuando las intelectualizaciones que se han reforzado en el yo, a través de la verbalización dialógica al interior del grupo, se pueden transformar en acción social, política, cultural que trata de dirigir al mundo hacia una idealidad que el adolescente a construido mentalmente.

Hasta aquí los rasgos del adolescente que lo tipifican como un nombre intermedio en el camino de la niñez a la adultez, situación que imperiosamente nos exigen la implementación de ciertas estrategias de enseñanza vinculadas con el trabajo en grupo, el diálogo y la reflexión sobre problemas de orden ético filosófico cotidianos para favorecer la fuerza transformadora que representa la adolescencia en el camino de la construcción de la identidad adulta.

---

<sup>67</sup> *Ibidem.*, p. 122.

<sup>68</sup> *Ibidem.*, pp. 123-124.

<sup>69</sup> *Ibidem.*, p. 92

### **2.3 Necesidades educativas del estudiante de Nivel Medio Superior producto de sus características mediáticas**

En la pretensión de presentar una adecuada estrategia de enseñanza que aspira a ser humanista, resulta forzoso atender a las necesidades educativas del estudiante adolescente, como un ser nostálgico en duelo que busca su identidad, quien en su actividad educativa tiene una ilegítima relación con el conocimiento impartido en la escuela y por ello requiere una estrategia de enseñanza que favorezca el desarrollo armónico de sus capacidades humanas para dialogar y reflexionar, desde la consideración de las características del síndrome de adolescencia normal que atraviesa; como condición para la generación de un genuino interés por la filosofía y la ética, disciplinas que promueven la construcción por cuenta propia del modo de ser.

Es así que nuestra estrategia de enseñanza que ha de tener como centro a los sujetos que aprenden y sus características, mismas que en el análisis anterior nos dibuja a un ser en búsqueda de su identidad, con una fuerte tendencia grupal, quien intelectualiza su realidad como una forma de hacer frente a los cambios que sufre inevitablemente, siendo un ente que construirá su nuevo yo, desde la valoración de sí mismo y de su realidad externa, lo cual sólo puede lograr intelectualizando y compartiendo dialógica y reflexivamente con sus pares. Es por lo anterior que contemplaremos el diálogo como estrategia que considera la participación grupal que intercambia experiencias, opiniones y conocimientos sobre problemas éticos próximos a la realidad del estudiante. De tal manera que la estrategia parte de cuestionamientos que propician la reflexión a propósito de la propia conducta y la realidad circundante.

Se trata de un diálogo que ayude a mitigar algunos de los conflictos característicos de la condición de adolescente del estudiante, estrategia que brindará oportunidades para ir construyendo la identidad, desde el contacto con el grupo y la intelectualización. Lo anterior desde el acompañamiento docente, como guía de la construcción del *Ethos* en el encuentro con otros seres humanos.

Hablamos de un diálogo reflexivo no de un diálogo común, apoyado en las experiencias de los estudiantes para favorecer su desarrollo como personas con una postura propia sobre temas de su propio interés, como una habilidad para razonar desde genuinos motivos cognitivos.

Diálogo que amplía las posibilidades de relación abierta entre hombres al permitir la exposición de puntos de vista, en un proceso interactivo donde el estudiante pone de manifiesto su ser, desde sus cavilaciones, valoraciones, interrogantes y conjeturas, al ir más allá de expresión verbal al encuentro con su ser y el de otros, en un verdadero encuentro humano cara a cara.

Diálogo grupal, abierto, desprejuiciado, que otorga al estudiante el rol protagónico, diálogo filosófico que en el plano de lo intelectual pone en juego conocimientos teóricos, abstracciones, conceptualizaciones, pero sin dejar de lado el plano de lo afectivo que reconoce el valor de las vivencias, experiencias e intereses, como una interacción dirigida no sólo por los contenidos de aprendizaje, sino por las motivaciones y significaciones del estudiante, construyendo un espacio equilibrado entre espontaneidad y orientación del docente que trasciende la transmisión de conocimientos y estimula el proceso de construcción de conocimiento, desde la presentación de problemáticas e interrogantes que orienten el pensamiento reflexivo; para poco a poco ir cediendo este rol al propio estudiante, quien construirá sus propios significados en un enfoque activo de interacción, bajo un esquema de evaluación que valora el proceso, promoviendo la coevaluación y autoevaluación.

Estrategia que implica una comunidad de diálogo, donde expresar las habilidades del pensamiento reflexivo, en un intercambio verbal y humano para formar un razonamiento conjunto.

## Conclusión

En este capítulo hemos conseguido evidenciar los elementos contextuales y los rasgos propios del estudiante adolescente en el primer año de la EMS en general, mismos que de manera particular también se replican entre los estudiantes del curso de Filosofía I en el CECyT 2 Miguel Bernard.

Hemos logrado ofrecer un análisis del escenario académico y las características del estudiante adolescente que lo tipifican como hombre medio en relación ilegítima con el conocimiento; identificado como un ser que, en el camino a su adultez, busca de su identidad desde la interacción con su medio, a través de una exacerbada tendencia grupal que le da oportunidad de satisfacer la más profunda de sus necesidades, intelectualizar y dialogar a propósito de sus planes reivindicatorios de la sociedad.

Valga dicho análisis, que tipifica al estudiante como hombre medio, para afirmar la conveniencia de nuestra propuesta estratégica de enseñanza de la ética a través del diálogo hacia la reflexión, al orientarse a la satisfacción de las necesidades del bachiller adolescente por medio de:

- La mediación docente, desde una perspectiva constructivista, que permita una legítima relación del estudiante con el conocimiento, a través de la atención a sus inquietudes e interrogantes para despertar el interés.
- Las condiciones para favorecer en medida de lo posible la elaboración del duelo por la condición infantil perdida, por medio de espacios de expresión verbal libre, pues las manifestaciones culturales e ideológicas se convierten en una manera de mitigar tan dolorosas pérdidas.
- La reflexión comunitaria que favorece la tendencia grupal del adolescente, permitiéndole ensayar varias formas de ser para construir su autoconcepto, a la vez que se construyen conocimientos en colaboración.
- El diálogo como tendencia fundamental del adolescente, en tanto que las palabras nacidas del pensamiento son para él preparativos de la acción que le permiten la interpretación de la realidad para adaptarse a ella.

- Proceso interactivo en torno a un tema o tarea de aprendizaje, controlado y dirigido por el docente quien facilita posibilidades para que el estudiante manifieste su ser, desde la expresión de sus cavilaciones, valoraciones, interrogantes y conjeturas, al ir más allá de expresión verbal al encuentro de sí mismo y de otros, en un encuentro humano cara a cara.

Lo anterior orientado por una educación humanista que desarrolla las facultades del educando, desde la atención de sus necesidades, las cuales al estar relacionadas con la búsqueda de su identidad en grupo, intelectualizando y dialogando sobre sus planes reivindicatorios de la sociedad, como acciones directamente vinculadas con la construcción de su propio *Ethos* (modo de ser conquistado desde la reflexión), objetivo fundamental de la enseñanza de la Ética. Es así que en este punto queda manifiesta la necesidad de una estrategia para atender a las necesidades de los estudiantes, quienes demandan espacios dialógicos y reflexivos que favorezcan su modo de ser propio. Se trata de cambiar el paradigma educativo hacia un enfoque más humano que promueva el desarrollo de las capacidades para cuestionar, tomar posición frente a los hechos, analizar para favorecer el llegar a ser una persona socialmente responsable.



## Capítulo 3

### **Fundamento teórico- metodológicos de la propuesta estratégica de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión***

#### **Introducción**

En este capítulo abordaremos el fundamento teórico-metodológico que sustenta nuestra propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, en vinculación con la visión filosófico- antropológica de Martin Buber.

Iniciaremos el capítulo caracterizando al hombre como un ser dialógico, quien en su cualidad de ser cognitivo y reflexivo se enfrenta con otros con idénticas facultades, para quienes el diálogo (más no el habla) se convierte en una posibilidad de estar frente a frente en recíproca presencia, situación que en el terreno de la ética y bajo el reconocimiento del otro como un Tú y no como un Ello (cosa), condiciona la construcción del *Ethos* (modo de ser conquistado desde la reflexión) desde prácticas educativas que promueven ambientes de aprendizaje de confianza y responsabilidad.

Proseguiremos con la exposición del fundamento metodológico de nuestra propuesta de enseñanza, desde la concepción de filosofía, como la lectura interesada del mundo que realizan hombres que se encuentran en un momento histórico concreto, pues consideramos que de tal concepción depende la forma de acercamiento didáctico a la ética como rama de la filosofía que guardar idénticos principios de enseñanza. Es a partir de lo anterior que en este apartado se describe nuestra metodología para promover una actitud ético-filosófica reflexiva, que posibilita a la *persona* reconocer las relaciones que establece con otros hombres con los que construye el mundo.

Para finalizar presentaremos nuestra propuesta de intervención didáctica de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, y su vinculación con el modelo educativo del IPN, como un esquema centrado en el aprendizaje con enfoque en competencias, para concluir con la presentación de planeación de intervención de nuestra propuesta educativa.

### **3.1 Características antropológico filosóficas del ser humano en Martín Buber, la propuesta estratégica de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión***

Esbozar la teoría filosófica que inspira y fundamenta nuestra propuesta estratégica para la enseñanza de la ética adquiere gran relevancia en cuanto que ésta se funda en las características antropológico-filosóficas del hombre, quien en términos educativos es nuestro estudiante, centro de esta propuesta en pro del desarrollo humano, mismo que desde nuestro punto de vista se vincula con alcanzar el *Ethos* (modo de ser adquirido).

Para iniciar recurramos a la reflexión desde la facultad interrogativa y planteemos las preguntas fundamentales que deben guiar todo intento pedagógico, pues en sus respuestas encontraremos la forma de brindar oportunidades de aprendizaje a través del diálogo hacia la reflexión que favorezcan la construcción del *Ethos*.

Tratemos entonces de resolver las cuestiones ¿A quién se enseña? y ¿Cuáles son sus características humanas? Para a partir de ello resolver la pregunta subsecuente ¿Desde qué perspectiva filosófico-educativa podemos desarrollar mejor dichas características? Para tal efecto es fundamental reconocer que en el sustento y en el fondo de estas preguntas se encuentra la más relevante de todas, misma que justificará toda decisión pedagógica, pues a fin de cuentas se educa a seres humanos desde la intervención de otros seres humanos, revelando con esta visión la necesidad de la pregunta primordial ¿Qué es el hombre? Pues *en la medida que el educador se da cuenta una y otra vez de lo que este ser humano necesita o no necesita en este instante, eso le lleva a un conocimiento cada vez mayor de lo que dicho ser necesita para llegar a ser.*<sup>70</sup>

Ante la pregunta ¿Qué es el hombre? Martín Buber liga su respuesta a la antropología filosófica, la cual entendió como la disciplina fundamental por concentrarse en aspectos como *el lugar del hombre en el cosmos, su relación con su destino, con el mundo de las cosas, con los demás* [...] <sup>71</sup> Es así que al respecto del hombre Buber nos dice:

---

<sup>70</sup> Buber, Martín. *El camino del ser humano y otros escritos*, Kadmos, Salamanca, 2004, p. 29.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 97.

Por su esencia el conocimiento filosófico del hombre es reflexión del hombre sobre sí mismo y el hombre puede reflexionar sobre sí únicamente si la persona cognoscente, es decir, el filósofo que hace antropología, reflexiona sobre sí como persona.<sup>72</sup>

Con la aseveración anterior Buber reconoce al hombre como un ser cognoscente, que reflexiona sobre su propia persona, quien en el acto de conocer se conoce a sí mismo conociendo, pero ¿Por qué debe reflexionar sobre sí mismo como persona? Tal vez esto quede más claro a partir de la siguiente afirmación.

Ningún ser humano es pura persona, ningún ser individual puro, ninguno completamente real, ninguno completamente irreal. Cada uno vive en un Yo doble. Pero hay seres humanos tan marcadamente personales, que podría denominárseles personas, y otros tan marcadamente individuales, que podría denominárseles seres individuales<sup>73</sup>

Es a partir de esta afirmación que descubrimos que el hombre es para Buber un ser cuyo punto de partida antropológico y cognitivo se encuentra en las palabras Yo-Tú y Yo-Ello, donde el Yo sólo puede ser y conocer en la relación, pues no hay un Yo en sí mismo. Es así que poder ser y conocer se da sólo en *la relación del Yo con lo otro. No primero el Yo o lo otro y luego la relación, sino el Yo y lo otro en relación.*<sup>74</sup> En este sentido cabe diferenciar que cuando se dice Tú no se hace referencia a ningún objeto o persona cosificada, pues al decir Tú el Yo se encuentra con un ser al que acepta plenamente, en un encuentro que no depende del pensamiento o la consciencia, sino de aceptación recíproca de la presencia del Tú. Al contrario cuando dice Ello enmarca a la otredad en sus categorías como una cosa u objeto, aun cuando éste sea un sujeto.

De ahí se desprende que el hombre es un ser en relación, pues sólo a partir de ella puede llegar a ser y a conocer, tal como expresa Buber: *Al principio hay relación [...] Yo necesito un Tú para llegar a ser. Al llegar a ser Yo, Yo digo Tú.*

Incluso es sólo mediante la relación que detona el *encuentro* que el hombre, en este llegar a ser y a conocer, puede ser ético a través de un Tú que orienta las acciones al amor, del que nace el vínculo de responsabilidad por el otro. Siendo así que cada vez que me relaciono con amor

---

<sup>72</sup> Buber, Martin. *¿Qué es el hombre?* México, Fondo de Culturas Económica, 1973, p. 20.

<sup>73</sup> Buber, Martin, *Yo y Tú*, Caparros Editores, Madrid, 1998, p. 59

<sup>74</sup> Pilatowsky, Mauricio. *La autoridad del exilio, una aproximación al pensamiento de Cohen, Kafka, Rosenzweig y Buber.* Universidad Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Plaza y Valdés editores. México, 2008., p. 129.

dirigido a un Tú me vínculo con la trascendencia, *HeMuNaH*, [que] describe esta relación de confianza y lealtad que surge de la presencia del Tú en relación con el Yo [...] camino que tomo por amor [...] entrega de todo mi ser a la responsabilidad.<sup>75</sup>

Es necesario señalar que a pesar del reconocimiento de las virtudes éticas de la relación Yo-Tú no es posible permanecer siempre en esta interacción, de ahí que en varios momentos prevalece el Yo-Ello como vínculo en que *Yo percibo algo, Yo quiero algo, Yo siento, Yo pienso algo* [...] con una parte de mi ser, sean mis sentidos, sentimientos o pensamientos, en una relación fragmentaria y pragmática que prevalece en el mundo muy a pesar de lo antes mencionado a propósito de la relación Yo-Tú de amor y responsabilidad, pues desde la propia perspectiva de Buber:

El ser humano no tiene control sobre el mundo que ha creado, en el campo de la técnica el hombre se auto desplazó, sobreponiendo la máquina a la persona, en el campo económico, el aumento de la producción se desligó de la voluntad humana, y en el campo de la acción política el hombre se entregó a fomentar propósitos egoístas, mismos que desencadenaron en la destrucción humana.<sup>76</sup>

Situación que hace fundamental rescatar la relación Yo-Tú, pues en ella radica la humanización del hombre a partir del encuentro entre dos para quienes el otro se presenta como un Tú, desde un vínculo que implica todo mi ser orientado a la responsabilidad, pues como expresa Buber, *sin Ello, el ser humano no puede vivir. Pero todo el que vive sólo con el Ello, no es humano.*

En este punto al volver a las preguntas iniciales de este apartado, queda manifiesto que a quién se enseña es a una persona desde la intervención de otra, ambos como seres que comparten una doble cualidad relacional que los inclina en instantes al vínculo Yo-Tú que genera plena aceptación del ser del otro y la entrega todo su ser hacia la responsabilidad ética; y en otros momentos a la relación Yo-Ello, en que la otredad estará enmarcada en categorías preestablecidas de análisis valorativo y utilitario.

Puesto que ya conocemos a quién se enseña y cuáles son sus características humanas, ahora debemos abordar la última de nuestras interrogantes ¿Desde qué perspectiva educativa podemos

---

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>76</sup> Buber, Martin. *¿Qué es el hombre?* México, Fondo de Cultura Económica, 1973.

desarrollar mejor dichas características? Para lograr orientar al hombre a lo que entendemos como su realización, favoreciendo las condiciones que le permitan llegar a ser un ser humano.

Para explicar la estrategia educativa que mejor desarrollará las características humanas, partamos de la siguiente afirmación que dibuja la cualidad relacional del hombre a la que Buber llamaría dialógica.

Desde el grado precoz y más restringido de la vida personal se puede observar la naturaleza prístina del esfuerzo para satisfacer la necesidad de relación. Antes aún de que pueda percibir cosas aisladas, tímidas miradas del niño buscan en el espacio indistinto algo indefinido; y en el momento en que, visiblemente, no desea alimento alguno, los delicados ademanes de sus manos, lanzados en el vacío, procuran, en apariencia sin objeto, encontrar algo.<sup>77</sup>

En esta afirmación Buber describe la necesidad humana primigenia relacional, que lanza al hombre al encuentro de otro hombre, sin que impere el deseo de satisfacer ninguna necesidad, sólo prima este impulso humano por estar y ser con otro, pero no en un simple vínculo, sino en una relación dialógica recíproca con *otro mismo*, donde *Yo-actúo sobre Tú y Tú actúas sobre mí*. Encuentro en que *dos hombres que están ideológicamente vinculados tienen que estar abiertamente dirigidos uno a otro [...] lo cual implica que un individuo reconozca al otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo como hombre, y marche de este reconocimiento a penetrar en el otro... [quebrantando]... su soledad en un encuentro riguroso y transformador.*<sup>78</sup>

Encuentro en el cual el hombre se relaciona, generalmente, desde la palabra como instancia que provoca en los seres humanos el estar juntos para compartir, decir, escuchar y comunicar; en algunas ocasiones desde la verbalización de un pensamiento, en otras desde un gesto, un acompañamiento u otro que implique el estar con alguien, sin que importen las varias formas de la interacción, pero desde el reconocimiento del imprescindible e inevitablemente traspaso o

---

<sup>77</sup> Buber, M. *Yo y tú. Op. Cit.*, p. 28.

<sup>78</sup> Buber, Martin. *Diálogo y otros escritos*, trad. esp. de César Moreno Márquez, Barcelona, Riopiedras Ediciones, 1997., p. 145. [Citado por: Romeu, Vivian. *Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica en Buber*. Universidad Iberoamericana, México.

Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/dix/n29/0797-3691-dix-29-34.pdf>

Fecha de consulta marzo 2018.]

atravesamiento de cada ser inmerso en este vínculo. En una relación dialógica que conlleva *responsabilidad: dar cuenta de alguna cosa que nos ha sido confiada a un ser que nos da confianza [pues]. Quien no responde más, ni siquiera escucha la palabra.*<sup>79</sup>

Relación dialógica que va más allá de la ética Kantiana del deber que perfecciona al ser que se responsabiliza o responde a la confianza entregada, pues en contraposición la ética del diálogo es una llamada a la *redención* del mundo, pues cada Yo al entrar en una relación Yo-Tú se responsabiliza por el Tú y de esa manera cada Tú responde recíprocamente.

En este sentido *La enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, retoma la filosofía de Martin Buber para proponer la construcción de espacios de comunicación dialógica en el aula, donde los pensamientos pasan a ser palabras que traspasan el ser de otros, logrando la transformación de todos los participantes; desde la atención preponderante de la relación humana en la que se encuentran los estudiantes y el docente al interior de una comunidad de aprendizaje, en la cual se acepta el ser de cada uno de sus integrantes sin perjuicio y desde la valoración de cada uno como un ser humano.

Es así que nuestra propuesta de enseñanza de ética está orientada por el diálogo, entendido desde la perspectiva de Buber, como un diálogo que implica en el aula el habla y palabra, pero que va más allá a una construcción ética a partir del reconocimiento del otro como un Tú, en un encuentro transformador a partir de la interacción de seres humanos en un espacio de conversación que permite a los estudiantes *comunicarse en una esfera común [...] que sobrepasa el campo propio de cada uno. Esta esfera, que ya está plantada con la existencia del hombre como hombre, pero que todavía no ha sido conceptualmente dibujada, la denominó [Buber] la esfera del «entre»,<sup>80</sup> ámbito que vincula con responsabilidad a los participantes proyectando su desarrollo ético y humano.*

Si deseamos que este diálogo sea un encuentro comunicativo real, no será tan fundamental el uso de palabras como la franqueza humana, pues la condición fundamental es la disponibilidad

---

<sup>79</sup> Buber, Martin. Principio Dialógico e altri saggi, trad. it. di A.M. Pastore, con un saggio introduttivo, e apparato critico e commento di A. Poma, Milano, Edizioni San Paolo, 1993., p. 234. [Citado por: Bolaños, Robert Fernando. *ELEMENTOS DE ALTERIDAD Y CONVIVENCIA SOCIAL A PARTIR DE LA FILOSOFÍA DIALÓGICA DE MARTIN BUBER*. Sophia, Redalyc colección de Filosofía de la Educación, núm. 8, 2010, pp. 11-31.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846105002.pdf>  
Fecha de consulta marzo 2018.]

<sup>80</sup> Buber, M., ¿Qué es el hombre? *Op. Cit.*, p. 147

del ser de todos los involucrados, ya que la comunicación que nace del verdadero diálogo implica más que el habla, la comunión, el reconocimiento del otro como un Tú al que dirijo todo mi ser con atención, responsabilidad y reciprocidad.

Es así que la estrategia de enseñanza de la ética a partir del diálogo, conlleva no sólo una comunicación sincera entre todos los participantes, sino una actitud en que cada Yo se pone en frente de un Tú desde la apertura a una relación humana real, desde la responsabilidad que evita los juicios de valor de los pensamientos, experiencia o sentimientos del otro y promueve la aceptación total de su ser.

La verdadera relación dialógica no sólo puede comunicar ideas, implica algo más que ocurre entre las personas, quienes no se encuentran en una situación utilitaria, sino de encuentro humano, es así que en el aula se promoverán conversaciones a partir de casos o situaciones reales que generen interrogantes espontáneas, respuestas imprevistas o experiencias previas, donde lo importante no es lo que ocurre en uno u otro participante, sino en el entre, en la relación real transformadora del ser de todos desde la construcción de una comunidad humana de aprendizaje.

Con nuestra propuesta de enseñanza de la ética a partir el diálogo, esperamos contribuir humildemente a la recuperación del ejercicio de humanidad en las aulas en un giro educativo antropológico, donde el hombre sea eje central de toda acción pedagógica, pues tenemos la convicción de que el centro de la educación es el hombre y no el saber instrumentalizado, pues cuando el acto educativo es genuino nunca estará orientado a una instrucción, cuyo fin sea el desarrollo económico, pues la verdadera educación está ligada a la intención de propiciar la realización humana.

Pero ¿Cómo puede el ser humano lograr la realización? Desde la visión de Buber *la vida humana [...] considera al hombre con quién se enfrenta [...] el hombre no puede hacerse enteramente hombre mediante su relación consigo mismo, sino gracias a su relación con otro.*<sup>81</sup> Es decir el sujeto existe como hombre en su relación de encuentro con otros hombres.

Afirmación que justifica la estrategia de enseñanza de la ética a través del *diálogo* reflexivo del Yo como persona, desde la base del *encuentro* que propicia la construcción de lo humano, al

---

<sup>81</sup> Buber, Martin. *¿Qué es el hombre?* Fondo de Culturas Económica, México, 1973, p.93.

reconocer al otro como un Tú que se encuentra en mi nivel y del cual soy responsable. Es así que se organizará el trabajo en el aula desde la relación para propiciar cuando sea posible el encuentro Yo-Tú, como condición fundamental de una actitud ética que exige la responsabilidad del Yo por la alteridad, por medio de la reflexión de las propias acciones y la toma de una postura frente a éstas y la realidad circundante.

Como un ejercicio en el aula por la recuperación de la humanidad que nos exige reflexionar sobre los vocablos: *Yo-Tú* y *Yo-Ello*, que designan dos modos diferentes de existencia de lo humano. La primera: Yo-Tú, donde el ser humano se interrelaciona con otro, donde el diálogo es posible, el Yo al decir Tú se siente *interpelado* (orillado por el otro a responder con una acción que cuida al otro realmente otro), encuentro que es considerado como una relación Persona-Persona. La segunda relación Yo-Ello resulta ser una posición unilateral donde la persona motivada por su interés busca alcanzar alguna cosa para satisfacer su necesidad, es ególatra, mientras que en la relación *Yo-Tú*, emerge una bilateralidad del uno como del otro, cada cual interlocutor activo, se genera un ámbito que posibilita el reconocimiento y por ende la responsabilidad.

En el sentido anterior será preciso fomentar en el aula una relación persona a persona para contrarrestar los efectos de la cosificación de todo lo que me rodea incluso de otros seres humanos, tendencia que según Buber: *Se ha convertido en una exaltación del Ello, pues el Ello se utiliza como un medio para acceder al mundo. La supremacía del Yo-Ello sobre el Yo-Tú, desemboca en un ser humano incapaz de descubrir a la humanidad, y ser cerrado en sí mismo, cuyo único horizonte se circunscribe a los objetos-cosas (Ello).*<sup>82</sup>

La búsqueda de la satisfacción de los intereses personales nos ha llevado a establecer una relación con el mundo y con otros seres que nos imposibilita el descubrimiento de nuestra propia humanidad, encerrándonos en nosotros mismos, en lo interno, dando origen a un mundo que se limita a la existencia de puros objetos, pues incluso los otros seres humanos son considerados cosas destinadas a suplir algún tipo de necesidad. Por lo anterior nuestra propuesta pretende generar ambientes de aprendizaje donde la reflexión conjunta entre personas, que se encuentran cara a cara dialogando sobre problemas filosóficos fundamentales (existenciales y sociales), se reconocen mutuamente como un Tú, piensan con él otro para construir sus propios

---

<sup>82</sup> Buber, Martin. *Yo y Tú*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1984, p. 20.



conceptos, explicaciones y posturas de la realidad histórica, dirigiéndose en este vínculo de relación humana a la construcción del propio modo de ser.

Retomaremos así mismo la visión de Buber en relación al maestro, quien fungirá como promotor de las propias y espontáneas interrogantes, argumentaciones, cavilaciones o asociaciones, pues la tarea del educador es la de liberar las fuerzas internas de cada ser humano. El educador ha de leer el contexto del estudiante para guiarlo en el uso de sus fuerzas, en pos de la construcción de su ser. La intención es responder a las necesidades humanas del educando, pues la pedagogía moderna se encuentra dominada por una tendencia donde el ser humano es objetivado y ensordecido por el Ello que representa no sólo *las cosas, sino...los hombres y las instituciones humanas, en cuanto que no se encuentran en la relación Yo-Tú*,<sup>83</sup> situación que en el contexto actual, en que impera un capitalismo globalizado, se traduce en términos educativos como la apuesta por las *sociedades del conocimiento* ligadas al crecimiento económico, donde los estudiantes son considerados futuro capital humano, educados para optar por poseer y dominar, utilizando pragmáticamente a otros, así como ellos mismos serán utilizados, siendo tratados desde su experiencia escolar como un Ello más que como un Tú; nuestro objetivo es liberar el potencial del estudiante para que llegue a ser un humano ético a partir de la relación de encuentro Yo-Tú, en tanto que el Tú da dirección y sentido a las acciones.

Sobre nuestra intención educativa debemos acotar que, más que en otros ámbitos del saber, en un curso de Filosofía orientado hacia la ética deberemos propiciar la realización humana, no sólo desde las exigencias contextuales de las políticas educativas (que la denominan desarrollo humano), sino desde las propias necesidades antropológicas y de adolescencia que atraviesan los estudiantes, quienes se encuentran en búsqueda de su ser. En este sentido Buber señala que para devenir uno mismo y llegar a la existencia auténtica como ser personal y alcanzar lo que el hombre es realmente dependemos del encuentro que se da entre el Yo-Tú, pues *Únicamente en la relación viva podremos reconocer inmediatamente la esencia peculiar al hombre*.<sup>84</sup> Reconociendo que para que el ser humano pueda efectivamente existir deberá entablar

---

<sup>83</sup> Pilatowsky. *Op. Cit.*, p. 132.

<sup>84</sup> Buber, M., *¿Qué es el hombre? Op. Cit.*, p. 150

relaciones vitales que puedan aflorar en el entre, en *la palabra primordial Yo-Tú [que se] establece el mundo de la relación*<sup>85</sup>[...] *la cuna de la Vida Verdadera.*<sup>86</sup>

Si bien el hombre es un ser en el mundo, éste no está únicamente rodeado de cosas, tampoco se encuentra encerrado en sí mismo como existencia aislada, se encuentra rodeado de otros hombres con la capacidad de existir como él y no sólo ser en un mundo. Es así que por su esencia es como los otros hombres son, objeto de comprensión, ya que sólo mediante la comprensión de otros es posible en conocimiento.

Es bajo esta relación de encuentro entre el Yo y el Tú que nace nuestra inspiración para proponer una estrategia de enseñanza de la ética que favorezca las condiciones para el llegar a ser y conocer en los estudiantes a la vez que generan vínculos de responsabilidad.

### **3.2 Fundamento metodológico para la *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión***

En este apartado intentaremos señalar el fundamento metodológico específico para la enseñanza de la ética, desde el reconocimiento ésta como rama de la filosofía que guarda idénticos principios de intervención.

La idea es recuperar algunas recomendaciones de enseñanza de la ética que apuntalan y dan sentido a nuestra propuesta didáctica *a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión.*

Sin embargo, antes de exponer los aspectos que conforman nuestra metodología, es menester abordar primeramente lo que entendemos por filosofía, ya que de ahí se desprende la manera de enseñar ética, pues tal como asegura Cerletti las eventuales respuestas que demos a la pregunta *¿qué es filosofía? podrían dar lugar a concepciones diferentes de la filosofía y el filosofar, lo que influirá, a su vez, sobre el sentido del enseñar o transmitir filosofía.*<sup>87</sup>. Es así que [...] el

---

<sup>85</sup> Buber, M. *Yo y Tú. Op. Cit.*, p. 11

<sup>86</sup> *Ibíd.*, p. 14

<sup>87</sup> Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p. 13.

*sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico, más que didáctico o pedagógico.*<sup>88</sup>

Es por lo anterior que de manera concreta nuestra propuesta didáctica *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión* retomará la concepción de la filosofía de Sánchez Vázquez que la caracteriza como la *lectura interesada del mundo [...] que pone en relación la filosofía con el hombre, y más exactamente, con el hombre, en una situación histórica concreta, en una sociedad determinada.*<sup>89</sup> Concepción de la filosofía que enfrentará al estudiante, una vez que realiza la lectura de su realidad, a decidir entre:

- a) *dejar el mundo como está.*
- b) *rechazarlo y contribuir a transformarlo.*<sup>90</sup>

En una elección ética, que desemboca en el *Ethos*, como un modo de ser conquistado, desde la reflexión, puesto que:

Los hombres no sólo actúan moralmente [...] sino que también reflexionan sobre ese comportamiento práctico, y lo hacen objeto de su reflexión o de su pensamiento. Se pasa así del plano de la práctica de la moral, a la moral reflexiva. Cuando se da este paso, que coincide con los albores del pensamiento filosófico, estamos ya propiamente en la esfera de los problemas teórico-morales, o éticos.<sup>91</sup>

En este punto resulta necesario clarificar que no será nuestra intención educativa determinar cuál de ambas elecciones han de tomar nuestros estudiantes, sino que la finalidad será promover la habilidad reflexiva, para que poco a poco y en interacción humana puedan ir construyendo posturas, conceptos y explicaciones de su propia conducta, la de otros y la valoración de los problemas existentes en el mundo que les rodea. Lo cual implica que el docente pueda presentar situaciones cotidianas e históricas que detonen cuestionamientos, interpretaciones de carácter ético. La intención es que la comunidad de aprendizaje construya, en cercanía con la cultura filosófica, una postura basada en la actitud reflexiva, pues *lo fundante no sería tanto el recorte ocasional de un conocimiento a ser transmitido, sino la actividad de aspirar a "alcanzar el saber"[...] pues [...] la tarea de enseñar y aprender filosofía no podría estar desligada nunca*

---

<sup>88</sup> *Ibíd.*, p. 16.

<sup>89</sup> Sánchez Vázquez, Adolfo. *Filosofía y circunstancias*. México. Antrhopos-UNAM, 1997., pp 35-36.

<sup>90</sup> *Ibíd.*, p. 41.

<sup>91</sup> Sánchez Vázquez, *Ética*. Grijalbo, México, 1969, p. 19.

*del hacer filosofía [... ya que...] enseñar a filosofar conforma una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento.*<sup>92</sup>

En este sentido la metodología concreta para construir espacios de diálogo reflexivo se apoya en el fomento de relaciones humanas de franqueza, confianza, responsabilidad de las que hablábamos en el apartado anterior, al tiempo que se favorece el pensamiento sobre el comportamiento práctico del hombre en que todos estamos incluidos.

Diálogo reflexivo construido en comunidad desde:

La inquietud [humana] de formular y formularse preguntas [...] <sup>93</sup> Preguntar filosófico que [...] no se satisface [...] con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar. <sup>94</sup> [...] desafío de tener que dar cuenta, permanentemente, de una distancia o un vacío que no se termina de colmar. <sup>95</sup> [...] mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar [...] <sup>96</sup>

Siendo así que nuestro objetivo se inclina al desarrollo de una actitud ético- filosófica reflexiva, entendida como pensamiento que no acaba de colmarse, mismo que posibilita a la *persona* reconocer las relaciones que establece con otros hombres con los que construye el mundo ya sea desde el Yo-Tú o Yo-Ello.

Cabe destacar que nuestra propuesta de enseñanza de la ética se orientada hacia el desarrollo de la reflexión sobre las relaciones humanas que crean y recrean al mundo, desde las propias posturas que se objetivan en conductas, mismas que al ser trastocadas por el encuentro dialógico generarán el reconocimiento de la necesidad de relaciones Yo-Tú capaces de transformar el mundo que hemos creado.

Al construir un espacio de diálogo estamos conscientes que habrá quien piense que nuestra propuesta podría convertirse en un foro de opiniones sin fundamento donde, en pos de las relaciones de aceptación Yo-Tú, todas las ocurrencias pueden tener la categoría de reflexión. Es así que para evitar la posibilidad de esta problemática atenderemos en nuestra metodología a los principios fundamentales para la enseñanza de la filosofía, señalados por Salmerón quien indica:

---

<sup>92</sup> Cerletti. *Op.Cit.*, p. 20.

<sup>93</sup> *Ibíd.*, pp. 21-22.

<sup>94</sup> *Ibíd.*, p. 23-24.

<sup>95</sup> *Ibíd.*, p. 26.

<sup>96</sup> *Ibíd.*, pp. 27-28.

Dos principios fundamentales gobiernan la enseñanza de la filosofía en cualquiera de sus niveles. El primero indica que la enseñanza debe presentarse como una investigación de la experiencia vivida, como un esclarecimiento de los problemas que encierra la realidad cotidiana, la situación concreta de que parte [...] <sup>97</sup>El segundo [...] será necesario que el educando pueda tener, de una manera viva y directa, la experiencia de filosofar... la única manera de hacerlo con autenticidad es repetir al lado de los clásicos el camino de la filosofía. La lectura de los textos clásicos es el verdadero método de adiestramiento y formación en filosofía [...] realizar la experiencia de la filosofía de la única manera posible para quien no es un gran filósofo: reviviendo en la lectura el esfuerzo de aquél frente a los problemas. Y así la lectura se lleva a cabo sin perder de vista los problemas de la situación concreta [...] <sup>98</sup>

Es así que en la búsqueda del acercamiento a la realidad concreta utilizaremos la técnica de estudio de casos y en la pretensión de brindar la experiencia del filosofar aplicaremos la interrogación y la lectura de algunos textos filosóficos, con esto esperamos brindar fundamento teórico serio a la enseñanza de la ética y una vía para que el estudiante descubra la necesidad del filosofar dentro del marco de su realidad, pues al observar y reflexionar sobre cotidianidad se procederá a la revisión de textos filosóficos, cuyas conceptualizaciones no sólo nos dotarán de herramientas para adoptar de nuestras propias explicaciones y posturas al respecto de problemas éticos humanos persistentes a lo largo de la historia.

Siendo que la estrategia de *enseñanza de ética a través del diálogo hacia la reflexión* se apoyará en las técnicas instruccionales de estudio de casos e interrogación es importante describir sus características y funcionalidad, a propósito observemos el cuadro siguiente:

---

<sup>97</sup> Salmerón. *Op. Cit.*, p. 53.

<sup>98</sup> *Ibíd.*, pp. 53-54.

Técnicas instruccionales	Características	Funcionalidad
Estudio de casos	<p>Consiste en presentar un fenómeno humano cotidiano que propicia la reflexión.</p> <p><i>Analiza casos y conflictos relacionados a cuestiones sociales, cívicas, personales, con implicaciones éticas.</i></p> <p><i>Promueve procesos de identificación, empatía, razonamiento y toma de decisiones en torno a situaciones que se enfrentan social y cotidianamente.</i></p> <p><i>Intenta desarrollar una moral autónoma.<sup>99</sup></i></p>	<p>Posibilita la contextualización de las problemáticas éticas y vincula la teoría filosófica con la realidad cotidiana de los seres humanos, propiciando la reflexión del comportamiento práctico para pasar a la esfera de los problemas éticos.</p>
Interrogación	<p>Formula preguntas dirigidas al grupo o a un estudiante en particular o permite que el estudiante plantee interrogantes dirigidas a cualquier persona en el aula, ya sea comprender y/o construir conocimiento.</p>	<p>Sirve para establecer un diálogo reflexivo que acompaña la experiencia del filosofar.</p> <p>Técnica propia de la filosofía que encuentra su origen en la mayéutica socrática que propicia la construcción conjunta de conocimientos y permite entablar una relación de encuentro verbal.</p>

Es importante destacar que ambas técnicas favorecen la significación, al brindar la oportunidad de partir de conocimientos previos para vincularlos con la nueva información, fomentando la asociación de ideas, al tiempo que se proveen los ambientes idóneos de interacción que posibilitan el encuentro dialógico hacia la reflexión a propósito de problemas humanos

<sup>99</sup> Díaz-Barriga Arceo, Frida, et. al. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2da. Edición. Mc. Graw-Hill, México, 2002. P. 59.

recurrentes a lo largo de la historia, bajo la categoría de *Interacción educativa*, misma que explica Coll como *situaciones en las que los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos.*<sup>100</sup>

Interacción dirigida desde el diálogo, a propósito de un tema y en torno a una tarea, que adquiere relevancia en nuestra propuesta por las situaciones de enseñanza que permite en el marco del intercambio comunicativo que favorece la relación en el aula entre seres humanos que se encuentran para reflexionar en torno a problemas éticos contemporáneos.

### **3.3 Modelo para la intervención didáctica de la propuesta de enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión en el CECyT 2 del Instituto Politécnico Nacional**

La intención de este apartado es presentar la planeación didáctica de la propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión* en la EMS que ofrece el IPN, destacando que no se trata de una receta educativa debido a que trabajamos bajo circunstancias cambiantes y con sujetos en constante construcción, sin embargo esto no significa que sugiramos actuar fuera de toda planeación, pues si bien es cierto que promover una educación humanista implica un cierto grado de espontaneidad, eso no implica ausencia de organización y regulación normativa institucional, es por ello que al planear las sesiones y diseñar un material didáctico consideramos como elementos de regulación los señalados por Ignacio Pineda como esenciales en toda aproximación didáctica:

- a) *El marco institucional*
- b) *El currículum*
- c) *Los intereses de los estudiantes*<sup>101</sup>

Atendiendo a dichos elementos presentaremos primeramente el marco institucional, producto del análisis del Modelo Educativo del IPN destinado a contribuir formación integral de los

---

<sup>100</sup> Coll, C. Significado y sentido del aprendizaje escolar, Alianza, Barcelona, 1990., p. 320.

<sup>101</sup> Pineda, Ignacio. *Reflexiones sobre la docencia*, ISUE.

educandos, tanto como personas como profesionistas, capaces de abordar la teoría y práctica para la solución de necesidades sociales, a través de la instrumentación de procesos educativos centrados en el estudiante y su aprendizaje, tomando en cuenta programas formativos flexibles, que permitan la diversificación de los espacios de aprendizaje al introducir metodologías de enseñanza que otorguen prioridad a la innovación y el uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación, a través de estrategias de enseñanza que lleven al estudiante a construir sus aprendizajes, desarrollar equilibradamente conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas con los valores, a fin de fortalecer la calidad científica, tecnológica y humanística.

Cabe destacar que los anteriores señalamientos a propósito del Modelo Educativo del IPN, rodean al Programa de estudios y han sido la guía en la implementación de nuestra propuesta educativa, esto sin pasar por alto el enfoque en competencias del propio Modelo Educativo del IPN

En tanto que dicho enfoque ha orientado nuestra práctica educativa, veamos la siguiente definición de competencia presentada por Sergio Tobón:

*Proceso complejo, desempeño idóneo en diversos contextos, integrando diferentes saberes para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y entendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético [...]*<sup>102</sup>

Destacan en la anterior definición los siguientes elementos de las competencias, mismos que fueron considerados en nuestra propuesta educativa:

1. Proceso: Conjunto de acciones orientadas a cumplir un fin determinado acorde a las demandas del contexto.
2. Complejo: Articulación de diversas dimensiones humanas para afrontar una situación.
3. Desempeño: Actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, actitudinal y procedimental.

---

<sup>102</sup> Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias, Enfoque sistémico complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008. P 3.



Acotando que el Modelo Educativo del IPN en tanto centrado en el aprendizaje se aborda desde el método constructivista, y se vincula a las competencias desde la categoría de desempeño por promover el desarrollo de:

*Conocimientos: Un saber sobre datos, hechos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlo conocimiento declarativo porque es un saber que dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje.*<sup>103</sup>

*Habilidades: Conjunto de acciones ordenadas, dirigidas a la consecución de una meta determinada [...] algunos ejemplos pueden ser la elaboración de resúmenes, ensayos o [...]*<sup>104</sup>

*Actitudes: Experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos que se expresan en forma verbal o no verbal [...] que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son el reflejo de los valores que posee una persona [...] El aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual.*<sup>105</sup>

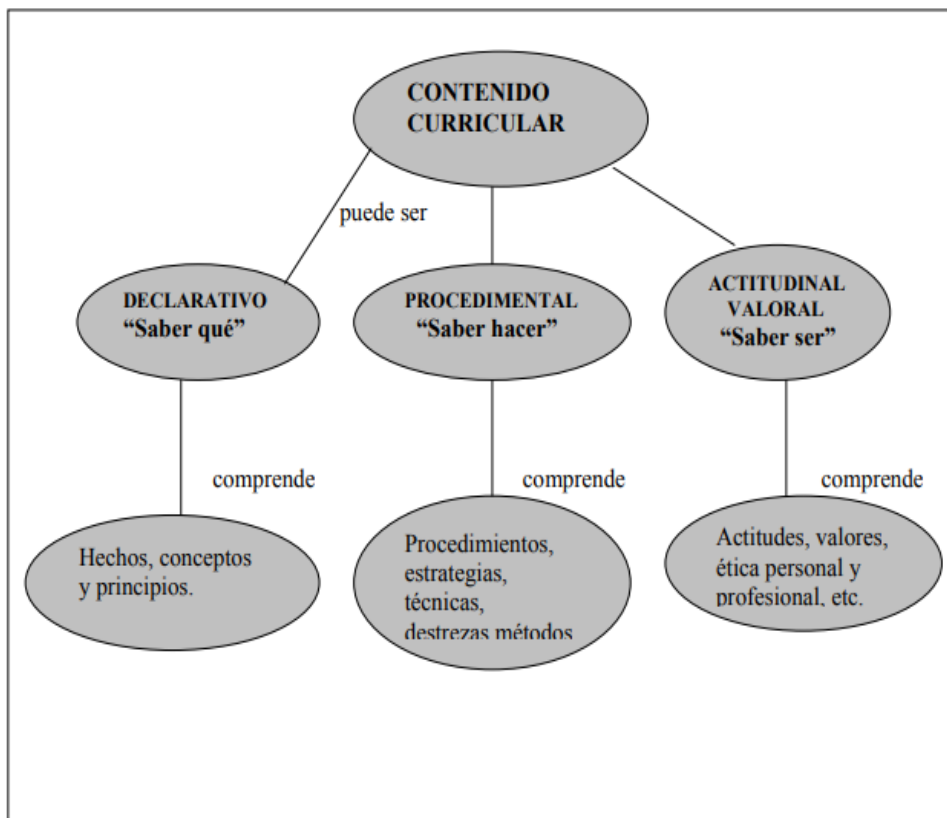
Para clarificar los conceptos obsérvese la siguiente imagen que representa sintéticamente los criterios definidos anteriormente.

---

<sup>103</sup> Díaz-Barriga Arceo, Frida. *Op.Cit .*, p. 52.

<sup>104</sup> *Ibidem.*, p. 54

<sup>105</sup> *Ibidem.*, pp. 57-58



**Figura 2.5 Los contenidos curriculares.**

Imagen de "Los contenidos curriculares" de Díaz-Barriga Arceo, Frida, et. al. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2da. Edición. Mc. Graw-Hill, México, 2002. P. 52.

Una vez descrito el Modelo educativo del IPN a NMS es fundamental presentar el currículum y el programa de estudios de Filosofía I, a fin detectar el nivel de formación, semestre y área en que se ubica dicho programa, mismo que como se podrá observar en la imagen siguiente se imparte en el primer nivel y semestre, en el área de formación científica humanística y tecnológica básica.

SECRETARÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

MAPA CURRICULAR DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL, CIENTÍFICA,  
HUMANÍSTICA Y TECNOLÓGICA BÁSICA Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE

**TÉCNICO EN DISEÑO GRÁFICO DIGITAL**  
(MODALIDAD PRESENCIAL)

PLAN 2008

RAMA DE INGENIERÍA Y CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS																	
1º NIVEL			2º NIVEL			3º NIVEL			4º NIVEL			5º NIVEL			6º NIVEL		
ALGEBRA			GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA			GEOMETRÍA ANALÍTICA			CÁLCULO DIFERENCIAL			CÁLCULO INTEGRAL			PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA		
1	0	6.62	5	0	6.62	5	0	6.62	5	0	6.62	5	0	6.62	5	0	6.62
HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR
FILOSOFÍA I			FILOSOFÍA II			FÍSICA I			FÍSICA II			FÍSICA III			FÍSICA IV		
1	0	3.37	3	0	3.37	3	2	6.62	3	2	6.62	3	2	6.62	3	2	6.62
HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR
COMUNICACIÓN BÁSICA I			COMUNICACIÓN BÁSICA II			QUÍMICA I			QUÍMICA II			QUÍMICA III			QUÍMICA IV		
1	3	4.50	1	3	4.50	2	2	4.50	2	2	4.50	2	2	4.50	2	2	4.50
HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR
INGLÉS I			INGLÉS II			INGLÉS III			INGLÉS IV			INGLÉS V			INGLÉS VI		
4	0	6.62	4	1	6.62	5	1	6.75	4	2	6.75	4	2	6.75	4	2	6.75
HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR
EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I			EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA II			COMUNICACIÓN CIENTÍFICA			DIBUJO TÉCNICO I			ORIENTACIÓN JUVENIL Y PROFESIONAL I			ORIENTACIÓN JUVENIL Y PROFESIONAL II		
4	0	4.50	4	0	4.50	3	0	3.37	1	4	6.62	2	0	0	2	0	0
HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR
DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO			BIOLOGÍA BÁSICA			DIBUJO TÉCNICO I			COMPOSICIÓN DE PUBLICACIONES EDITORIALES			GRÁFICOS EN MERCADOTECNIA			MEDIOS AUDIOVISUALES		
3	0	3.37	3	0	6.62	1	4	6.62	1	3	4.5	1	4	6.62	1	3	3.37
HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR
HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I			HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO II			ENTORNO SOCIOECONÓMICO DE MÉXICO			SISTEMAS DE IMPRESIÓN			MODELAO FOTORREALISTA			APLICACIONES WEB		
3	0	3.37	3	0	3.37	3	0	3.37	1	3	4.5	1	4	6.62	1	3	4.5
HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR
DESARROLLO PERSONAL			ORIENTACIÓN JUVENIL Y PROFESIONAL I			COMPONENTES DEL DISEÑO			DIAGRAMACIÓN			LENGUAJE DE PROGRAMACIÓN ORIENTADO A OBJETOS			TALLER DE VIDEO		
4	0	4.50	3	0	0	1	3	4.5	1	3	4.5	1	2	3.37	1	4	6.62
HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR
ORIENTACIÓN JUVENIL Y PROFESIONAL I			OPORTATIVA 1			DESARROLLO GRÁFICO DIGITAL			OPORTATIVA 2			OPORTATIVA 3			OPORTATIVA 4		
2	0	0	3	0	3.37	1	3	4.5	1	2	3.37	1	2	3.37	1	4	6.62
HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR	HT	HP	CR
			OPORTATIVA 2									2ª SALIDA LATERAL AUXILIAR EN DISEÑO PUBLICITARIO DIGITAL					
			OPORTATIVA 3									1ª SALIDA LATERAL AUXILIAR EN DISEÑO DE MEDIOS IMPRESOS					
			OPORTATIVA 4														
			OPORTATIVA 5														

ÁREA DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL    **ÁREA DE FORMACIÓN CIENTÍFICA HUMANÍSTICA Y TECNOLÓGICA BÁSICA**    ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

AFROBADO POR LA COMISIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS DEL H. CONSEJO GENERAL CONSULTIVO DEL IPN EN SU SESIÓN CELEBRADA EL 10 DE DICIEMBRE DE 2008

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
M. en C. JULIO RUIZ ESPARZA ZAPATA

Imagen del mapa curricular de las áreas de formación científica, humanista y tecnológica básica del IPN en el Nivel Medio Superior.

Disponible en: [https://www.ipn.mx/assets/files/ofertaEducativa/mapa-curricular/media-superior/escolarizado/tec-disenoGraficoDigital\\_escolarizado.pdf](https://www.ipn.mx/assets/files/ofertaEducativa/mapa-curricular/media-superior/escolarizado/tec-disenoGraficoDigital_escolarizado.pdf)

En cuanto al programa estudios de la así llamada Unidad de Aprendizaje de Filosofía I, que en marco institucional del IPN no es otra que asignatura de Ética cabe aclarar que dicho programa se organiza a partir de una competencia general, tres particulares, una por cada unidad didáctica, así como los respectivos RAP's o resultados de aprendizaje propuesto, integrados en su diseño por verbos que miden un desempeño vinculado con la taxonomía de Bloom. A fin de adentrarnos en el conocimiento de dicho programa presentamos a continuación la imagen de los elementos antes mencionados, señalando en rojo el centro de interés que en el programa de estudios se vincula directamente con nuestras intenciones educativas humanistas con el apoyo de la enseñanza de la ética a través del diálogo hacia la reflexión.

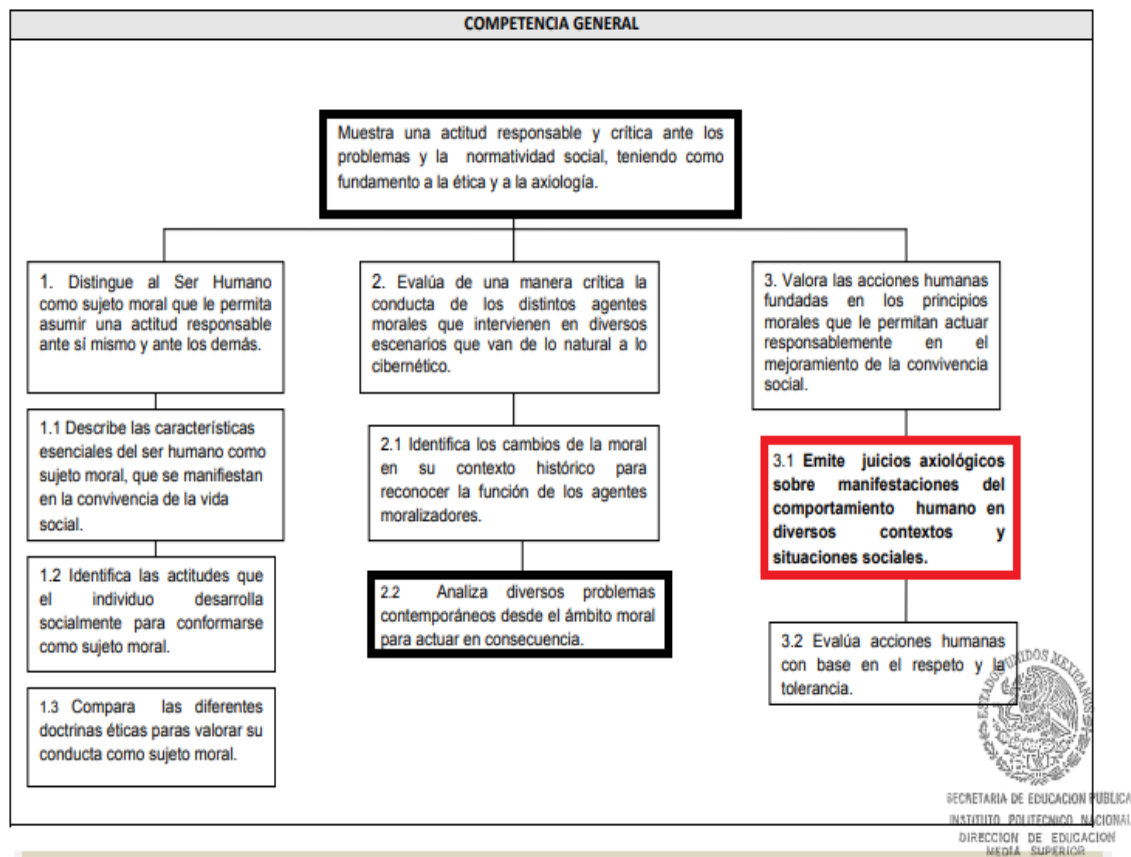


Imagen "Programa de estudios de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I" IPN Plan 2008. Modelo centrado en el aprendizaje con enfoque por competencias.

Es importante notar que en la imagen anterior se remarca la competencia general del programa, que incide en cada una de las competencias particulares, así como en los RAP's de nuestro interés; el primero de ellos perteneciente a la unidad II resaltado por la actualidad y contextualización que brinda a la enseñanza de la filosofía al hacer énfasis en el "análisis de diversos problemas contemporáneos"; así también señalado también el RAP 2 de la unidad didáctica III como punto focal de nuestra intervención didáctica, pues permitirá enseñar la ética desde el desarrollo de las facultades humanas de estudiantes, quienes tendrán oportunidad de ir aproximándose a la construcción de su postura propia sobre problemas éticos actuales, abordados desde conceptos filosóficos, en actitud de encuentro dialógico reflexivo para la construcción del *Ehtos* vinculado con la realización humana.

A continuación presentamos el programa sintético señalando en un recuadro la tercera unidad didáctica, en la que se concentrará nuestra práctica estratégica de enseñanza de la ética.

### PROGRAMA SINTÉTICO.

COMPETENCIA GENERAL :	
Valora el ámbito de la normatividad social, como el medio que asegura el desarrollo equitativo de todos los individuos de una sociedad; mediante el análisis e interpretación de los diversos fundamentos éticos y axiológicos, con el fin de asumir una actitud responsable y crítica ante los problemas sociales, como los Derechos Humanos, la Equidad de Género, el Desarrollo Sustentable y el desarrollo de sí mismo; promoviendo una comunicación asertiva y autónoma en las relaciones interpersonales.	
COMPETENCIA DE LA UNIDAD	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE
<p>UNIDAD I: El ser humano como sujeto moral</p> <p>Distingue al ser humano como sujeto moral que le permite asumir una actitud responsable ante sí mismo y ante los demás.</p>	<p>RAP 1. Conceptual: Ser humano. Sujeto moral. Actitudinal: Se autodetermina y cuida de sí.</p> <p>RAP 2. Conceptual: Ética, moral y moralidad. Actitudes morales. Actitudinal: Piensa crítica y reflexivamente</p> <p>RAP 3. Conceptual: Doctrinas éticas. Actitudinal: Piensa crítica y reflexivamente</p>
<p>UNIDAD II: Problemas éticos y morales.</p> <p>Evalúa de una manera crítica la conducta de los distintos agentes morales que intervienen en diversos escenarios que van de lo natural a lo cibernético.</p>	<p>RAP 1. Conceptual: Contexto Histórico de la moral. Agentes Moralizadores. Actitudinal: Se autodetermina y cuida de sí.</p> <p>RAP 2. Conceptual: Problemas éticos contemporáneos: Derechos humanos. Desarrollo sustentable. Desarrollo científico y tecnológico. Procedimental: Aplica virtudes humanas y valores ecológicos. Actitudinal: Piensa crítica y reflexivamente</p>
<p>UNIDAD III: Axiología de la sociedad contemporánea</p> <p>Valora las acciones humanas fundadas en los principios morales que le permitan actuar responsablemente en el mejoramiento de la convivencia social</p>	<p>RAP 1. Conceptuales: Naturaleza, características y clasificación de los valores. Procedimentales: Jerarquía de valores. Actitudinales: Piensa crítica y reflexivamente</p> <p>RAP 2. Conceptual: Valores para la vida. Valores de la identidad nacional. Actitudinal: Participa con responsabilidad en la sociedad.</p>



Imagen "Programa de estudios de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I" IPN Plan 2008. Modelo centrado en el aprendizaje con enfoque por competencias.

A propósito de la selección de la Unidad didáctica III "Axiología de la sociedad contemporánea", es importante señalar que se eligió bajo el criterio de tópicos generativos entendidos como:

[...] temas, cuestiones, conceptos, ideas, que ofrecen profundidad, significado, que se conectan con otros temas y que tienen una variedad de perspectivas para

apoyar el desarrollo de comprensiones por parte del estudiante con respecto a nuestra asignatura.<sup>106</sup>

Es importante señalar que el programa de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I, al estar planteado por competencias permite seleccionar de forma flexible los temas que puedan favorecer el desarrollo de las competencias y RAP's y es de esta manera que la temática propuesta para la Unidad Didáctica III será “Problemas éticos contemporáneos y conceptos filosóficos para la reflexión”, que sustituyen a “Valores para la vida y valores para la identidad nacional”, ubicando tal cambio en el espacio marcado en el programa.

### PROGRAMA SINTETICO.


COMPETENCIA GENERAL :	
Valora el ámbito de la normatividad social, como el medio que asegura el desarrollo equitativo de todos los individuos de una sociedad; mediante el análisis e interpretación de los diversos fundamentos éticos y axiológicos, con el fin de asumir una actitud responsable y crítica ante los problemas sociales, como los Derechos Humanos, la Equidad de Género, el Desarrollo Sustentable y el desarrollo de sí mismo; promoviendo una comunicación asertiva y autónoma en las relaciones interpersonales.	
COMPETENCIA DE LA UNIDAD	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE
<p>UNIDAD I: El ser humano como sujeto moral</p> <p>Distingue al ser humano como sujeto moral que le permite asumir una actitud responsable ante sí mismo y ante los demás.</p>	<p>RAP 1. Conceptual: Ser humano. Sujeto moral. Actitudinal: Se autodetermina y cuida de sí.</p> <p>RAP 2. Conceptual: Ética, moral y moralidad. Actitudes morales. Actitudinal: Piensa crítica y reflexivamente</p> <p>RAP 3. Conceptual: Doctrinas éticas. Actitudinal: Piensa crítica y reflexivamente</p>
<p>UNIDAD II: Problemas éticos y morales.</p> <p>Evalúa de una manera crítica la conducta de los distintos agentes morales que intervienen en diversos escenarios que van de lo natural a lo cibernético.</p>	<p>RAP 1. Conceptual: Contexto Histórico de la moral. Agentes Moralizadores. Actitudinal: <b>Se autodetermina y cuida de sí.</b></p> <p>RAP 2. Conceptual: Problemas éticos contemporáneos: Derechos humanos. Desarrollo sustentable. Desarrollo científico y tecnológico. Procedimental: Aplica virtudes humanas y valores ecológicos. Actitudinal: Piensa crítica y reflexivamente</p>
<p>UNIDAD III: Axiología de la sociedad contemporánea</p> <p>Valora las acciones humanas fundadas en los principios morales que le permitan actuar responsablemente en el mejoramiento de la convivencia social</p>	<p>RAP 1. Conceptuales: Naturaleza, características y clasificación de los valores. Procedimentales: Jerarquía de valores. Actitudinales: Piensa crítica y reflexivamente</p> <p>RAP 2. Conceptual: Valores para la vida. Valores de la identidad nacional. Actitudinal: <b>Participa con responsabilidad en la sociedad.</b></p>

Imagen “Programa de estudios de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I” IPN Plan 2008. Modelo centrado en el aprendizaje con enfoque por competencias.


<sup>106</sup> Crispin Martínez, Ma. Del Carmen, *et. al.* Enseñanza para la comprensión, un marco psicopedagógico para abordar los contenidos de las asignaturas. UNAM, ENP, Encuentro multidisciplinario Entornos de reflexión sobre la complejidad del proceso educativo. Estructura de la ponencia: Ensayo. 6.

El tema propuesto “Problemas éticos contemporáneos y conceptos filosóficos para la reflexión” será abordados por medio de la *enseñanza de la ética a través de la interacción grupal dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, como tema que guarda todas las características de tópico generativo, debido a su cualidad para apoyar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante, mismo que permite aproximaciones profundas a temas centrales de la ética: conciencia, justicia, responsabilidad y libertad, vinculados con problemas contemporáneos, históricamente recurrentes como son los prejuicios, la marginación, universo de obligación limitado y obediencia ciega.

Una vez identificada la posición de nuestra práctica educativa dentro del programa de estudios, es importante señalar que en el *Marco Curricular Común* de los sistemas de bachillerato México, destaca en el área de filosofía la sexta competencia relacionada con fundamentar una postura desde el pensamiento crítico y reflexivo, tal como se muestra en la imagen siguiente.



**Instituto Politécnico Nacional**  
"La Tecnología al Servicio de la Patria"

Carrera: TODAS LAS DEL N M 5

  
**Secretaría Académica**  
 Dirección de Educación Media Superior

Unidad de Aprendizaje: **FILOSOFÍA I**

		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.									
Competencias Genéricas y Disciplinarias Particulares De la unidad de aprendizaje:																					
		RESULTADOS DE APRENDIZAJE																			
Competencia Particular 1	1		X																		
	2								X												
	3									X											
Competencia Particular 2	1			X																	
	2									X											
Competencia Particular 3	1										X										
	2											X									

  
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
 INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje con enfoque por competencias    Plan 2008    Página 3 de 18

Imagen “Programa de estudios de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I” IPN Plan 2008. Modelo centrado en el aprendizaje con enfoque por competencias.

Situación que nos llevó a variar mínimamente el RAP, en el que se pondrá en práctica nuestra propuesta de enseñanza de la ética, esto a fin de alinear nuestros objetivos educativos con las necesidades de formación del sistema general de bachilleratos. Es así que a continuación presentaremos los elementos de cambio, observando primeramente la versión original del programa de Filosofía I del IPN para inmediatamente exponer nuestra propuesta y las causas de la modificación, misma que atiende y guarda congruencia con nuestras intenciones formativas.

**Competencia general:** *Muestra una actitud responsable y crítica ante los problemas y la normatividad social, teniendo como fundamento la ética y la axiología.*<sup>107</sup>

### **Propuesta de modificación**

#### **Competencia general:**

Establecer una postura a través del diálogo reflexivo, a fin de auto-determinarse como sujeto responsable ante algunos problemas éticos contemporáneos que forman parte de la realidad cercana.

La propuesta modifica tres rubros:

- a) Cambio del verbo *Muestra*, que es difícilmente observable por su carga actitudinal, hacia el verbo *establecer* y *justificar*, como verbos dirigidos a categorías cognitivas que señalan en la taxonomía de Bloom aplicación y evaluación de los saberes, destacando la redacción de éstos en verbo infinitivo para resaltar que el logro no se limita al estudiante, sino al vínculo estudiante-docente.
- b) Se agrega un ¿para qué? imperceptible en la competencia general, pero fundamental en la descripción de nuestro propósito general, debido a que éste orientará nuestras acciones a una finalidad.

### **Unidad didáctica III “Axiología de la sociedad contemporánea”**

**Competencia particular:** *Valora las acciones humanas fundadas en los principios morales que le permitan actuar responsablemente en el mejoramiento de la convivencia social.*<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> IPN. Programa de estudios de la unidad de aprendizaje de Filosofía I. Modelo centrado en el aprendizaje, plan 2008. *Op. Cit.*, p4.



## **Propuesta de modificación:**

### **Unidad didáctica III “Axiología de la sociedad contemporánea”**

**Competencia particular:** Establecer una postura fundada en conceptos filosóficos sobre el fenómeno de la marginación, la responsabilidad y la libertad a través del estudio de casos, a fin de ampliar las capacidades de encuentro dialógico- reflexivo de situaciones éticas problemáticas.

La propuesta modifica dos rubros:

- a) El objetivo del mejoramiento de la convivencia y la actuación responsable producto de la valoración de las acciones morales parece espontáneo si se carece de una orientación ética, que es precisamente donde se funda nuestra propuesta pues el principio de todo mejoramiento de la convivencia se basa en la postura ética que el individuo pueda tomar desde la reflexión de problemas humanos persistentes en la historia.
- b) Se adiciona un ¿para qué? como la intencionalidad de enseñar a pensar más que enseñar a aprender, pues se pretende ampliar las capacidades de valoración dialógica- reflexiva de situaciones éticas problemáticas, que puedan llevar al estudiante en su vida a actuar en consideración de otro como un Tú.

**Resultado de Aprendizaje propuesto 1:** *Emite juicios axiológicos sobre manifestaciones del comportamiento humano en diversos contextos y situaciones sociales.*

## **Propuesta de modificación:**

**Resultado de Aprendizaje propuesto 1:** *Establecer una postura personal sobre el comportamiento humano en diversas situaciones sociales, por medio del diálogo y la reflexión con apoyo de conceptos filosóficos para favorecer la construcción del Ethos.*

Véase al respecto de nuestra propuesta el siguiente cuadro que señala comparativamente la forma de intervención marcada por el programa de filosofía I del IPN, en contraposición con nuestras aproximaciones didácticas al tema generador “Problemas éticos contemporáneos”.

---

<sup>108</sup> *Ibíd.*, p. 11.

<b>Tema: Problemas éticos contemporáneos</b>	
<b>Programa original</b>	<b>Propuesta</b>
“Problemas éticos contemporáneos”.	“Problemas éticos contemporáneos y conceptos filosóficos para la reflexión”
<b>Subtemas</b>	<b>Subtemas</b>
Derechos humanos Desarrollo sustentable Desarrollo científico y tecnológico	Prejuicios y Conciencia Marginación y Justicia Responsabilidad limitada y Responsabilidad Obediencia ciega y Libertad
<b>Estrategia didáctica</b>	<b>Estrategia didáctica</b>
Debate	<i>Enseñanza de la ética a través de la interacción grupal dirigida desde el diálogo hacia la reflexión</i>
<b>Técnica</b>	<b>Técnica</b>
Investigación Exposición	Interrogación Estudio de casos Lectura Cuadro comparativo

Observemos ahora la disposición organizativa en el siguiente programa genérico diseñado para la implementación de la propuesta del tema “Problemas éticos contemporáneos y conceptos filosóficos para la reflexión” a tratar dentro la denominada Unidad didáctica III “Axiología y sociedad contemporánea”, vinculada con: los prejuicios, la marginación, el universo de obligación limitado y la obediencia ciega, como subtemas vinculados con el interés de los estudiantes, manifestado a lo largo de varios años de enseñanza de la ética, por formar parte de

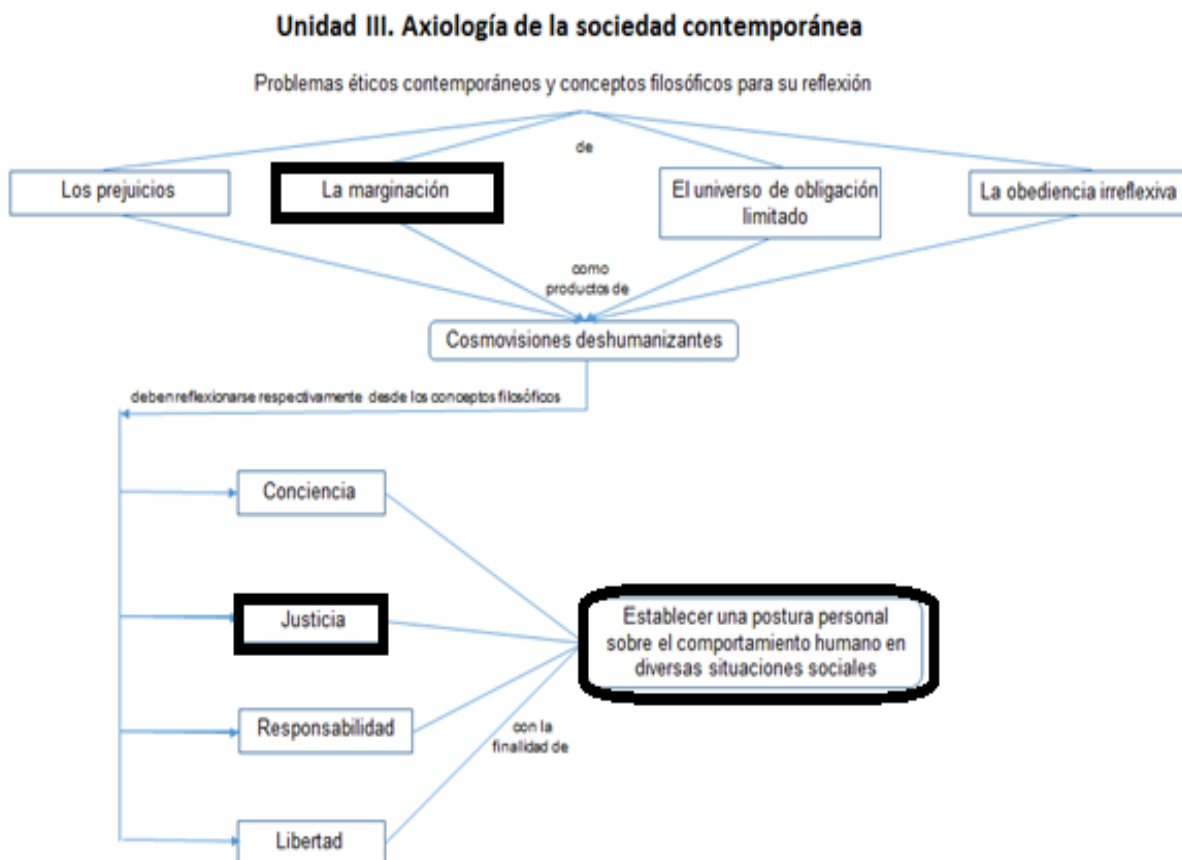
su realidad cercana y cotidiana; como problemas enmarcados en la historia del holocausto, ejemplo límite de problemas humanos contemporáneos.

UNIDAD DIDACTICA No.3: Axiología de la sociedad contemporánea				
COMPETENCIA PARTICULAR 3: Establecer una postura fundada en conceptos filosóficos sobre el fenómeno de la marginación, la responsabilidad y la libertad a través del estudio de casos, a fin de ampliar las capacidades de encuentro dialógica- reflexiva de situaciones éticas problemáticas.				
TIEMPO ESTIMADO PARA LA UNIDAD DIDACTICA: 18 horas		TEMA GENERAL: Problemas éticos contemporáneos y conceptos filosóficos para reflexión		
CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS DE APRENDIZAJE
Prejuicios y conciencia	Por medio de animación y video, el estudiante organiza sus ideas al respecto de los prejuicios y genera reflexión con base en cuestionamientos.	Cuadro comparativo y cuestionario	En el cuadro comparativo describe 3 razones para tomar una u otra postura  En el cuestionario: Infiere el origen de los prejuicios y sus peligros  Estable una opinión producto de la reflexión  Vincula su postura con los preceptos ético- filosóficos, a través del concepto de conciencia.	Animación con estudio de caso sobre el problema de los prejuicios  Video sobre el concepto de conciencia existencialista.

UNIDAD DIDACTICA No.3: Axiología de la sociedad contemporánea				
COMPETENCIA PARTICULAR 3: Establecer una postura fundada en conceptos filosóficos sobre el fenómeno de la marginación, la responsabilidad y la libertad a través del estudio de casos, a fin de ampliar las capacidades de encuentro dialógica- reflexiva de situaciones éticas problemáticas.				
TIEMPO ESTIMADO PARA LA UNIDAD DIDACTICA: 18 horas		TEMA GENERAL: Problemas éticos contemporáneos y conceptos filosóficos para reflexión		
CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS DE APRENDIZAJE
<b>Marginación y justicia</b>	A través de audio y video, el estudiante examina su propia postura con respecto a la marginación con base en el concepto de justicia y por medio de cuestionamientos participa en dialogo reflexivo	Cuadro comparativo Cuestionario	Reconoce el problema planteado en audio como una injusticia.  Expresa y fundamenta su postura al respecto a la marginación sobre la base de los cuatro conceptos de culpa, así como el concepto de justicia.	Audio con estudio de casos sobre marginación  <b>Texto Jaspers, Karl Cuatro conceptos de culpa</b>  Video sobre la justicia
Universo de obligación y responsabilidad	A través de una actividad interactiva, un audio sobre el universo de obligación, un video y un texto PDF, el estudiante analiza su universo de obligación y presenta en un texto reflexivo.	Texto reflexivo	Reconoce que cada persona posee un universo de obligación diferente.  Analiza su propio universo de obligación y deduce la necesidad de incluir a otros en él.  Relaciona a la responsabilidad con el universo de obligación.	Actividad interactiva  Audio sobre el universo de la obligación  Video sobre "La masacre de Babi Yard"  Texto PDF sobre la responsabilidad.

UNIDAD DIDÁCTICA No.3: Axiología de la sociedad contemporánea				
COMPETENCIA PARTICULAR 3: Establecer una postura fundada en conceptos filosóficos sobre el fenómeno de la marginación, la responsabilidad y la libertad a través del estudio de casos, a fin de ampliar las capacidades de encuentro dialógica- reflexiva de situaciones éticas problemáticas.				
TIEMPO ESTIMADO PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA: 18 horas		TEMA GENERAL: Problemas éticos contemporáneos y conceptos filosóficos para reflexión		
CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS DE APRENDIZAJE
Obediencia y libertad	A través de un video y texto PDF el estudiante modificar su apreciación sobre la obediencia y genera una reflexión basada en preguntas.	Ensayo breve	Modifica sus ideas previas.  Construye una postura al respecto de la obediencia y la libertad.	Video sobre la obediencia  Texto PDF sobre la libertad  Cuestionario

A propósito de este programa general es importante destacar que la práctica didáctica que se reportará como evidencia de la aplicación de la estrategia de *enseñanza de la Ética a través de la interacción grupal dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, se concentrará en el subtema “La marginación” que podemos observar en el siguiente mapa de contenidos:



A continuación presentamos el plan de clase para abordar el tema “Marginación”, vinculado con el concepto filosófico de justicia, así como los *Cuatro conceptos* de culpa de Karl Jaspers que orientarán el diálogo reflexivo para el establecimiento de una postura personal.

**Planeación Didáctica**  
**Curso de Filosofía I**  
**CECyT 2 (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos)**  
**Instituto Politécnico Nacional**

<b>Tema general:</b> Problemas éticos contemporáneos y conceptos filosóficos para su reflexión
<b>Ubicación en el programa:</b> Programa Unidad de Aprendizaje Filosofía I vigente a partir de 2008 Unidad III “ Axiología y sociedad contemporánea”
<b>Tema de clase :</b> Marginación
<b>Preguntas clave:</b> ¿Si fueras testigo de un evento injusto de marginación y no hicieras nada por detenerlo, serías tan culpable como quien comete la acción? ¿Cuál es el tipo de culpa que puedes experimentar en relación a la marginación?
<b>Elementos clave de desarrollo:</b> Estudio de caso: “La marginación” Interrogación: Preguntas exploratorias, desencadenantes y guías Análisis: Concepto de justicia Lectura del texto: “Cuatro conceptos de culpa” de Karl Jaspers Diálogo reflexivo: ¿Cuál es el tipo de culpa y responsabilidad ante el fenómeno de la marginación?

<b>Propósito del programa:</b> Unidad III “Axiología de la sociedad contemporánea”
<b>Competencia particular de la unidad didáctica:</b> <i>Valora las acciones humanas fundadas en los principios morales que le permiten actuar responsablemente en el mejoramiento de la convivencia social.</i>
<b>Textual del programa:</b> <b>RAP1 (Resultado de aprendizaje propuesto) 1:</b> Emite juicios axiológicos sobre manifestaciones del comportamiento humano en diversos contextos y situaciones sociales.
<b>Propósito propuesto:</b> Establecer una postura personal sobre el comportamiento humano en diversas situaciones sociales, por medio del diálogo y la reflexión con apoyo de conceptos filosóficos para dirigirse a la construcción de su <i>Ethos</i> . <b>Propósito propuesto para la sesión:</b> Establecer una postura sobre el fenómeno de la marginación, fundada en conceptos filosóficos, a fin de ampliar las capacidades humanas de diálogo reflexivo ante situaciones éticas problemáticas.

<b>Aprendizajes de la unidad:</b> Derechos humanos Desarrollo sustentable y tecnológico Valores para la vida
---

**Aprendizajes de la unidad propuestos:**

Tema general: “Problemas éticos contemporáneos “

Subtema: “ Marginación”

Conceptos filosóficos para la reflexión: Justicia y Cuatro conceptos de culpa Karl Jaspers.

**Justificación de la propuesta:**

Se propone un cambio en los contenidos, así como en la competencia de la Unidad didáctica III y el RAP1 del programa de Filosofía I vigente desde 2008 en el nivel medio del IPN y se integra en ellas el tema “Problemas éticos contemporáneos” ubicado la unidad didáctica II, proponemos el cambio a la unidad III por su vinculación con la axiología de la época contemporánea.

Es importante destacar que el tema “Problemas éticos contemporáneos” identificado por nosotros como un tema central al permitir la reflexión ético-filosófica de la realidad inmediata, debe ubicarse en la última unidad del programa porque para el análisis de problemas es necesario aplicar la conciencia crítica que ha de madurar en un proceso que sólo es viable al final del curso, cuando se ha comprendido en quehacer de la filosofía y se cuenta con el conocimiento de las doctrinas filosóficas que fundamentan a la ética y permiten reflexiones teóricamente fundamentadas.

En cuanto a los tópicos al interior del tema “Problemas éticos contemporáneos” en el programa original se pretende abordar *los derechos humanos, el desarrollo sustentable y tecnológico*, esto sin que el estudiante tome conciencia de su posición como sujeto ético, quien antes de decidir o no responder responsablemente ante problemas que le son próximos en tanto recurrentes a lo largo de la historia de la humanidad, primeramente ha de hacer una lectura interesada del mundo para transformarlo o dejarlo como está, y así mismo ha de reflexionar sobre el comportamiento práctico del hombre para pasar al terreno de la ética, pues *lo fundante no sería tanto el recorte ocasional de un conocimiento a ser transmitido*, [llámese este los derechos humanos, el desarrollo sustentable y tecnológico], *sino la actividad de aspirar a “alcanzar el saber”[...] pues [...] la tarea de enseñar y aprender filosofía no podría estar desligada nunca del hacer filosofía [... ya que...] enseñar a filosofar conforma una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento.*<sup>109</sup> Es por lo anterior que proponemos un cambio en el RAP 1 que expresa: *Emite juicios axiológicos sobre manifestaciones del comportamiento humano en diversos contextos y situaciones sociales*; esto debido a que en la construcción del *Ethos* nunca será suficiente sólo emitir juicios axiológicos, es fundamental establecer una postura desde el diálogo y la reflexión con otros, con quienes damos vida a la realidad humana.

**Conocimientos del tema de la clase:** La marginación

Reconocer y comparar los cuatro conceptos de culpa en el texto de *Karl Jaspers (Culpa criminal, política, moral y metafísica)*, para que al final del tema pueda fundamentar su postura con respecto a la marginación con apoyo de dichos conceptos, así como de los criterios de responsabilidad y justicia.

**Habilidades:**

Establecer una postura ante la marginación como un fenómeno deshumanizante que implica responsabilidad.

**Actitudes:**

Mostrar apertura al diálogo y la reflexión conjunta.

**Estrategias de la unidad**

- Preguntas guía
- Estudio de casos
- Diálogo reflexivo

<sup>109</sup> Cerletti. *Op.Cit.*, p. 20.

<b>Actividades de clase</b>			
<b>Modalidad</b>	<b>Justificación</b>	<b>Método</b>	<b>Objetivos a alcanzar</b>
Actividad “En sus zapatos”	Ubicar al estudiante en disposición para construir su conocimiento con base en sus propias experiencias a partir de preguntas desencadenantes.	Diálogo reflexivo	Sensibilizar y generar andamiaje, por medio estudio de caso (El grupo in) y videos que ejemplifican el fenómeno de la marginación, a fin de promover la significación a partir de conocimientos previos.
Actividad “Barómetro” (Externa una opinión)	Generar la necesidad de comprender los conceptos de (justicia, responsabilidad, culpa) para fundar una postura.	Diálogo reflexivo	Externar un criterio sin fundamento teórico, por medio de preguntas guía para evidenciar la carencia de conceptos filosóficos que sostengan una postura.
Identificación del concepto de justicia	Presentar la multiplicidad de formas de entender la justicia para demostrar la necesidad de conocer sus significados al fundamentar una postura.	Diálogo reflexivo	Conocer diferentes perspectivas del concepto de justicia, por medio de preguntas guía, texto breve “Justicia como equilibrio” y videos para reconocer el fenómeno de la marginación con injusto.
Organizadores previos (Análisis del concepto de la culpa)	Identificar la multiplicidad de significados que puede tener el concepto de la culpa y su vinculación con la responsabilidad para favorecer la construcción de una postura fundamentada sobre la marginación	Diálogo reflexivo	Conocer diferentes tipos de culpa, por medio del texto “Cuatro conceptos de culpa”, desde vinculación con la vida de Karl Jaspers, a fin de profundizar en la comprensión del fenómeno de la marginación.
Actividad Cuadro comparativo “Cuatro conceptos de culpa”.	Contrastar información proporcionada por texto filosófico para obtener los criterios necesarios para fundamentar una postura vinculada con la responsabilidad.	Diálogo reflexivo	Identificar los cuatro conceptos de culpa, por medio de la organización comparativa de los mismos para posibilitar el establecimiento de una postura con bases teóricas.
Exposición	Genera orden en las ideas al dar respuestas precisas sobre conceptos clave.		Establecer una postura con base a conceptos, por medio del encuentro dialógico reflexivo, a fin de ampliar las capacidades para la valoración de situaciones éticas problemáticas lo que le permitirá construir su Ethos.

## **Materiales**

1. Ibook author  
MADEMS Filosofía  
*Material Educativo Multimedia*  
Elaboración de material didáctico:  
Profa. Argentina Minerva Madrigal González
2. Tableta, celular o computadora con acceso a internet.
3. Cañón computadora y/o material impreso.

**Tiempo para abordar el tema:** 150 minutos

**Número de clases:** 3

### **Distribución del tiempo de clase**

**Clase de apertura/** 50 minutos.

- Preguntas exploratorias, desencadenantes y guías
- Estudio de casos
- Texto y videos (justicia)
- Diálogo reflexivo

**Clase de desarrollo /**50 minutos

- Texto “Cuatro conceptos de culpa”
- Cuadro comparativo
- Preguntas guía
- Diálogo reflexivo

**Clase de cierre/** 50 minutos

- Preguntas guía
- Diálogo reflexivo
- Exposición

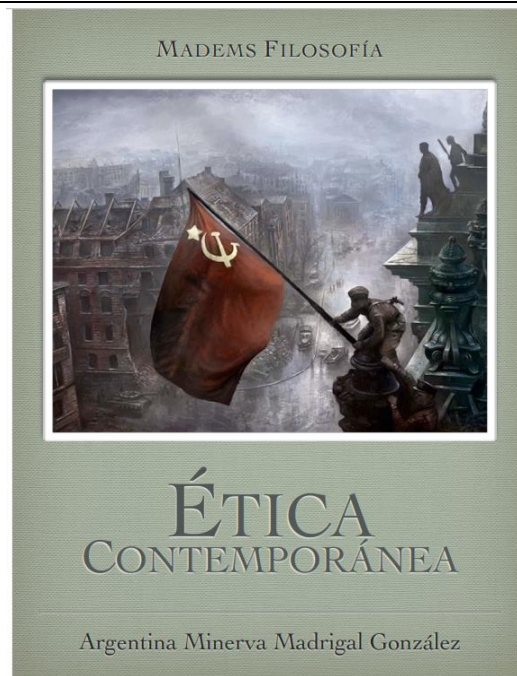
### **Explicación de los temas:**

A partir del uso del material didáctico Ibook author, prediseñado para abordar la unidad didáctica III “Axiología de la sociedad contemporánea“ desde el tema general “Problemas éticos contemporáneos y conceptos filosóficos para su reflexión”, en el cual se circunscribe el tema de la “Marginación”, se abordará por medio de las siguientes técnicas y estrategia:

- Preguntas exploratorias, desencadenantes y guías
- Estudio de casos
- Diálogo reflexivo

A continuación veamos la siguiente imagen que forma parte del material prediseñado.





**Revisión conjunta de conocimientos y experiencias previas de aprendizaje:**

Por medio de las siguientes preguntas, se reconoce los saberes previos de los estudiantes en relación a la marginación:

¿Qué significa marginación?

**Definición de actividades a realizar:**

Utilizando el material prediseñado, que aparece abajo, se aborda la temática por medio de las siguientes fases.

- Primera fase: estudio de caso a partir de la lectura o el audio “El grupo in”, con la intención de conocer un caso de marginación.
- Segunda fase: preguntas desencadenantes descritas en la actividad “En sus zapatos”.  
 ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Eve Shalen?  
 ¿Te has enfrentado a la marginación como testigo, víctima o victimario? En caso afirmativo describe brevemente.
- Tercera fase: diálogo reflexivo orientado por la cuestión planteada en la actividad titulada “Barómetro”. Si fuera testigo de un evento injusto en el que se margine a un individuo o grupo y no hicieras nada por detenerlo ¿Serías tan culpable como quien comete la acción? Argumenta tu respuesta.

Observa vídeos que exponen el concepto de justicia y completa la información con la lectura “Justicia como equilibrio” y responde en diálogo reflexivo:

¿Te parece que la marginación es un evento injusto? Expresa sí o no y por qué

¿Consideras que todos tenemos una cierta culpa y responsabilidad ante el fenómeno de la marginación?

**Fase conocimientos/comprensión de la información:**

Se vincula el tema de la marginación con el conocimiento teórico filosófico de los cuatro conceptos de culpa de Karl Jaspers para que el estudiante reconozca la responsabilidad ética con el otro.

- Cuarta fase observa video “Biografía Karl Jaspers”, a fin de contextualizar la lectura del texto “Cuatro conceptos de culpa”.
- Quinta fase realiza lectura “Cuatro conceptos de culpa” y comparte información por medio de diálogo reflexivo, a fin de completar cuadro comparativo y discutir el tipo de responsabilidad ante la marginación.

Obsérvese el material que apoya las actividades:

## ACTIVIDAD

### "El problema de la culpa"

Karl Jaspers



#### INSTRUCCIONES:

- Realiza la lectura que aparece a continuación e identifica la información que complete el cuadro comparativo al final de la lectura.
- Comparte la información generada, misma que les servirá para responder las preguntas de reflexión.

## CUATRO CONCEPTOS DE CULPA

Hay Que distinguir entre:

1. **Culpa criminal:** los crímenes consisten en acciones demostrables objetivamente que infringen leyes inequívocas. Instancia es el tribunal que, en un proceso formal, establece finalmente los hechos y aplica después las leyes que les corresponden.
2. **Culpa política:** se debe a las acciones de los estadistas y de la ciudadanía de un Estado, por mor de las cuales tengo yo que sufrir las consecuencias de las acciones de ese Estado, a cuya autoridad estoy sujeto y a través de cuyo orden determino mi existencia (responsabilidad política). Cada persona es responsable de cómo sea gobernada. Instancia es la fuerza y la voluntad del vencedor, tanto en la política interior como en la exterior. El éxito es decisivo. Una reducción de la arbitrariedad y de la fuerza acontece por medio de la inteligencia política, que piensa en ulteriores consecuencias, y mediante el reconocimiento de normas que se acomodan bajo las denominaciones de derecho natural y derecho internacional público.
3. **Culpa moral:** siempre que realizo acciones como individuo tengo, sin embargo, **responsabilidad moral**, la tengo por lo tanto por todas las acciones que llevo a cabo, incluidas las políticas y las militares. Nunca vale, sin más, el principio de "obediencia debida". Ya que antes bien, lo crímenes son crímenes, aunque hayan sido ordenados (si bien hay siempre circunstancias atenuantes, dependiendo del grado de peligro, el chantaje y el terror), toda acción se encuentra sometida también al enjuiciamiento moral. La instancia es entonces la propia consciencia, así como la

comunicación con el amigo y el allegado, con el que me quiere y está interesado en mi alma.

4. **Culpa metafísica:** hay una solidaridad entre hombres como tales que hacen a cada uno responsables de todo agravio y de todas las injusticias del mundo, especialmente de los crímenes que suceden en su presencia o con su conocimiento. Si no hago lo que puedo para impedirlos, soy también culpable. Si no arriesgo mi vida para impedir el asesinato de otros, sino que me quedo como si nada, me siento culpable de un modo que no es adecuadamente comprensible por la vía política o moral. Que yo siga viviendo una vez que han sucedido tales cosas es algo que me agrava con una culpa imborrable. Cuando la suerte no nos ahorra esa situación, llegamos como hombres al límite en que tenemos que elegir: o arriesgar la vida sin condiciones, útilmente, puesto que no hay perspectiva de éxito o, habiendo alguna posibilidad de éxito, preferir conservar la vida. Lo que constituye la sustancia de su ser es que en algún lugar entre los hombres vale de modo incondicional que o bien sólo pueda vivir juntos o que no puedan hacerlo de ningún modo en el caso de que se cometa un crimen contra uno u otro o en el caso de que se trate de compartir condiciones físicas de vida. Pero que esto no depende ni de la solidaridad entre los hombres, ni entre los ciudadanos, ni siquiera entre los grupos más pequeños, sino que queda restringido a los lazos humanos más estrechos, hace que esa culpa se extienda a todos nosotros. Entonces, sólo Dios es instancia.

Esta distinción entre cuatro conceptos de culpa esclarece el sentido de los reproches. Así, por ejemplo, la culpa política implica responsabilidad de todos los ciudadanos por las consecuencias de las acciones estatales, pero no culpa criminal y moral de cada ciudadano con respecto de los crímenes que hayan sido cometidos en nombre del Estado. Sobre los crímenes puede decidir el juez, sobre la responsabilidad política el vencedor, sobre la culpa moral sólo puede hablar verdaderamente la disputa amistosa entre hombres solidarios. Sobre la culpa metafísica es posible quizá que se produzca una revelación en una situación concreta, en las obras poéticas o en la filosofía, pero difícilmente una comunicación personal. Ella es conocida del modo más profundo por las personas que alcanzaron en algún momento la exigencia de una actitud incondicional, pero precisamente por eso experimentaron el fracaso de no poder mantenerla ante todas las demás personas. Queda la vergüenza de algo siempre presente, que no se puede describir en concreto y que, como mucho, sólo puede ser examinado de un modo general.

Las diferencias entre los conceptos de culpa deben preservarnos de la trivialidad del parloteo sobre la culpa en el que todo es dispuesto en un único plano, sin establecer ninguna graduación para enjuiciarlo en una aprehensión grosera como haría un mal juez. Pero las distinciones deben conducirnos de regreso a aquel origen del que resulta justamente imposible hablar como de nuestra culpa.

**Ejercicio:** Se comparte información por medio del diálogo, a fin de completar el cuadro comparativo que aparece a continuación y reflexionar al respecto de la responsabilidad ante la culpa.

- Sexta fase establece una postura basada en conceptos de justicia, culpa y responsabilidad a partir de las siguientes preguntas:
  - ¿Cuál es el tipo de culpa que efectivamente se tiene ante el fenómeno de la marginación, el tipo de responsabilidad y la instancia que debe juzgar?
  - ¿El fenómeno de la marginación deshumaniza a quien la genera por lo injusto de sus acciones y también a quien la padece por la forma en la que tiene que vivir?
  - ¿Al actuar ética y responsablemente ante la culpa se gana algo en el terreno de la humanización del hombre?Vincula su respuesta con el apartado de la lectura "Las consecuencias de la culpa".

Algunos estudiantes voluntariamente exponen su propia postura fundada en conceptos sobre el problema ético de la marginación.

Tipo de culpa	Instancia que juzga	Responsabilidad	Consecuencias de la culpa
Criminal			
Política			
Moral			
Metafísica			

## PREGUNTAS DE REFLEXIÓN



- ¿Cuál es el tipo de culpa que efectivamente se tiene ante el fenómeno de la marginación, el tipo de responsabilidad y la instancia que debe juzgar?
- ¿Al actuar éticamente y responsablemente ante la culpa se gana algo en el terreno de la humanización del hombre? Vincula tu respuesta con el apartado de la lectura "Las consecuencias de la culpa".

### Exposición/conducción:

#### Clase 1. Una sesión de cincuenta minutos

1. Se realiza una lectura acompañada del audio "El grupo in", que revelará a partir de un caso el tema de la marginación.
2. Se invita al estudiante a ponerse en el lugar de la protagonista y externar sus opiniones por medio de preguntas planteadas en la actividad "En sus zapatos".
3. Se conduce la dinámica del "Barómetro" en la que los estudiantes responden la pregunta desencadenante ¿Si fueras testigo de un evento injusto de marginación y no hicieras nada por detenerlo, serías tan culpable o responsable como quien comete la acción?

La intención es que haciendo uso de conjeturas desinformadas reconozcan que carecen de los elementos conceptuales necesarios para tomar una postura. Es así que la profesora pregunta a algunos estudiantes su postura, solicitando que quienes se sienten responsables permanezcan de pie y los que no expresen su postura sentados.

4. Sin haber llegado a una respuesta se solicita que vean videos y revisen el texto "Justicia como equilibrio".

#### Clase 2. Una sesión de cincuenta minutos

1. Sin haber llegado a una respuesta concreta sobre la pregunta ¿Si fueras testigo de un evento injusto de marginación y no hicieras nada por detenerlo, serías tan culpable o responsable como quien comete la acción? Se les solicita realicen la lectura de Karl Jaspers. *El problema de la culpa; Sobre la Responsabilidad política de Alemania*. A fin de obtener elementos filosófico conceptuales para sostener una postura con base en conceptos.
2. Se proyecta en el material multimedia video sobre la biografía de Karl Jaspers, para vincular con su vida su particular visión sobre la culpa.
3. Mediante el **diálogo reflexivo** se solicita a los alumnos que completen un cuadro comparativo a propósito de los cuatro conceptos de culpa de Jaspers, en el que se incluyen las categorías de: responsabilidad, instancia que juzga y consecuencias hacia la existencia y hacia la consciencia.

#### Clase 3. Una sesión de cincuenta minutos.

1. A manera de recapitulación de los cuatro conceptos de culpa se solicita a algún estudiante recordar los resultados del cuadro comparativo que señala las particularidades de los cuatro conceptos de culpa.
2. Se dialoga y reflexiona grupalmente para dar respuesta a las preguntas:
  - ¿Cuál es el tipo de culpa que efectivamente se tiene ante el fenómeno de la marginación y en este sentido el tipo de responsabilidad y la instancia que debe juzgar?
  - ¿Al actuar éticamente y responsablemente ante la culpa se gana algo en el terreno de la humanización del hombre?
  - ¿El fenómeno de la marginación deshumaniza a quien la genera por lo injusto de sus acciones y también a quien la padece por la forma en la que tiene que vivir?
 Se solicita reflexionar y vincular la respuesta con el apartado de la lectura "Las consecuencias de la culpa".

3. Algunos estudiantes voluntariamente exponen su propia postura fundada en conceptos sobre el problema ético de la marginación.

## Conclusiones

La marginación como fenómeno social producto de cosmovisiones deshumanizantes, en que hemos estado inmersos como víctimas, victimarios o testigos mudos de acciones injustas e injustificables, un fenómeno que desde los conceptos de culpa política, criminal, moral y metafísica; nos hace sentir responsables.

## Evaluación

Atendiendo a los momentos y alcances.

Se evalúa formativamente, mediante la evidencia de aprendizaje del cuadro comparativo, a través de los siguientes indicadores

### Conocimientos:

- Reconocer y comparar los cuatro conceptos de culpa en el texto de *Karl Jaspers (Culpa criminal, política, moral y metafísica)*, para que al final del tema pueda fundamentar su postura con respecto a la marginación con apoyo de dichos conceptos, así como de los criterios de responsabilidad y justicia.

### Habilidades:

- Establecer una postura ante la marginación como un fenómeno deshumanizante que implica responsabilidad.

### Actitudes:

- Mostrar apertura al diálogo y la reflexión conjunta.

**Trabajo grupal:** Cuadro comparativo y diálogo reflexivo.

**Exposición oral y escrita:** Culpa y responsabilidad ante la marginación

## Instrumentos de evaluación

### Instrumento de evaluación de conocimientos evidenciados en la comparación de conceptos

**Conocimientos:** Reconocer y comparar los cuatro conceptos de culpa en el texto de *Karl Jaspers (Culpa criminal, política, moral y metafísica)*, para que al final del tema pueda fundamentar su postura con respecto a la marginación con apoyo de dichos conceptos, así como de los criterios de responsabilidad y justicia.

### Actividades

**I** Con base en la lectura “Cuatro conceptos de culpa” de Karl Jaspers completa el siguiente cuadro comparativo.

Tipo de culpa	Instancia que juzga	Responsabilidad	Consecuencias de la culpa
Criminal			
Política			
Moral			
Metafísica			

**Instrumento:** Lista de cotejo  
**Evalúa:** Conocimientos  
**Tipos de evaluación:** Autoevaluación  
**Evidencia:** Cuadro comparativo

**Lista de cotejo**  
**Actividad de aprendizaje**  
**“Cuadro comparativo cuatro conceptos de culpa de Karl Jaspers”**

Criterios contenido conceptual	Sí	No
Identifica cada uno de los tipos de culpa.		
Reconoce la instancia que juzga por cada uno de los diferentes conceptos de culpa.		
Comprende la responsabilidad relacionada con cada uno de los tipos de culpa.		
Infiere las consecuencias de la culpa hacia la existencia y la consciencia		
Reconoce la definición de cada concepto relacionado con el tema a tratar.		

**Instrumento de evaluación de actitudes evidenciadas en el diálogo reflexivo**

**Actitudes:** Mostrar apertura al diálogo y la reflexión conjunta.

**Actividades:**

**I Dinámica “En sus zapatos”**

*El grupo in*

1. ¿Te has encontrado en un caso semejante?

\_\_\_\_\_

2. ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Eve Shalen?

\_\_\_\_\_

**II Dinámica “El barómetro”**

Si fuera testigo de un evento injusto en el que se margine a un individuo o grupo y no hicieras nada por detenerlo ¿Serías tan culpable como quien comete la acción? Argumenta tu respuesta.

**Instrumento:** Guía de observación

**Evalúa:** Actitudes

**Tipos de evaluación:** Coevaluación

**Evidencia:** Participación

**Guía de observación  
Actividad de aprendizaje  
“En sus zapatos” y “Barómetro”**

Observación	Criterios en la observación de actitudes demostradas
	Escucha y respeta las ideas de los demás.
	Privilegia el diálogo como mecanismo de construcción de conocimientos.
	Propicia relaciones que favorecen la construcción del aprendizaje.
	Reflexiona y aporta puntos de vista y considera los de otras personas.

**Instrumento de evaluación de habilidades evidenciadas en la construcción de una postura**

**Habilidades:** Establecer una postura ante la marginación como un fenómeno deshumanizante que implica responsabilidad.

**Actividades**

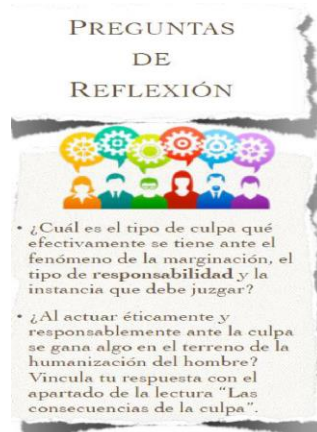
**III Diálogo reflexivo**

A partir de las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es el tipo de culpa que efectivamente se tiene ante el fenómeno de la marginación, el tipo de responsabilidad y la instancia que debe juzgar?
- b) ¿El fenómeno de la marginación deshumaniza a quien la genera por lo injusto de sus acciones y también a quien la padece por la forma en la que tiene que vivir?
- c) ¿Al actuar ética y responsablemente ante la culpa se gana algo en el terreno de la humanización del hombre?

Expone voluntariamente:

Conclusiones con base en la reflexión que expone tu propia postura sobre el problema ético de marginación fundada en conceptos filosóficos de justicia y responsabilidad.



**Instrumento:** Lista de cotejo  
**Evalúa:** Habilidades  
**Tipos de evaluación:** Heteroevaluación  
**Evidencia:** Exposición

**Lista de cotejo**  
**“Mi postura ante la marginación”**

Sí	No	Criterios en la construcción de una postura
		Comprende y emplea conceptos filosóficos (justicia, culpa, responsabilidad) relacionados con el tema.
		Entiende contenidos y principios básicos de la temática tratada.
		Realiza lecturas e identifica ideas clave a fin de argumentar su postura.
		Estructura ideas y argumentos de manera sintética, clara y coherente.
		Analiza reflexivamente la información trabajada a lo largo de las clases.
		Emite conclusiones finales y responde las preguntas planteadas.
		Establece una postura ante la marginación y la vincula con conceptos filosóficos.

Para finalizar este capítulo obsérvese en anexos el material didáctico originalmente diseñado como un Ibook author que apoya la propuesta de *enseñanza de la ética desde la interacción guiada a través del diálogo hacia la reflexión*, considerando que solamente se presenta el fragmento que corresponde al subtema 2 “Marginación y justicia” que representa el punto focal de nuestra práctica, la cual se desarrolló integrada a un curso completo de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I.

## Conclusión

A través del capítulo se han recuperado las características humanas, que constituyen el sustento y justificación de nuestra propuesta didáctica, nacida de la antropología filosófica de Martin Buber, quien reconoce la naturaleza cognitiva dialógico y reflexiva de los sujetos, mismas que sustentan teóricamente nuestra propuesta estratégica de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida por el diálogo hacia la reflexión*, como una propuesta que no sólo reconoce las cualidades humanas de los estudiantes, sino que pretende desarrollarlas mediante la construcción de espacios de comunicación dialógica reflexiva en el aula, donde los pensamientos pasan a ser palabras que traspasan el ser de otros, logrando la transformación de todos los participantes; desde la atención preponderante de la relación en la que se encuentran los estudiantes y el docente al interior de una comunidad de aprendizaje, donde cada ser humano responde recíprocamente con responsabilidad hacia los otros, proyectando de esta forma su desarrollo ético.

Hemos establecido la metodológicamente de la *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida por el diálogo hacia la reflexión*, misma que guarda una idéntica forma de intervención que la filosofía, a partir de tres criterios que gobiernan su enseñanza: el esclarecimiento de problemas de la realidad, la experiencia de filosofar y la lectura que ofrece el fundamento teórico para la construcción de una actitud ético- filosófica reflexiva, que posibilita a la *persona* reconocer las relaciones que establece con otros hombres con los que construye el mundo, ya sea desde el Yo-Tú o Yo-Ello. Lo anterior por medio de la interacción en torno a un tema o tarea de aprendizaje y con el apoyo de las técnicas de interrogación y estudio de casos, que no sólo se adecuan a este propósito, sino que permiten significación en el aprendizaje al vincularlo con las experiencias previas del estudiante.

De esta forma hemos finalizado con la presentación del modelo de intervención de la propuesta *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida por el diálogo hacia la reflexión*, desde la planeación de la Unidad didáctica III “Axiología y sociedad contemporánea” del programa de Filosofía I, como centro de nuestra práctica educativa. Así mismo se dio a conocer el material didáctico que acompaña a las tres sesiones en que se abordará el subtema “Marginación”, como un *problema filosófico contemporáneo*, recurrente a lo largo de la historia de la humanidad.



## Capítulo 4

### **Informe de la práctica y valoración de la propuesta: *La enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión***

#### **Introducción**

El objetivo de este capítulo es valorar los alcances de la propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, por medio de la descripción de las acciones realizadas en el aula y su vinculación con las necesidades: contextuales e institucionales de educación humanista en el bachillerato del IPN; así como las psicológicas y antropológicas del estudiante, y las propias de la Ética como disciplina dirigida hacia la construcción del *Ethos*. A fin de determinar las necesidades atendidas con esta propuesta de intervención didáctica y señalar los retos que aún quedan latentes.

Iniciaremos el capítulo con la descripción de las sesiones de práctica docente, para tal efecto nos apoyaremos de un formato que describe, ordena y didácticamente, las interacciones realizadas en el aula.

A continuación pasaremos a la valoración de nuestra propuesta, desde el análisis de los parámetros que debe cumplir una propuesta de educación humanista vinculada con la docencia reflexiva, para concluir con la descripción de los retos y perspectivas futuras.

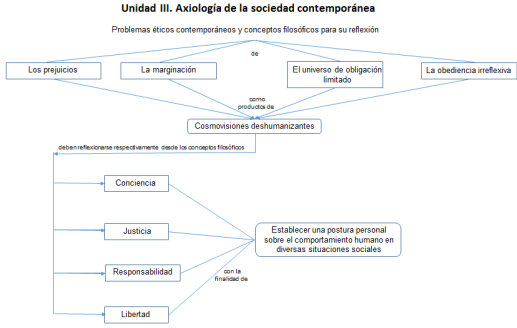


#### 4.1 Descripción de las sesiones de práctica docente por medio de la propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*

A propósito de las sesiones en las que se aplicó la propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, observemos el siguiente formato<sup>110</sup> que explicita las actividades de aprendizaje realizadas durante las tres clases en que se desarrolló la práctica:

	Datos generales de las sesiones
<b>Plantel de Adscripción</b>	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, Miguel Bernard (CECyT 2 ) de IPN
<b>Nombre de la Asignatura</b>	Unidad de Aprendizaje Filosofía I
<b>Semestre y horas clase a la semana</b>	Primer semestre 3 horas/semana
<b>Número de Alumnos</b>	42
<b>Unidad Temática</b>	Unidad III “Axiología de la sociedad contemporánea” Tema general: Problemas éticos contemporáneos Tema particular: Marginación
<b>Objetivos de la unidad didáctica</b>	Establecer una postura fundada en conceptos filosóficos sobre el fenómeno de los prejuicios, la marginación, el universo de obligación limitado, la obediencia ciega, a través de estudio de casos y lectura de textos, para ampliar las capacidades de encuentro dialógico reflexivo de situaciones éticas problemáticas.
<b>Resultado de aprendizaje propuesto para el subtema: Marginación</b>	Establecer una postura personal sobre el fenómeno de la marginación, por medio del diálogo reflexivo y el apoyo del concepto filosófico de justicia, para favorecer la construcción del <i>Ethos</i> .

Observemos ahora la descripción del desarrollo de las tres sesiones en que se aplicó la práctica docente por medio de la *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, presentando una recopilación sintética de momentos clave de las clases adjuntando imágenes de las evidencias de aprendizaje y los instrumentos de evaluación.

<sup>110</sup> Arturo Muñoz et alrri. *Diplomado TIC para el desarrollo de habilidades digitales, DGTIC Coordinación de tecnologías para la educación*, UNAM, 2015. [Tipo de archivo: Formato].

Descripción del diseño de la sesión	Descripción de la estrategia: <i>enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión</i>
<p><b>Clase 1. Marginación</b>  <b>Técnica:</b> Estudio de caso</p> <p><b>Duración:</b> 50 minutos</p> <p><b>Momentos de la clase:</b></p> <p><b>Inicio</b></p> <p>1. Se presenta un mapa de contenidos en el que se ubica a la marginación como una cosmovisión deshumanizante que deberá analizarse a partir del concepto filosófico de justicia.</p>  <p>2. Se realiza pregunta exploratoria ¿Qué entienden por marginación?</p> <p>3. Se escucha el audio “El grupo in”, que contiene un caso vinculado con la marginación.</p>  <p><a href="https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1R92NVaXdGi5YRvFnMWRDlpBwAei1A20">https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1R92NVaXdGi5YRvFnMWRDlpBwAei1A20</a>  <a href="http://www.transmisionenlinea.ipn.mx/VB/trascript/demos/UIIIgrupoin.html">http://www.transmisionenlinea.ipn.mx/VB/trascript/demos/UIIIgrupoin.html</a></p>	<p><b>-Profesora:</b> Como recuerdan en esta última unidad denominada “Axiología de la sociedad contemporánea” estamos analizando algunos problemas éticos actuales para reflexionar como abordarlo a partir de los valores. A propósito de estos problemas observemos nuestro mapa de contenidos para reflexionar esta semana al respecto del problema de la marginación y su relación con la justicia y responsabilidad.</p> <p><b>-Profesora:</b> ¿Qué entienden por marginación?</p>  <p><b>-Hernández Favela Ikram Valeria:</b> Es la forma en la que segregamos o separamos a una persona o grupo debido a sus diferencias.</p> <p><b>-Profesora:</b> A partir de esta definición, escuchemos el siguiente audio llamado “El grupo in”, donde la protagonista, una estudiante alemana, en los años cuarenta se enfrenta a la marginación. Escuchemos y reflexionemos si efectivamente la marginación se genera a partir de las diferencias entre las personas.</p> <p><b>-Profesora:</b> Notaron que la protagonista Eve comenta que: “Habitualmente, la gente es marginada por ser diferente del grupo más amplio, sin embargo en mi clase no existían grandes diferencias”. Podemos notar entonces que algunas veces la marginación nace de las diferencias, pero</p>

4. Se realizan preguntas detonadoras integradas a la actividad “En sus zapatos”:

¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Eve Shalen?

¿Te has enfrentado a la marginación como testigo, víctima o victimario? En caso afirmativo describe brevemente.



en la mayoría de ocasiones, haciendo alusión al nombre del texto “El grupo in”, la marginación de un grupo hacia a otro se da por la necesidad de reafirmar un sentido de pertenencia y no por las diferencias entre las personas, por eso para Eve fue tentador pertenecer al grupo que la marginaba ¿No creen? En este sentido cabe preguntar:

**-Profesora:** ¿Qué hubieran hecho en el lugar de Eve Shalen?



**- Sandoval Nieves Sigfried Roberto:** El ser humano busca la aceptación por su supervivencia, siguiendo un líder, imitando al líder siguiendo sus acciones, el humano busca ser superior por x o y razón. Por lógica y siguiendo las normas de conducta social, actuaría diciendo que es suficiente, si fuese a mi persona...dependiendo del grupo y las personas me lo pensaría dos veces...si es por rencor, odio o enojo buscaría humillar a quien me agredió, si fuera en contra de mí o de un amigo le defendería y actuaría a su favor. Y si fuese con alguien con quien no me llevo o convivo demasiado me mantendría neutral, a menos de que fuese necesario intervenir.

**-Profesora:** Es claro que muchos de nosotros, tal como Roberto, buscaríamos nuestra propia supervivencia, protegiéndonos a nosotros mismos y sólo a otros que pensamos que forman parte de nuestro universo de obligación, sin embargo es importante que reflexionemos sobre tres ideas que la historia de Eve nos ofrece:

1. Existe una necesidad humana por generar diferencias entre nosotros y generar grupos de elite.
2. Nuestras acciones muchas veces están determinadas por el momento, es decir son irreflexivas.
3. Ser aceptado por otros muchas veces es más importante que ser aceptados por nosotros mismos.

A propósito de esto, quién quiere compartir con nosotros su propia experiencia sobre la marginación y contestar la pregunta ¿Te has enfrentado a la marginación como testigo, víctima o victimario?



- **Gómez López Ángela Lucila:** Yo ya pasé por algo así y la verdad es que no es algo que le deseo a alguien, por esto yo no hubiera alentado la situación, porque si se deja pasar sigue creciendo y afecta de una forma fea a la persona... Yo sé que es pasar por esto, puede ser que era alguien vulnerable, aunque hoy veo a atrás y sé que esto me hizo una persona más fuerte, que al final las cosas pasan por algo y no es hasta que suceden las caídas que encuentras y muestras tu valor, yo al final me sentí triste por estas chicas porque sabía que esto lo hacían porque se sentían peor que yo, y es obvio porque sólo así es que alguien puede realizar estas feas formas de marginación, pero hoy las perdono y ahora soy más fuerte.



-**Sánchez Reyes Brandon Daniel:** En muchas ocasiones he sido testigo del bullying que se le hace a los compañeros que no están en condiciones y en ocasiones los he defendido, pero en otras me dejo llevar por los demás y también participo aunque después me arrepiento.





- **Pasarán López Mariana:** He sido testigo de cómo molestan a compañeros, me he quedado callada, ya que no sé cómo ayudar y me daba miedo causar problemas.

-**Profesora:** Como pueden darse cuenta el fenómeno de la marginación es un problema ético tan cotidiano que cada uno de nosotros, como expresan sus compañeros, ha participado como testigo, víctima o victimario; incluso como lo comparte Brandon, hemos estado en estos tres roles. En este sentido me gustaría preguntarles ¿Si fueras testigo de un evento injusto de marginación y no hicieras nada por detenerlo, serías tan culpable o responsable como quien comete la acción?



-**Martínez Chávez Jonathan Yoel:** La marginación está en la mente, es una pared que los otros te imponen, pero sólo es cuestión de pensar de manera

	<p>diferente, fijarse en lo importante, te darás cuenta que realmente las personas de ese tipo dejan de ser relevantes...Haga lo que haga sería inútil, mi opinión contra el agresor no cambiaría nada, es la víctima la que debe aprender a ignorarlo. El agresor actúa en ignorancia.</p>
<p><b>Desarrollo</b></p> <p>5. Se conduce la dinámica del “Barómetro” en la que los estudiantes responden la pregunta desencadenante:</p> <p>¿Si fueras testigo de un evento injusto de marginación y no hicieras nada por detenerlo, serías tan culpable o responsable como quien comete la acción?</p>  <p>La intención es que haciendo uso de conjeturas desinformadas reconozcan que carecen de los elementos conceptuales necesarios para tomar una postura. Es así que la profesora pregunta a algunos estudiantes su postura, solicitando que quienes se sienten responsables permanezcan de pie y los que no expresen su postura sentados.</p>	<p><b>-Profesora:</b> Entiendo tu punto de vista Jonathan, sin embargo si la marginación existe efectivamente y tiene repercusiones en la sociedad, no puede ser una situación abstracta que se pueda modificar desde el pensamiento. Por otro lado, generalmente los victimarios buscan a una persona débil para practicar la marginación, es importante pensar en eso y preguntarnos ¿Si fueras testigo de un evento injusto de marginación y no hicieras nada por detenerlo, serías tan culpable o responsable como quien comete la acción?</p>  <p><b>-Estrada González Naomi Judith:</b> No, porque no soy quien ofende directamente a esta persona, pero en parte sí porque sería como si estuviera a su favor al no decir nada.</p> <p><b>-Profesora:</b> Tal vez lo que quieres decir es que no serías culpable o responsable en el mismo grado.</p>  <p><b>-Estrada González Naomi Judith:</b> Así es.</p>  <p><b>Nolasco Arreguín Cesar de Jesús:</b> Yo considero que sí tendríamos la misma culpa, porque pudiste haber hecho algo para defender a la víctima o evitar la injusticia y no lo hiciste, tal vez no marginaste pero lo permitiste y eres una especie de cómplice.</p>
<p><b>Cierre</b></p> <p>6. Sin haber llegado a una respuesta se solicita que vean video sobre la marginación en América latina y revisen el texto “Justicia como equilibrio”:</p> 	<p><b>-Profesora:</b> Sé que muchos coinciden con Jonathan, Nolasco o Naomi, sin embargo es importante profundizar el conocimiento de los efectos de la marginación y conocer el concepto de justicia para tomar una postura fundamentada ante la pregunta. Es por ello que debemos revisar los siguientes recursos.</p>

<p>La marginación y pobreza en Latinoamérica  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=W-D5L8Ls2jI">https://www.youtube.com/watch?v=W-D5L8Ls2jI</a><sup>111</sup></p> <p>Texto <i>Marginación (social, cultural, económica)</i><sup>112</sup></p> <p>Texto: <i>La justicia, equilibrio y orden cósmico</i><sup>113</sup></p> <p>7. Se solicita a manera de conclusión la respuesta a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué es la marginación?</p> <p>¿Qué es para ti la justicia?</p> <p>¿Consideras a la marginación un evento injusto ante el que tenemos alguna culpa? Sí o no y por qué.</p> <p>8. Sin haber llegado a una respuesta concreta se les solicita realicen la lectura de Karl Jaspers. <i>El problema de la culpa; Sobre la Responsabilidad política de Alemania</i>. A fin de obtener elementos filosófico conceptuales para sostener una postura en base a conceptos.</p> <p>Texto <i>El problema de la culpa; Sobre la Responsabilidad política de Alemania</i>.<sup>114</sup></p>	<p>-<b>Profesora:</b> Como pudieron notar los recursos revisados proveen cierta información para fundamentar la respuesta a la pregunta ¿Si fueras testigo de un evento injusto de marginación y no hicieras nada por detenerlo, serías tan culpable o responsable como quien comete la acción? Pero antes de responder, podrían decirme ¿Qué es la marginación?</p>  <p>- <b>Oserin Parra Edith:</b> Es un fenómeno de desigualdad e injusticia basado en la exclusión social, política y económica de ciertas comunidades, que trae consigo la infelicidad.</p> <p>-<b>Profesora:</b> A partir de la respuesta de Edith, podrían decirme, qué es para ustedes la justicia, esto a fin de notar su relación con el fenómeno de la marginación.</p>  <p>-<b>Díaz Cuevas Jesús Apolinar:</b> Es la conciencia sobre orden ideal de las cosas, cada cosa debe de estar donde debería estar, guiando sus acciones a alcanzarlo y mantenerlo, respetando el entorno que lo rodea y la sociedad donde ese encuentra logrando así una armonía con uno mismo y con el universo.</p>
---	--

<sup>111</sup> Gwences63. (2008). *La marginación y pobreza en Latinoamérica*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=W-D5L8Ls2jI>

<sup>112</sup> Ayllon Trujillo, María Teresa et al. (s.f.). *Marginación (social, cultural, económica)*. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. [Página web]. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010c/736/Marginacion%20social%20cultural%20economica.htm>

<sup>113</sup> Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso: Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema: ¿Qué es la felicidad?* [Notas de clase]. México: Instituto Acatitlan, Prepa Gea.

<sup>114</sup> Jaspers, Karl. *El problema de la culpa; Sobre la Responsabilidad política de Alemania*. Introducción de Ernesto Garzón, traducción de Román Gutiérrez Cuartando, Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1998, primera edición en alemán en 1946.

**-Profesora:** ¿Tienen alguna otra idea de la justicia que la vincule directamente con el fenómeno de la marginación?



**-Peza González Diana Azul:** La justicia es el principio o virtud de dar a cada quién lo que le corresponde; actuar siempre pensando en el bien común.



**-Bacilio Infante Héctor Daniel:** Me parece que la marginación es un evento injusto porque la población en desventaja económica, pobres, sufren porque no se les da lo que merecen, lo que deberían ganar no es justo, son explotados y discriminados.

**-Profesora:** Creo que todos estarán de acuerdo que la marginación es un fenómeno injusto, pero ¿Tenemos sobre ella alguna culpa? Sí o no y por qué.



**-Peña Tinoco Alexis:** En parte, porque este fenómeno no se evita, nosotros como espectadores deberíamos interferir ante cualquier caso de marginación, así que sí, todos tenemos la culpa de que esto suceda.



**-Hernández Maldonado Yassmin Estrella:** Pues hay problemas que quizá no están al alcance de otras personas para solucionarlos, por lo que yo creo que mientras tú actúes con equidad, igual, *inclusionismo* [textualmente dicho por la estudiante] y justicia, en todo lo que esté a tu alcance, por ejemplo hay problemas donde yo no puedo hacer nada por esa persona o personas.



**-Palacios Saavedra Gabriela:** También yo considero que no, pues este probablemente sea un fenómeno que está desde nuestra existencia como seres vivos sobre la tierra, pues es natural sentir la necesidad de ser superior uno del otro. Aparte de que no escogimos donde nacer.





**-Godínez Santos Annethe Merab:** Sí, al final somos parte de la sociedad y de la cultura que margina a ciertos grupos, así que si nosotros también juzgamos y despreciamos a individuos o grupos somos parte de esta telaraña.



**-Mancera Alvarado Edgar Ricardo:** Yo creo sí tener culpa porque yo siento que podemos hacer algo, más sin embargo, no lo hacemos por miedo a que las demás personas nos critiquen o también nos lleguen a marginar, tenemos responsabilidad por el hecho de que podemos ayudarlas siendo solidario con esas personas, ayudándolas de todas las formas posibles.



**-Hernández Vega Jonathan Tsashai:** Hay veces en las que sin querer lo hacemos, hacemos menos a cualquier persona con tal de sentirnos bien y eso está mal.



**Vargas Vázquez Joel Omar:** Yo creo que no, ya que sería más la culpa de los gobiernos.



**-González Carrisoza Edher Mauricio:** Yo considero que sí y estamos hasta participando en el mismo papel que el mismo gobierno, ignoramos lo que no nos conviene o ayudar a quien en verdad lo necesita.

**-Profesora:** Como han notado la respuesta a la pregunta ¿Tenemos alguna culpa o responsabilidad ante la marginación? Es controversial por ello es necesario que realizar la lectura “Cuatro conceptos de culpa” de Karl Jaspers para obtener una perspectiva más clara que nos ayude a fundamentar una postura.

## Coevaluación



**Evaluador:** Estrada González Naomi Judith.



**Evaluado:** Martínez Chávez Jonathan Yoel.




## Evidencia de evaluación de la sesión

Guía de observación  
Actividad de aprendizaje  
“En sus zapatos” y “Barómetro”

Observación	Criterios en la observación de actitudes demostradas
Si 😊	Escucha y respeta las ideas de los demás.
Si, considero que lo hace	Privilegia el diálogo como mecanismo de construcción de conocimientos.
Si 😊	Propicia relaciones que favorecen la construcción del aprendizaje.
Si lo hace	Reflexiona y aporta puntos de vista y considera a los de otras personas.



- **Estrada González Nahomí Judith:** En lo personal me gusta mucho la forma en la cual se expresa y como argumenta sus ideas, se expresa de forma clara y concisa.  
Sabe expresar sus ideas de forma coherente.  
Defiende muy bien su postura y utiliza buenos argumentos.  
Siempre hace un buen trabajo.

Descripción del diseño de la sesión	Descripción de la estrategia: <i>enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión</i>
<p><b>Clase 2.</b> Marginación  <b>Técnica:</b> Lectura de texto filosófico</p> <p><b>Duración:</b> 50 minutos</p> <p><b>Momentos de la clase:</b></p> <p><b>Inicio</b></p> <p>1. Se recapitula la sesión anterior y se plantea nuevamente la pregunta ¿Tenemos alguna culpa o responsabilidad ante la marginación?</p> <p>2. Se proyecta video en el material multimedia la biografía de Jaspers vinculado su vida con su visión sobre la culpa.</p> <div style="text-align: center;">  <p>Biografía di Karl Jaspers  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KGNhxJKfaBw">https://www.youtube.com/watch?v=KGNhxJKfaBw</a><sup>115</sup></p> </div> <div style="text-align: center;">  </div>	<p><b>-Profesora:</b> La sesión anterior establecimos que el fenómeno de la marginación es un evento injusto, producto de una enferma necesidad de pertenencia que motiva la construcción y consolidación de grupos que segregan y vulneran a otros grupos o individuos, generando repercusiones en el ámbito económico, político y social...</p> <p><b>-Profesora:</b> Como recordarán dejamos pendiente la respuesta a la pregunta ¿Tenemos alguna culpa o responsabilidad ante la marginación? Para responderla con elementos teóricos construiremos un cuadro comparativo sobre los cuatro conceptos de culpa que aparecen en el texto del filósofo Karl Jaspers, que leyeron de tarea. Pero antes observaremos la biografía Jaspers, a fin de establecer una relación del texto con su vida.</p> <p><b>-Profesora:</b> A partir del vídeo me gustaría que me digan ¿Quién fue Karl Jaspers y cómo crees que se vincula su vida con el texto a propósito de la culpa?</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p><b>Nicolás:</b> Fue un alemán judío, que al sufrir la persecución nazi, se interesó por la culpa que tenía el pueblo alemán, tal vez también pensó que hubo un momento en que todos pudieron haber hecho algo para detener lo que pasó.</p>

<sup>115</sup> Eduflix Italia (2013) Biografía di Karl Jaspers (Archivo de vídeo)  
<https://www.youtube.com/watch?v=KGNhxJKfaBw>


## Desarrollo

3. Mediante el **diálogo reflexivo** se solicita que completen un cuadro comparativo a propósito de los cuatro conceptos de culpa de Jaspers, en el que se incluyen las categorías de: responsabilidad, instancia que juzga y consecuencias hacia la existencia y hacia la consciencia.

ACTIVIDAD

— — — — —

*“El problema de la culpa”*  
Karl Jaspers



INSTRUCCIONES:

- Realiza la lectura que aparece a continuación e identifica la información que complete el cuadro comparativo al final de la lectura.
- Comparte la información generada, misma que les servirá para responder las preguntas de reflexión.

Tipo de culpa	Instancia que juzga	Responsabilidad	Consecuencias de la culpa/ hacia la existencia y la consciencia
Criminal			
Política			
Moral			
Metafísica			

**-Profesora:** Reunidos en equipos de cuatro personas, por un periodo de 15 minutos, compartan la información de la lectura y completen el cuadro comparativo a propósito de los cuatro conceptos de culpa. Es importante notar que cuentan con una lista de cotejo de autoevaluación que les ayudará a realizar adecuadamente su actividad.

### Ejemplos de diálogo al interior de un equipo



**-Leonardo:** Yo creo que en todo caso siempre hay culpa excepto cuando se comete un crimen, porque no siempre es por ambición, muchas veces es por necesidad.



**-Saraí:** No se refiere a tu criterio debemos llenar el cuadro en relación a la lectura...

**-Profesora:** Ya ha transcurrido un tiempo suficiente, por favor comenten que están platicando en su equipo



**-Leonardo:** Estamos diciendo en cuanto a lo metafísico, que tal vez tengamos culpa porque no somos buenas personas con los demás, o sea dentro de la humanidad...



**-Damián:** Bueno, sería metafísica, porque no tenemos responsabilidad directa, pero si podemos evitarlo, pues sería metafísica.

## Cierre

4. Se solicita a algunos estudiantes que sintetizen el contenido del texto a partir de las preguntas:

**-Profesora:** Ahora que ya han compartido sus conocimientos, sobre el texto de Karl Jaspers podrían decirme:

¿Cuáles son los tipos de culpa que se

¿Cuáles son los tipos de culpa que se identifican en la lectura?

¿Qué tipo de responsabilidad se tiene ante cada tipo de culpa?

identifican en la lectura?

¿Qué tipo de responsabilidad se tiene ante cada tipo de culpa?



-**Aldana Rivera Alexa Viridiana:** La culpa criminal se refiere a los crímenes que infringen leyes, la instancia que juzga es un tribunal de justicia, la responsabilidad obliga al culpable a cumplir una sentencia que este mismo trae consigo. Se reconoce al culpable por el juez con su libre decisión.



- **Corona Caballero Julieta:** La culpa moral son acciones o decisiones individuales que atentan contra otras personas, únicamente la persona que comete el acto, es responsable, así como sus valores éticos y su cosmovisión. En ocasiones causa arrepentimiento después de reflexionar sus actos.

-**Profesora:** En este punto me gustaría preguntarles si alguna vez han experimentado alguno de los anteriores tipos de culpa, aunque estoy casi segura que no tendrán una experiencia con la culpa criminal.



- **Ruíz Mejía Diego:** Yo he tenido culpa moral, cuando mi papá me pide que le explique algo para poder trabajar en computadora y yo tengo cosas que hacer y le contestó de mala gana y después me arrepiento porque lo reflexiono y sé que no debo actuar así.

-**Profesora:** Gracias por compartir tu experiencia, eso nos ayuda a poner en contexto los tipos de culpa. Ahora volviendo a los tipos de culpa quién podría decirnos cuáles son los tipos de culpa que aún faltan.



**-Rodríguez Dávila Jocelyn:** En la culpa política la instancia que juzga es la fuerza y voluntad del vencedor, la responsabilidad es de todos los ciudadanos, la consecuencia es la reparación del daño y la pérdida o limitación de poderes, tal como les ocurrió a los alemanes.



**- Ruíz Mejía Diego:** La última es la culpa metafísica, en que cada individuo se hace responsable de todo agravio y de las injusticias que se dan en todo el mundo, Todos los crímenes que suceden, ya sea en su presencia o no, y que este no pueda hacer nada por imperios de igual manera será un culpable. Va a surgir de una transformación de la conciencia de la culpabilidad humana ante Dios.

**-Profesora:** Muchas gracias por sus participaciones, han recuperado y analizado correctamente el contenido de la lectura, que nos ayudará a establecer una postura sobre el problema ético de la marginación. En este sentido es importante que como tarea piensen lo siguiente:

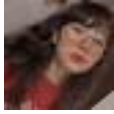
¿Tenemos culpa y responsabilidad ante la marginación y deberíamos ser juzgados por alguna instancia?

¿Al hacer algo para resolver este problema ganamos algo en el terreno de la humanización del hombre?

¿La marginación deshumaniza a quien la genera y a quien la padece?

## Autoevaluación

### Lista de cotejo



**Corona Caballero Julieta (Líder de equipo)**

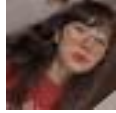
Criterios contenido conceptual	Sí	No
Identifica cada uno de los tipos de culpa.	✓	
Reconoce la instancia que juzga por cada uno de los diferentes conceptos de culpa.	✓	
Comprende la responsabilidad relacionada con cada uno de los tipos de culpa.	✓	
Infiere las consecuencias de la culpa hacia la existencia y la consciencia	✓	
Reconoce la definición de cada concepto relacionado con el tema a tratar.	✓	



**Ruíz Mejía Diego (Líder de equipo)**

Criterios contenido conceptual	Sí	No
Identifica cada uno de los tipos de culpa.	Sí	
Reconoce la instancia que juzga por cada uno de los diferentes conceptos de culpa.	Sí	
Comprende la responsabilidad relacionada con cada uno de los tipos de culpa.	Sí	
Infiere las consecuencias de la culpa hacia la existencia y la consciencia	Sí	
Reconoce la definición de cada concepto relacionado con el tema a tratar.	Sí	

## Evidencia de la sesión



**Corona Caballero Julieta**

### *Cuadro comparativo: Culpa*

<b>Culpa</b>	<b>Injusticia que juzga</b>	<b>Responsabilidad</b>	<b>Consecuencias de la culpa</b>
Criminal	Las acciones que no están permitidas por la ley y acciones demostrables que dañan a terceros.	La responsabilidad total recae sobre el criminal y sus cómplices quienes violan la ley	Tomar acciones justas decididas de manera formal en un tribunal
Política	Partidos políticos corruptos, decisiones irresponsables por parte del pueblo. Esto provoca daños y empobrecer a toda la ciudadanía	Aunque la culpa recae directamente sobre los funcionarios y líderes del partido, gran parte de la culpa también es de quienes eligieron a esas personas como sus gobernantes	Reparación de daños, limitación de poder y tal vez medidas legales
Moral	Acciones o decisiones individuales que atentan contra otras personas. Malas intenciones	Únicamente la persona que comete el acto, es responsable, así como sus valores éticos y su cosmovisión	En ocasiones causa arrepentimiento después de reflexionar sus actos,
Metafísica	Todas las acciones de cada que persona que repercuten negativamente en otro ser vivo y fallar a la solidaridad que tenemos como raza humana	La responsabilidad recae en todas las personas, ya que todos tenemos un impacto en nuestro entorno	Autoanálisis y autotransformación para deshacerse de la arrogancia





**Ruíz Mejía Diego**

**Cuadro comparativo "Cuatro conceptos de culpa"**

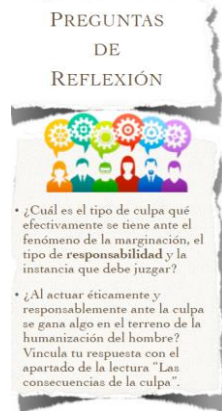
Tipo de culpa	Instancia que juzga	Responsabilidad	Consecuencias de la culpa/hacia la existencia y la conciencia.
Criminal	Aquellos crímenes que consisten en acciones demostrables que objetivamente infringen las leyes, en base de principios legales.	Vigilar que todos los derechos o deberes se ejerzan .	Las consecuencias de aquellas leyes a las que le correspondan, es decir a un posible castigo por parte del juez.
Política	Las acciones demográficas de una sociedad o grupo en específico.	Estar sujetos a apoyar a un partido político o a un grupo demográfico en específico.	Cada persona será responsable de cómo será gobernada, y se atenderá a las consecuencias.
Moral	Las acciones específicas de un individuo.	Todas aquellas acciones que se llevan a cabo en tu día a día, que incurren al error.	A la hora de que tus acciones tengan un cierto rango de peligro e involucren a otra persona, aparte de ti, tendrás el sentido de culpa en tu propia conciencia, como arrepentimiento.
Metafísica	Cada individuo se hace responsable de todo agravio y de las injusticias que se dan en todo el mundo.	Todos los crímenes que suceden,( ya sea en su presencia o no) y que este no pueda hacer nada por imperios de igual manera será un culpable.	Va a surgir de una transformación de la conciencia de la culpabilidad humana ante Dios.

Descripción del diseño de la sesión	Descripción de la estrategia: <i>enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión</i>
<p><b>Clase 3.</b> Marginación  <b>Técnica:</b> Exposición</p> <p><b>Duración:</b> 50 minutos</p> <p><b>Momentos de la clase:</b></p> <p><b>Inicio</b></p> <p>1. A manera de recapitulación de los cuatros conceptos de culpa se proyecta vídeo para recuperar los cuatro conceptos de culpa vistos en la clase anterior.</p> <div data-bbox="477 753 534 810" data-label="Image"> </div> <p>Filosoqué? (2013) Karl Jaspers y Los 4 tipos de culpa. [Archivo de video]. Recuperado de:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=MpXZ2_GVUWU">https://www.youtube.com/watch?v=MpXZ2_GVUWU</a></p> <div data-bbox="256 1041 730 1388" data-label="Image"> </div>	<p><b>-Profesora:</b> Como recordarán la clase anterior hemos revisado los cuatros conceptos de culpa a partir del texto de Karl Jaspers, para recuperar lo visto observaremos el siguiente vídeo.</p>
<p><b>Desarrollo</b></p> <p>2. Se dialoga y reflexiona grupalmente para dar respuesta a las preguntas:</p> <p>¿Cuál es el tipo de culpa que efectivamente se tiene ante el fenómeno de la marginación y en este sentido el tipo de responsabilidad y la instancia que debe juzgar?</p> <p>¿Al actuar éticamente y responsablemente ante la culpa se gana algo en el terreno de</p>	<p><b>-Profesora:</b> Ahora que hemos recordado los cuatro conceptos de culpa, volvamos a la pregunta ¿Cuál es el tipo de culpa que efectivamente se tiene ante el fenómeno de la marginación, el tipo de responsabilidad y la instancia que debe juzgar?</p> <div data-bbox="818 1684 899 1766" data-label="Image"> </div> <p>- <b>Corona Caballero Julieta:</b> La culpa moral: al recaer en la conciencia y valores individuales del agresor y la culpa metafísica: Cuando los espectadores no dicen nada o apoyan el acto con</p>

la humanización del hombre?

¿El fenómeno de la marginación deshumaniza a quien la genera por lo injusto de sus acciones y también a quien la padece por la forma en la que tiene que vivir?

Se solicita reflexionar y vincular la respuesta con el apartado de la lectura “Las consecuencias de la culpa”.



su presencia y risas en los espectadores. Debe ser juzgado por alguna instancia que apoye siempre la justicia y la diversidad, y es necesario, tomar medidas legales.

**-Profesores:** Todos están de acuerdo con Julieta, ¿Creen que la culpa que se tiene ante la marginación es moral, cuando eres el victimario y metafísica si eres testigo? Y ¿Será necesario tomar medidas legales ante ella?



**-Ruiz Mejía Diego:** Sí, cuando experimentas un hecho de marginación, simplemente lo visualizas u observas o lo efectúas, desde ese momento ya tenemos un cierto sentido de culpa o responsabilidad sea cual sea el lugar en el que estés (testigo, víctima o victimario), pero si no lo contemplamos también tenemos un sentido de culpa o responsabilidad como sociedad, porque algo muy importante que recalcar, es que como seres humanos lo creamos, ya sea por las diferentes circunstancias al paso de los años, y como raza humana tenemos la obligación de intentar acabar con la marginación porque desde mi punto de vista es una “injusticia”.



**-Pacheco Alcántara Daniel:** Es cierto, debido a que nosotros formamos parte de una sociedad que no hace nada por ayudar a los marginados, a pesar de que algunos apoyan, no es una sociedad que acepta los rasgos que cree inadecuados o que se notan mal para el ojo común.

Somos responsables porque la podemos causar dentro de lo que cabe y eso sería un acto de injusticia, “ellos están en desventaja (la población marginada) y nosotros en ventaja (la población hegemónica)” y si existe una diferencia de ventajas se puede decir que esta es una injusticia.



**-Villafuerte Rojas Melanie:** En parte tenemos culpa como dicen, pero no me gusta el hecho de que se generalice, no porque un mexicano haga algo o sea de alguna forma, no significa que todos seamos iguales o vayamos a actuar de la misma forma. Además de que el hecho de generalizar es lo que crea a los estereotipos y es de ignorantes seguirlos. Ya que continúa con el pensamiento arbitrario de que alguien por tener ciertas características es de alguna forma en especial. No hay que juzgar a los demás sin siquiera conocerlos, sino conocemos ambos lados de la moneda que objetivo tiene el querer ser justo ¿no?

**-Profesora:** Es claro que ustedes reconocerán la existencia de algún grado de culpa ante el fenómeno de la marginación, a propósito de ello me gustaría preguntarles ¿El fenómeno de la marginación deshumaniza a quien la genera por lo injusto de sus acciones y también a quien la padece por la forma en la que tiene que vivir?



**-Guarneros Monroy Francisco Javier:**

Sí. En mi opinión, la persona que lo genera se vuelve una persona egoísta y llena de odio, que no es capaz de ser empático con el individuo independientemente de lo que sea o de quien sea, es un ser humano y merece ser tratado con igualdad. Por otro lado la persona que lo sufre puede llegar a considerarse un estorbo o algo por el estilo lo cual está mal, porque nadie en esta vida es un estorbo.



**-Peña Pérez Estephanie Nicole:**

En primer punto sí deshumaniza a quien genera la marginación por injusticia, ya que no tiene una moral en su persona y si no la tiene es porque no es un humano racional, ahora bien si es la persona

que lo padece no pierde su humanidad porque no está cometiendo ningún delito o a menos de que haga una venganza si perdería la humanidad pero repito si no hace nada es un ser humano.



**-Rojas Espejel Katherine Saraí:**

Si ya que al cometer una injusticia o una mala acción se ve afectado todo cuanto nos rodea y mucho más la persona misma, ya que al burlarse o humillar a alguien de primera impresión es divertido pero conforme va pasando el tiempo la gente se va dando cuenta que ésta no es una buena persona o por lo menos que no es una persona que te vaya a sumar cosas positivas a tu vida y si no cambia poco a poco la gente se irá alejando.

**-Profesora:** A partir de sus comentarios, nos damos cuenta que quien practica la marginación, no sólo pierde su humanidad por lo injusto de su conducta, sino que poco a poco por el egoísmo y falta de empatía podría quedarse solo.

Finalmente para tener más elementos antes de exponer nuestra postura sobre el fenómeno de la marginación podrían responder la pregunta ¿Al actuar éticamente y responsablemente ante la culpa que genera la marginación se gana algo en el terreno de la humanización del hombre?




**-Bello Herrera Mia Daniela:**

Si, ganas algo de madurez, ya que reconoces tu error y lo afrontas, para no volver a cometerlo y ser alguien mucho mejor después.



**-Guarneros Monroy Francisco Javier:**

Sí, pues al actuar bajo estos parámetros, nos volvemos mejores personas, que sean capaces de ayudarse entre sí. Solo así es posible tener un avance en la humanización.

	 <p><b>-Peña Pérez Estephanie Nicole:</b> Si se gana algo dependiendo de lo que haya hecho, esto es porque como está actuando de una manera correcta se supone que merezca algo bueno por ello, pero si revisamos temas pasados en las doctrinas filosóficas claramente estipulan que si haces algo bueno es porque quieres y no para recibir algo a cambio, así que sería cuestión del porqué y con qué intención lo hace.</p>
<p><b>Cierre</b> 3. Algunos estudiantes voluntariamente exponen su propia postura fundada en conceptos sobre el problema ético de la marginación.</p>	<p><b>-Profesora:</b> Estoy segura que las reflexiones que sus compañeros nos comparten, sumadas a todo lo aprendido y compartido a lo largo del tema, les da posibilidad de establecer su propia postura con respecto del fenómeno de la marginación, por ello me gustaría pedirles que redacten su postura y la presentarán de forma voluntaria al grupo.</p>

## Heteroevaluación



**Profesora:** A propósito de sus posturas ante el fenómeno de la marginación me emociona mucho escuchar sus reflexiones y me gustaría comentarles que cumplen con todos los parámetros sugeridos para su diseño, pero lo más importante es que puedo notar que se dan cuenta de la injusticia del fenómeno de la marginación, plasmada contundentemente en la frase de Jocelyn: “Mientras algunos padecen, otros sobre gozan de los recursos de los que privan a los demás”. Espero que cuando ustedes estén en posibilidad de hacer algo ante este fenómeno, recuerden sus reflexiones y hagan algo para cambiarlo.

## Lista de cotejo

### “Mi postura ante la marginación”

Sí	No	Criterios en la construcción de una postura
✓		Comprende y emplea conceptos filosóficos (justicia, culpa, responsabilidad) relacionados con el tema.
✓		Entiende contenidos y principios básicos de la temática tratada.
✓		Realiza lecturas e identifica ideas clave a fin de argumentar su postura.
✓		Estructura ideas y argumentos de manera sintética, clara y coherente.
✓		Analiza reflexivamente la información trabajada a lo largo de las clases.
✓		Emite conclusiones finales y responde las preguntas planteadas.
✓		Establece una postura ante la marginación y la vincula con conceptos filosóficos.

## Evidencia de la sesión



**Hernández Favela Ikram Valeria:**

**Mi postura sobre el problema ético de la marginación con fundamento en los conceptos filosóficos de justicia y responsabilidad.**

La marginación es un evento injusto puesto que se da debido a factores externos, es decir, que no es culpa de las víctimas, y todos merecemos respeto por el mero hecho de ser seres humanos.

Es algo que ocurre en todas partes del mundo, está muy normalizado y esta desventaja no nos permite avanzar como seres humanos.

Como sociedad, tenemos la responsabilidad tanto moral como metafísica de que este fenómeno se siga viviendo, ya que surge a partir de los prejuicios, y estos, la mayoría de veces, se nos inculcan y no tenemos ni siquiera la iniciativa de cambiarlo.



**Peña Pérez Estephanie Nicole**

### *CONCLUSIONES*

MI CONCLUSIÓN ES QUE DEBIDO A LA GRAN CANTIDAD DE CASOS DONDE LA GENTE ES MARGINADA YA PARECE QUE SE VOLVIÓ ALGO TAN COMÚN Y QUE CLARAMENTE PERJUDICA A TODAS LAS PERSONAS PORQUE UNO JUZGA SIN CONOCER Y LO HACE POR COSAS QUE REALMENTE NO TIENEN LÓGICA YA QUE ESTO SIN DUDA ES UN GRAN DAÑO PARA NOSOTROS COMO SOCIEDAD PORQUE ES UNA INJUSTICIA QUE NO DEBERÍAMOS PADECER EN EL MUNDO.

ESTAMOS ACOSTUMBRADOS A QUE NOS MIREN CON DESAGRADO O CONFUSIÓN POR NO SER IGUAL QUE ELLOS Y A VECES ES UN ERROR QUE CLARAMENTE HACEMOS TODOS PERO OBVIO ESO NOS RESTA PUNTOS DE LA HUMANIDAD QUE TENEMOS PORQUE ÉTICAMENTE NO ES LO CORRECTO, ESTÁ MAL QUE LA GENTE SEA ASÍ PERO NO PODREMOS HACER NADA CON POQUITAS PERSONAS CUANDO ES MUCHO MÁS GRAVE Y GRANDE DONDE IMPLICAMOS A CASI TODA LA HUMANIDAD. SI VAMOS A LAS CONSECUENCIAS NOS DAMOS CUENTA DE QUE REALMENTE NO PENSAMOS EN ELLO Y



SIN SABERLO LE HACEMOS DAÑO O NOS HACEN DAÑO SIMPLEMENTE POR EXCLUIRNOS DE LA SOCIEDAD PORQUE ELLOS CREEN QUE NO PERTENECEMOS.



**Corona Caballero Julieta**

## *Conclusión: Mi postura sobre el problema ético de marginación.*

La marginación es un problema que sigue vigente a pesar de “nuestro esfuerzo” para eliminarlo. Considero que esto es consecuencia de la falta de compromiso por parte de la mayoría de personas, no asumimos nuestra responsabilidad como cómplices al réirnos de una persona marginada, al ser espectadores de este tipo de actos y no denunciarlos o al criticar y juzgar personas que no encajan con las “normas sociales” e intentar hacerlas menos.

Es injusto que un grupo de personas sea juzgado, agredido y excluido de la sociedad, impidiendo así su desarrollo, solo por mostrar aspectos o valores diferentes a los que estamos acostumbrados a ver.

Considero que estos actos inhumanos e injustos son producto de nuestras propias inseguridades y de nuestras ganas de querer encajar en el grupo social “más poderoso”, pero no sabemos controlar nuestras ambiciones y hacemos daño a otras personas que obviamente no merecen ser tratadas así.

Por lo anterior, opino que la solución a este problema sería hacer un autoanálisis objetivo y sincero, para saber en donde nos estamos equivocando y volver a escuchar nuestros valores humanos que nos permiten ser solidarios con los demás, esto cambiará nuestra percepción y nuestros actos al asumir nuestra responsabilidad como individuo, aceptando que todas nuestras acciones repercuten de manera importante en todos los demás.



**Rodríguez Dávila Jocelin**

## Conclusión

*Postura sobre el problema ético de marginación con fundamento en los conceptos filosóficos de justicia y responsabilidad*

La **marginación** es un proceso de desigualdad social, cultural, económica y política que repercute desde una indiferencia hasta la represión y reclusión de un individuo, una sociedad o incluso toda una cultura.

La **justicia** es un **ideal humano** que consiste en la **voluntad** de dar al otro lo que le corresponde, enfatizando la marginación como un evento injusto, debido a que priva a las clases menos favorecidas de recursos básicos excluyendo a una persona simplemente por no concordar con los **valores** o **normas** establecidas por una sociedad.

Somos seres plenamente **conscientes** y **responsables** de esta problemática, ya que nosotros somos quienes establecemos las normas que un individuo debe **juzgar** para pertenecer a una sociedad, generando en nosotros una **culpa** simplemente por estar **conscientes** de que sucedan dichas acciones y no cumplir con nuestro **valor moral**.

Seamos responsables de nuestra culpa, busquemos revertir el daño, en busca de recuperar nuestra humanidad y en algún momento todos compartir lo que tenemos, incluyendo nuestro valor humano para formar una sociedad respetable y tolerable que nos permita ser una sociedad sin privilegios, sino una sociedad donde cada individuo tiene las mismas oportunidades de superarse y sobresalir en la vida.

*"Mientras unos padecen de hambre y enfermedad otros rien de la vida sobre gozando de recursos, de los cuales privan a toda una sociedad".*

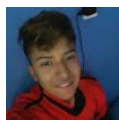
Nos gustaría finalizar este informe de la práctica docente por medio de la *Enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, por medio de algunos comentarios espontáneos a propósito de las posturas externadas en clase; así como la presentación de algunos audios de las sesiones en donde se pueden apreciar ejemplos de la práctica.



**-Morales Martínez Saúl Alberto:** Me gustaría decir que el concepto de la responsabilidad no lo incluyó, al menos de lo que yo oí en su comentario, aun así está muy bien relacionado. En el aspecto de analizar reflexivamente quería recalcar que vi que dijo mucho con pocas palabras.



**-Hernández Favela Ikram Valeria:** Me permite comentarle algo a Saúl, creo que tienes las ideas muy concretas, creo que eso es importante para expresarse respecto a los temas, sabes ubicar lo principal y tu postura se ve bien definida y concreta, es un compañero participativo que se nota que se da el tiempo de leer e investigar para luego resumirlo.



**-Sánchez Reyes Brandon Daniel:** Desde mi punto de vista tiene muy presente lo que piensa y lo expresa de manera asertiva, sus aportaciones fueron constructivas y apoyo a la polémica, muy bien hecho.

Sesiones	Ligas
Clase 1	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/1Z_-GKNjLtfT0NzfSX_mSXqK3UAYI0wL5">https://drive.google.com/drive/folders/1Z_-GKNjLtfT0NzfSX_mSXqK3UAYI0wL5</a>
Clase 2	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/1z0KwG2mK81vI5DyMm_qmVlrvZyirG2Gs">https://drive.google.com/drive/folders/1z0KwG2mK81vI5DyMm_qmVlrvZyirG2Gs</a> <b>Fragmento en Mp3:</b> <a href="https://drive.google.com/drive/folders/12Ue5x3yWccML3lpq5mIl1hyZuLRc1KSz">https://drive.google.com/drive/folders/12Ue5x3yWccML3lpq5mIl1hyZuLRc1KSz</a>
Clase 3	<b>Fragmento en Mp3:</b> <a href="https://drive.google.com/drive/folders/1n5WdYeH-ohcWXj1JqI2FEKD0_sqiTPrz">https://drive.google.com/drive/folders/1n5WdYeH-ohcWXj1JqI2FEKD0_sqiTPrz</a>

## 4.2 Valoración de la puesta en práctica de la propuesta de *enseñanza de la ética a través del diálogo hacia la reflexión*

Para poder valorar la puesta en práctica de nuestra propuesta de enseñanza, debemos considerar algunas ideas a propósito de docencia reflexiva, mismas que justificarán la forma en que se presentará el análisis de nuestros resultados:

*En la definición de Dewey, la acción [docente] reflexiva implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen [...]*<sup>116</sup>

[Lo anterior tomando en cuenta la existencia de] tres actitudes básicas para esta acción: mente abierta, responsabilidad y honestidad, [ya que] los profesores reflexivos se preguntan a sí mismos por qué están haciendo lo que hacen [...]<sup>117</sup> [Contrariamente] *los maestros que son irreflexivos sobre su enseñanza con frecuencia aceptan esta realidad cotidiana [...] Asimismo, es común que pierdan de vista cuáles son los propósitos y fines que motivan su trabajo.*<sup>118</sup>

Es desde esta perspectiva que reflexionaremos a propósito de las razones que sostuvieron nuestra propuesta de enseñanza de la ética, analizando:

- Los alcances de nuestra práctica, tomando en cuenta el contexto educativo nacional e institucional, en cuanto a sus ideales, perfil de egreso, el modelo educativo, el programa académico, así como las problemáticas de la enseñanza en el CECyT 2.
- La pertinencia de nuestra propuesta en el marco de la educación humanista, centrada en las características psicológicas antropológicas, cognitivas, dialógicas y reflexivas de los estudiantes.
- La didáctica de la filosofía y la ética, esta última como disciplina dirigida hacia la construcción del *Ethos (modo de ser conquistado desde la reflexión)*.
- Los resultados en relación de los objetivos planteados inicialmente al planear las sesiones de clase.

---

<sup>116</sup> Zeichner, Kenneth M y. Liston, Daniel P. *La práctica docente reflexiva. Raíces históricas de la enseñanza reflexiva* 2-3.

<sup>117</sup> *Ibíd.*, p.3.

<sup>118</sup> *Ibíd.*

Sobre los alcances de la práctica de *enseñanza de la ética a través del diálogo hacia la reflexión*, desde el contexto educativo nacional podemos decir que ha contribuido, hasta donde es posible en el trabajo en el aula, a desarrollar armónicamente las facultades humanas para orientar la conducta de los estudiantes al logro de una convivencia más justa; por medio de la vinculación entre lo intelectual y lo social ético; desde una práctica educativa que favorece las capacidades humanas de diálogo y reflexión conjunta para tomar una posición frente al problema ético contemporáneo de la marginación, a través de los valores de responsabilidad y justicia, como un paso previo a la acción social.

Lo anterior en correspondencia con los lineamientos del IPN, vertidos en su modelo educativo, perfil de egreso, plan de los estudios de Filosofía I, puesto que nuestra práctica se realizó centrada en los estudiantes, con enfoque en competencias para el desarrollo integral de: los conocimientos teórico filosóficos sobre la culpa ante situaciones sociales injustas, la habilidad para establecer de manera fundamentada una postura ante la marginación como fenómeno deshumanizante y con una actitud dispuesta al diálogo y la reflexión con otros seres humanos con los que se encuentra en el aula.

Al tiempo que se atendió a las problemáticas particulares de la enseñanza de la ética en el CECyT 2, Miguel Bernard, que se manifiestan como prácticas prescriptiva, memorística, irreflexivas y divorciada de la realidad, desde una educación tradicional que supone erróneamente la pasividad del alumno, destinatario de la verdad universal que posee el profesor; como problemáticas abordadas con una enseñanza guiada por un sentido reflexivo de la ética, propio de una genuina actitud filosófica, partiendo del principio de que enseñar filosofía es hacer filosofía, en un ambiente de aprendizaje en que profesor y estudiantes conformaron un espacio común de pensamiento a propósito del problema de la marginación, con el apoyo de las capacidades dialógicas y reflexivas, que propiciaron en algunos breves momentos el encuentro entre seres humanos, quienes con el sustento de la interrogación, el estudio de casos y la lectura de textos filosóficos, así como con el apoyo de material educativo multimedia, construyeron comunitariamente una postura sobre problemas éticos reales, como condiciones fundamentales para la construcción del propio *Ethos* (modo de ser, conquistado desde la reflexión).

Sobre la pertinencia de nuestra propuesta de educación humanista centrada en las características psicológicas antropológicas, cognitivas, reflexivas y de los estudiantes, nuestra práctica de *enseñanza de la ética a través del diálogo hacia la reflexión*, diremos que hemos conseguido con éxito atender a los rasgos propios del estudiante adolescente, desde la interacción educativa centrada en la reflexión conjunta en torno al problema cotidiano de la marginación, como estrategia que fomenta la tendencia grupal adolescente, la intelectualización y el diálogo a propósito de sus planes reivindicatorios de la sociedad, para favorecer la construcción de su identidad en el marco del reconocimiento de sus relaciones humanas con otros, con quienes construye sus conocimientos y sobre todo su modo de ser.

En este sentido debemos destacar que al prestar atención a las cavilaciones de los estudiantes, sus propias experiencias y objeciones se logró relacionarlo con el conocimiento de la ética de una forma legítima; al tiempo que a través de la expresión verbal que se convirtió en una manera de mitigar el duelo por la condición infantil perdida, por medio de espacios de reflexión que favorecieron la tendencia grupal del adolescente, permitiéndole ensayar varias formas de ser para construir su autoconcepto, a la vez que se construyeron conocimientos comunitariamente, en una tendencia humana dialógica que le dejó intentar elaborar la realidad para adaptarse a ella y preparar sus acciones futuras. En un proceso interactivo que fue dirigido por el docente y que le permitió manifestar su ser, desde la expresión de sus valoraciones y conjeturas, al ir más allá de expresión verbal al encuentro con su propio ser y el de otros, en un encuentro humano cara a cara, desde la responsabilidad y la confianza dentro del aula.

Por otro lado se construyó un espacio de comunicación dialógica reflexiva en el aula, donde las relaciones que se establecieron fueron permanentemente de confianza, franqueza y en algunos momentos responsabilidad, que implica un verdadero encuentro humano desde las relaciones Yo-Tú, que brillaban cuando los jóvenes empatizaban con las emociones y experiencias o simplemente se aceptaban los unos a los otros por la inmediatez de su presencia. Así mismo se logró que los pensamientos se hicieran palabras, observando una dispuesta y continua participación de los estudiantes, aunque debemos reconocer que no podemos valorar en qué medida estas palabras traspasaron el ser de otros para lograr la transformación de todos los participantes; pero estamos seguros que la relación que se dio en el aula fue de aceptación del

ser de cada uno, obteniendo una respuesta recíproca que proyectó el desarrollo ético todos los implicados.

En cuanto al desarrollo de conocimientos la *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida por el diálogo hacia la reflexión*, guardó congruencia con los tres criterios que gobiernan su enseñanza de la filosofía: se esclareció un problema de la realidad al tratar el tema de la marginación como un fenómeno deshumanizante recurrente a lo largo de la historia; se propiciaron espacios para tener la experiencia de filosofar a partir de interrogantes, diálogo y reflexión con el fundamento teórico que la lectura “Cuatro conceptos de culpa” ofrece.

Finalmente sobre los resultados en relación de los objetivos planteados inicialmente al planear las sesiones de clase, se propició la interacción en torno a un tema y el desarrollo de tarea de aprendizaje que permitieron la significación en el aprendizaje al vincularlo con las experiencias previas del estudiante a propósito del problema ético de la marginación; así como el desarrollo de conocimientos habilidades y actitudes, planteadas en la planeación de las sesiones de clase, puesto que efectivamente se pudo constatar en las evidencias de aprendizaje que los estudiantes conocieron y compararon los cuatro conceptos de culpa en el texto de *Karl Jaspers* y al final del tema fundamentan su postura con respecto a la marginación con el apoyo dichos conceptos, así como de los criterios de responsabilidad y justicia, lo anterior desde una actitud que mostró apertura al diálogo reflexivo.

Queda hasta aquí esta valoración de la práctica, misma que por sus alcances en cuanto a las necesidades educativas contextuales, las características psicológicas y antropológicas de los estudiantes y los propósitos planteados para las sesiones se desarrolló satisfactoriamente y concluimos que puede servir como una estrategia a seguir por otros docentes, quienes al carecer del perfil específico podrían apoyarse en el material didáctico adjunto en los anexos y seguir la estrategia.

## Conclusión

Hasta aquí queda la descripción de las sesiones de práctica docente y la valoración de la propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, sólo nos gustaría concluir retomando las tres actitudes de la docencia reflexiva para cerrar el apartado y desde la mente abierta, la responsabilidad y la honestidad, expresar que:

A pesar del éxito de la práctica educativa el reto es poder valorar, si efectivamente se logró establecer una relación legítima de los estudiantes con el conocimiento, situación que sólo podemos interpretar desde el gusto que demostraban por estar en clase, cumplir con las actividades, dialogar y reflexionar participando voluntaria y espontáneamente, sin embargo dado que la filosofía se imparte de manera obligatoria en el currículum de NMS en el IPN, no podemos saber si realmente sienten necesidad de ella e interés genuino o sólo pretenden tenerlo para lograr aprobar.

Otro desafío es la búsqueda de alternativas educativas, que al tiempo que guarden congruencia con los principios propios de la didáctica de la filosofía, integren a la totalidad de los estudiantes a una dinámica donde puedan participar con sus reflexiones, pues con un número superior a 40 jóvenes atendidos en sesiones de 20 minutos el poder escuchar a todos los chicos entusiasmados por compartir sus experiencias y puntos de vista resulta imposible y va en detrimento de la motivación para el aprendizaje. Aunque es importante destacar que esta situación se atendió, por medio del diálogo reflexivo al interior de pequeños grupos de cuatro personas en que la confianza y el encuentro cara a cara puede ser más efectivo, pero resulta imperceptible en su totalidad para el docente, quien no puede encontrarse a la vez en todos los equipos de trabajo y aprendizaje conjunto.

Finalmente será importante considerar que es fundamental poseer una formación específica en filosofía, para poder desarrollar exitosamente esta estrategia de enseñanza de la ética, o en su defecto preparar exhaustivamente las sesiones, pues la estrategia no sólo se apoya en el planteamiento de preguntas, estudio de casos y lectura de textos, sino que su base se encuentra en la posibilidad organizar con coherencia las ideas que surgen espontáneamente de las experiencias y cavilaciones de los estudiantes, ya que ninguna aportación debe quedar fuera del diálogo reflexivo conjunto, si se quiere construir un espacio donde imperen las relaciones Yo-Tú en el aula.



## Conclusiones generales

Queda hasta aquí esta humilde propuesta de *enseñanza de la ética a través de la interacción dirigida desde el diálogo hacia la reflexión*, que enmarcada en el contexto actual de las políticas educativas nacionales e institucionales, constituye una apuesta por la educación humanista, que centrada en los sujetos que aprenden intenta contribuir al desarrollo humano para el logro de la justicia social, misma que no se alcanzará exclusivamente por medio de la educación, pero que es posible revelar como una necesidad a través del diálogo y la reflexión conjunta, en una primera aproximación, misma que se acrecentará mediante la claridad de nuestro papel como hombres en el mundo, quienes establecen relaciones con otros hombres, ya sea para transformar la realidad o dejarla como está.

Es mediante esquemas educativos humanistas basados en el diálogo y la reflexión, que podremos darnos cuenta del papel que desempeñamos en conjunto y es sólo a partir de ello que, tal vez, podamos reconstruir nuestros vínculos y relaciones con otros con quienes producimos y reproducimos aquello que ocurre en el mundo.

En congruencia con esta necesidad de educación humanista fue que en el diseño de nuestra propuesta de enseñanza de la ética, rescatamos como fundamento una pequeña parte de la filosofía de Martin Buber, vinculada con el principio que reconoce en cada interacción se educa a seres humanos desde la intervención de otros seres humanos para favorecer el llegar a ser o la realización de todos los implicados en el acto educativo; puesto que sólo a partir de este principio es que podremos contribuir a alcanzar el desarrollo humano, la justicia social, la construcción de la identidad del adolescente y la solución de las problemáticas en torno a la enseñanza de la filosofía y la ética, que constituyen la preocupación central de nuestra propuesta, abordadas bajo el criterio de las condiciones que nos hacen seres humanos, sean estas las condiciones dialógicas, cognitivas y reflexivas, que nos proveen la oportunidad de reconocer nuestro propio Yo doble, como explicación y la causa de todo cuanto puede transformarse en la realidad circundante, pues si como educadores podemos mostrar la posibilidad de existencia real de las relaciones de responsabilidad y confianza que nacen del encuentro Yo-Tú, estaremos en el camino de hacer ética en el aula y no sólo hablar de ella, abandonando las prácticas memorísticas, prescriptivas, alejadas de la realidad y favorecer las facultades humanas

dialógicas y reflexivas que nos hacen ser lo que somos y aproximarnos al encuentro, no sólo de la ética y la filosofía, sino de todo lo que somos y aquello que nos rodea.

## Bibliografía

- Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio. *La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico*. Paidós Educador, México, 1988.
- Aguilar, L. *El futuro del Estado Nación*, en Valero, Ricardo: *Globalidad: una mirada alternativa*, México, Porrúa, 1999.
- Arturo Muñoz et al. *Diplomado TIC para el desarrollo de habilidades digitales, DGTIC Coordinación de tecnologías para la educación*, UNAM, 2015. [Formato]
- Benítez, Laura. *Enseñar a filosofar: Una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos*. Brasil, Novedades Educativas, 2000.
- Buber, Martin. *El camino del ser humano y otros escritos*, Kadmos, Salamanca, 2004.
- Buber, Martín *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica, México, 1973.
- Buber, Martin, *Yo y Tú*, Caparros Editores, Madrid, 1998.
- Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- Crispin Martínez, Ma. Del Carmen, et. al. *Enseñanza para la comprensión, un marco psicopedagógico para abordar los contenidos de las asignaturas*. UNAM, ENP, Encuentro multidisciplinario Entornos de reflexión sobre la complejidad del proceso educativo. Estructura de la ponencia: Ensayo., p. 6.
- Coll, Cesar. *Significado y sentido del aprendizaje escolar*, Alianza, Barcelona, 1990.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida, et. al. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2da. Edición. Mc. Graw-Hill, México, 2002.
- Dolto, Françoise. *La causa de los adolescentes*. Paidós, México, 2004.
- Instituto Politécnico Nacional. *Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN. Materiales para la Reforma*, Dirección de Publicaciones, México, 2004, p.24. Citados por Prawda, J; Flores, G. México educativo revisitado. México, Océano, 2001.
- Instituto Politécnico Nacional. *Programa de Estudios de la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I. Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje con enfoque por competencias*. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. Plan 2008.
- Instituto Politécnico Nacional. *Programa Académico Técnico en Mecatrónica*. Dirección de Educación Media Superior, México, 2020.

Meltzer, Donald. *Estados sexuales de la mente*, México, 2004.

Obiols, Guillermo, y Rabossi, Eduardo. (comp). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Ortega, José. *Obras Completas*, Vol. IV, Revistas de occidente, Madrid, 1947.

Pilatowsky, Mauricio. *La autoridad del exilio, una aproximación al pensamiento de Cohen, Kafka, Rosenzweig y Buber*. Universidad Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Plaza y Valdes editores. México, 2008.

Pineda, Ignacio. *Reflexiones sobre la docencia*, ISUE.

Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. Siglo XXI Editores, México, 2009.

Salmerón, Fernando. *Ensayos filosóficos (antología)*. SEP Col. Lecturas mexicanas N°. 109, México, 1998.

Sánchez Vázquez, *Ética*. Grijalbo, México, 1969.

Sánchez Vázquez, Adolfo. *Filosofía y circunstancias*. México. Antrhropos-UNAM, 1997.

Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias, Enfoque sistémico complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008.

Tzvi, Medin. *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*. Siglo Veintiuno Editores. México, 1992.

Weiss, Eduardo. *Cultura y jóvenes. Cambios en el bachillerato. Conferencia magistral*, UNAM, México, 2007.

Ortega, José. *Obras Completas*, Vol. IV, Revistas de occidente, Madrid, 1947.

## Mesografía

ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Artículo segundo, fracción III.

Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008)

Fecha de consulta: mayo 2018.

Bolaños, Robert Fernando. *ELEMENTOS DE ALTERIDAD Y CONVIVENCIA SOCIAL A PARTIR DE LA FILOSOFÍA DIALÓGICA DE MARTIN BUBER*. Sophia, Redalyc colección de Filosofía de la Educación, núm. 8, 2010, pp. 11-31.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846105002.pdf>

Fecha de consulta marzo 2018.

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*, Nueva Ley DOF 30-09-2019. Disponible en:

[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)

Fecha de consulta diciembre 2019.

Filosofía de la Educación, núm. 8, 2010, pp. 11-31 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador

Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846105002.pdf>

Fecha de consulta mayo 2018.

Instituto Politécnico Nacional. *Cronología Histórica 1843-2000. 80 años del IPN, La técnica al servicio de la patria 1936-2016*.

Disponible en: <http://www.mexicomaxico.org/IPN/CronoIPN.htm> Fecha de consulta 26 de abril de 2018.

Instituto Politécnico Nacional. *Mapa curricular de Nivel Medio Superior del IPN* [Imagen].

Disponible en:

[https://www.ipn.mx/assets/files/ofertaEducativa/mapa-curricular/media-superior/escolarizado/tec-disenoGraficoDigital\\_escolarizado.pdf](https://www.ipn.mx/assets/files/ofertaEducativa/mapa-curricular/media-superior/escolarizado/tec-disenoGraficoDigital_escolarizado.pdf)

Fecha de consulta 12 de mayo de 2018.

Instituto Politécnico Nacional. *Misión y visión institucionales*.

Disponible en: <https://www.upiig.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html>

Fecha de consulta mayo 2019.

Instituto Politécnico Nacional. *Página del CECyT 2, Miguel Bernard*.

Disponible en: <https://www.cecyt2.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html>

Fecha de consulta 26 de abril de 2018.

Instituto Politécnico Nacional. *Programa de Desarrollo Institucional 2001-2006*.

Disponible en:

<https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/16803/1/PDI%202001-06.pdf>

Fecha de consulta mayo 2018.

Instituto Politécnico Nacional. *Reglamento de Academias Artículo 21 apartado VI*. Gaceta Politécnica. México, 1991.

Disponible en:

[https://www.ipn.mx/assets/files/normatividad/docs/reglamentos/reglamento\\_academia.pdf](https://www.ipn.mx/assets/files/normatividad/docs/reglamentos/reglamento_academia.pdf)

Fecha de consulta 05 de mayo de 2018.

Instituto Politécnico Nacional. *Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN, Materiales para la Reforma*. Dirección de Publicaciones.

Disponible en: <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28agoipn.pdf>.

Fecha de consulta enero 2020.

La Reforma Educativa [Cuadro Comparativo]. Disponible en:

<https://www.antitesisjuridica.com/la-reforma-educativa-cuadro-comparativo/>

Publicado el 20 mayo, 2019.

Fecha de consulta 30 de agosto de 2019.

Macías, Cecilia. *Reconstrucción del rol docente de la EMS: de enseñante tradicional a enseñante mediador*. Tesis doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación, Guadalajara, México.

Disponible en:

[https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1196/Tesis\\_III\\_Cecilia\\_Mac%C3%ADas.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1196/Tesis_III_Cecilia_Mac%C3%ADas.pdf?sequence=2)

Fecha de consulta mayo 2018.

Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*.

Disponible en:

<https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

Fecha de consulta mayo 2019.

Romeu, Vivian. *Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica en Buber*. Universidad Iberoamericana, México. Disponible en:

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/dix/n29/0797-3691-dix-29-34.pdf>

Fecha de consulta marzo 2018.


## Anexos

Liga para consulta del material completo:


[https://docs.google.com/document/d/1xuesE03-mqNPPIWr5dq8RNiC\\_-9Y2IVH/edit](https://docs.google.com/document/d/1xuesE03-mqNPPIWr5dq8RNiC_-9Y2IVH/edit)

Tema: 2. Marginación y justicia

Página: 15 a 27

 <p>F E S UNIFEM ACATLÁN</p>	<p><b>MADEMS FILOSOFÍA</b> <i>Material Educativo Multimedia</i> Elaboración de material didáctico: Profa. Argentina Minerva Madrigal González</p>
---	---

MADEMS FILOSOFÍA



ÉTICA  
CONTEMPORÁNEA

Argentina Minerva Madrigal González

## UNIDAD III

# AXIOLOGÍA DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

**COMPETENCIA PARTICULAR DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:** *Valora las acciones humanas fundadas en los principios morales que le permiten actuar responsablemente en el mejoramiento de la convivencia social.*

**PROPUESTA DE COMPETENCIA PARTICULAR DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:** Establecer una postura fundada en conceptos filosóficos sobre el fenómeno de la marginación, la responsabilidad y la libertad a través del estudio de casos, a fin de ampliar las capacidades de encuentro dialógica-reflexiva de situaciones éticas problemáticas.

**RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 1:** *Emite juicios axiológicos sobre manifestaciones del comportamiento humano en diversos contextos y situaciones sociales.*

**PROPUESTA DE RAP ACORDE A LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA:** Establecer una postura personal sobre el comportamiento humano en diversas situaciones sociales, por medio del diálogo y la reflexión con apoyo de conceptos filosóficos para favorecer a la construcción del *Ethos*.

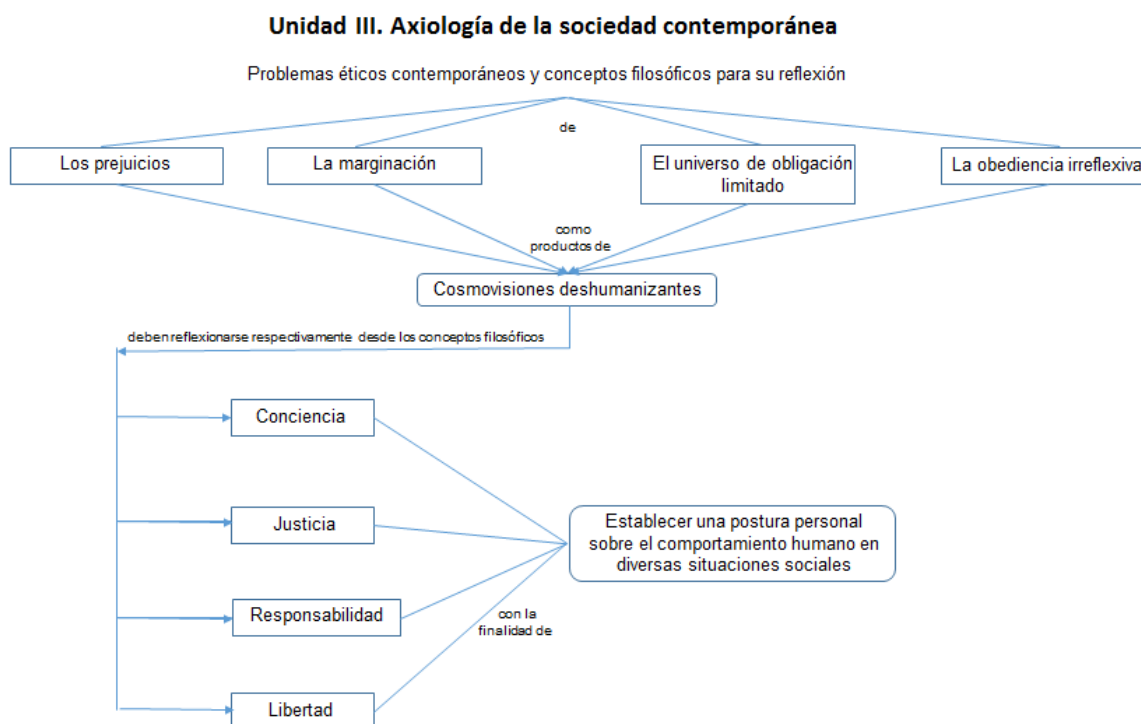


## Introducción

En esta unidad didáctica serás capaz de establecer una postura acerca de algunos problemas contemporáneos, identificarás conflictos propios del comportamiento humano recurrentes en la época actual, lo harás por medio del estudio de casos, es decir, te presentaremos algunas situaciones sociales en que el fenómeno de los prejuicios, la marginación, el universo de obligación limitado y la obediencia ciega se vinculan con los conceptos de conciencia, justicia, responsabilidad y libertad.

Organizarás ideas respecto a los prejuicios por medio de un diálogo y la reflexión vinculados con el concepto de conciencia que reconocerás en varias lecturas, videos y audio; de igual forma examinarás tu propia postura de la justicia ante un caso de marginación; también analizarás tu universo de obligación, a través de varios multimedios y reconocerás la responsabilidad que tenemos con otros. Finalmente expresarás tu apreciación sobre la obediencia por medio de análisis de un video.

Revisa el siguiente mapa conceptual que te ofrece un panorama general de lo que revisaremos en esta unidad didáctica.



## 2. Marginación y justicia

En este tema trataremos la *marginación* como una acción que al segregar a un grupo o individuo consolida a otro u otros, quienes que se consideran superiores, situación que debe ser valorada y analizada desde el concepto de justicia, como la acción de dar a cada quien lo que merece o lo que necesita.

Escucha el siguiente audio para comprender por medio de un estudio de caso la forma en la que surge la marginación y sus causas.



### El grupo "in"

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1R92NVaXdGi5YRvF-nMWRDlpBwAei1A2O>

<http://www.transmisiononlinea.ipn.mx/VB/trascrip/demos/Ullgrupoin.html>

Eve Shalen, es una estudiante de secundaria, que reflexionó acerca de su propia necesidad de pertenencia.

Mi clase de octavo grado estaba compuesta por veintiocho estudiantes; la mayor parte de nosotros nos conocíamos desde los cinco o seis años de edad. La clase era muy unida y nos conocíamos tan bien que la mayoría podía distinguir la letra de cualquiera con solo mirarla, sin embargo, también estaban los marginados de la clase, aun cuando crecimos juntos. A partir del segundo grado, un pequeño grupo élite pasaba buena parte del tiempo acosando a dos o tres de nosotros. Yo era una de las acosadas, aunque no sé por qué. En la mayoría de los casos los niños que son molestados por otros no son buenos deportistas, leen demasiado, llevan ropa inadecuada o son de otra raza. Pero en mi clase todos leíamos demasiado y no éramos buenos deportistas. También habíamos sido educados para respetar la raza de los demás. Eso era lo extraño de mi situación. Habitualmente, la gente es marginada por ser diferente del grupo más amplio. Sin embargo, en mi clase no existían grandes diferencias. Era como si hubiera una necesidad de inventar marginados en el grupo. Las diferencias entre nosotros no generaban odio, sino que el odio generaba las diferencias entre nosotros.

El acoso era sutil. Venía en forma de risas ahogadas cuando yo hablaba, y en la forma como levantaban los ojos al cielo cuando me volvía. Si estaba en el patio de la escuela y

me acercaba a ellos, a menudo se callaban. En ocasiones alguien no me veía llegar y alcanzaba a escuchar el final de una broma sobre mí.

También había otra chica en nuestra clase que quizás era más rechazada que yo. Ella se esforzaba más que yo por ser aceptada. Sin querer ofrecía al grupo abundantes materiales para las bromas. Un día, durante la hora del almuerzo, yo estaba sentada afuera, mirando un partido de básquet. Una de las chicas más populares de la clase se acercó a mostrarme algo de lo que, según ella, no querría perderme. Caminamos hasta una esquina del patio donde se encontraba un grupo de tres o cuatro chicos. Uno de ellos leía en voz alta un pequeño libro, que era el diario de aquella chica. Me senté con el grupo riendo a carcajadas, escuché cómo mi voz finalmente se mezclaba con la de ellos.

Al pensar en lo que estaba pasando, me pregunté ¿cómo pude haber participado en ridiculizar a esta chica cuando yo sabía perfectamente bien lo que era sentir que se burlaran de mí? Me agradaría decir que, si me encontrara hoy en la misma situación, reaccionaría de una manera diferente, pero honestamente no puedo estar segura. A menudo, ser aceptado por otros es más satisfactorio que ser aceptado por uno mismo, aun cuando la satisfacción no dure. Con excesiva frecuencia, nuestras acciones están determinadas por el momento.<sup>119</sup>

Te diste cuenta, por medio del audio anterior, cómo es que la marginación, contrariamente a lo que se cree, no es producto de diferencias sustanciales entre las personas, sino que sorprendentemente es resultado de la necesidad de **pertenencia**, entendida como:

La pertenencia es el hecho o la circunstancia de formar parte de un conjunto, ayuda a desarrollar identidad, ya que se reconoce y se presenta ante el resto de la sociedad como parte de un grupo, sin embargo, se torna peligrosa cuando afirma a un grupo sobre otro al cual se denigra.

En algunos países, el concepto de grupo de pertenencia hace mención al grupo social del que forma parte una persona al compartir valores, creencias, gustos o comportamientos. La sensación de pertenencia a estos conjuntos permite que el individuo se sienta

---

<sup>119</sup> Shiromi Hiba, D. (2016). *El grupo "in"*. En el Club de ensayos. [Página web]. Recuperado de <https://www.clubensayos.com/Temas-Variados/AXIOLOG%C3%8DA-Y-SOCIEDAD/3430620.html>

acompañado por pares y ayuda a desarrollar su identidad, ya que se reconoce y se presenta ante el resto de la sociedad como parte de un grupo.

Como pudiste notar la existencia de la marginación podría ser producto de una necesidad de pertenencia insana, en tanto que se eleva sobre el sufrimiento y la injusticia vivida por otros, sin embargo, antes de abordar con más detalle el tema de la justicia para vincularlo con la reflexión sobre la marginación, en el siguiente PDF conocerás las circunstancias a las que obedece y las consecuencias que ésta desata socialmente.

### Actividades de aprendizaje

#### Diálogo reflexivo: “En sus zapatos” y “Dinámica barómetro”



#### Opinión:

1. ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Eve Shalen?

---

---

2. ¿Te has enfrentado a la marginación como testigo, víctima? En caso afirmativo describe brevemente.

---

---

#### Dinámica el barómetro

Narra un evento propio de la vida cotidiana, en donde la injusticia producto de la marginación sea evidente, después plantea la posibilidad de que se haya sido testigo de tal evento y pide la opinión del grupo respecto.

1. Si fuera testigo de un evento injusto en el que se margine a un individuo o grupo y no hicieras nada por detenerlo ¿serías tan culpable como quien comete la acción? Argumenta tu respuesta.

---

---

Pedir a las personas que se sienten corresponsables que se mantengan de pie y externen su postura, para generar una polémica.


A continuación realiza la siguiente lectura para determinar el tipo de culpa que se tiene ante un acto injusto.

**Referencia:** Jaspers, Karl. *El problema de la culpa; Sobre la Responsabilidad política de Alemania*. Introducción de Ernesto Garzón, traducción de Román Gutiérrez Cuartando, Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1998, primera edición en alemán en 1945.

### Cuatro conceptos de culpa

ACTIVIDAD

*“El problema de la culpa”*  
Karl Jaspers



INSTRUCCIONES:

- Realiza la lectura que aparece a continuación e identifica la información que complete el cuadro comparativo al final de la lectura.
- Comparte la información generada, misma que les servirá para responder las preguntas de reflexión.

Hay que distinguir entre:

1. Culpa criminal: los crímenes consisten en acciones demostrables objetivamente que infringen leyes inequívocas. Instancia es el tribunal que, en un proceso formal, establece finalmente los hechos y aplica después las leyes que les corresponden.

2. Culpa política: se debe a las acciones de los estadistas y de la ciudadanía de un

Estado, por mor de las cuales tengo yo que sufrir las consecuencias de las acciones de ese Estado, a cuya autoridad estoy sujeto y a través de cuyo orden determino mi existencia (responsabilidad política). Cada persona es responsable de cómo sea gobernada. Instancia es la fuerza y la voluntad del vencedor, tanto en la política interior como en la exterior. El éxito es decisivo. Una reducción de la arbitrariedad y de la fuerza acontece por medio de la inteligencia política, que piensa en ulteriores consecuencias, y mediante el reconocimiento de normas que se acomodan bajo las denominaciones de derecho natural y derecho internacional público.

3. Culpa moral: siempre que realizo acciones como individuo tengo, sin embargo, responsabilidad moral, la tengo por lo tanto por todas las acciones que llevo a cabo, incluidas las políticas y las militares. Nunca vale, sin más, el principio de “obediencia debida”. Ya que antes bien, lo crímenes son crímenes, aunque hayan sido ordenados (si bien hay siempre circunstancias atenuantes, dependiendo del grado de peligro, el chantaje y el terror), toda acción se encuentra sometida también al enjuiciamiento moral. La instancia es entonces la propia consciencia, así como la comunicación con el amigo y el allegado,



Eduflix Italia (2013) Biografía di Karl Jaspers (Vídeo)  
<https://www.youtube.com/watch?v=KGNhxJKfaBw>

con el que me quiere y está interesado en mi alma.  
4. Culpa metafísica: hay una solidaridad entre hombres como tales que hacen a cada uno responsables de todo agravio y de todas las injusticias del mundo, especialmente de los crímenes que suceden en su presencia o con su conocimiento.

Si no hago lo que puedo para impedirlos, soy también culpable. Si no arriesgo mi vida para impedir el asesinato de otros, sino que me quedo como si nada, me siento culpable de un modo que no es adecuadamente comprensible por la vía política o moral. Que yo siga viviendo una vez que han sucedido tales cosas es algo que me agrava con una culpa imborrable. Cuando la suerte no nos ahorra esa situación, llegamos como hombres al límite en que tenemos que elegir: o arriesgar la vida sin condiciones, útilmente, puesto que no hay perspectiva de éxito o, habiendo alguna posibilidad de éxito, preferir conservar la vida. Lo que constituye la sustancia de su ser es que en algún lugar entre los hombres vale de modo incondicional que o bien sólo pueda vivir juntos o que no puedan hacerlo de ningún modo en el caso de que se cometa un crimen contra uno u otro o en el caso de que se trate de compartir condiciones físicas de vida. Pero que esto no depende ni de la solidaridad entre los hombres, ni entre los ciudadanos, ni siquiera entre los grupos más pequeños, sino que queda restringido a los lazos humanos más estrechos, hace que esa culpa se extienda a todos nosotros. Entonces, sólo Dios es instancia.

Esta distinción entre cuatro conceptos de culpa esclarece el sentido de los reproches. Así, por ejemplo, la culpa política implica responsabilidad de todos los ciudadanos por las consecuencias de las acciones estatales, pero no culpa criminal y moral de cada ciudadano con respecto de los crímenes que hayan sido cometidos en nombre del Estado.

Sobre los crímenes puede decidir el juez, sobre la responsabilidad política el vencedor, sobre la culpa moral sólo puede hablar verdaderamente la disputa amistosa entre hombres solidarios. Sobre la culpa metafísica es posible quizá que se produzca una revelación en una situación concreta, en las obras poéticas o en la filosofía, pero difícilmente una comunicación personal. Ella es conocida del modo más profundo por las personas que alcanzaron en algún momento la exigencia de una actitud incondicional, pero precisamente por eso experimentaron el fracaso de no poder mantenerla entre todas las demás personas. Queda la vergüenza de algo siempre presente, que no se puede describir en concreto y que, como mucho, sólo puede ser examinado de un modo general.

Las diferencias entre los conceptos de culpa deben preservarnos de la trivialidad del parloteo sobre la culpa en el que todo es dispuesto en un único plano, sin establecer ninguna graduación para enjuiciarlo en una aprehensión grosera como haría un mal juez. Pero las distinciones deben conducirnos de regreso a aquel origen del que resulta justamente imposible hablar como de nuestra culpa.

Todas estas distinciones se convierten por eso en un error cuando no se es consciente de hasta qué punto lo diferente se encuentra también conectado.

Cada concepto de culpa muestra realidades que tienen consecuencias para las esferas de los demás conceptos de culpa.

Si nosotros hombres nos pudiéramos liberar de aquella culpa metafísica seríamos ángeles y los otros tres conceptos de culpa ya no tendrían objeto.<sup>120</sup>

### **Consecuencias de la culpa**

La culpa tiene consecuencias, hacia fuera, para la existencia, tanto si lo comprende el afectado como si no y hacia dentro, para la consciencia de sí, siempre que yo me perciba interiormente en la culpa.

1. El crimen recibe un castigo. Ello presupone el reconocimiento del culpable por parte del juez en su libre decisión y no el reconocimiento por parte del reo de que ha sido justamente castigado.

2. La culpa política conlleva responsabilidad y como consecuencia de ello reparación y además la pérdida o limitación del poder y los derechos políticos. Si la culpa política se encuentra en el contexto de acontecimientos que han tenido su resolución por medio de la guerra, entonces la consecuencia para los vencidos puede ser la aniquilación, la deportación, y el exterminio. O también, si el vencedor así lo quiere, las consecuencias pueden ser convertidas en una forma de derecho y con ello de moderación.

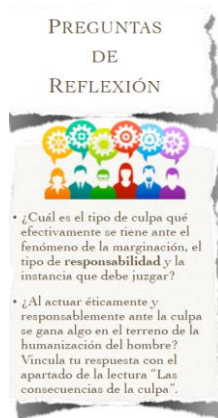
3. De la culpa moral surge la consciencia y con ello el arrepentimiento y la renovación. Se trata de un proceso interno que tiene también consecuencias reales en el mundo.

4. La culpa metafísica tiene como consecuencia una transformación de la consciencia de sí humana ante Dios. El orgullo se quiebra. Esa autotransformación por medio de la acción interna puede conducir a un nuevo origen de vida activa, pero que comparte una

---

<sup>120</sup> Jaspers, Karl. El problema de la culpa; Sobre la Responsabilidad política de Alemania. Introducción de Ernesto Garzón, traducción de Román Gutiérrez Cuartando, Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1998, primera edición en alemán en 1946.

imborrable consciencia de culpa en la humanidad que se pone a disposición de Dios y que sumerge todo hacer en una atmósfera en la que la arrogancia se torna imposible.<sup>121</sup>



### Actividad de aprendizaje

#### Cuadro comparativo *Cuatro conceptos de culpa*

En base a la lectura “Cuatro conceptos de culpa” de Karl Jaspers completa el siguiente cuadro comparativo.

Tipo de culpa	Instancia que juzga	Responsabilidad	Consecuencias de la culpa/ hacia la existencia y la conciencia
Criminal			
Política			
Moral			
Metafísica			

<sup>121</sup> *Ibidem.* pp. 56-57.



**CLASE 2**

**REFLEXIONA.**

"Cada concepto de culpa muestra realidades que tienen consecuencias para las demás esferas de los conceptos...  
...pues donde el poder no se pone límites, domina la violencia, el terror y al final la aniquilación de la existencia y del alma".

**Recapitulación.**

Video 2: Las Cuatro Culpas.



Vamos a recuperar un poco de la clase anterior.  
Idioma: Español Autor: FilosoQué?  
Liga: [https://www.youtube.com/watch?v=MpXZ2\\_GVUWU](https://www.youtube.com/watch?v=MpXZ2_GVUWU)

Filosoqué? (2013) Karl Jaspers y Los 4 tipos de culpa. [Archivo de video]. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?v=MpXZ2\\_GVUWU](https://www.youtube.com/watch?v=MpXZ2_GVUWU)

## Marginación

**(Social, cultural, económica)**

Entendemos por exclusión o **marginación social** el proceso por el que una sociedad rechaza a unos determinados individuos, desde la simple indiferencia hasta la represión y reclusión. También se da el caso de quienes, por no concordar con los valores y normas de una determinada sociedad, se automarginan. Característica común en todos los grados y tipos de marginación es la privación o dificultad para la normal satisfacción de las necesidades secundarias. Este fenómeno se puede producir, ya sea por seguir los ideales de la comunidad o bien cuando la sociedad responde a los intereses de un grupo minoritario poderoso.



Imagen de Fotolia 166923750, <https://mx.fotolia.com/id/166923750>

Por muchas décadas la pobreza y la degradación social en México fueron aspectos considerados como meros problemas económicos. No obstante, en los últimos años se comenzó a poner una mayor atención a un conjunto más complejo de prácticas económicas, sociales y culturales que conforman la “exclusión social”, es decir, cuando algunos sectores de la población son excluidos de los beneficios del desarrollo político, social y económico basado en la discriminación racial, económica, de género, étnica o por discapacidades físicas, entre otras.

Se entiende entonces por grupo marginal a aquellos que por razones indistintas viven en condiciones no aptas para el desarrollo de las capacidades del ser humano, lo que les impide aprovechar la estructura de oportunidades e integrarse socialmente.



Imagen de Fotolia 1802653, <https://mx.fotolia.com/id/1802653>

Más allá de la desigualdad en la distribución del ingreso en México, las disparidades se manifiestan en múltiples ángulos: entre el sector urbano y rural, dentro del mismo sector urbano, con su creciente proceso de marginación, por regiones geográficas y económicas, entre hombres y mujeres, por grupos de edad, en el ámbito laboral o político por motivos de género o étnicos o por las preferencias sexuales de los individuos, entre otros. Es así que, la marginación en México afecta las oportunidades de los individuos para encontrar buen trabajo, vivienda digna, servicios de salud adecuados, educación de calidad y condiciones seguras de vida. Es entonces que el tema de la marginación se

encuentra inserto en cada situación de la vida diaria. No obstante, es imposible abordar este tema desde todos y cada uno de sus enfoques.<sup>122</sup>



Imagen de Fotolia 115442569, <https://mx.fotolia.com/id/115442569>

En este sentido debes saber que producto de la marginación económica se generan ciertos fenómenos sociales, tales como:

- Hambre
- Omisión
- Prostitución
- Maltrato
- Migración
- Miseria
- Indigencia
- Abandono
- Delincuencia
- Desamparo
- Desempleo

---

<sup>122</sup> Ayllon Trujillo, María Teresa et al. (s.f.). *Marginación (social, cultural, económica)*.

Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. [Página web]. Recuperado de

<http://www.eumed.net/libros-gratis/2010c/736/Marginacion%20social%20cultural%20economica.htm>

A propósito veamos el siguiente carrerete de imágenes.



Todos estos fenómenos son evidentemente injustos e injustificables, si pensamos que en nuestra propia sociedad la marginación toma una materialidad atroz como se puede observar en el siguiente video, mismo que te hará comprender mejor el problema que en México deshumaniza no sólo a quien la genera por lo injusto de sus acciones, sino a quien la padece por la forma en la que tiene que vivir.

La marginación y pobreza en Latinoamérica  
<https://www.youtube.com/watch?v=W-D5L8Ls2jI><sup>123</sup>

Por otro lado, es importante también revisar la **justicia** como concepto filosófico para reflexionar el problema ético contemporáneo de la marginación. Observa el siguiente video para que tengas una aproximación general al concepto.

<sup>123</sup> Gwences63. (2008). *La marginación y pobreza en Latinoamérica*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=W-D5L8Ls2jI>

## Parlamento Cívico “Justicia”

<https://www.youtube.com/watch?v=5cTxRdQwUnI><sup>124</sup>

Para profundizar en la comprensión de la justicia desde un punto de vista filosófico realiza la siguiente lectura.

**Referencia:** Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso: Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema: ¿Qué es la felicidad?* [Notas de clase]. México: Instituto Acatitlan, Prepa Gea.

### La justicia, equilibrio y orden cósmico

Citando la definición que nos ofrece el *Diccionario de Filosofía* de José Ferrater Mora, sentamos como base que la justicia se presenta cuando cada cosa ocupa su lugar ideal en el universo. Cuando no ocurre así, cuando una cosa usurpa el lugar de otra, cuando no se confina a ser lo que es, cuando hay alguna demasía o exceso se produce una injusticia. Se cumple la justicia solo cuando se restaura el orden originario, esto es justicia “cósmica”.

Debemos partir de esta postura porque socialmente se cree que la justicia debe establecerse por convención y de aquí nacen las normas desde la más vieja “ojo por ojo” por definición injusta, hasta las leyes modernas que sólo obedecen a los intereses de los más poderosos, en este sentido citemos a Epicuro cuando dice, “La justicia es la venganza del hombre social, como la venganza es la justicia del hombre salvaje”.

William Shakespeare dijo que la justicia es el poder terrestre que más se aproxima a Dios, porque la justicia es conciencia, no una conciencia personal, sino la conciencia de toda la humanidad, por supuesto, también aplica en lo personal porque los que reconocen claramente la voz de su propia conciencia están condenados a reconocer la voz de la justicia. La justicia no es mera compensación de daños, tampoco consiste en hacer el bien a los amigos y daño a los enemigos, en el segundo libro de *La República*, Platón se opone a Trasímaco cuando éste afirma que la justicia sirve a los intereses personales. Platón tanto en el *Gorgias* como en *La República* insiste que el hombre justo es siempre un hombre feliz. Esto podría llevarnos a pensar que si se quiere ser feliz hay que ser justo, aunque esto equivale a subordinar la justicia a la felicidad, pero no, esta afirmación contiene una especie de contradicción porque la justicia es, sin embargo, una virtud tan elevada que, llevando las cosas a un extremo, cabría inclusive mantener que hay que ser justo, pase lo que pase, inclusive si el ejercicio de la justicia produce la infelicidad. “Hágase la justicia, aunque perezca el mundo” diríamos hoy, pero Platón no se refería a eso, al contrario, el mejor alumno de Sócrates tenía una fe ciega en este concepto y presumía que el mundo podría salvarse gracias a la justicia, es posible decía, y probable que en una sociedad justa no todos los ciudadanos serán felices, pero la felicidad no debe medirse individualmente o considerando un determinado grupo o clase de la sociedad;

---

<sup>124</sup> Parlamento Cívico. (2014). Justicia. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5cTxRdQwUnI>

debe medirse teniendo en cuenta a la sociedad entera. En una sociedad justa hay justicia para todos. Si la sociedad justa es una sociedad feliz, entonces todos los miembros de la sociedad serán justos y felices.

Después de los griegos, se siguen creando conceptos de justicia, pero desvinculados de una verdad cósmica, el primer inmediato es san Agustín que justifica la justicia con la acción del amor, hacer justicia con amor al prójimo, evidentemente el equilibrio objetivo se pierde pues el peso recae en la caridad y la misericordia, entonces garantizamos el bien pero es obvio que no la justicia.

Gracias a santo Tomás el concepto de justicia comienza a bifurcarse entre la justicia social y la justicia divina. Y a partir de la Edad Media empieza a ser significativa la justicia legal, un fenómeno que nace con la obsesiva intención de delegar las leyes en el Estado, Leibniz, Hobbes, Hume y la mayoría de los filósofos y políticos intelectuales crean conceptos de justicia utilitaristas donde se busca la concepción material de la justicia, material en el sentido de que se funda en una realidad concreta y para la utilidad de todos los ciudadanos o el mayor bien posible para el mayor número posible de individuos, pero desde mi punto de vista no se trata de una cuestión de convicción sino de obligación forzosa y a este secuestro de la razón le llaman leyes y a un brazo del Estado que la ejecuta le llaman "justicia".

Por eso volvamos a la justicia cósmica y a las bases clásicas del concepto, para Platón todas las virtudes se basan en la justicia y la justicia se basa en la idea del bien, el cual es la armonía del mundo. Únicamente son tres las virtudes que propone y son la prudencia, la templanza y la valentía.

La prudencia es actuar guiado por la razón.

La templanza es ser dueño de uno mismo.

Fortaleza es la determinación de actuar conscientemente

Entonces, la justicia es que cada uno haga lo que se tiene que hacer y evidentemente atañe a todos, es una acción, es un principio personal, es la virtud única de donde brotan las tres anteriores. La justicia es esencialmente una decisión de carácter interno, es una potencia del alma, que demostramos o exteriorizamos a través de nuestras acciones.

Entonces la justicia no puede ser una simple compensación ante un daño sufrido, tampoco el convencionalismo entre los hombres, ni tampoco se sintetiza en la acción del Estado, incluso puede ser que tal vez por medio de ella no podamos ser felices, sin embargo la justicia representa un ideal humano altísimo, un ejercicio de conciencia y sobre todo de rectitud, pues como se decía al inicio todo debe responder y corresponder a un orden ideal, es así que los hombres justos toman tan en serio la justicia que si Dios no es justo nunca lo toman en serio.<sup>125</sup>

---

<sup>125</sup> Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso: Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema: ¿Qué es la felicidad?* [Notas de clase]. México: Instituto Acatitlan, Prepa Gea.

Te das cuenta cómo la justicia aun cuando puede tomar varios matices en su comprensión a lo largo de la historia, siempre será un valor altísimo e ideal en el universo en tanto que no puede ser condición de felicidad y ni de obtención de bien alguno, pues no es una herramienta o instrumento de carácter utilitario, sino que representa una condición de humanidad resultado de la conciencia que nos dirige a hacer lo que se tenga que hacer y actuar con rectitud para alcanzar un ideal humano, el cual no podrá existir mientras permitamos socialmente la injusticia, como la marginación, pues tal como dice **Karl Jaspers:**

"De la vida moral de la mayoría de los individuos y de amplios círculos populares en las situaciones cotidianas surgen las relaciones políticas de cada momento"<sup>126</sup>

The infographic features a central quote by Karl Jaspers in a speech bubble, a small sculpture of a person thinking, and two green boxes containing references. The top box lists 'Referencias de Consulta' with links to the Encyclopedia of the Holocaust and the United States Holocaust Memorial Museum. The bottom box lists 'Referencias de Consulta' with Adorno's 'Educación para la emancipación'.

"De la vida moral de la mayoría de los individuos y de amplios círculos populares en las situaciones cotidianas surgen las relaciones políticas de cada momento"

Karl Jaspers

Referencias de Consulta:  
Enciclopedia del holocausto  
United States Holocaust Memorial Museum <https://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10007608>

Referencias de Consulta:  
• Adorno, Theodor W.  
- Educación para la emancipación,  
- Morata, Madrid, 1920  
Capítulo 5  
"Educación después de Auschwitz"

Tal como verás en el siguiente video, la justicia según Schopenhauer, es una virtud producto por la piedad hacia el otro, donde los actos propios son condición de ella desde la regulación que dicta la propia conciencia.

Nicolás Zavadviker "Schopenhauer-Justicia"

[https://www.youtube.com/watch?v=c8\\_QoozM\\_G4](https://www.youtube.com/watch?v=c8_QoozM_G4)<sup>127</sup>

<sup>126</sup> Jaspers, Karl. (1998). *El problema de la culpa; sobre la responsabilidad política de Alemania*. Barcelona: Paidós, ICE, Universidad Autónoma de Barcelona. P. 56.

<sup>127</sup> Referencia Nicolás Zavadviker. (2015). *Schopenhauer. La justicia*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=c8\\_QoozM\\_G4](https://www.youtube.com/watch?v=c8_QoozM_G4)

Como viste en este tema la marginación es otro ejemplo de cosmovisiones deshumanizantes, en tanto que promueve una situación de aislamiento sobre ciertas persona respecto al grupo al que pertenecen, como un ejemplo de injusticia ante la que estamos éticamente obligados a reaccionar, pues como veremos en el tema siguiente acerca de la responsabilidad, todos estamos forzados a actuar al respecto de situaciones injustas, pues el hecho de observarlas y conocerlas sin hacer nada al respecto, no sólo es un ejemplo de inconciencia humana, sino de complicidad en tanto que de alguna forma la omisión en la acción representa una forma de autorización de las injusticias.

### Glosario del tema

**Culpa:** La culpa es toda omisión o acción imprudente o negligente, que ocasiona un daño a otra persona, y que puede merecer sanción legal. La culpa en sede civil, obliga a reparar el daño económico ocasionado por el obrar imprudente; y en sede penal puede ser causa de atribución de una pena si el hecho está considerado delito. Por ejemplo, si un automovilista atropella a un peatón sin intención, pero estando distraído, por ejemplo, hablando por celular, y lo mata o lesiona, puede ser procesado por homicidio o lesiones culposas, respectivamente. La culpa es también un sentimiento que se arraiga en la conciencia y da origen al remordimiento.

**Conciencia:** Es la facultad humana que nos vincula con la realidad y nos posibilita decidir la realización de ciertas acciones y nos hace responsable de éstas y sus consecuencias, está presente en la valoración de las situaciones cotidianas.

**Genocidio:** Aniquilación de un pueblo o grupo por motivos raciales, políticos o religiosos.

**Holocausto:** Entre el pueblo judío se conoce como la catástrofe o Shoá, relacionado con el genocidio del pueblo judío por los nazis durante el periodo de la Segunda Guerra Mundial.

**Justicia:** Según Platón consiste en dar a cada quien lo que le corresponda, sin embargo desde un punto de vista humanista podría ser entendida como dar a cada quien lo que necesita.

**Libertad:** Es la facultad humana de actuar o abstenerse siguiendo su criterio y voluntad, ella implica responsabilidad de los actos u omisiones, porque es un acto puro de la conciencia.

Es la facultad o capacidad del ser humano de actuar o abstenerse siguiendo su criterio y voluntad.

Los existencialistas no creen que el individuo sea una parte de un todo, sino que cada ser humano es una integridad libre por sí misma. La existencia propia de una **persona** es lo que define su **esencia** y no una condición humana general. En otras palabras, el ser humano existe desde que es capaz de generar cualquier tipo de pensamiento. El pensamiento hace que la persona sea libre: sin libertad, no hay existencia.



Esta misma libertad convierte al individuo en un ser responsable de sus actos. Hay, por lo tanto, una **ética** de la **responsabilidad individual**. La persona debe hacerse cargo de los actos que realiza en el ejercicio de su libertad.

**Marginación:** Situación de aislamiento en que se encuentra una persona respecto al grupo o colectividad a la que pertenece, lo que normalmente le resulta perjudicial.

Pertenencia: Es el **hecho o la circunstancia de formar parte de un conjunto**, ya sea un grupo, una comunidad, una organización, una institución, etc.

En algunos países, el concepto de **grupo de pertenencia** hace mención al grupo social del que forma parte una **persona** al compartir valores, creencias, gustos o comportamientos. La sensación de pertenencia a estos conjuntos permite que el individuo se sienta acompañado por pares y ayuda a desarrollar su **identidad**, ya que se reconoce y se presenta ante el resto de la sociedad como parte de un grupo.

**Responsabilidad:** Compromiso u obligación de tipo moral que surge de la posible equivocación cometida, es, también, la obligación de reparar un error y compensar los males ocasionados. La habilidad del ser humano para medir y reconocer las consecuencias de un episodio que se llevó a cabo con plena conciencia y libertad.

### Referencias documentales del apartado

Jaspers, Karl. El problema de la culpa; Sobre la Responsabilidad política de Alemania. Introducción de Ernesto Garzón, traducción de Román Gutiérrez Cuartando, Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1998, primera edición en alemán en 1946.

Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso: Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema: ¿Qué es la felicidad?* [Notas de clase]. México: Instituto Acatitlan, Prepa Gea.

Adorno, Theodor. (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid: Morata

### Referencias electrónicas del apartado

Shiromi Hiba, D. (2016). *El grupo "in"*. En el Club de ensayos. [Página web]. Recuperado de <https://www.clubensayos.com/Temas-Variados/AXIOLOG%C3%8DA-Y-SOCIEDAD/3430620.html>

Ayllon Trujillo, María Teresa et al. (s.f.). *Marginación (social, cultural, económica)*. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. [Página web]. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010c/736/Marginacion%20social%20cultural%20economica.htm>

Gwences63. (2008). *La marginación y pobreza en Latinoamérica*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=W-D5L8Ls2jI>

Eduflix Italia (2013) Biografía di Karl Jaspers (Vídeo)  
<https://www.youtube.com/watch?v=KGNhxJKfaBw>

Parlamento Cívico. (2014). Justicia. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5cTxRdQwUnI>

Referencia Nicolás Zavadvivker. (2015). *Schopenhauer. La justicia*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=c8\\_QoozM\\_G4](https://www.youtube.com/watch?v=c8_QoozM_G4)

Helen Fein *El universo de obligación* Texto PDF retomado del curso “Para comprender la historia y a nosotros mismo” Impartido en la Ibero.

<http://www.museodelholocausto.org.gt/contenido/guia.pdf>

Proyecto40 Informativos. (2015). *Niños en situación de calle en la Ciudad de México*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wDGAV1RnoU0>

Espin Zamudio, Rael. (2017). *Niños de la calle en la Ciudad de México: un problema estructural*. Humanium. [Página web]. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/ninos-la-calle-la-ciudad-mexico-problema-estructural/>

Sinaloa en línea. (2015). *Migrantes centroamericanos: el olvido de Dios*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QxrVEPPX2>

MADEMS FILOSOFÍA



ÉTICA  
CONTEMPORÁNEA

Argentina Minerva Madrigal González

## UNIDAD III

# AXIOLOGÍA DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

**COMPETENCIA PARTICULAR DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:** *Valora las acciones humanas fundadas en los principios morales que le permiten actuar responsablemente en el mejoramiento de la convivencia social.*

**PROPUESTA DE COMPETENCIA PARTICULAR DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:** Establecer una postura fundada en conceptos filosóficos sobre el fenómeno de los prejuicios, la marginación, el universo de obligación limitado, la obediencia ciega, a través de estudio de casos y lectura de textos, para ampliar las capacidades de encuentro dialógico- reflexivo de situaciones éticas problemáticas.

**RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 1:** *Emite juicios axiológicos sobre manifestaciones del comportamiento humano en diversos contextos y situaciones sociales.*

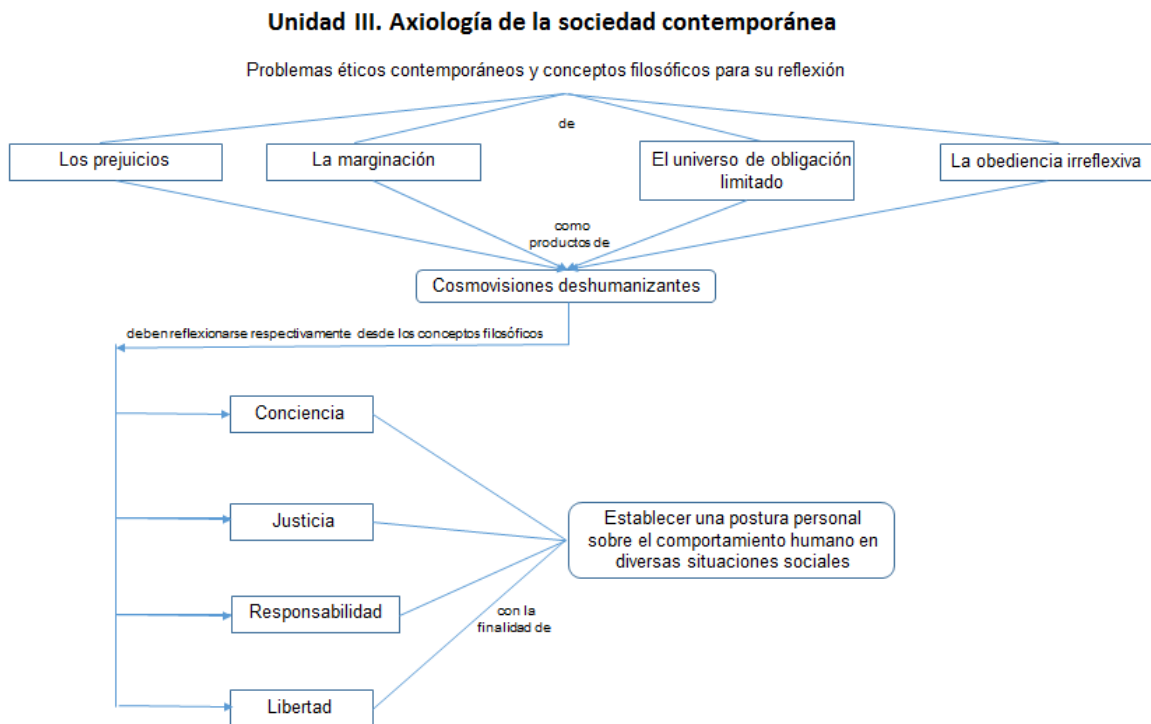
**PROPUESTA DE RAP ACORDE A LA ENSEÑANZA DE LA ÈTICA:** Establece una postura personal sobre el comportamiento humano en diversas situaciones sociales, por medio del diálogo y la reflexión con apoyo de conceptos filosóficos para favorecer a la construcción del *Ethos*.

# Introducción

En esta unidad didáctica serás capaz de establecer una postura acerca de algunos problemas contemporáneos, identificarás conflictos propios del comportamiento humano recurrentes en la época actual, lo harás por medio del estudio de casos, es decir, te presentaremos algunas situaciones sociales en que el fenómeno de los prejuicios, la marginación, el universo de obligación limitado y la obediencia ciega se vinculan con los conceptos de conciencia, justicia, responsabilidad y libertad.

Organizarás ideas respecto a los prejuicios por medio de un diálogo y la reflexión vinculados con el concepto de conciencia que reconocerás en varias lecturas, videos y audio; de igual forma examinarás tu propia postura de la justicia ante un caso de marginación; también analizarás tu universo de obligación, a través de varios multimedios y reconocerás la responsabilidad que tenemos con otros. Finalmente expresarás tu apreciación sobre la obediencia por medio de análisis de un video.

Revisa el siguiente mapa conceptual que te ofrece un panorama general de lo que revisaremos en esta unidad didáctica.



## 1. Prejuicios y conciencia

En este tema abordaremos el problema contemporáneo del **prejuicio**, entendido como la acción de juzgar algo o a alguien sin ningún conocimiento previo, situación producto de cosmovisiones heredadas que deben reflexionarse filosóficamente desde el concepto de **conciencia**, como una condición propia del hombre que obliga a su voluntad libre a reconocerse como un ser en el mundo que le exige la construcción de su propio ser con base en sus acciones y decisiones cotidianas que irán forjando su humanidad.

Para entrar en materia y entender un poco más qué son los prejuicios, observa el siguiente video:

Prejuicios, cortometraje ficción

<https://www.youtube.com/watch?v=qlk9VzdTCCM&feature=youtu.be><sup>1</sup>

¿Qué te pareció? Se trata de un claro ejemplo de un prejuicio, que tal vez hayas experimentado en una situación semejante, y probablemente no haya sido tan extrema, sin embargo, aunque el video es muy ilustrativo, ahora revisa el siguiente texto en el que encontrarás una exposición más amplia del prejuicio.

**Referencia:** Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema Tolerancia e inclusión*. [Notas de clase del autor]. México: Prepa Gea.

### El prejuicio

Actualmente podemos encontrar en el diccionario el término prejuicio definido como un “proceso de formación de un concepto o juicio sobre alguna cosa de forma anticipada”. Se trata ésta de una definición epistemológica. Por otro lado, el psicólogo Gordon W. Allport en su obra *La naturaleza del prejuicio* presenta una investigación científica del prejuicio, en ella define este término como una empatía apoyada en una generalización imperfecta e inflexible. En este sentido puede sentirse o expresarse, estar dirigida hacia un grupo en general o hacia un individuo.

Si nos damos cuenta, nos referimos a una actitud negativa hacia un grupo definido socialmente y hacia cualquier persona percibida como miembro de ese grupo.

---

<sup>1</sup> Butanito Films Asociación Audiovisual. (2016). *Prejuicios, cortometraje ficción 2016*. [Archivo de video].

Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=qlk9VzdTCCM&feature=youtu.be>

Existen diversos conceptos sobre el prejuicio pero siempre vamos a encontrar varias características comunes entre las definiciones:

- Es una manifestación intergrupala, nacen al interior de un grupo y se dirige hacia otros grupos sociales o sus miembros, sólo por el hecho de ser distintos.
- Es socialmente compartido. Las relaciones intergrupales ejercen un papel importante en cuanto a la fuerza y dirección del prejuicio.
- Presenta un carácter negativo, es decir, contienen una disposición condenatoria hacia el grupo o persona a la que va dirigido.
- La visión prejuiciosa suele ser sesgada, parcial o generalizada.
- Se trata de una actitud, producto de una evaluación desaprobatoria.

Por otra parte, podemos encontrar algunas teorías que explican los elementos que constituyen los prejuicios, una de ellas es la “Teoría bidimensional” que acepta y estudia las evaluaciones positivas y negativas hacia el objeto. Otra, es la teoría “Modelo de los tres componentes”, la cual ve a los prejuicios como un elemento que perdura en el tiempo y es constante, que hace actuar de una manera determinada a un individuo hacia un exogrupo. Las tres direcciones del prejuicio son afectivo (el prejuicio en sí mismo), cognitivo (crea estereotipos) y conductual (discriminación).

A propósito, el aspecto que no debemos pasar por alto en relación a los prejuicios, es su representación dentro del ámbito de la sociedad, pues podemos decir que la **discriminación** es el signo conductual del prejuicio, ante lo que el Marqués de Sade dio en el clavo cuando afirmó que la *conciencia no es la voz de la naturaleza, sino la voz de los prejuicios*.

Pero ¿qué papel juega la conciencia con respecto a la discriminación y el prejuicio? Es evidente que no tenemos ni siquiera tres meses de edad cuando nosotros ya somos un constructo social, sin decidirlo siquiera ya tenemos una religión, un partido político y una ideología que ni siquiera entendemos; heredamos los principios familiares, sean sanos o no, debemos aceptar que la educación es de alguna forma un prejuicio, los valores y la moral nos obligan a la discriminación y se nos entregan como un mandato prejuicioso, que ataca los deseos ajenos y pone en conflicto nuestra conciencia.

Madurar es un verbo que revierte la acción social a la que llamamos educación, es decir, la maduración humana es un fenómeno de reeducación personal, no es otra cosa que ir tirando esta serie de prejuicios, los errores que no nos sirven y quedarnos momentáneamente con los que nos permiten seguir madurando, pero con la idea de que también se tienen que desechar si siguen equivocados, comenzamos a madurar cuando descubrimos la **conciencia crítica** y no es otra cosa que una revelación de nuestro ser, la conciencia crítica es una continuación del pensamiento crítico, implica la acción de descubrirnos como personas con ideas, con una cultura y necesidades diferentes a las de los demás, es la capacidad de poder evaluar nuestro contexto cultural y ambiental, alcanzar este grado de madurez implica el reconocimiento de la empatía y sobre todo la impactante aceptación de que somos potencialmente destructivos por fuerza del prejuicio. Después de este despertar comienza una

responsabilidad congruente, porque quien tiene una conciencia crítica, necesita congruencia, para poder ser saludablemente reflexivo, analítico, flexible, tolerante e incluyente, una persona que no es prejuiciosa, actúa naturalmente más honesta con el mundo.<sup>2</sup>

Como pudiste notar, el prejuicio es una apreciación anticipada, apoyada en una generalización producto de cosmovisiones, que en menos casos pueden representar una visión positiva, pero que mayormente contienen un juicio valorativo negativo que pudiera peligrosamente desembocar en la discriminación como una forma de prejuicio social.

La cosmovisión es un conjunto de ideas, valores y criterios por las cuales se juzga la realidad y a otras personas, en pocas palabras es la manera de ver el mundo y relacionarnos con él, puesto que en la mayoría de los casos la cosmovisión es heredada y aprendida en la cultura, siempre es necesario hacer un análisis reflexivo de ella.

El problema con el prejuicio es que no solamente genera repercusiones en los grupos o individuos hacia los que va dirigido, sino que también afecta a quien lo practica, pues no sólo determina sus acciones de forma irreflexiva, sino que pone en entredicho su propia conciencia al limitar sus valoraciones a las opiniones heredadas e impuestas por el grupo social al que pertenece, situación que hace necesaria una revaloración de la **conciencia crítica**, como alternativa para descubrirnos como personas con ideas propias, capaces de responder por las propias acciones, desde la reflexión y el análisis de la propia conducta.

La cosmovisión es un conjunto de ideas, valores y criterios por las cuales se juzga la realidad y a otras personas, en pocas palabras es la manera de ver el mundo y relacionarnos con él, puesto que en la mayoría de los casos la cosmovisión es heredada y aprendida en la cultura, siempre es necesario hacer un análisis reflexivo de ella.

Los prejuicios son una opinión o creencia con respecto de algo, mismos que no se sostienen en el conocimiento intelectual o experiencial, se trata de una idea previa de algo que no se conoce, ellos son peligrosos en tanto que nos pueden llevar a la marginación de un cierto sector humano.

---

<sup>2</sup>Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema Tolerancia e inclusión.* [Notas de clase del autor]. México: Prepa Gea.



Para ahondar más en el tema, lee el siguiente documento referente a la conciencia.

**Referencia:** Millán Ortiz, P., Nava Altamirano, F., Millán Ortiz, B. (2004). *Ética*. México: Librería universitaria UAEM. pp. 65-68.

## El problema de la conciencia

Varias veces hemos pronunciado la palabra *conciencia*. Es más, todo el mundo la usa cotidianamente, sin embargo, pocas veces nos atrevemos a cuestionarnos ¿qué es? Tratemos de dar una respuesta. El uso filosófico de este término tiene poco o nada que ver con su significado común como conocimiento que el hombre tiene de los propios estados, percepciones, ideas, sentimientos, actos de voluntad (voliciones), etcétera; conocimiento por el cual decimos que un hombre es consciente o tiene conciencia cuando no está adormecido o desvanecido, ni distraído por otros hechos, El significado filosófico de este término es mucho más complejo y este significado, tanto para la filosofía moderna como contemporánea, es el de una relación del alma consigo mismo, de una relación intrínseca al hombre interior o espiritual, por la cual se puede conocer de modo inmediato y privilegiado y, por lo tanto, se puede juzgar a sí mismo de manera segura e infalible.

### 2.1 Definición de conciencia

En sentido general, la conciencia, es darse cuenta de algo que se vive, que se realiza. Yo siento, Yo vivo, Yo pienso, Yo quiero, Yo deseo, Yo existo, etcétera.

### 2.2 Clases de conciencia

a) Psicológica. Es la capacidad de volver sobre los propios actos, la capacidad de darse cuenta de la propia actividad; es la presencia de sí a sí mismo. Desde este punto de vista tiene tres características fundamentales que son conocer, observar y constatar. Por lo tanto, desde la perspectiva psicológica, la conciencia es una relación puramente privada del hombre consigo mismo, es decir, una relación en la que se separa de las cosas y de los demás y retorna a sí mismo, dando lugar a una investigación puramente interior en la cual pueda conocer con absoluta verdad y certeza.

b) Moral. Es la conciencia que emite un juicio de la moralidad de la propia acción.

La conciencia moral tiene las siguientes características: es un juicio de valor que aprecia y obliga, Estas características nos constituyen como personas individuales. Por consiguiente, la conciencia moral puede definirse como el juicio práctico de la razón acerca de un acto individual como bueno, debiendo ejecutarse; o como mal, debiendo evitarse.

En conclusión, la conciencia tiene un doble sentido psicológico y moral: sin embargo, este doble sentido se encuentra únicamente en la vida interior, en el Yo; aunque paradójicamente la vida interior no es más que un recuerdo individual de la vida exterior del sujeto en su relación con los demás. Por tanto, la conciencia es vida interior más vida exterior.

### 2.3 Funciones de la conciencia

La conciencia en sí, es decir, antes de la división en psicológica y moral, tiene tres funciones: testifica, obliga y juzga. Testifica que soy responsable, causa de tal adicción. Obliga prescribiendo o prohibiendo porque ha visto que tal acto debe hacerse o evitarse por la presencia o ausencia del valor moral. Y juzga aprobando o desaprobandando al acto realizado.

Por un lado, en la idea popular, la conciencia se concibe a menudo como una voz interior; algunas veces como la voz de un ser superior (Dios) hacia nosotros, que nos dice los actos que hay que ejecutar o evitar.

Como se ve, la conciencia, más que capacidad, es un acto y por eso la conciencia moral es el juicio de valor acerca de lo hecho por la persona. Es el término de un proceso discursivo que parte de una premisa universal y llega a una conclusión singular: el mal se debe evitar; el robo es malo; luego se debe evitar. Aquí todavía no interviene la conciencia porque la conclusión es impersonal. De esto se pasa a: este acto que pienso realizar es un robo; luego lo debo evitar. Se llega a una conclusión personal. Ésta es la conciencia moral.

Por supuesto, las fases descritas se realizan a veces sin advertirlo explícitamente, pero siempre se trata de una confrontación de la situación personal con la ley moral. De esta manera, no basta el razonamiento, se necesita la intención profunda del que actúa; se requiere sinceridad y autenticidad porque solo se entra en el nivel de la conciencia cuando el Yo queda envuelto en el proceso; cuando queda comprometido. Por eso es que en el juicio de conciencia intervienen la efectividad y las circunstancias personales. Cuando el Yo se ve comprometido no puede actuar desapasionadamente.

Como resultado de lo anterior la conciencia es una de las condiciones, para que se pueda hablar de la verdadera responsabilidad moral sobre los actos que realizamos.<sup>3</sup>

El significado filosófico de la conciencia es algo tan complejo que incluso existen dos clases de ésta:

---

<sup>3</sup> Millán Ortiz, P., Nava Altamirano, F., Millán Ortiz, B. (2004). *Ética*. México: Librería universitaria UAEM. pp. 65-68.

Conciencia psicológica	Conciencia moral
Capacidad de darse cuenta de los actos propios y notar la presencia de uno mismo.	Se trata del juicio práctico de la razón acerca de un acto individual, juzgado como bueno y digno de ejecutarse o como malo y que debe evitarse.
Características fundamentales: Conocer, observar y constatar.	Características fundamentales: Juicio de valor que aprecia y obliga.
Ejemplo: <i>Alejandra es una muchacha muy tímida. Hace poco conoció a un chico muy guapo y sus amigas le sugieren que no lo trate por ser peligro, pero él le pide que lo conozca, que observe cómo es su conducta y después constate lo que le han dicho.</i>	Ejemplo: <i>Juan conoce desde hace mucho tiempo a una muchacha. Sus amigos lo obligan a decir cómo es ella. Él afirma que tuvo un juicio de valor antes de conocerla y que hoy a lo mejor se equivocaba al describirla de otra manera porque ya la apreciaba.</i>

En síntesis, la conciencia es un estado de relación del alma con ella misma y con la realidad exterior, es una mezcla entre la psique y el juicio moral, cuyas funciones son testificar, diciéndonos a nosotros mismos lo que somos, obligándonos a actuar o abstenernos y juzgando al aprobar o desaprobar una acción.

La conciencia es la facultad humana que nos vincula con la realidad y nos posibilita decidir la realización de ciertas acciones y nos hace responsable de éstas y sus consecuencias, ella está presente en la valoración de las situaciones cotidianas.

Observa el siguiente video referente al tema de la conciencia.

Fragmento cómo entiende Sartre la conciencia AAHI<sup>4</sup>  
<https://www.youtube.com/watch?v=Ut5tRHvJYgk>

La conciencia es el juicio de valor acerca de los hechos propios dentro del mundo, producto de un proceso discursivo y argumentativo interno que confronta la ética y la acción objetiva, porque no basta el razonamiento, sino la voluntad de actuar desde la **responsabilidad** de los actos propios, pues el hombre es producto de lo que hace conscientemente, él se define en la acción **libre** gracias a la que construye su ser.

---

<sup>4</sup> Ibañez, Alejandro. (2014). *Fragmento cómo entiende Sartre la conciencia AAHI*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ut5tRHvJYgk>

La responsabilidad es el compromiso u obligación de tipo moral que surge de la posible equivocación cometida, es, también, la obligación de reparar un error y compensar los males ocasionados. La habilidad del ser humano para medir y reconocer las consecuencias de un episodio que se llevó a cabo con plena conciencia y libertad.

### **Actividad de aprendizaje 1.** **Plenaria *Prejuicios y conciencia***

El propósito de esta actividad es que organices tus ideas acerca de los prejuicios, por lo que participarás en una plenaria de discusión y luego responderás un cuestionario para generar reflexión con base en cuestionamientos.

#### **Instrucciones:**

1. Escucha el siguiente audio e identifica el problema general que trata.



#### **Pequeñas grandes cosas**

Recuerdo que era la víspera del Memorial Day. Ella abordó el metro en la estación Pennsylvania. Trato de recordar cómo fue que se las arregló para abrirse paso con un bebé en su brazo derecho, una maleta en la mano izquierda, y dos pequeños siguiéndola: un niño y una niña, como de entre tres y cinco años. Era una señora blanca de aspecto agradable y de escasos veinte años de edad.

En Nevins Street, Brooklyn, la vi preparándose para bajar en la siguiente parada, Atlantic Avenue, yo también debía bajar ahí. Entonces, advertí que, así como subir al metro, seguramente le resultó complicado, también lo sería bajarse.

A punto de llegar, ya estaba listo para bajarme, sin ningún bulto que atender, ni siquiera el acostumbrado libro bajo el brazo, sin el cual no me sentía completamente vestido.

Al arribar a la estación, ya era casi medianoche, un hombre blanco que estaba sentado cerca de la puerta la ayudó a salir, colocó a los niños en el largo y desierto andén, donde sólo se encontraban dos personas adultas.

Yo podía divisar la larga y empinada escalera de cemento que descendía de la estación a la calle Long Island Railroad. Tuve una serie de dudas acerca de si debía ofrecerle mi ayuda, como había hecho el hombre blanco en la puerta, al sacar a los niños del vagón o si debía ocuparme de los niños y darles la mano hasta que llegarán al final de la escalera.

La cortesía es una característica de los latinos. Y allí estaba yo, un puertorriqueño, en la medianoche, frente a estas personas blancas: dos niños y una señora con un bebé en brazos, muy necesitada de ayuda, por lo menos hasta que llegará al pie de los escalones.

Pero, cómo podía yo, siendo negro y puertorriqueño, acercarme a esta señora blanca, que seguramente tendría prejuicios contra los negros y las personas con acento extranjero, en una estación de metro desierta, a altas horas de la noche.

¿Qué diría ella?, ¿cuál sería la primera reacción de esta mujer americana blanca, que tal vez venía de una pequeña ciudad?, ¿diría? “¿sí, por favor, ayúdeme?”, o ¿pensaría que yo sólo estaba tomándome demasiada confianza?, ¿o algo peor?, ¿qué haría yo, si ella se ponía a gritar como respuesta a mi oferta de ayuda?

¿Acaso yo la estaba juzgando de manera equivocada? Son tantas las calumnias que a diario aparecen en la prensa contra los negros y los puertorriqueños... Vacilé durante un largo minuto. Los modales ancestrales que aun los puertorriqueños analfabetos transmiten de padres a hijos luchaban dentro de mí. Y allí me encontraba, pasada la medianoche, afrontando una situación que bien podía provocar una explosión de los prejuicios y el chauvinismo típicos de la política de "dividir para reinar" de nuestra sociedad actual.

Fue un largo minuto. Finalmente, pasé al lado de ella como si no hubiera visto nada, como si fuera insensible a su necesidad. Como un grosero animal caminando sobre dos patas avancé, casi corriendo por el largo andén, dejando a la mujer con la maleta y los niños. Bajé de dos en dos los escalones de la escalera de cemento hasta que salí a la calle y el aire frío abofeteó mi tibio rostro.

¡Esto es lo que el racismo, el prejuicio, el chauvinismo y las divisiones artificiales oficialmente establecidas pueden hacerle a un pueblo o una nación!

Quizás la señora no tenía ninguna clase de prejuicios. Y si los tenía, tal vez no eran tan fuertes para ponerse a gritar si un negro se le acercaba en una solitaria estación de metro después de medianoche.

Sé que la probabilidad de que usted lea estas líneas es de una en un millón, pero estoy dispuesto a aceptar esa millonésima posibilidad de suerte. Y si usted no era prejuiciada, yo le fallé, señora, y fallé a sus niños y me fallé a mí mismo.

Aquella madrugada de Memorial Day le di temprana sepultura a mi cortesía. Pero ésta es la promesa que me hago aquí y ahora; si alguna vez me encuentro en una situación semejante, voy a ofrecer ayuda, sin importarme cómo sea recibida.

Entonces, recuperaré mi cortesía.

2. Participa en plenaria con las siguientes acciones:

a) Establece tres razones por las que el protagonista debió prestar ayuda a la señora y tres razones por las que no.

b) Compara tus razones con las de tus compañeros y realimenta a al menos, a dos de ellos.

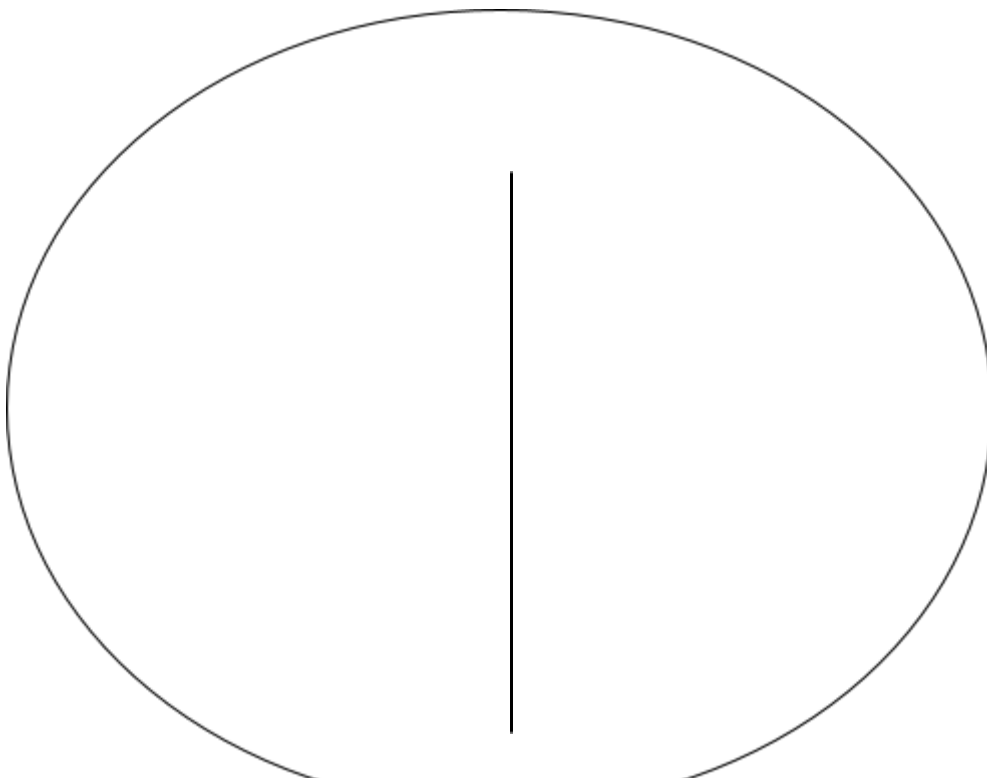
c) Responde las siguientes preguntas: ¿qué debió haber hecho aquel hombre y por qué? y ¿cuál es el origen de los prejuicios y sus peligros?

3. Completa el siguiente formato.

### **Formato prejuicios y conciencia**

Retoma las tres razones que compartiste en el foro de discusión, las que justifiquen la falta de ayuda hacia la señora, por parte del protagonista del audio *Pequeñas grandes cosas*, y del lado derecho escribe tres razones que destruyan tales motivos.

#### **Diálogo interno**



Ahora, para contestar las preguntas siguientes, muestra en el desarrollo de tus respuestas una reflexión, entrelazando los contenidos vistos acerca de la conciencia existencial.

1. ¿Cuál crees que puede ser el origen de los prejuicios?
2. ¿Cuáles podrían ser los peligros de los prejuicios?
3. ¿Cómo se vincula la frase de Sartre *El hombre es lo que hace* con el audio?
4. ¿Crees que la acción libre del puertorriqueño fue angustiada, pero aun así fue libre?
5. ¿Después de su acción, el puertorriqueño rompió el proyecto de sí mismo?
6. ¿Cuál hubiera sido la forma más humana y ética de actuar ante tal situación?
7. ¿Cuáles son las repercusiones en términos humanos, después de la elección y la realización de la acción?
8. ¿Las decisiones cotidianas influyen en la construcción de una vida más humana?
9. ¿Qué debió hacer aquel sujeto y explica por qué?
10. ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de aquel hombre y por qué?

Redacta una breve opinión (no mayor de media cuartilla) sobre el audio *Pequeñas grandes cosas*, en la que reflexiones sobre los prejuicios y su relación con la conciencia. Puedes apoyarte en las respuestas a los cuestionamientos anteriores.

4. Observa la siguiente lista de cotejo en la que se describen los criterios que debe contener tu actividad, esto con intención de que puedas completar, corregir o rehacerla.

### Lista de cotejo

#### Actividad de aprendizaje 1. Plenaria *Prejuicios y conciencia*

Criterios	Sí	No
Participa en el plenaria describiendo tres razones por las que el protagonista <b>debió</b> prestar ayuda a la señora.		
Participa en el plenaria describiendo tres razones por las que el protagonista <b>no</b> debió prestar ayuda a la señora.		
Realimenta la participación de, por lo menos, dos de sus compañeros.		
Responde las preguntas en plenaria.		
Responde los cuestionamientos sobre los prejuicios y la conciencia.		
Retoma las consideraciones hechas en la plenaria de discusión y redacta una breve reflexión sobre los prejuicios y su relación con la conciencia.		
Establece una opinión producto de la reflexión.		
Vincula su postura con el concepto de conciencia.		

Como has visto, el **prejuicio** constituye una idea previa a la experiencia, producto de una cosmovisión deshumanizante que se basa en un conjunto de criterios por los cuales se juzga negativamente a un grupo o a una persona, cuyo peligro es la discriminación, la cual puede tomar el aspecto de la marginación que será el problema de nuestro próximo tema que se ligará con el concepto filosófico de la justicia, como el ejercicio de dar a cada quien, no sólo lo que merece, sino aquello que necesita. Lo anterior desde la consideración de la conciencia como la facultad humana que nos vincula con la realidad y posibilita el decidir la realización de ciertas acciones, haciéndonos responsables de éstas y sus consecuencias, desde una visión que explica al hombre como un ser que se construye cotidianamente en sus acciones.



## 2. Marginación y justicia

En este tema trataremos la *marginación* como una acción que al segregar a un grupo o individuo consolida a otro u otros, quienes que se consideran superiores, situación que debe ser valorada y analizada desde el concepto de justicia, como la acción de dar a cada quien lo que merece o lo que necesita.

Escucha el siguiente audio para comprender por medio de un estudio de caso la forma en la que surge la marginación y sus causas.



### El grupo "in"

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1nuLz2oFdHnCch3DIJB1QcBy9R04rW>

[\\_Rg](#)

<http://www.transmisionenlinea.ipn.mx/VB/trascrip/demos/U111grupoin.html>

Eve Shalen, es una estudiante de secundaria, que reflexionó acerca de su propia necesidad de pertenencia.

Mi clase de octavo grado estaba compuesta por veintiocho estudiantes; la mayor parte de nosotros nos conocíamos desde los cinco o seis años de edad. La clase era muy unida y nos conocíamos tan bien que la mayoría podía distinguir la letra de cualquiera con solo mirarla, sin embargo, también estaban los marginados de la clase, aun cuando crecimos juntos. A partir del segundo grado, un pequeño grupo élite pasaba buena parte del tiempo acosando a dos o tres de nosotros. Yo era una de las acosadas, aunque no sé por qué. En la mayoría de los casos los niños que son molestados por otros no son buenos deportistas, leen demasiado, llevan ropa inadecuada o son de otra raza. Pero en mi clase todos leíamos demasiado y no éramos buenos deportistas. También habíamos sido educados para respetar la raza de los demás. Eso era lo extraño de mi situación. Habitualmente, la gente es marginada por ser diferente del grupo más amplio. Sin embargo, en mi clase no existían grandes diferencias. Era como si hubiera una necesidad de inventar marginados en el grupo. Las diferencias entre nosotros no generaban odio, sino que el odio generaba las diferencias entre nosotros.

El acoso era sutil. Venía en forma de risas ahogadas cuando yo hablaba, y en la forma como levantaban los ojos al cielo cuando me volvía. Si estaba en el patio de la escuela y me acercaba a ellos, a menudo se callaban. En ocasiones alguien no me veía llegar y alcanzaba a escuchar el final de una broma sobre mí.

También había otra chica en nuestra clase que quizás era más rechazada que yo. Ella se esforzaba más que yo por ser aceptada. Sin querer ofrecía al grupo abundantes materiales para las bromas. Un día, durante la hora del almuerzo, yo estaba sentada afuera, mirando un partido de básquet. Una de las chicas más populares de la clase se acercó a mostrarme algo de lo que, según ella, no querría perderme. Caminamos hasta una esquina del patio donde se encontraba un grupo de tres o cuatro chicos. Uno de ellos leía en voz alta un pequeño libro, que era el diario de aquella chica. Me

senté con el grupo riendo a carcajadas, escuché cómo mi voz finalmente se mezclaba con la de ellos.

Al pensar en lo que estaba pasando, me pregunté ¿cómo pude haber participado en ridiculizar a esta chica cuando yo sabía perfectamente bien lo que era sentir que se burlaran de mí? Me agradaría decir que, si me encontrara hoy en la misma situación, reaccionaría de una manera diferente, pero honestamente no puedo estar segura. A menudo, ser aceptado por otros es más satisfactorio que ser aceptado por uno mismo, aun cuando la satisfacción no dure. Con excesiva frecuencia, nuestras acciones están determinadas por el momento.<sup>5</sup>

Te diste cuenta, por medio del audio anterior, cómo es que la marginación, contrariamente a lo que se cree, no es producto de diferencias sustanciales entre las personas, sino que sorprendentemente es resultado de la necesidad de **pertenencia**, entendida como:

La pertenencia es el hecho o la circunstancia de formar parte de un conjunto, ayuda a desarrollar identidad, ya que se reconoce y se presenta ante el resto de la sociedad como parte de un grupo, sin embargo, se torna peligrosa cuando afirma a un grupo sobre otro al cual se denigra.

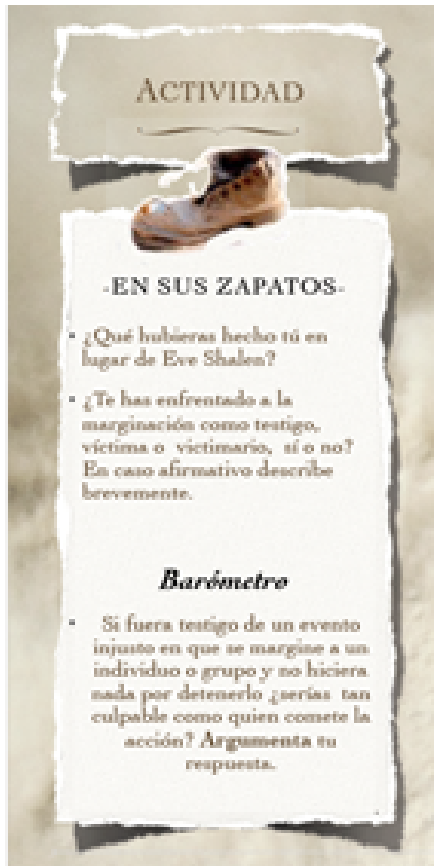
En algunos países, el concepto de grupo de pertenencia hace mención al grupo social del que forma parte una persona al compartir valores, creencias, gustos o comportamientos. La sensación de pertenencia a estos conjuntos permite que el individuo se sienta acompañado por pares y ayuda a desarrollar su identidad, ya que se reconoce y se presenta ante el resto de la sociedad como parte de un grupo.

Como pudiste notar la existencia de la marginación podría ser producto de una necesidad de pertenencia insana, en tanto que se eleva sobre el sufrimiento y la injusticia vivida por otros, sin embargo, antes de abordar con más detalle el tema de la justicia para vincularlo con la reflexión sobre la marginación, en el siguiente PDF conocerás las circunstancias a las que obedece y las consecuencias que ésta desata socialmente.

### **Actividades de aprendizaje** **Diálogo reflexivo: “En sus zapatos” y “Dinámica barómetro”**

---

<sup>5</sup> Shiromi Hiba, D. (2016). *El grupo “in”*. En Club de ensayos. [Página web]. Recuperado de <https://www.clubensayos.com/Temas-Variados/AXIOLOG%C3%8DA-Y-SOCIEDAD/3430620.html>



### Opinión:

1. ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Eve Shalen?

---

---

2. Te has enfrentado a la marginación como testigo, víctima? En caso afirmativo describe brevemente.

---

---

### Dinámica el barómetro

Narra un evento propio de la vida cotidiana, en donde la injusticia producto de la marginación sea evidente, después plantea la posibilidad de que se haya sido testigo de tal evento y pide la opinión del grupo respecto.

1. Si fuera testigo de un evento injusto en que se margine a un individuo o grupo y no hicieras nada por detenerlo ¿serías tan culpable como quien comete la acción? Argumenta tu respuesta.
- 

Pedir a las personas que se sienten corresponsables que se mantengan de pie y externen su postura, para generar una polémica.

A continuación realiza la siguiente lectura para determina el tipo de culpa que se tiene ante un acto injusto.

**Referencia:** Jaspers, Karl. *El problema de la culpa; Sobre la Responsabilidad política de Alemania*. Introducción de Ernesto Garzón, traducción de Román Gutiérrez Cuartando, Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1998, primera edición en alemán en 1945.

### Cuatro conceptos de culpa

## ACTIVIDAD

### “El problema de la culpa”

Karl Jaspers



#### INSTRUCCIONES:

- Realiza la lectura que aparece a continuación e identifica la información que complete el cuadro comparativo al final de la lectura.
- Comparte la información generada, misma que les servirá para responder las preguntas de reflexión.



Eduflux Italia (2013) Biografia di Karl Jaspers (Video)  
<https://www.youtube.com/watch?v=KGNhxJKfaBw>

Hay que distinguir entre:

1. Culpa criminal: los crímenes consisten en acciones demostrables objetivamente que infringen leyes inequívocas. Instancia es el tribunal que, en un proceso formal, establece finalmente los hechos y aplica después las leyes que les corresponden.

2. Culpa política: se debe a las acciones de los estadistas y de la ciudadanía de un

Estado, por mor de las cuales tengo yo que sufrir las consecuencias de las acciones de ese Estado, a cuya autoridad estoy sujeto y a través de cuyo orden determino mi existencia (responsabilidad política). Cada persona es responsable de cómo sea gobernada. Instancia es la fuerza y la voluntad del vencedor, tanto en la política interior como en la exterior. El éxito es decisivo. Una reducción de la arbitrariedad y de la fuerza acontece por medio de la inteligencia política, que piensa en ulteriores consecuencias, y mediante el reconocimiento de normas que se acomodan bajo las denominaciones de derecho natural y derecho internacional público.

3. Culpa moral: siempre que realizo acciones como individuo tengo, sin embargo, responsabilidad moral, la tengo por lo tanto por todas las acciones que llevo a cabo, incluidas las políticas y las militares. Nunca vale, sin más, el principio de “obediencia debida”. Ya que antes bien, lo crímenes son crímenes, aunque hayan sido ordenados (si bien hay siempre circunstancias atenuantes, dependiendo del grado de peligro, el chantaje y el terror), toda acción se encuentra sometida también al enjuiciamiento moral. La instancia es entonces la propia consciencia, así como la comunicación con el amigo y el allegado, con el que me quiere y está interesado en mi alma.

4. Culpa metafísica: hay una solidaridad entre hombres como tales que hacen a cada uno responsables de todo agravio y de todas las injusticias del mundo, especialmente de los crímenes que suceden en su presencia o con su conocimiento.

Si no hago lo que puedo para impedirlos, soy también culpable. Si no arriesgo mi vida para impedir el asesinato de otros, sino que me quedo como si nada, me siento culpable de un modo que no es adecuadamente comprensible por la vía política o moral. Que yo siga viviendo una vez que han sucedido tales cosas es algo que me agrava con una culpa imborrable. Cuando la suerte no nos ahorra esa situación, llegamos como hombres al límite en que tenemos que elegir: o arriesgar la vida sin condiciones, útilmente, puesto que no hay perspectiva de éxito o, habiendo alguna posibilidad de éxito, preferir conservar la vida. Lo que constituye la sustancia de su ser es que en algún lugar entre los hombres vale de modo incondicional que o bien sólo pueda vivir juntos o que no puedan hacerlo de ningún modo en el caso de que se cometa un crimen contra uno u otro o en el caso de que se trate de compartir condiciones físicas de vida. Pero que esto no depende ni de la solidaridad entre los hombres, ni entre los ciudadanos, ni siquiera entre los grupos más pequeños, sino que queda restringido a los lazos humanos más estrechos, hace que esa culpa se extienda a todos nosotros. Entonces, sólo Dios es instancia.

Esta distinción entre cuatro conceptos de culpa esclarece el sentido de los reproches. Así, por ejemplo, la culpa política implica responsabilidad de todos los ciudadanos por las consecuencias de las acciones estatales, pero no culpa criminal y moral de cada ciudadano con respecto de los crímenes que hayan sido cometidos en nombre del Estado.

Sobre los crímenes puede decidir el juez, sobre la responsabilidad política el vencedor, sobre la culpa moral sólo puede hablar verdaderamente la disputa amistosa entre hombres solidarios. Sobre la culpa metafísica es posible quizá que se produzca una revelación en una situación concreta, en las obras poéticas o en la filosofía, pero difícilmente una comunicación personal. Ella es conocida del modo más profundo por las personas que alcanzaron en algún momento la exigencia de una actitud incondicional, pero precisamente por eso experimentaron el fracaso de no poder mantenerla ante todas las demás personas. Queda la vergüenza de algo siempre presente, que no se puede describir en concreto y que, como mucho, sólo puede ser examinado de un modo general.

Las diferencias entre los conceptos de culpa deben preservarnos de la trivialidad del parloteo sobre la culpa en el que todo es dispuesto en un único plano, sin establecer ninguna graduación para enjuiciarlo en una aprehensión grosera como haría un mal juez. Pero las distinciones deben conducirnos de regreso a aquel origen del que resulta justamente imposible hablar como de nuestra culpa.

Todas estas distinciones se convierten por eso en un error cuando no se es consciente de hasta qué punto lo diferente se encuentra también conectado.

Cada concepto de culpa muestra realidades que tienen consecuencias para las esferas de los demás conceptos de culpa.

Si nosotros hombres nos pudiéramos liberar de aquella culpa metafísica seríamos ángeles y los otros tres conceptos de culpa ya no tendrían objeto.<sup>6</sup>

### **Consecuencias de la culpa**

---

<sup>6</sup> Jaspers, Karl. El problema de la culpa; Sobre la Responsabilidad política de Alemania. Introducción de Ernesto Garzón, traducción de Román Gutiérrez Cuartando, Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1998, primera edición en alemán en 1946.

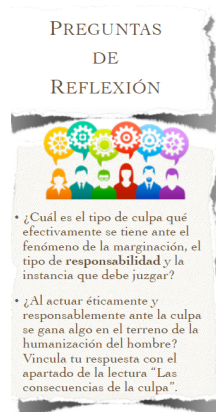
La culpa tiene consecuencias, hacia fuera, para la existencia, tanto si lo comprende el afectado como si no y hacia dentro, para la consciencia de sí, siempre que yo me perciba interiormente en la culpa.

1. El crimen recibe un castigo. Ello presupone el reconocimiento del culpable por parte del juez en su libre decisión y no el reconocimiento por parte del reo de que ha sido justamente castigado.

2. La culpa política conlleva responsabilidad y como consecuencia de ello reparación y además la pérdida o limitación del poder y los derechos políticos. Si la culpa política se encuentra en el contexto de acontecimientos que han tenido su resolución por medio de la guerra, entonces la consecuencia para los vencidos puede ser la aniquilación, la deportación, y el exterminio. O también, si el vencedor así lo quiere, las consecuencias pueden ser convertidas en una Forma de derecho y con ello de moderación.

3. De la culpa moral surge la consciencia y con ello el arrepentimiento y la renovación. Se trata de un proceso interno que tiene también consecuencias reales en el mundo.

4. La culpa metafísica tiene como consecuencia una transformación de la consciencia de sí humana ante Dios. El orgullo se quiebra. Esa autotransformación por medio de la acción interna puede conducir a un nuevo origen de vida activa, pero que comparte una imborrable consciencia de culpa en la humanidad que se pone a disposición de Dios y que sumerge todo hacer en una atmósfera en la que la arrogancia se torna imposible.<sup>7</sup>



### Actividad de aprendizaje

#### Cuadro comparativo *Cuatro conceptos de culpa*

En base a la lectura “Cuatro conceptos de culpa” de Karl Jaspers completa el siguiente cuadro comparativo.

---

<sup>7</sup> *Ibidem.* pp. 56-57.

Tipo de culpa	Instancia que juzga	Responsabilidad	Consecuencias de la culpa/ hacia la existencia y la conciencia
Criminal			
Política			
Moral			
Metafísica			

**CLASE 2**

REFLEXIONA.

"Cada concepto de culpa muestra realidades que tienen consecuencias para las demás esferas de los conceptos...  
...pues donde el poder no se pone límites, domina la violencia, el terror y al final la aniquilación de la existencia y del alma".

## Recapitulación.

Video 2: Las Cuatro Culpas.



Vamos a recuperar un poco de la clase anterior.

Idioma: Español Autor: FilosoQué?

Liga: [https://www.youtube.com/watch?v=MpXZ2\\_GVUWU](https://www.youtube.com/watch?v=MpXZ2_GVUWU)

Filosoqué? (2013) Karl Jaspers y Los 4 tipos de culpa. [ Archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=MpXZ2\\_GVUWU](https://www.youtube.com/watch?v=MpXZ2_GVUWU)

## Marginación (Social, cultural, económica)

Entendemos por exclusión o **marginación social** el proceso por el que una sociedad rechaza a unos determinados individuos, desde la simple indiferencia hasta la represión y reclusión. También se da el caso de quienes, por no concordar con los valores y normas de una determinada sociedad, se automarginan. Característica común en todos los grados y tipos de marginación es la privación o dificultad para la normal satisfacción de las necesidades secundarias. Este fenómeno se puede producir, ya sea por seguir los ideales de la comunidad o bien cuando la sociedad responde a los intereses de un grupo minoritario poderoso.



Imagen de Fotolia 166923750, <https://mx.fotolia.com/id/166923750>

Por muchas décadas la pobreza y la degradación social en México fueron aspectos considerados como meros problemas económicos. No obstante, en los últimos años se comenzó a poner una mayor atención a un conjunto más complejo de prácticas económicas, sociales y culturales que conforman la “exclusión social”, es decir, cuando algunos sectores de la población son excluidos de los beneficios del desarrollo político, social y económico basado en la discriminación racial, económica, de género, étnica o por discapacidades físicas, entre otras.

Se entiende entonces por grupo marginal a aquellos que por razones indistintas viven en condiciones no aptas para el desarrollo de las capacidades del ser humano, lo que les impide aprovechar la estructura de oportunidades e integrarse socialmente.



imagen de Fotolia 1802653, <https://mx.fotolia.com/id/1802653>

Más allá de la desigualdad en la distribución del ingreso en México, las disparidades se manifiestan en múltiples ángulos: entre el sector urbano y rural, dentro del mismo sector urbano, con su creciente proceso de marginación, por regiones geográficas y económicas, entre hombres y mujeres, por grupos de edad, en el ámbito laboral o político por motivos de género o étnicos o por las preferencias sexuales de los



individuos, entre otros. Es así que, la marginación en México afecta las oportunidades de los individuos para encontrar buen trabajo, vivienda digna, servicios de salud adecuados, educación de calidad y condiciones seguras de vida. Es entonces que el tema de la marginación se encuentra inserto en cada situación de la vida diaria. No obstante, es imposible abordar este tema desde todos y cada uno de sus enfoques.<sup>8</sup>



Imagen de Fotolia 115442569, <https://mx.fotolia.com/id/115442569>

En este sentido debes saber que producto de la marginación económica se generan ciertos fenómenos sociales, tales como:

- Hambre
- Omisión
- Prostitución
- Maltrato
- Migración
- Miseria
- Indigencia
- Abandono
- Delincuencia
- Desamparo
- Desempleo

A propósito veamos el siguiente carrete de imágenes.

---

<sup>8</sup> Ayllon Trujillo, María Teresa et al. (s.f.). *Marginación (social, cultural, económica)*. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. [Página web]. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010c/736/Marginacion%20social%20cultural%20economica.htm>



Todos estos fenómenos son evidentemente injustos e injustificables, si pensamos que en nuestra propia sociedad la marginación toma una materialidad atroz como se puede observar en el siguiente video, mismo que te hará comprender mejor el problema que en México deshumaniza no sólo a quien la genera por lo injusto de sus acciones, sino a quien la padece por la forma en la que tiene que vivir.

La marginación y pobreza en Latinoamérica

<https://www.youtube.com/watch?v=W-D5L8Ls2jI><sup>9</sup>

Por otro lado, es importante también revisar la **justicia** como concepto filosófico para reflexionar el problema ético contemporáneo de la marginación. Observa el siguiente video para que tengas una aproximación general al concepto.

Parlamento Cívico "Justicia"

<https://www.youtube.com/watch?v=5cTxRdQwUnI><sup>10</sup>

Para profundizar en la comprensión de la justicia desde un punto de vista filosófico realiza la siguiente lectura.

**Referencia:** Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso: Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema: ¿Qué es la felicidad?* [Notas de clase]. México: Instituto Acatitlan, Prepa Gea.

## La justicia, equilibrio y orden cósmico

<sup>9</sup> Gwences63. (2008). *La marginación y pobreza en Latinoamérica*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=W-D5L8Ls2jI>

<sup>10</sup> Parlamento Cívico. (2014). *Justicia*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5cTxRdQwUnI>

Citando la definición que nos ofrece el *Diccionario de Filosofía* de José Ferrater Mora, sentamos como base que la justicia se presenta cuando cada cosa ocupa su lugar ideal en el universo. Cuando no ocurre así, cuando una cosa usurpa el lugar de otra, cuando no se confina a ser lo que es, cuando hay alguna demasía o exceso se produce una injusticia. Se cumple la justicia solo cuando se restaura el orden originario, esto es justicia “cósmica”.

Debemos partir de esta postura porque socialmente se cree que la justicia debe establecerse por convención y de aquí nacen las normas desde la más vieja “ojo por ojo” por definición injusta, hasta las leyes modernas que sólo obedecen a los intereses de los más poderosos, en este sentido citemos a Epicuro cuando dice, “La justicia es la venganza del hombre social, como la venganza es la justicia del hombre salvaje”.

William Shakespeare dijo que la justicia es el poder terrestre que más se aproxima a Dios, porque la justicia es conciencia, no una conciencia personal, sino la conciencia de toda la humanidad, por supuesto, también aplica en lo personal porque los que reconocen claramente la voz de su propia conciencia están condenados a reconocer la voz de la justicia. La justicia no es mera compensación de daños, tampoco consiste en hacer el bien a los amigos y daño a los enemigos, en el segundo libro de *La República*, Platón se opone a Trasímaco cuando éste afirma que la justicia sirve a los intereses personales. Platón tanto en el *Gorgias* como en *La República* insiste que el hombre justo es siempre un hombre feliz. Esto podría llevarnos a pensar que si se quiere ser feliz hay que ser justo, aunque esto equivale a subordinar la justicia a la felicidad, pero no, esta afirmación contiene una especie de contradicción porque la justicia es, sin embargo, una virtud tan elevada que, llevando las cosas a un extremo, cabría inclusive mantener que hay que ser justo, pase lo que pase, inclusive si el ejercicio de la justicia produce la infelicidad. “Hágase la justicia, aunque perezca el mundo” diríamos hoy, pero Platón no se refería a eso, al contrario, el mejor alumno de Sócrates tenía una fe ciega en este concepto y presumía que el mundo podría salvarse gracias a la justicia, es posible decía, y probable que en una sociedad justa no todos los ciudadanos serán felices, pero la felicidad no debe medirse individualmente o considerando un determinado grupo o clase de la sociedad; debe medirse teniendo en cuenta a la sociedad entera. En una sociedad justa hay justicia para todos. Si la sociedad justa es una sociedad feliz, entonces todos los miembros de la sociedad serán justos y felices.

Después de los griegos, se siguen creando conceptos de justicia, pero desvinculados de una verdad cósmica, el primer inmediato es san Agustín que justifica la justicia con la acción del amor, hacer justicia con amor al prójimo, evidentemente el equilibrio objetivo se pierde pues el peso recae en la caridad y la misericordia, entonces garantizamos el bien pero es obvio que no la justicia.

Gracias a santo Tomás el concepto de justicia comienza a bifurcarse entre la justicia social y la justicia divina. Y a partir de la Edad Media empieza a ser significativa la justicia legal, un fenómeno que nace con la obsesiva intención de delegar las leyes en el Estado, Leibniz, Hobbes, Hume y la mayoría de los filósofos y políticos intelectuales

crean conceptos de justicia utilitaristas donde se busca la concepción material de la justicia, material en el sentido de que se funda en una realidad concreta y para la utilidad de todos los ciudadanos o el mayor bien posible para el mayor número posible de individuos, pero desde mi punto de vista no se trata de una cuestión de convicción sino de obligación forzosa y a este secuestro de la razón le llaman leyes y a un brazo del Estado que la ejecuta le llaman “justicia”.

Por eso volvamos a la justicia cósmica y a las bases clásicas del concepto, para Platón todas las virtudes se basan en la justicia y la justicia se basa en la idea del bien, el cual es la armonía del mundo. Únicamente son tres las virtudes que propone y son la prudencia, la templanza y la valentía.

La prudencia es actuar guiado por la razón.

La templanza es ser dueño de uno mismo.

Fortaleza es la determinación de actuar conscientemente

Entonces, la justicia es que cada uno haga lo que se tiene que hacer y evidentemente atañe a todos, es una acción, es un principio personal, es la virtud única de donde brotan las tres anteriores. La justicia es esencialmente una decisión de carácter interno, es una potencia del alma, que demostramos o exteriorizamos a través de nuestras acciones.

Entonces la justicia no puede ser una simple compensación ante un daño sufrido, tampoco el convencionalismo entre los hombres, ni tampoco se sintetiza en la acción del Estado, incluso puede ser que tal vez por medio de ella no podamos ser felices, sin embargo la justicia representa un ideal humano altísimo, un ejercicio de conciencia y sobre todo de rectitud, pues como se decía al inicio todo debe responder y corresponder a un orden ideal, es así que los hombres justos toman tan en serio la justicia que si Dios no es justo nunca lo toman en serio.<sup>11</sup>

Te das cuenta cómo la justicia aun cuando puede tomar varios matices en su comprensión a lo largo de la historia, siempre será un valor altísimo e ideal en el universo en tanto que no puede ser condición de felicidad y ni de obtención de bien alguno, pues no es una herramienta o instrumento de carácter utilitario, sino que representa una condición de humanidad resultado de la conciencia que nos dirige a hacer lo que se tenga que hacer y actuar con rectitud para alcanzar un ideal humano, el cual no podrá existir mientras permitamos socialmente la injusticia, como la marginación, pues tal como dice **Karl Jaspers**:

---

<sup>11</sup> Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso: Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema: ¿Qué es la felicidad?* [Notas de clase]. México: Instituto Acatitlan, Prepa Gea.

"De la vida moral de la mayoría de los individuos y de amplios círculos populares en las situaciones cotidianas surgen las relaciones políticas de cada momento"<sup>12</sup>

The infographic features a central quote by Karl Jaspers: "De la vida moral de la mayoría de los individuos y de amplios círculos populares en las situaciones cotidianas surgen las relaciones políticas de cada momento". To the left is a small image of a bronze statue of Karl Jaspers. Below the quote is a box with references: Adorno, Theodor W. - Educación para la emancipación, Morata, Madrid, 1920, Capítulo 5 "Educación después de Auschwitz". To the right is another box with references: Enciclopedia del holocausto, United States Holocaust Memorial Museum, with a URL: <https://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10007608>.

Tal como verás en el siguiente video, la justicia según Schopenhauer, es una virtud producto por la piedad hacia el otro, donde los actos propios son condición de ella desde la regulación que dicta la propia conciencia.

Nicolás Zavadvivker "Schopenhauer-Justicia"  
[https://www.youtube.com/watch?v=c8\\_QoozM\\_G4](https://www.youtube.com/watch?v=c8_QoozM_G4)<sup>13</sup>

Como viste en este tema la marginación es otro ejemplo de cosmovisiones deshumanizantes, en tanto que promueve una situación de aislamiento sobre ciertas persona respecto al grupo al que pertenecen, como un ejemplo de injusticia ante la que estamos éticamente obligados a reaccionar, pues como veremos en el tema siguiente acerca de la responsabilidad, todos estamos forzados a actuar al respecto de situaciones injustas, pues el hecho de observarlas y conocerlas sin hacer nada al respecto, no sólo es un ejemplo de inconciencia humana, sino de complicidad en tanto que de alguna forma la omisión en la acción representa una forma de autorización de las injusticias.

### 3. Universo de obligación y responsabilidad

En este tema trataremos el problema contemporáneo del **universo de obligación** limitado, entendido como la **responsabilidad** que se tiene para con cierto círculo, excluyendo del reconocimiento del valor humano a otros que no formen parte de éste;

<sup>12</sup> Jaspers, Karl. (1998). *El problema de la culpa; sobre la responsabilidad política de Alemania*. Barcelona: Paidós, ICE, Universidad Autónoma de Barcelona. P. 56.

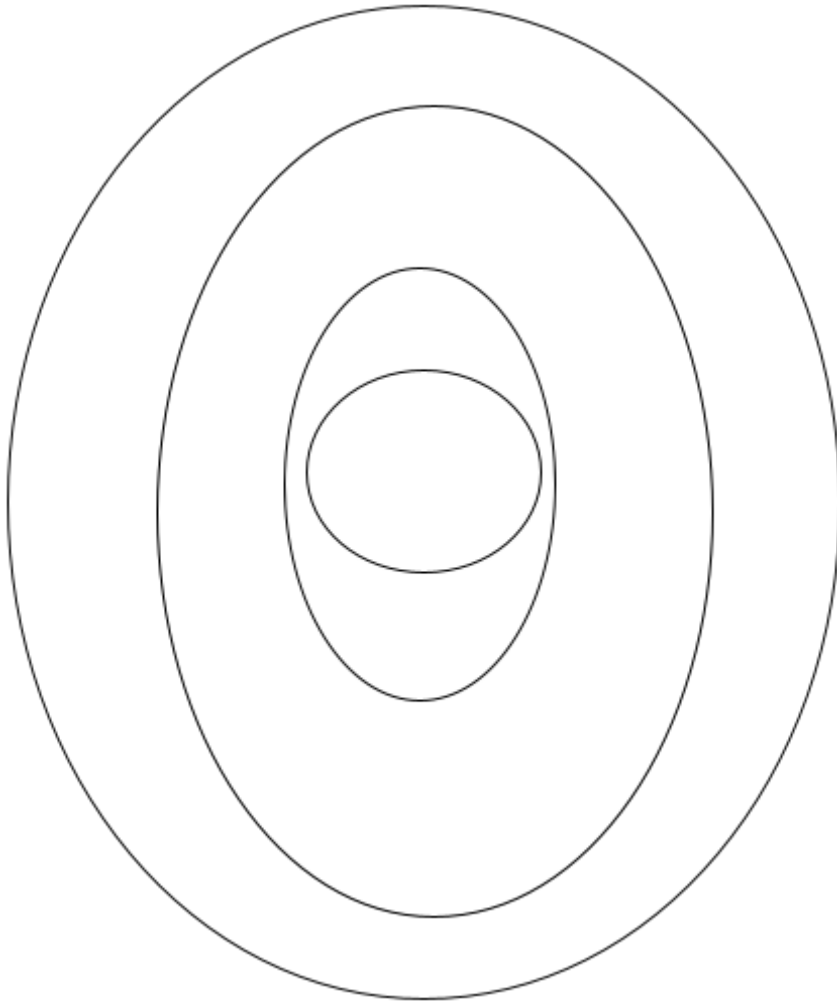
<sup>13</sup> Referencia Nicolás Zavadvivker. (2015). *Schopenhauer. La justicia*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=c8\\_QoozM\\_G4](https://www.youtube.com/watch?v=c8_QoozM_G4)



Imagina que tú fueras el capitán de un barco que se encuentra a punto de hundirse. Sólo tienes un bote salvavidas y únicamente puedes llevar a un solo grupo de personas, aunque implique poner tu vida en riesgo, sobre todo por la escases de provisiones y capacidad del bote.

¿A quién llevarías en el bote dependiendo de la posición en términos de la obligación que consideres tener con ellos?, ¿qué te llevo a determinar la posición de cada persona?, ¿cómo te sientes con tu decisión?

### **Universo de obligación**

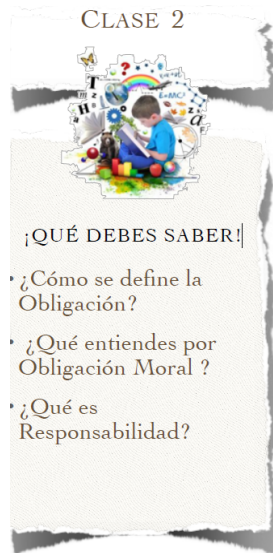


Te das cuenta que no es tan difícil organizar jerárquicamente nuestro universo de obligación, eso se debe a que cada uno de nosotros tenemos un **universo de obligación limitado**, es decir reconocemos fácilmente el círculo de individuos o grupos hacia los que tenemos cierta obligación y podemos fácilmente excluir a los que no, esto con peligrosas consecuencias tal como explicó Helen Fein:





## Universo de Obligación



Durante una conferencia en el Museo en Memoria del Holocausto de los Estados Unidos en 1995, Helen Fein dijo: “Lo que es común en medio del genocidio, además de la voluntad del perpetrador para eliminar un significativo número de personas del universo de obligación”.

A lo largo de la exposición se dijo- usted encontrará numerosos ejemplos en los cuales las víctimas habían sido removidas del universo de obligación de los perpetradores que organizaron y llevaron a cabo las operaciones de fusilamiento. También tenemos testigos que se preocuparon por sus vecinos, a menudo amigos, y quienes quedaron traumatizados por sus violentas muertes.

Tenemos individuos arriesgando su propia vida para salvar y proteger a sus vecinos.

Algunos protestaron en contra de las ejecuciones y pagaron con su propia vida.

Tenemos seres humanos que estuvieron dispuestos a asesinar a otros para apoderarse de su ropa u objetos de valor. Hubo otros que saquearon casas y negocios justo después de que los judíos habían sido llevados a los sitios de ejecución. Algunos individuos traicionaron a aquellos que les habían pedido ayuda. Finalmente, aunque muy rara vez, tenemos ejemplos de perpetradores que eligieron ayudar a una víctima en medio de la carnicería organizada por ellos mismos. Cada persona tiene su propio universo de obligación y toma decisiones que alteran la forma en que está conformado.

Lo anterior está muy relacionado con la **obligatoriedad moral**, pues:

La obligatoriedad moral emana de la intimidad del sujeto. Es el individuo que decide de manera libre y consciente el valor y obligación de determinada norma que se le impone desde el exterior. La esencia del acto moral radica en el ejercicio de aceptación de la obligatoriedad moral que determinada norma nos imponga. La obligatoriedad moral radica en la libertad de la voluntad del individuo de aceptar o rechazar determinada ley moral.

Por otra parte, la obligación moral no es algo estrictamente individual, sino que también tiene un carácter social.

Sólo puede haber obligatoriedad moral por un individuo cuando sus decisiones y sus actos afectan a otros o a la sociedad.

La obligatoriedad moral tiene un carácter social, porque si bien la norma obliga, a ser aceptada íntimamente por el individuo, y éste ha de actuar de acuerdo con su libre elección y su conciencia de deber.

Aunque el individuo actúe con la “voz de la conciencia” o en su “fuero interno”, a través de esa voz y en ese fuero no dejas de hablar y de hacerse presentes, los hombres de una sociedad y de un tiempo determinado.<sup>15</sup>

Ahora para reconocer la vinculación de la obligatoriedad moral con el concepto de responsabilidad, revisa el siguiente texto.

**Referencia:** Cruz Pérez, Víctor A. (2018). Curso: Habilidades profesionales en comunicación en radio (2018). Clase 5: Pensamiento crítico. Tema: ¿Qué es la libertad? [Notas de clase]. México: Instituto Acatitlan, Prepa Gea.

### **El saber es una responsabilidad**

Se dice que una persona es responsable cuando se obliga a responder por sus propios actos, pero queda evidente descubrir primero de dónde nace esa obligación. La filosofía propone que el fundamento de la responsabilidad es la libertad de la voluntad. Siempre le pregunto a mis alumnos que si ¿tenemos libre albedrío? o ¿somos títeres de un Dios que ha dispuesto todo? y al reflexionarlo, rápidamente descubren dos alternativas: primero, dentro de una realidad cuyos fenómenos están enteramente determinados, si solamente estamos actuando un rol previamente elegido por un ser superior, en esta posibilidad la responsabilidad se desvanecería. Por otro lado, una vez admitida, si aceptamos que tenemos libertad de decisión, queda fundamentada de inmediato una responsabilidad. El conflicto se vuelve agudo cuando alcanzamos la visión necesaria para advertir que la libertad es casi tan inexistente como Dios, las posibilidades de una responsabilidad casi se desvanecen por completo, sin embargo, existen y como afirma Jean Paul Sartre “La responsabilidad de la persona es total y abrumadora, el hombre lleva el mundo entero sobre sus hombros y no es solamente responsable de esto, sino que está condenado a serlo”. Pero ¿Por qué?

La vida es un continuo de decisiones, vivir es tomar decisiones, una tras de otra sin descansar, existen decisiones simples y decisiones complejas, imperativamente al tomar una quedamos a expensas de tomar la siguiente, despertamos todos los días y

---

<sup>15</sup> Millán Ortiz, P., Nava A., F. y Millán Ortiz, B. (2004). Ética. México: UAEM, Librería universitaria. pp. 100-101.

lo primero que nos exige la realidad es una decisión, nos levantamos y debemos tomar otra, salimos de casa y debemos tomar otra, así hasta terminar el día y decidir en qué momento detenernos, si lo analizamos detenidamente vamos a terminar aceptando que no podemos escapar de esta constante y no solo eso sino que vamos a aceptar también que es nuestra responsabilidad tener que hacerlo, entonces, vivir es decidir y decidir es una responsabilidad personal, y a partir de aquí percibimos una doble responsabilidad, porque es nuestra responsabilidad “decidir bien” para no afectar a los demás. Somos parte de una realidad cósmica, que se encuentra en eterno movimiento, todos los elementos de esta realidad están en movimiento y nosotros no somos la excepción, podríamos salirnos en este momento del tema y darnos cuenta que es en esta postura de donde nacen todas las mitologías y cosmogonías del pensamiento humano, pero ésta no es la intención, por ahora sólo deseamos descubrir que la responsabilidad es la virtud individual de concebir libre y conscientemente los máximos actos posibles de nuestra conducta buscando que estos repercutan de forma universal.



Imagen: percepción de realidad cósmica.  
185644953 <https://mx.fotolia.com/id/185644953?by=serie>

La responsabilidad es un valor que nace en la conciencia, con el cual podemos reflexionar, administrar, orientar y valorar todas las consecuencias que provocan nuestros actos. Ahora, si lo establecemos desde una postura ética y ponemos en práctica el uso de nuestra responsabilidad moral vamos a sufrir el conflicto de dichas acciones, porque una persona se caracteriza por su responsabilidad porque tiene la virtud no sólo de tomar una serie de decisiones de manera consiente, sino también de asumir las consecuencias que tengan las citadas decisiones y de responder de las mismas ante quien corresponda en cada momento. Esto nos hace sentir responsables del devenir inmediato del destino de los demás y saberlo es otra responsabilidad.<sup>16</sup>

Te das cuenta a través de la lectura que en el momento en que sabes lo que es el universo de obligación y reconoces sus limitaciones eres más responsable de tus acciones u omisiones de lo que eras cuando desconocías estos criterios y ello es porque:

La responsabilidad es la necesidad de responder ante la propia conciencia [...] se trata de la culpabilidad u
---

<sup>16</sup> Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso: Habilidades profesionales en comunicación en radio (2018). Clase 5: Pensamiento crítico. Tema: ¿Qué es la libertad?* [Notas de clase]. México: Instituto Acatitlan, Prepa Gea.

obligación que tiene el hombre de responder de sus actos, siempre y cuando haya tenido libertad de decisión.

[...] En efecto ser responsables [...] significa que nosotros mismos seamos nuestros vigilantes y es así como demostramos un verdadero sentido de responsabilidad [...]

En primer lugar, nos lleva a cumplir antes que a exigir [...]. En segundo lugar [...] es enfrentar con valor y decisión las consecuencias que ocasionamos con nuestra actuación [...]. En suma la responsabilidad es el reflejo de la madurez, del criterio y de los principios de cada persona [...].

Para poder hacernos responsables es indispensable sujetarnos a dos condiciones fundamentales:

a) La conciencia. Cuya función es que el sujeto no ignore o pretenda desconocer las circunstancias y consecuencias de sus acciones.

b) Libertad. Cuya función estriba en que los actos del sujeto estén en el mismo y no en fuerzas externas que le obliguen a actuar.

De acuerdo con lo anterior, algunas de las causas comunes que atenúa la responsabilidad son la ignorancia, el error inintencional, la coerción [...].

Así pues, el hombre encuentra el sentido de la autenticidad de su ser en su capacidad de elegir libremente [...] y cuando la elección está impregnada en cierto grado de conciencia y responsabilidad.<sup>17</sup>

Ahora que ya tienes claro el universo de obligación y la responsabilidad, realiza la siguiente actividad de aprendizaje.

---

<sup>17</sup> Millán Ortiz, P., Nava A., F. y Millán Ortiz, B. (2004). *Ética*. México: UAEM, Librería universitaria. pp. 72-77.

## Actividad de aprendizaje 4

### Texto reflexivo *Universo de obligación y responsabilidad*

El propósito de esta actividad es que analices tu universo de obligación, mediante un texto reflexivo, para reconocer la responsabilidad que tenemos con otros.

#### Instrucciones:

1. Observa siguiente comunicado y video: *Masacre de Baby Yard* para reconocer el tipo de acciones que Karl Kretschmer, un general nazi, realizó durante el genocidio.

Masacre de Baby Yar<sup>18</sup>

<https://www.youtube.com/watch?v=IXmjde3hmqE>

Imagen Interactiva 3: Comunicado de Babi Yar.

Comunicado del 28 de Septiembre de 1941 en Ucraniano ordenando a todos los Judíos de Kiev a presentarse para un supuesto reasentamiento.

**Juzgando la Historia.**

Babi Yar.

- ¿Cuándo y dónde ocurrió este evento?
- Describe los acontecimientos ocurridos.
- Genera una opinión al respecto.

Наказується всім жидам міста Києва і околиць зібратися в понеділок дня 29 вересня 1941 року до год. 8 ранку при вул. Мельника — Доктерівській (коло кладовища).

Всі повинні забрати з собою документи, гроші, білизну та інше.

Хто цього розпорядженню буде розстріляний.

Хто займе жидівське мешкання або розграбує предмети з тих

Traducción...

19

“Todos los judíos que viven en la ciudad de Kiev y sus alrededores deben presentarse a las 8 de la mañana del día 29 de septiembre de 1941, en la esquina de las calles de Melnikovskaia y Dokhturov (cerca del cementerio). Deben llevar con ellos sus documentos, dinero, objetos de valor, así como ropa de abrigo, ropa de cama, etc. Cualquier judío que no acate esta instrucción y se encuentre en otro lugar será ejecutado. Los ciudadanos que ingresen a los apartamentos abandonados de los judíos y se apoderen de sus bienes serán fusilados

<sup>18</sup>Wilmar Castellanos. (2013). *1. Masacre de Baby Yar*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IXmjde3hmqE>

<sup>19</sup> La masacre de Babi Yar entre el día 29 de septiembre y el 30 de septiembre de 1941

2. Escucha el audio *Carta de Karl Kretschmer* que dirige a su esposa e identifica el universo de obligación que posee.



3. Observa los siguientes videos e identifica el concepto de responsabilidad.

Responsabilidad<sup>20</sup>

[https://www.youtube.com/watch?v=u3\\_YsglX2d4](https://www.youtube.com/watch?v=u3_YsglX2d4)

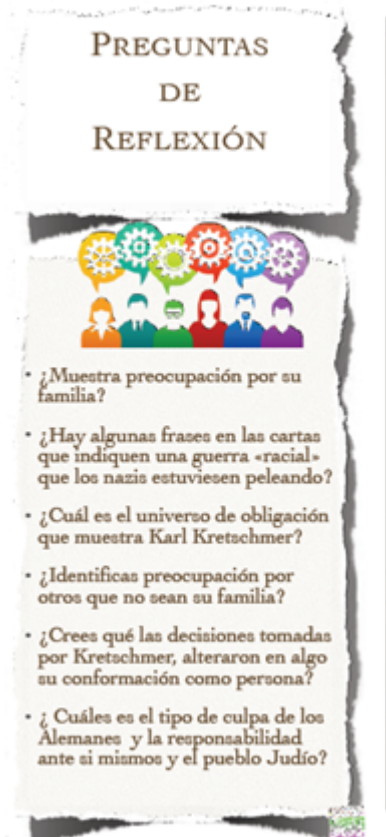
4. Llena el siguiente formato e identifica el universo de obligación de Karl y el tuyo, compara y realiza una reflexión sobre éste en vinculación con el concepto de responsabilidad visto en esta unidad didáctica.

---

<sup>20</sup> Educatina. (2013). *Responsabilidad en nuestros actos. Educación Cívica. Educatina. [Archivo de video]*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=u3\\_YsglX2d4](https://www.youtube.com/watch?v=u3_YsglX2d4)

## Formato Universo de obligación

a) Responde las siguientes preguntas en relación con el audiocarta de Karl para identificar su universo de obligación.



- ¿Muestra preocupación por su familia?
- ¿Hay algunas frases en la carta que indiquen una guerra “racial” que los nazis estuvieron planeando?
- ¿Cuál es el universo de obligación que muestra Karl Kretschmer?
- ¿Identificas preocupación por otros que no sean su familia?
- ¿Crees que las decisiones tomadas por Kretschmer, alteraron en algo su conformación como persona?
- ¿Cuál es el tipo de culpa de los alemanes y la responsabilidad ante sí mismos y el pueblo judío?

b) Enlista de mayor a menor importancia a la persona o grupo por quienes Karl siente una obligación.

c) Realiza la lista nuevamente, sigue la línea anterior y contempla a las mismas personas, pero esta vez, considera tu propio universo de obligación.

d) Construye un texto reflexivo en donde analices tu universo de obligación inicial y lo vincules con el concepto de responsabilidad hacia otros, visto en los contenidos.

5. Completa el formato siguiendo las instrucciones en cada caso y considera la siguiente liga para presentar el texto reflexivo que solicita el mismo.

Definición de texto reflexivo<sup>21</sup>

<https://conceptoydefinicion.com/texto-reflexivo/>

<sup>21</sup> Definición De Texto Reflexivo. (2018). *Concepto y definición*. [Página web]. Recuperado de <https://conceptoydefinicion.com/texto-reflexivo/>

6. Observa la siguiente lista de cotejo en la que se describen los criterios que debe contener tu actividad, esto con intención de que puedas completar, corregir o rehacerla.

**Lista de cotejo**

**Actividad de aprendizaje 4**  
**Universo de obligación y responsabilidad**

Criterios	Sí	No
Responde las preguntas para analizar el universo de obligación de Karl.		
Enlista a la persona, grupo o personas por las que Karl siente una obligación.		
Enlista a la persona, grupo o personas por las que el estudiante considera su propio universo de obligación.		
Analiza su universo de obligación inicial y lo vincula con el concepto de responsabilidad hacia otros, mediante un texto reflexivo.		
Sigue las características de un texto reflexivo.		

En este tema hemos visto que universo de obligación u obligación moral, es el peso que ejerce la razón sobre la voluntad, exigiendo fidelidad a la normatividad ética autoimpuesta, misma que en la vida práctica constituye nuestro esquema de valores personales que nos llevarán alcanzar nuestra integridad personal; además hemos reconocido a la responsabilidad como el compromiso u obligación de tipo moral que surge de la posible equivocación cometida, es también, la obligación de reparar un error y compensar los males ocasionados. La habilidad del ser humano para medir y reconocer las consecuencias de un episodio que se llevó a cabo con plena conciencia y libertad.

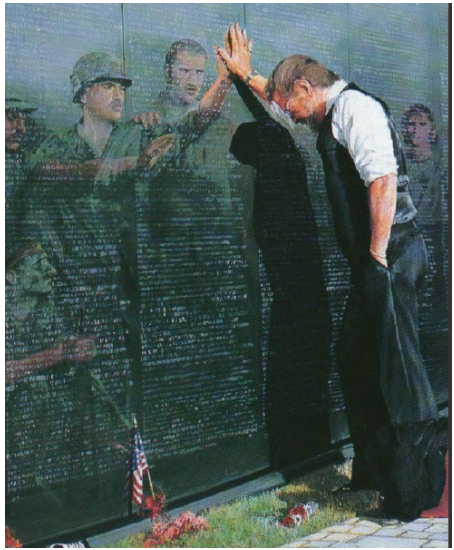
Por otro lado, como habrás notado los conceptos libertad, conciencia y responsabilidad, se encuentran indisolublemente relacionados, en tanto que el individuo es responsable de sus actos en medida que los realiza de manera consciente y libre, es por ello que en el próximo tema revisaremos de manera más profunda el concepto de libertad vinculado con el problema de la obediencia, misma que cuando es ciega tiene el peligro poner en suspenso la propia consciencia y por ende la responsabilidad.



#### 4. Obediencia y libertad

Hemos llegado al último tema de esta unidad didáctica en el que reconocerás que la **obediencia** no siempre es una conducta deseable, sobre todo cuando carece del reconocimiento de la existencia de nuestra propia **libertad** y responsabilidad ante las acciones u omisiones. En relación a esto cabe preguntarnos:

##### Reflexiona

	<p>¿Pesa más lo que se espera de nosotros que aquello que somos espontáneamente?</p> <p>Lo que podría ponerse en tela de juicio es en qué medida somos espontáneos en nuestras acciones desde el momento en que necesariamente debemos adoptar roles determinados para operar y sentirnos parte de la sociedad en que vivimos.</p>
--	--

En la siguiente lectura podrás valorar los efectos negativos de la obediencia ciega.

Referencia: Texto PDF retomado del curso “Para comprender la historia y a nosotros mismo” Impartido en la Ibero (2014)

Página de los organizadores del curso.

<http://www.museodelholocausto.org.gt/contenido/guia.pdf>

#### ¿Una cuestión de obediencia?

En su estudio sobre los regímenes totalitarios, Hannah Arendt se pregunta, ¿cómo un pueblo promedio, incluso admirable, se deshumaniza debido a las circunstancias críticas que lo presionan? En la década de 1960, Stanley Milgrana, profesor de la Universidad de Yale, decidió averiguarlo reclutando estudiantes universitarios para que participaran en lo que llamó *un estudio sobre los efectos del castigo en el aprendizaje*. En palabras de Milgram: "El propósito del experimento es ver qué tan lejos llega una persona en una situación concreta y mensurable en la que se le ordena infligir un dolor cada vez mayor a una víctima que protesta... ¿En qué momento se niega el sujeto a obedecer al experimentador?".

En un trabajo por parejas, Milgram designó a uno de los voluntarios como "profesor" y el otro como "aprendiz." Mientras el "profesor" observaba, el "aprendiz" fue atado a una silla con un electrodo en cada una de las muñecas. Se le dijo entonces al

"aprendiz" que memorizara parejas de palabras para una prueba, y se le advirtió que las respuestas incorrectas tendrían como consecuencias choques eléctricos. El "aprendiz" era, en realidad, uno de los miembros del equipo de Milgram. El verdadero objetivo del experimento era el "profesor." Cada uno fue llevado a una habitación diferente, delante de un "generador de choque" con agujas con rótulos que iban desde los 15 voltios "choque leve" hasta los 450 voltios "peligro - choque severo." Se dijo a cada "profesor" que debía administrar un choque por cada respuesta incorrecta. El choque debía incrementarse 15 voltios cada vez que el "aprendiz" respondiera incorrectamente. El voluntario recibió un choque de práctica antes de iniciar la prueba para que se hiciera una idea de cuánto dolía.

Antes de comenzar el experimento, Milgram formuló la hipótesis de que la mayoría de los voluntarios se negarían a administrar choques eléctricos de más de 150 voltios. Un grupo de psicólogos y psiquiatras predijeron que menos de un décimo del 1 por ciento de los voluntarios administrarían los 450 voltios. ¡Para asombro de todos, el 65 por ciento administró los 450 voltios!

Más tarde, Milgram intentó aislar los factores que propiciaban la obediencia variando algunas partes del experimento. En una de las variaciones, repitió la prueba en un contexto menos académico. La obediencia cayó a cerca del 48 por ciento, todavía una cifra muy alta. En otra variación, los voluntarios recibieron instrucciones por teléfono y no personalmente. La ausencia de una figura de autoridad en la habitación hizo que sólo el 21 por ciento continuara hasta el final.

Milgram observó también que cuando no estaba presente alguien con autoridad, algunos de los voluntarios reaccionaron al "dolor" del "aprendiz" repitiendo un choque de nivel relativamente bajo en lugar de incrementar el voltaje como se les había ordenado - una forma innovadora de transigir- en opinión de Milgram.

En la tercera versión de la prueba, cada voluntario estaba rodeado de figuras de autoridad que discutían si se debía continuar con el experimento. En esta variación, ninguno de los "profesores" continuó hasta el final. En otra variación, parecía que tres "profesores" estuviesen administrando choques al mismo tiempo. Dos de ellos, sin embargo, trabajaban para Milgram. Cuando se "retiraron", sólo el 10 por ciento de los voluntarios reales continuaron.

La distancia entre el voluntario y el "aprendiz" también hizo una diferencia. Únicamente el 40 por ciento de los "profesores" obedeció cuando el "aprendiz" estaba en la misma habitación. La obediencia cayó al 30 por ciento cuando los voluntarios tuvieron que colocar la mano del "aprendiz" sobre una placa de metal para administrar el choque. Por otra parte, cuando tuvieron un papel de menor importancia en el experimento, el 92 por ciento fue hasta el final. El género tuvo poca incidencia sobre los resultados del experimento. Hombres y mujeres respondieron de maneras muy similares. Las mujeres, sin embargo, mostraron más indicios de conflicto acerca de si debían obedecer. Philip Zimbardo, un psicólogo de la Universidad de Stanford, dijo de los experimentos:

La pregunta que debe formularse a la investigación de Milgram no es por qué la mayoría de sujetos normales, promedio, se comporta de una manera malvada (criminal), sino qué hizo la minoría que desobedeció después de negarse a continuar aplicando choques a la pobre persona que tan evidentemente sufría. ¿Intervinieron, vinieron en su ayuda, denunciaron al investigador, protestaron ante autoridades superiores, etcétera? No, incluso su desobediencia estaba dentro del marco de la "aceptabilidad"; permanecieron en sus sillas, "en su lugar asignado," educadamente, psicológicamente controlados, y aguardaron a que la autoridad los autorizara a retirarse. Al utilizar otras medidas de obediencia además de "ir hasta el final" en el generador de choques, la obediencia a la autoridad en la investigación de Milgram fue total.

Zimbardo observó un comportamiento similar en un experimento que supervisó en 1971. Seleccionó veinticuatro jóvenes, "estudiantes universitarios inteligentes, maduros, emocionalmente estables, normales", de setenta candidatos. Estos hombres fueron arbitrariamente designados como "guardas" o "prisioneros" en una prisión simulada. Los "guardas" se reunieron para organizar la prisión y establecer sus reglas. Zimbardo reporta lo que sucedió después.

Sólo seis días más tarde, nos vimos obligados a cerrar nuestra prisión simulada, porque lo que vimos era aterrador. Ya no era evidente para la mayoría de los sujetos (ni para nosotros), dónde terminaba la realidad y comenzaban sus papeles. La mayoría, en efecto, se había convertido en prisioneros o guardas, y ya no eran capaces de diferenciar claramente entre la representación de su papel y su propio ser. Hubo cambios dramáticos prácticamente en todos los aspectos de su comportamiento, pensamiento y sentimientos. En menos de una semana, la experiencia de estar en prisión deshizo (transitoriamente) toda una vida de aprendizaje; los valores humanos quedaron en suspenso, los conceptos que tenían de sí mismos fueron desafiados y salió a la superficie el lado más horrible, más vil y patológico de la naturaleza humana. Nos horrorizamos porque vimos a algunos jóvenes (guardas) tratar a otros como si fuesen animales despreciables, deleitándose en la crueldad, mientras que otros jóvenes (prisioneros) se comportaban como robots serviles y deshumanizados que sólo pensaban en escapar, en su propia supervivencia personal y en su creciente odio por los guardias.<sup>22</sup>

Te das cuenta por medio de los experimentos, cómo es que muchas veces la obediencia ciega **nos deshumaniza** poniendo en suspenso nuestra conciencia y libertad, pero sin liberarnos de la responsabilidad de nuestras acciones, pues, aunque le demos a otro la facultad de decidir por nosotros, aun así estamos siendo libres, y por lo tanto responsables, al darle a otro el poder de decidir por mí, es decir que estamos permitiendo que un tercero decida por nosotros.

---

<sup>22</sup> Texto PDF retomado del curso "Para comprender la historia y a nosotros mismo" Impartido en la Ibero (2014) Página de los organizadores del curso.

<http://www.museodelholocausto.org.gt/contenido/guia.pdf>

Para realizar un análisis más exhaustivo del experimento realizado por Milgram acerca de la obediencia observa el siguiente video.

¿Qué tan obediente eres?<sup>23</sup>

<https://www.youtube.com/watch?v=QkNlxZ7Hzkc>

Debido a los resultados del experimento anterior y de fenómenos como el **holocausto** del pueblo judío, debemos considerar la importancia de nuestra libertad, ya que de ella depende nuestra humanidad, pues como leerás en el texto siguiente, la libertad es la cualidad que permite al hombre convertir su existencia en algo humano y entrar a la dimensión moral.

Como pudiste revisar en el PDF, cada decisión va conformando nuestra calidad moral y nuestro mundo ético interno, porque el comportamiento se vuelve humano cuando las acciones u omisiones, producto de la voluntad o facultad impulsora se realizan con el reconocimiento de la responsabilidad de las consecuencias hacia terceros o hacia nosotros mismos, pues de las decisiones y elecciones desde la libertad nos hacemos buenos o perversos hombres, pero nos convertimos en seres humanos cuando a partir de nuestra libertad elegimos las buenas acciones al tomar conciencia de nuestro lugar en el mundo desde la conciencia, o sea desde el darse cuenta del peso del actuar o abstenerse.

Para comprender mejor, piensa en: ¿qué tipo de personas participaron en el **genocidio** en Auschwitz? Revisa la siguiente noticia para que puedas ampliar tu contexto acerca de este tema.

Auschwitz<sup>24</sup>

[https://elpais.com/internacional/2018/01/26/actualidad/1516969893\\_052548.html](https://elpais.com/internacional/2018/01/26/actualidad/1516969893_052548.html)

En el siglo XX surge una corriente de pensamiento filosófico denominado escuela de Frankfurt en Alemania, en la que nace la denominada “dialéctica de la ilustración” como corriente de pensamiento desde la que el filósofo Theodor Adorno escribió un nuevo imperativo o mandato ético parafraseando a Kant con su imperativo categórico:

**“Actúa de tal manera que Auschwitz no se repita”**

---

<sup>23</sup> La curiosidad mató al gato JC. (2017). *¿Qué tan obediente eres?: el experimento Milgram (obediencia a la autoridad)*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QkNlxZ7Hzkc>

<sup>24</sup> [Cywinski, M. A. Piotr. \(2018\). Lo que deberíamos aprender de Auschwitz. El País \[En línea\]. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2018/01/26/actualidad/1516969893\\_052548.html](https://elpais.com/internacional/2018/01/26/actualidad/1516969893_052548.html)

Lo anterior es producto de la insuficiencia del pensamiento ilustrado, ya que considera que la pura racionalidad y cultura del hombre no es suficiente para detener las catástrofes humanas, pues la razón ha sido instrumentalizada, porque se encuentra al servicio del poder y de un supuesto progreso, sólo hay que pensar en los efectos de la globalización en términos sociales, desde la explotación y la pérdida de seguridad social de la clase trabajadora, hasta la destrucción ecológica del planeta, situación por la que hace falta una nueva racionalidad producto del pensamiento crítico de las propias acciones, no desde lo que se espera de nosotros, sino desde la autodeterminación de cada uno de nosotros. Referente a esto, Adorno escribió:

La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se permite valermé de la expresión kantiana, la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse de no entrar en el juego [...]

Soy de la opinión de que lo más importante para evitar el peligro de una repetición es combatir la supremacía ciega de todos los colectivos, fortalecer la resistencia a ellos arrojando luz sobre el problema de la colectivización [...]

Auschwitz no hubiera sido posible sin la persecución del interés propio en detrimento de los intereses de los demás.<sup>25</sup>

Ahora realiza la lectura del siguiente documento para reconocer una perspectiva de la libertad desde el plano de la conciencia y la responsabilidad.

**Referencia:** Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso. Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema. ¿Qué es la libertad?* [Notas de clase del autor]. México: Instituto Acatitlan Prepa Gea.

### **La libertad ¡es un autodescubrimiento!**

El concepto de libertad (si es que podemos forjar uno lo suficientemente objetivo) es muy complejo. Para entender algunas de sus características hay que relacionarlo con algunos otros conceptos y preguntarnos primero, qué es el libre albedrío, la autonomía, la conciencia, el deber, la determinación, el determinismo, el indeterminismo, la indiferencia, la voluntad, entre algunos otros fenómenos fuera del control humano, después de entenderlos e intentar descubrir qué es la libertad, si continuamos analizando otras palabras como casualidad, causalidad, el efecto mariposa o la teoría del caos, podemos llegar a conclusiones tan arriesgadas como aceptar que la libertad ¡no existe!

---

<sup>25</sup> Adorno, Theodor. (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid: Morata. p.p. 83-89.



Imagen. 150837823, <https://mx.fotolia.com/id/150837823>

Cuando analizo el concepto de libertad con mis alumnos me doy cuenta de que rápidamente el fenómeno se convierte en un mero pretexto para descubrirnos como seres humanos en constante conflicto con la realidad que nos arroba. Comenzamos intentando conceptualizarla, descubrimos diferentes tipos de libertad y es revelador entender de forma sorpresiva que somos títeres del destino.

La primera sorpresa deviene cuando aceptamos que realmente no nacemos libres, los jóvenes más dinámicos proponen que llegamos a este mundo sin nuestro consentimiento y de igual forma se nos arrebató la vida, ¿dónde está la libertad? Siguiendo el curso de la clase, llega el momento de discutir qué función cumple la libertad, así caemos en los tópicos más comunes, libertad es la capacidad que tiene el hombre de autodeterminarse, otros la traducen como la capacidad que tiene una persona a través de la voluntad para optar entre el querer y el no querer y los más arriesgados llegan a afirmar que la libertad es no ser esclavo de nada, de ninguna necesidad, de ningún accidente y gracias a esto, forjar la fortuna que nuestra potencia nos otorga; como seres humanos muchas veces nos portamos infantilmente ingenuos y éste es el caso, por eso crear un significado para la palabra libertad es muy complejo. Estamos acostumbrados a centralizar el pensamiento, somos egocentristas, somos sociocentristas, somos humanistas, solamente hemos intentado filtrar la verdad a través de una perspectiva humana, pero cuando salimos de nosotros (aunque Heidegger dice que no podemos) para estudiar la realidad de una forma “cosmocéntrica” la realidad se nos manifiesta de forma más creativa y la libertad es la primera que desaparece, somos parte de una maquinaria cósmica muy compleja y el ser humano es un pequeño engrane dentro de ella, o sea, sólo cumplimos una función y en cuanto seamos inútiles dentro del sistema vamos a desaparecer. Otra vez, ¿dónde está la libertad?

Imagina por un instante, que todo lo que eres es producto de una ecuación perfectamente trazada, que todo el Big Bang, la creación del universo, el comportamiento estelar, esa danza entre galaxias y la melodía que surge del movimiento de nuestro sistema solar, sumado a lo que previamente vivieron nuestros más lejanos antepasados, tus bisabuelos, tus abuelos, tus padres, imagina que todo llegó y se hizo en el momento propicio para que tú existieras, imagina que todo sucedió para tu existencia y para que tú disfrutaras de esta realidad donde todos los demás solamente somos parte de tu escenario; ahora imagina que dentro de estas variables surgiera la más mínima variación, por ejemplo, la más próxima que tus padres no se hubieran conocido, ¿dónde demonios está? O ¿qué papel juega la libertad?

Sin embargo, en este momento de la clase mis alumnos no se encuentran desanimados, sino al contrario, quedan necios de descubrir a qué le llamamos libertad o por qué prevalece el concepto. Comenzamos humildemente por aceptar que la libertad es una forma de autoengaño, es una mentira piadosa que nos fabricamos para defendernos del miedo al fenómeno del determinismo y como un premio a nuestra modestia caemos en cuenta de que todo lo que pertenece al orden de la libertad, solamente pertenece al orden de la razón, o sea, la libertad solamente existe para el espíritu. Solamente es libre el hombre cuando se comporta de forma racional y dispuesto a actuar con responsabilidad, por tanto, es posible que todo el cosmos esté determinado, incluyendo la vida del hombre. Pero en la medida en que estas vidas son racionales y tienen conciencia de que todo está determinado, gozan de libertad. En esta concepción la libertad es propia solamente del sabio, todos los hombres son por definición racionales, pero sólo los que tienen dominio de sus emociones, de sus apetitos y de sus instintos, tienen la facultad de ser libres. La libertad es un autodescubrimiento, es la “enkrateia” es el dominio de sí mismo. Finalmente, la libertad es real, pero no se trata de una condición previamente dada a nuestra existencia, ¡no! Es una creación evolutiva de la actividad humana y las creencias humanas. Ahora, por fin todos entendemos el adagio... *¡La verdad nos hará libres!* La libertad solamente es bajo palabra y la puerta que nos abre esta posibilidad es la conciencia.<sup>26</sup>

Te das cuenta cómo nuestro margen de decisión repercute en otros, pero sobre todo en la construcción de nosotros mismos como seres humanos. Con relación a esto observa el siguiente video que expone la libertad desde el punto de vista del existencialismo de Sartre.

Jean Paul Sartre: la libertad<sup>27</sup>

<https://www.youtube.com/watch?v=RYqkW8uhalU>

Puedes darte cuenta de cómo el mundo social nos hace seres para otros en tanto que debe haber conciencia de ellos, sin embargo, el ser humano se construye en sus propias acciones libres que hacen posible la existencia humana, pues el hombre nace sin esencia, sin ser lo que es, siendo producto de sus decisiones y acciones cotidianas.

Ahora realiza la siguiente actividad de aprendizaje referente a la obediencia y la libertad.

---

<sup>26</sup> Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso. Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema. ¿Qué es la libertad?* [Notas de clase del autor]. México: Instituto Acatitlan Prepa Gea.

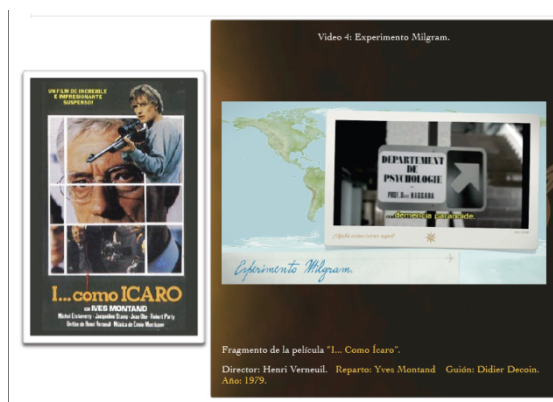
<sup>27</sup> Educatina. (2012). *Jean Paul Sartre: la libertad - Filosofía – Educatina*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RYqkW8uhalU>

## Actividad de aprendizaje 5. Ensayo breve *Obediencia y libertad*

El propósito de esta actividad es que expreses tu apreciación acerca de la obediencia, en un ensayo breve para generar una reflexión basada en preguntas.

### Instrucciones:

1. Observa los siguientes videos que contienen una versión en película sobre el experimento Milgram e identifica el objetivo del experimento y su relación con la obediencia.



Como Ícaro y el experimento de Milgram<sup>28</sup>  
<https://www.dailymotion.com/video/x4dcvr7>

2. Realiza la lectura e identifica la idea de libertad del autor.

**Referencia:** Savater, Fernando, (1991). *Ética para Amador*. [PDF]. Recuperado de:  
<http://www.escatop.ipn.mx/Docentes/Documents/Lecturas/Libro/Etica-Para-Amador.pdf>

### De qué va la ética

Hay ciencias que se estudian por simple interés de saber cosas nuevas; otras, para aprender una destreza que permita hacer o utilizar algo; la mayoría, para obtener un puesto de trabajo y ganarse con él la vida. Si no sentimos curiosidad ni necesidad de realizar tales estudios podemos prescindir tranquilamente de ellos.

Abundan los conocimientos muy interesantes pero sin los cuales uno se las arregla bastante bien para vivir: yo, por ejemplo, lamento no tener ni idea de astrofísica ni de ebanistería, que a otros les darán tantas satisfacciones, aunque tal ignorancia no me ha impedido ir tirando hasta la fecha. Y tú, si no me equivoco, conoces las reglas del fútbol pero no las del béisbol. No tiene mayor importancia, disfrutas con los mundiales, pasas olímpicamente de la liga americana y todos tan contentos. Lo que quiero decir,

<sup>28</sup> [Como Ícaro y el experimento de. \(s.f.\). Filmow. \[Archivo de video\]. Recuperado de Milgramhttps://www.dailymotion.com/video/x4dcvr7](https://www.dailymotion.com/video/x4dcvr7)



es que ciertas cosas uno puede aprenderlas o no, a voluntad. Como nadie es capaz de saberlo todo, no hay más remedio que elegir y aceptar con humildad lo mucho que ignoramos.

Se puede vivir sin saber astrofísica, ni ebanistería, ni fútbol, incluso sin saber leer ni escribir: se vive peor, si quieres, pero se vive. Ahora bien, otras cosas hay que saberlas porque en ello, como suele decirse, nos va la vida. Es preciso estar enterado, por ejemplo de que saltar desde el balcón de un sexto piso no es cosa buena para la salud; o de que una dieta de clavos (¡con perdón de los fakires!) y ácido prúsico no permite llegar a viejo. Tampoco es aconsejable ignorar que si uno cada vez que se cruza con el vecino le atiza un *mamporro* las consecuencias serán antes o después muy desagradables. Pequeñeces así son importantes.

Se puede vivir de muchos modos, pero hay modos que no dejan vivir. En una palabra, entre todos los saberes posibles, existe al menos uno imprescindible: el de que ciertas cosas nos convienen y otras no. No nos convienen ciertos alimentos ni nos convienen ciertos comportamientos ni ciertas actitudes. Me refiero, claro está, a que no nos convienen si queremos seguir viviendo. Si lo que uno quiere es reventar cuanto antes, beber cloro puede ser muy adecuado o también procurar rodearse del mayor número de enemigos posible. Pero de momento vamos a suponer que lo que preferimos es vivir: los respetables gustos del suicida los dejaremos por ahora de lado.

De modo que ciertas cosas nos convienen y a lo que nos conviene solemos llamarlo «bueno» porque nos sienta bien; otras, en cambio, nos sientan muy mal y a todo eso lo llamamos «malo». Saber lo que nos conviene, es decir: distinguir entre lo bueno y lo malo, es un conocimiento que todos intentamos adquirir

—todos sin excepción— por la cuenta que nos trae. Como he señalado antes, hay cosas buenas y malas para la salud: es necesario saber lo que debemos comer, o que el fuego a veces calienta y otras quema, así como el agua puede quitar la sed pero también ahogarnos. Sin embargo, a veces las cosas no son tan sencillas: ciertas drogas, por ejemplo, aumentan nuestro ánimo o producen sensaciones agradables, pero su abuso continuado puede ser nocivo. En unos aspectos son buenas, pero en otros malas: nos convienen y a la vez no nos convienen. En el terreno de las relaciones humanas, estas ambigüedades se dan con aún mayor frecuencia. La mentira es algo en general malo, porque destruye la confianza en la palabra —y todos necesitamos hablar para vivir en sociedad— y enemista a las personas; pero a veces parece que puede ser útil o beneficioso mentir para obtener alguna ventajilla. O incluso para hacerle un favor a alguien. Por ejemplo: ¿es mejor decirle al enfermo de cáncer incurable la verdad sobre su estado o se le debe engañar para que pase sin angustia sus últimas horas? La mentira no nos conviene, es mala, pero a veces parece resultar buena.

Buscar disputa con los demás ya hemos dicho que es por lo común inconveniente, pero ¿debemos consentir que violen delante de nosotros a una chica sin intervenir, por aquello de no meternos en líos? Por otra parte, al que siempre dice la verdad —caiga quien caiga— suele cogerle manía todo el mundo; y quien interviene en plan Indiana Jones para salvar a la chica agredida es más probable que se vea con la cara rota que

quien se va silbando a su casa. Lo malo parece a veces resultar más o menos bueno y lo bueno tiene en ocasiones apariencias de malo. Vaya cuestión. Lo de saber vivir no resulta tan fácil porque hay diversos criterios opuestos respecto a qué debemos hacer. En matemáticas o geografía hay sabios e ignorantes, pero los sabios están casi siempre de acuerdo en lo fundamental. En lo de vivir, en cambio, las opiniones distan de ser unánimes.

Si uno quiere llevar una vida emocionante, puede dedicarse a los coches de fórmula uno o al alpinismo; pero si se prefiere una vida segura y tranquila, será mejor buscar las aventuras en el videoclub de la esquina. Algunos aseguran que lo más noble es vivir para los demás y otros señalan que lo más útil es lograr que los demás vivan para uno. Según ciertas opiniones lo que cuenta es ganar dinero y nada más, mientras que otros arguyen que el dinero sin salud, tiempo libre, afecto sincero o serenidad de ánimo no vale nada. Médicos respetables indican que renunciar al tabaco y al alcohol es un medio seguro de alargar la vida, a lo que responden fumadores y borrachos que con tales privaciones a ellos desde luego la vida se les haría mucho más larga.

En lo único que a primera vista todos estamos de acuerdo es en que no estamos de acuerdo con todos. Pero fíjate que también estas opiniones distintas coinciden en otro punto: a saber, que lo que vaya a ser nuestra vida es, al menos en parte, resultado de lo que quiera cada cual. Si nuestra vida fuera algo completamente determinado y fatal, irremediable, todas estas disquisiciones carecerían del más mínimo sentido. Nadie discute si las piedras deben caer hacia arriba o hacia abajo: caen hacia abajo y punto. Los castores hacen presas en los arroyos y las abejas panales de celdillas hexagonales: no hay castores a los que tiende hacer celdillas de panal, ni abejas que se dediquen a la ingeniería hidráulica. En su medio natural, cada animal parece saber perfectamente lo que es bueno y lo que es malo para él, sin discusiones ni dudas. No hay animales malos ni buenos en la naturaleza, aunque quizá la mosca considere mala a la araña que tiende su trampa y se la come. Pero es que la araña no lo puede remediar.

Voy a contarte un caso dramático. Ya conoces a las termitas, esas hormigas blancas que en África levantan impresionantes hormigueros de varios metros de alto y duros como la piedra. Dado que el cuerpo de las termitas es blando, por carecer de la coraza quitinosa que protege a otros insectos, el hormiguero les sirve de caparazón colectivo contra ciertas hormigas enemigas, mejor armadas que ellas. Pero a veces uno de esos hormigueros se derrumba por culpa de una riada o de un elefante (a los elefantes les gusta rascarse los costados contra los termiteros, qué le vamos a hacer). En seguida, las termitas-obrero se ponen a trabajar para reconstruir su dañada fortaleza a toda prisa. Y las grandes hormigas enemigas se lanzan al asalto. Las termitas-soldado salen a defender a su tribu e intentan detener a las enemigas. Como ni por tamaño ni por armamento pueden competir con ellas, se cuelgan de las asaltantes intentando frenar todo lo posible su marcha, mientras las feroces mandíbulas de sus asaltantes las van despedazando. Las obreras trabajan con toda celeridad y se ocupan de cerrar otra vez el termitero destruido, pero lo cierran dejando fuera a las pobres y heroicas termitas-soldado, que sacrifican sus vidas por la seguridad de las demás. ¿No merecen acaso una medalla, por lo menos?, ¿no es justo decir que son valientes?

Cambio de escenario, pero no de tema. En la *Iliada*, Homero cuenta la historia de Héctor, el mejor guerrero de Troya, que espera a pie firme fuera de las murallas de su ciudad a Aquiles, el enfurecido campeón de los aqueos, aun sabiendo que éste es más fuerte que él y que probablemente va a matarle. Lo hace por cumplir su deber, que consiste en defender a su familia y a sus conciudadanos del terrible asaltante. Nadie duda de que Héctor es un héroe, un auténtico valiente. Pero ¿es Héctor heroico y valiente del mismo modo que las termitas-soldado, cuya gesta millones de veces repetida ningún Homero se ha molestado en contar?, ¿no hace Héctor, a fin de cuentas, lo mismo que cualquiera de las termitas anónimas?, ¿por qué nos parece su valor más auténtico y más difícil que el de los insectos?, ¿cuál es la diferencia entre un caso y otro? Sencillamente, la diferencia estriba en que las termitas-soldado luchan y mueren porque tienen que hacerlo, sin poderlo remediar (como la araña que se come a la mosca). Héctor, en cambio, sale a enfrentarse con Aquiles porque quiere. Las termitas-soldado no pueden desertar, ni rebelarse, ni remolonear para que otras vayan en su lugar: están programadas necesariamente por la naturaleza para cumplir su heroica misión. El caso de Héctor es distinto. Podría decir que está enfermo o que no le da la gana enfrentarse a alguien más fuerte que él. Quizá sus conciudadanos le llamasen cobarde y le tuviesen por un caradura o quizá le preguntasen qué otro plan se le ocurre para frenar a Aquiles, pero es indudable que tiene la posibilidad de negarse a ser héroe. Por mucha presión que los demás ejerzan él siempre podría escaparse de lo que se supone que debe hacer: no está programado para ser héroe, ningún hombre lo está. De ahí que tenga mérito su gesto y que Homero cuente su historia con épica emoción. A diferencia de las termitas, decimos que Héctor es libre y por eso admiramos su valor.

Y así llegamos a la palabra fundamental de todo este embrollo: libertad. Los animales (y no digamos ya los minerales o las plantas) no tienen más remedio que ser tal como son y hacer lo que están programados naturalmente para hacer. No se les puede reprochar que lo hagan ni aplaudirles por ello porque no saben comportarse de otro modo. Tal disposición obligatoria les ahorra sin duda muchos quebraderos de cabeza. En cierta medida, desde luego, los hombres también estamos programados por la naturaleza.

Estamos hechos para beber agua, no cloro y a pesar de todas nuestras precauciones debemos morir antes o después. Y de modo menos imperioso pero parecido, nuestro programa cultural es determinante: nuestro pensamiento viene condicionado por el lenguaje que le da forma (un lenguaje que se nos impone desde fuera y que no hemos inventado para nuestro uso personal) y somos educados en ciertas tradiciones, hábitos, formas de comportamiento, leyendas, en una palabra, que se nos inculcan desde la cunita unas fidelidades y no otras. Todo ello pesa mucho y hace que seamos bastante previsibles. Por ejemplo, Héctor, ese del que acabamos de hablar. Su programación natural hacía que Héctor sintiese necesidad de protección, cobijo y colaboración, beneficios que mejor o peor encontraba en su ciudad de Troya. También era muy natural que considerara con afecto a su mujer Andrómaca —que le proporcionaba compañía placentera— y a su hijito, por el que sentía lazos de apego biológico. Culturalmente se sentía parte de Troya y compartía con los troyanos la

lengua, las costumbres y las tradiciones. Además, desde pequeño le habían educado para que fuese un buen guerrero al servicio de su ciudad y se le dijo que la cobardía era algo aborrecible, indigno de un hombre. Si traicionaba a los suyos, Héctor sabía que se vería despreciado y que le castigarían de uno u otro modo. De modo que también estaba bastante programado para actuar como lo hizo, ¿no? Y sin embargo, Héctor hubiese podido decir: ¡a la basura con todo! Podría haberse disfrazado de mujer para escapar por la noche de Troya, o haberse fingido enfermo o loco para no combatir, o haberse arrodillado ante Aquiles ofreciéndole sus servicios como guía para invadir Troya por su lado más débil también podría haberse dado a la bebida o haber inventado una nueva religión que dijese que no hay que luchar contra los enemigos sino poner la otra mejilla cuando nos abofetean. Me dirás que todos estos comportamientos hubiesen sido bastante raros, dado quien era Héctor y la educación que había recibido. Pero tienes que reconocer que no son hipótesis imposibles mientras que un castor que fabrique panales o una termita desertora no son algo raro sino estrictamente imposible.

Con los hombres nunca puede uno estar seguro del todo, mientras que con los animales o con otros seres naturales sí. Por mucha programación biológica o cultural que tengamos, los hombres siempre podemos optar finalmente por algo que no esté en el programa (al menos, que no esté del todo). Podemos decir «sí» o «no», quiero o no quiero. Por muy obligados que nos veamos por las circunstancias, nunca tenemos un solo camino a seguir sino varios. Cuando te hablo de libertad es a esto a lo que me refiero. A lo que nos diferencia de las termitas y de las mareas, de todo lo que se mueve de modo necesario e irremediable. Cierto que no podemos hacer cualquier cosa que queramos, pero también es cierto que no estamos obligados a querer hacer una sola cosa. Y aquí conviene señalar dos aclaraciones respecto a la libertad: primera: no somos libres de elegir lo que nos pasa (haber nacido tal día, de tales padres y en tal país, padecer un cáncer o ser atropellados por un coche, ser guapos o feos, que los aqueos se empeñen en conquistar nuestra ciudad, etcétera) sino libres para responder a lo que nos pasa de tal o cual modo (obedecer o rebelarnos, ser prudentes o temerarios, vengativos o resignados, vestirnos a la moda o disfrazarnos de oso de las cavernas, defender Troya o huir, etcétera).

Segunda: ser libres para intentar algo no tiene nada que ver con lograrlo indefectiblemente. No es lo mismo la libertad (que consiste en elegir dentro de lo posible) que la omnipotencia (que sería conseguir siempre lo que uno quiere, aunque pareciese imposible). Por ello, cuanta más capacidad de acción tengamos, mejores resultados podremos obtener de nuestra libertad. Soy libre de querer subir al monte Everest, pero dado mi lamentable estado físico y mi nula preparación en alpinismo es prácticamente imposible que consiguiera mi objetivo. En cambio soy libre de leer o no leer, pero como aprendí a leer de pequeñito la cosa no me resulta demasiado difícil si decido hacerlo. Hay cosas que dependen de mi voluntad (y eso es ser libre) pero no todo depende de mi voluntad (entonces sería omnipotente), porque en el mundo hay otras muchas voluntades y otras muchas necesidades que no controlo a mi gusto. Si no me conozco ni a mí mismo ni al mundo en que vivo, mi libertad se estrellará una y otra vez contra lo necesario. Pero, cosa importante, no por ello dejaré de ser libre... aunque me queme.

En la realidad existen muchas fuerzas que limitan nuestra libertad, desde terremotos o enfermedades hasta tiranos. Pero también nuestra libertad es una fuerza en el mundo, nuestra fuerza. Si hablas con la gente, sin embargo, verás que la mayoría tiene mucha más conciencia de lo que limita su libertad que de la libertad misma. Te dirán: «¿libertad?, ¿pero de qué libertad me hablas?, ¿cómo vamos a ser libres, si nos come el coco desde la televisión, si los gobernantes nos engañan y nos manipulan, si los terroristas nos amenazan, si las drogas nos esclavizan, y si además me falta dinero para comprarme una moto, que es lo que yo quisiera?». En cuanto te fijes un poco, verás que los que así hablan parece que se están quejando pero en realidad se encuentran muy satisfechos de saber que no son libres. En el fondo piensan: «¡Uf! ¡Vaya peso nos hemos quitado de encima! Como no somos libres, no podemos tener la culpa de nada de lo que nos ocurra...» Pero yo estoy seguro de que nadie —nadie— cree de veras que no es libre, nadie acepta sin más que funciona como un mecanismo inexorable de relojería o como una termita.

Uno puede considerar que optar libremente por ciertas cosas en ciertas circunstancias es muy difícil (entrar en una casa en llamas para salvar a un niño, por ejemplo, o enfrentarse con firmeza a un tirano) y que es mejor decir que no hay libertad para no reconocer que libremente se prefiere lo más fácil, es decir esperar a los bomberos o lamer la bota que le pisa a uno el cuello. Pero dentro de las tripas algo insiste en decirnos: «Si tú hubieras querido...» Cuando cualquiera se empeñe en negarte que los hombres somos libres, te aconsejo que le apliques la prueba del filósofo romano.

En la antigüedad, un filósofo romano discutía con un amigo que le negaba la libertad humana y aseguraba que todos los hombres no tienen más remedio que hacer lo que hacen. El filósofo tomó su bastón y comenzó a darle golpes con toda su fuerza. «¡Para, ya está bien, no me pegues más!», le decía el otro. Y el filósofo, sin dejar de pegarle, continuó argumentando: «¿No dices que no soy libre y que lo que hago no tengo más remedio que hacerlo? Pues entonces no gastes saliva pidiéndome que pare: soy automático.» Hasta que el amigo no reconoció que el filósofo podía libremente dejar de pegar, el filósofo no suspendió su paliza. La prueba es buena, pero no debes utilizarla más que en último extremo y siempre con amigos que no sepan artes marciales.

En resumen, a diferencia de otros seres, vivos o inanimados, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno, es decir, conveniente para nosotros, frente a lo que nos parece malo e inconveniente. Y como podemos inventar y elegir, podemos equivocarnos, que es algo que a los castores, las abejas y las termitas no suele pasarles. De modo que parece prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir, o arte de vivir si prefieres, es a lo que llaman ética... «La libertad no es una filosofía y ni siquiera es una idea: es un movimiento de la conciencia que nos lleva, en ciertos momentos, a pronunciar dos monosílabos: sí o no. En su brevedad instantánea, como a la luz del relámpago, se dibuja el signo contradictorio de la naturaleza humana» (Octavio Paz, *La otra voz*). «La vida del hombre no puede "ser vivida" repitiendo los patrones de su especie; es él mismo

—cada uno— quien debe vivir. El hombre es el único animal que puede estar fastidiado, que puede estar disgustado, que puede sentirse expulsado del paraíso» (Erich Fromm, *Ética y psicoanálisis*).<sup>29</sup>

3. Completa el siguiente documento y responde las preguntas relacionando tus respuestas con el video y la lectura.

### **Formato Experimento Milgram y de qué va la ética**

1. Responde las siguientes preguntas con base en el video acerca del experimento Milgram.

- ¿Cuál es la intención del experimento?
- ¿El ser humano puede deshumanizarse debido a circunstancias críticas?
- ¿Cuáles son los factores que favorecen la obediencia de los sujetos?
- ¿Cuáles son los factores que promueven la desobediencia de los sujetos o en qué momento el sujeto se niega a obedecer?
- ¿Crees que, ante la necesidad de obedecer, la libertad del sujeto se torna inexistente? ¿por qué?

2. Después de la lectura del recurso *De qué va la ética*, responde las siguientes preguntas que orientarán la construcción de un ensayo breve.

- ¿Qué es la ética, según el texto de Savater?
- ¿Qué diferencia hay entre las acciones heroicas de las termitas y las del Héctor?
- ¿Cuáles son las dos aclaraciones que hace Savater sobre la libertad?
- ¿Cuál es la postura de Savater ante quienes niegan la libertad y dan relevancia a las limitantes de la misma?
- ¿Cómo explica la libertad humana la lectura?

3. Redacta un breve ensayo, con extensión de una cuartilla mínimo y máximo tres, en el que expreses tu opinión al respecto de la obediencia en contraste con el concepto de libertad.

---

<sup>29</sup> Savater, Fernando, (1991). *Ética para Amador*. [PDF]. Recuperado de: <http://www.escatop.ipn.mx/Docentes/Documents/Lecturas/Libro/Etica-Para-Amador.pdf>

4. Complementa tu actividad, realizando un ensayo relacionado con las respuestas a los cuestionamientos respecto al tema. Si tienes alguna duda de cómo hacerlo, da clic en la siguiente liga.

Elabora un ensayo correctamente<sup>30</sup>

<http://www.spsp.ipn.mx/index.php/manten-el-ritmo/creando-3/73-area-44>

5. Observa la siguiente lista de cotejo en la que se describen los criterios que debe contener tu actividad, esto con intención de que puedas completar, corregir o rehacerla.

### Lista de cotejo

#### Actividad de aprendizaje 5. Obediencia y libertad

Criterios	Sí	No
Al observar el video identifica el objetivo del experimento y su relación con la obediencia y lo refleja al responder los cuestionamientos.		
Identifica la idea de libertad en la lectura y lo refleja al responder los cuestionamientos.		
El ensayo refleja una reflexión respecto al tema de la obediencia y la libertad.		

Ahora recuperarás los conceptos filosóficos de conciencia, justicia, responsabilidad y libertad analizados anteriormente, con la intención de reflexionar acerca de algunos problemas éticos contemporáneos y establecer una postura personal sobre el comportamiento humano en situaciones sociales.

### Actividad integradora 6.

#### Cuadro de doble entrada *Mi postura ante ciertos problemas éticos contemporáneos*

<sup>30</sup> UPEV- IPN. (s.f.). *¿Cómo redactar un ensayo?* [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.spsp.ipn.mx/index.php/manten-el-ritmo/creando-3/73-area-44>

El propósito de esta actividad es que reflexiones y analices algunos problemas éticos contemporáneos a través de los conceptos de conciencia, justicia, responsabilidad y libertad mediante un cuadro comparativo de doble entrada para establecer una postura de comportamiento humano en situaciones sociales.

### Instrucciones:

1. Revisa los siguientes recursos e identifica la problemática a tratar en relación con la marginación.

- Caso 1

Niños en situación de calle en la Ciudad de México<sup>31</sup>  
<https://www.youtube.com/watch?v=wDGAV1RnoU0>

Humanium. Niños de la calle en la Ciudad de México: un problema estructural<sup>32</sup>  
<https://www.humanium.org/es/ninos-la-calle-la-ciudad-mexico-problema-estructural/>

- Caso 2

Migrantes centroamericanos: el olvido de Dios<sup>33</sup>  
<https://www.youtube.com/watch?v=QxrVEPPX2Qo>

2. Completa el siguiente formato de doble entrada y complétalo utilizando los conceptos de conciencia, justicia, responsabilidad y libertad vistos en esta unidad didáctica.

---

<sup>31</sup> Proyecto40 Informativos. (2015). *Niños en situación de calle en la Ciudad de México*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wDGAV1RnoU0>

<sup>32</sup> Espin Zamudio, Rael. (2017). *Niños de la calle en la Ciudad de México: un problema estructural*. Humanium. [Página web]. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/ninos-la-calle-la-ciudad-mexico-problema-estructural/>

<sup>33</sup> Sinaloa en línea. (2015). *Migrantes centromericanos: el olvido de Dios*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QxrVEPPX2Qo>



### Formato Problemas éticos contemporáneos

Después de que observes los casos uno y dos, describe en qué consiste cada problemática y redacta tu postura sobre cada caso. Utiliza el espacio correspondiente para externar tu criterio acerca de cada problema con fundamento en los conceptos de conciencia, justicia, responsabilidad y libertad, respectivamente. Finalmente redacta sintéticamente tu postura al respecto.

<b>Caso 1</b>	<b>Conciencia</b>	<b>Justicia</b>	<b>Responsabilidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción de la problemática</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicación del problema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mi postura con base en conceptos y reflexión</li> </ul>		

<b>Caso 2</b>	<b>Conciencia</b>	<b>Justicia</b>	<b>Responsabilidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción de la problemática</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"><li>● Explicación del problema</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Mi postura con base en conceptos y reflexión</li></ul>
--	--

3. Consulta la siguiente rúbrica en la que se describen los criterios que se evaluarán en tu actividad, esto con la intención de que puedas completar, corregir o rehacerla.

## Rúbrica

### Actividad integradora 12. Mi postura ante ciertos problemas éticos contemporáneos

	<b>Nivel de logro (Criterios de valoración)</b>		
	<b>Excelente 40 puntos</b>	<b>Bueno De 27 a 39 puntos</b>	<b>Regular De 14 a 26 puntos</b>
Descripción del caso	Describe objetivamente cada caso y sin aportar juicios de valor.	Describe cada caso aportando ciertos juicios de valor implícitos.	Describe cada caso aportando ciertos juicios de valor explícitos.
Identificación de la problemática	Capta la problemática en cada caso y es capaz de nombrarla conceptualmente (le da un nombre pertinente a cada problema).	Capta la problemática en cada caso y es capaz de nombrarla conceptualmente, aunque la denominación no es pertinente.	Capta la problemática en cada caso, pero no la nombra conceptualmente.
Expresión de los criterios fundamentados ante cada problema	Expresa su criterio sobre cada problema, desde el punto de vista de los cuatro conceptos filosóficos vistos: conciencia, justicia, responsabilidad y libertad, respectivamente.	Expresa su criterio sobre cada problema, desde el punto de vista de los tres conceptos filosóficos vistos.	Expresa su criterio sobre cada problema, desde el punto de vista de dos de los conceptos filosóficos vistos.
Establecimiento de una postura sobre cada caso utilizando los conceptos para construir su reflexión	Establece una postura sobre cada caso utilizando los cuatro conceptos vistos en la construcción de su reflexión.	Establece una postura sobre cada caso utilizando tres de los conceptos vistos en la construcción de su reflexión.	Establece una postura sobre cada caso utilizando sólo dos conceptos de los vistos en la construcción de su reflexión.
Atención de las instrucciones	Demuestra comprensión de las instrucciones.	Demuestra comprensión parcial de las instrucciones.	Demuestra poca comprensión de las instrucciones.
	Todos los requerimientos de la actividad están incluidos.	La mayoría de los requerimientos de la actividad están incluidos.	Algunos de los requerimientos de la actividad están incluidos.



## Conclusión

En esta unidad didáctica has puesto en juego tus criterios referentes a las problemáticas éticas de los prejuicios, la marginación, el universo de obligación limitado y la obediencia ciega, todos ejemplos de cosmovisiones deshumanizantes, que desde la reflexión de los conceptos de conciencia, justicia, responsabilidad y libertad modifican nuestra comprensión de tales fenómenos que pueden presentarse en la vida cotidiana y ante los cuales tendrás que actuar, pero esperamos que por medio de los conocimientos adquiridos, ahora intervenga siempre la reflexión previa a la acción, sobre todo porque la filosofía constituye una disciplina totalizadora y analítica, que orienta al hombre en la construcción de su humanidad desde el uso de los criterios axiológico, como herramienta racional que nos libera de ideas preestablecidas y nos invita a cuestionar la realidad superando la ignorancia y logrando una vida buena, que nos permite regular la vida en sociedad desde orientación de lo justo y lo injusto, mostrándonos la posibilidad de una humanización desde el conocer, hacer y actuar, condición que requiere previamente la fundamentación de una postura desde el análisis y reflexión sobre problemas éticos contemporáneos en distintos ámbitos en los que nos desenvolvemos.

A lo largo de esta unidad de aprendizaje pudiste explicar la filosofía por medio de sus características, sus definiciones, quehacer y sus ramas, para comprender su vinculación con el ser humano, también empleaste el conocimiento de las diferentes doctrinas éticas en el análisis de dilemas éticos para argumentar una posible solución con base en la teoría y finalmente estableciste una postura personal, basada en la reflexión del comportamiento humano en diversas situaciones sociales para abordar problemas éticos contemporáneos.

## Glosario

**Axiología:** Ciencia que se encarga del estudio de los valores de manera general.

**Culpa:** La culpa es toda omisión o acción imprudente o negligente, que ocasiona un daño a otra persona, y que puede merecer sanción legal. La culpa en sede civil, obliga a reparar el daño económico ocasionado por el obrar imprudente; y en sede penal puede ser causa de atribución de una pena si el hecho está considerado delito. Por ejemplo, si un automovilista atropella a un peatón sin intención, pero estando distraído, por ejemplo, hablando por celular, y lo mata o lesiona, puede ser procesado por homicidio o lesiones culposas, respectivamente. La culpa es también un sentimiento que se arraiga en la conciencia y da origen al remordimiento.

**Conciencia:** Es la facultad humana que nos vincula con la realidad y nos posibilita decidir la realización de ciertas acciones y nos hace responsable de éstas y sus consecuencias, está presente en la valoración de las situaciones cotidianas.

**Ética:** Rama de la Filosofía que se encarga del estudio de la conducta humana desde el punto de vista de su maldad o su bondad.

**Genocidio:** Aniquilación de un pueblo o grupo por motivos raciales, políticos o religiosos.

**Holocausto:** Entre el pueblo judío se conoce como la catástrofe o Shoá, relacionado con el genocidio del pueblo judío por los nazis durante el periodo de la Segunda Guerra Mundial.

**Justicia:** Según Platón consiste en dar a cada quien lo que le corresponda, sin embargo desde un punto de vista humanista podría ser entendida como dar a cada quien lo que necesita.

**Libertad:** Es la facultad humana de actuar o abstenerse siguiendo su criterio y voluntad, ella implica responsabilidad de los actos u omisiones, porque es un acto puro de la conciencia.

Es la facultad o capacidad del ser humano de actuar o abstenerse siguiendo su criterio y voluntad.

**Libertad:** es la facultad o capacidad del el ser humano de actuar o no actuar siguiendo según su criterio y voluntad.

Los existencialistas no creen que el individuo sea una parte de un todo, sino que cada ser humano es una integridad libre por sí misma. La existencia propia de una **persona** es lo que define su **esencia** y no una condición humana general. En otras palabras, el ser humano existe desde que es capaz de generar cualquier tipo de pensamiento. **El pensamiento hace que la persona sea libre: sin libertad, no hay existencia.**

**Esta misma libertad convierte al individuo en un ser responsable de sus actos.** Hay, por lo tanto, una **ética de la responsabilidad individual**. La persona debe hacerse cargo de los actos que realiza en el ejercicio de su libertad

**Marginación:** Situación de aislamiento en que se encuentra una persona respecto al grupo o colectividad a la que pertenece, lo que normalmente le resulta perjudicial.

**Obediencia:** Es la actuación conforme a la voluntad de otro, sin que por ello se deje de ser responsable de la propia elección en que facultó a un tercero a que decida por mí. Acción que muchas veces es valorada por cierto tipo de sociedades que esperan el sometimiento de sus integrantes.

**Obligación:** Origen etimológico. Emanada del latín, ya que se encuentra conformada por tres componentes de dicha lengua: El prefijo “ob”, “enfrentamiento”. El verbo “ligare”, “atar”. El sufijo “-ción”, acción y su efecto.

**Obligación:** Es aquello que una persona está forzada a hacer por conciencia propia, en este caso se le llama conciencia moral.

**Obligación moral:** Es el peso que ejerce la razón sobre la voluntad, exigiendo fidelidad a la normatividad ética autoimpuesta, misma que en la vida práctica constituye nuestro esquema de valores personales que nos llevarán alcanzar el bien, la virtud, o la felicidad.

La obligación moral remite a las obligaciones que una persona tiene por el hecho de ser persona. Es decir, un ser humano no solo tiene deberes sino también, obligaciones que cumplir. Dichas obligaciones remiten a la práctica del bien y el cumplimiento de la justicia.

**Pertenencia:** Es el **hecho o la circunstancia de formar parte de un conjunto**, ya sea un grupo, una comunidad, una organización, una institución, etc.

En algunos países, el concepto de **grupo de pertenencia** hace mención al grupo social del que forma parte una **persona** al compartir valores, creencias, gustos o comportamientos. La sensación de pertenencia a estos conjuntos permite que el individuo se sienta acompañado por pares y ayuda a desarrollar su **identidad**, ya que se reconoce y se presenta ante el resto de la sociedad como parte de un grupo.

**Prejuicios:** Son una opinión o creencia con respecto de algo, mismos que no se sostienen en el conocimiento intelectual o experiencial, se trata de una idea previa de algo que no se conoce, son peligrosos en tanto que nos pueden llevar a la marginación de un cierto sector humano.

**Responsabilidad:** Compromiso u obligación de tipo moral que surge de la posible equivocación cometida, es, también, la obligación de reparar un error y compensar los males ocasionados. La habilidad del ser humano para medir y reconocer las consecuencias de un episodio que se llevó a cabo con plena conciencia y libertad.

**Universo de obligación:** Es el peso que ejerce la razón sobre la voluntad, exigiendo fidelidad a la normatividad ética autoimpuesta, misma que en la vida práctica constituye nuestro esquema de valores personales que nos llevarán alcanzar el bien, la virtud, o la felicidad.



## Referencias documentales

Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema Tolerancia e inclusión*. [Notas de clase del autor]. México: Prepa Gea.

Millán Ortiz, P., Nava Altamirano, F., Millán Ortiz, B. (2004). *Ética*. México: Librería universitaria UAEM. pp. 65-68.

Jaspers, Karl. El problema de la culpa; Sobre la Responsabilidad política de Alemania. Introducción de Ernesto Garzón, traducción de Román Gutiérrez Cuartando, Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1998, primera edición en alemán en 1946.

Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso: Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema: ¿Qué es la felicidad?* [Notas de clase]. México: Instituto Acatitlan, Prepa Gea.

Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso: Habilidades profesionales en comunicación en radio (2018). Clase 5: Pensamiento crítico. Tema: ¿Qué es la libertad?* [Notas de clase]. México: Instituto Acatitlan, Prepa Gea.

Adorno, Theodor. (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid: Morata

Cruz Pérez, Víctor A. (2018). *Curso. Habilidades profesionales en comunicación en radio. Clase 5: Pensamiento crítico. Tema. ¿Qué es la libertad?* [Notas de clase del autor]. México: Instituto Acatitlan Prepa Gea.

Savater, Fernando, (1991). *Ética para Amador*. [PDF]. Recuperado de: <http://www.escatep.ipn.mx/Docentes/Documents/Lecturas/Libro/Ética-Para-Amador.pdf>

## Referencias electrónicas

Butanito Films Asociación Audiovisual. (2016). *Prejuicios, cortometraje ficción 2016*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qlk9VzdTCCM&feature=youtu.be>

Ibañez, Alejandro. (2014). *Fragmento cómo entiende Sartre la conciencia AAHL*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ut5tRHvJYgk>

Shiromi Hiba, D. (2016). *El grupo "in"*. En Club de ensayos. [Página web]. Recuperado de <https://www.clubensayos.com/Temas-Variados/AXIOLOG%C3%8DA-Y-SOCIEDAD/3430620.html>

Ayllon Trujillo, María Teresa et al. (s.f.). *Marginación (social, cultural, económica)*. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. [Página web]. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010c/736/Marginacion%20social%20cultural%20economica.htm>

Gwences63. (2008). *La marginación y pobreza en Latinoamérica*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=W-D5L8Ls2jI>

Parlamento Cívico. (2014). Justicia. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5cTxRdQwUnI>

Referencia Nicolás Zavadvker. (2015). *Schopenhauer. La justicia*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=c8\\_QoozM\\_G4](https://www.youtube.com/watch?v=c8_QoozM_G4)

Helen Fein *El universo de obligación* Texto PDF retomado del curso “Para comprender la historia y a nosotros mismo” Impartido en la Ibero. <http://www.museodelholocausto.org.gt/contenido/guia.pdf>

Wilmar Castellanos. (2013). *1. Masacre de Baby Yar*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IXmjde3hmqE>

Educatina. (2013). *Responsabilidad en nuestros actos. Educación Cívica. Educatina*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=u3\\_YsglX2d4](https://www.youtube.com/watch?v=u3_YsglX2d4)

Definición De Texto Reflexivo. (2018). *Concepto y definición*. [Página web]. Recuperado de <https://conceptoydefinicion.com/texto-reflexivo/>

Texto PDF retomado del curso “Para comprender la historia y a nosotros mismo” Impartido en la Ibero (2014) Página de los organizadores del curso. <http://www.museodelholocausto.org.gt/contenido/guia.pdf>

La curiosidad mató al gato JC. (2017). *¿Qué tan obediente eres?: el experimento Milgram (obediencia a la autoridad)*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QkNlxZ7Hzkc>

Cywinski, M. A. Piotr. (2018). *Lo que deberíamos aprender de Auschwitz. El País* [En línea]. Recuperado de [https://elpais.com/internacional/2018/01/26/actualidad/1516969893\\_052548.html](https://elpais.com/internacional/2018/01/26/actualidad/1516969893_052548.html)

Educatina. (2012). *Jean Paul Sartre: la libertad - Filosofía – Educatina*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RYqkW8uhalU>

*Como Ícaro y el experimento de*. (s.f.). Filmow. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.dailymotion.com/video/x4dcvr7>

UPEV- IPN. (s.f.). *¿Cómo redactar un ensayo?* [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.spsp.ipn.mx/index.php/manten-el-ritmo/creando-3/73-area-44>

Proyecto40 Informativos. (2015). *Niños en situación de calle en la Ciudad de México.* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wDGAV1RnoU0>

Espin Zamudio, Rael. (2017). *Niños de la calle en la Ciudad de México: un problema estructural.* Humanium. [Página web]. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/ninos-la-calle-la-ciudad-mexico-problema-estructural/>

Sinaloa en línea. (2015). *Migrantes centromericanos: el olvido de Dios.* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QxrVEPPX2Qo>