



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

**ENSEÑAR ÉTICA EN BACHILLERATO DESDE UNA PERSPECTIVA ANTIESPECISTA: UNA  
PROPUESTA BASADA EN EL APRENDIZAJE SITUADO Y SIGNIFICATIVO**

**TESIS**

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

**PRESENTA:**

**LIVI JAZMÍN VALENZUELA TAPIA**

**TUTORA PRINCIPAL:**

**DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS (IISUE)**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:**

**DRA. DIANA ALCALÁ MEDIZÁBAL (FFyL)**

**DR. GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ (FES ACATLÁN)**

**MÉXICO, CDMX, DICIEMBRE 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

*A mi madre, educadora con gran vocación  
A la memoria de mi padre*

## **Agradecimientos**

- A mi tutora, la Dra. Olivia Mireles, por su guía, compromiso y confianza en mi capacidad para rehacer la tesis sobre un tema muy significativo para mí.
- A Maricarmen Tapia, mi madre, por su apoyo en todo lo que he emprendido desde 1983.
- A Enrique Valenzuela, mi padre, a quien le daba gusto y orgullo que yo estudiara esta maestría.
- A la maestra Carmen Calderón, por recordarme que la filosofía se enseña mejor con sencillez y sentido del humor.
- A mi amiga Verónica Hernández, por sugerirme ingresar a la MADEMS y por acompañarme en mis distintos procesos profesionales y personales.
- A mis alumnos del Instituto Coapa y del Colegio de Bachilleres, por mostrarme que, incluso en una crisis sanitaria a nivel mundial, es posible aprender filosofía.
- A mi compañera Alma Patricia López, por motivarme con palabras de aliento durante y después de mi paso por la MADEMS.
- A mis amigas: Edna González, Claudia Ferrer e Itzel López, con quienes comparto un gran amor y respeto a los animales no humanos.
- A la Dra. Diana Alcalá y al Dr. Guillermo Castillo por el tiempo que dedicaron a este trabajo y por contribuir a su mejora.
- A Norma
- A la Coordinación de Estudios de Posgrado, por la beca otorgada durante la maestría.
- A mi pareja, Édgar Romero, por apoyarme en la última fase de elaboración de esta tesis y por enfrentar conmigo algunos desafíos antiespecistas en la vida cotidiana.

## ÍNDICE

### **Capítulo 1. Enseñar ética en bachillerato: de la enseñanza tradicional y especista hacia otras alternativas**

1.1. Un fantasma recorre las aulas de preparatoria: la enseñanza tradicional	11
1.2. El especismo en la sociedad occidental y en la enseñanza de la ética	21
1.3. El sentido de enseñar ética y de reflexionar sobre la alteridad animal en el bachillerato	24
1.4. Éticas no antropocéntricas: una novedad en los programas de bachillerato	27

### **Capítulo 2. Enseñar ética desde una perspectiva antiespecista, con enfoque de aprendizaje situado y significativo**

2.1. La alteridad animal: renovación de un problema ético y filosófico en occidente	34
2.2. Por qué y para qué enseñar ética desde una perspectiva antiespecista	39
2.3. Aprendizaje significativo de la ética, una alternativa a las prácticas memoristas	44
2.4. Aprender <i>in situ</i> : análisis de casos en torno a la alteridad animal	48

### **Capítulo 3. La teoría en la práctica: diseño, aplicación y evaluación de la estrategia didáctica**

3.1. El contexto de la intervención docente	53
3.2. Diseño: preparamos el escenario virtual	55
3.3. Ejecución: mentes y dispositivos a la obra	62
3.4. Evaluación: logros y áreas de oportunidad	69

CONCLUSIONES	87
--------------	----

REFERENCIAS	92
-------------	----

ANEXOS	98
--------	----

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis parte de una convicción: la enseñanza de la ética en bachillerato es valiosa para la formación de los estudiantes. Por su carácter filosófico, la materia debería ser un antídoto contra los dogmas y la aceptación ciega de costumbres, normas y prácticas. Aprender ética implica reflexionar en torno a nuestro actuar en relación con los otros, cuestionarnos cuáles son los límites en el ejercicio de nuestra libertad y búsqueda de satisfacción, así como quiénes son esos *otros* que merecen cierta consideración moral: ¿las personas cercanas?, ¿cualquier integrante de la sociedad?, ¿solamente los humanos? A lo largo del trabajo, justificaré la relevancia de estas preguntas en el contexto de la educación media superior (EMS).

El objetivo que planteo es el logro del aprendizaje significativo a partir del enfoque de enseñanza situada (fundamentos psicopedagógicos) y desde el antiespecismo (perspectiva disciplinar). En aras de tal logro, diseñé, ejecuté y evalué una estrategia didáctica en el Colegio de Bachilleres en la modalidad de enseñanza virtual emergente. No obstante, mi intención va más allá de un grupo escolar, de una institución de bachillerato y de una modalidad de enseñanza; a través de esta intervención, invito a otros docentes a expandir los límites de la reflexión ética en el aula hacia las especies con las que coexistimos, en cuya explotación a menudo participamos como consumidores de productos de origen animal.

En nuestro país, ser docente de filosofía en bachillerato es un reto por distintas razones: la gran mayoría de profesores principiantes son egresados de la licenciatura o maestría en tal disciplina, por lo que no cuentan con la formación necesaria para desempeñarse como docente en tal nivel educativo. Por otro lado, no hay programas adecuados de inserción laboral y la oferta de cursos sobre didáctica de la filosofía depende del subsistema en el que se labore. Todo esto pone de relieve la necesidad de buscar alternativas que nos permitan mejorar nuestro quehacer docente. Desarrollo este texto en el marco de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, que ha contribuido a la profesionalización del magisterio y a la cual agradezco los aprendizajes adquiridos en beneficio de mi práctica docente.

De acuerdo con Perrenoud (2007), el término *profesionalización* es ambiguo y, por tanto, requiere ser clarificado; para él, la profesionalización, más que centrarse en la actualización de conocimientos disciplinares y metodológicos, consiste en la formación inicial y continua de docentes que lleven a cabo una práctica reflexiva, es decir, no reflexiones ocasionales, surgidas en crisis o experiencias de fracaso sino a manera de hábito:

Un «enseñante reflexivo» no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. (Perrenoud, 2007, p. 42)

En este sentido, a trece años del inicio de mi profesión docente, mantengo viva la intención de continuar reflexionando en torno a los distintos aspectos de mi práctica docente: los propósitos, los medios, el sentido y mi desempeño.

El núcleo de esta tesis es una *intervención didáctica o educativa*, es decir, una serie de acciones orientadas a cumplir determinados objetivos educativos dentro de un contexto institucional específico, la cual implica planificación, actualización en clase y evaluación (Alzate et al. 2005, p.1). La intervención que presento se enmarca en la enseñanza de la ética, materia que, como apunté al inicio, invita al estudiante a reflexionar en torno a sus deberes con los otros, puesto que, como persona y como docente, considero necesario expandir los límites de la alteridad más allá de nuestra especie.

Respecto al contexto de la intervención, es importante señalar que realicé el diseño original de la estrategia didáctica en la modalidad de educación presencial; sin embargo, durante la aplicación en un grupo de ética del Colegio de Bachilleres, la pandemia por Covid-19 asaltó a la humanidad y trajo consigo el confinamiento. Como muchos otros docentes, carecía de los conocimientos didácticos y tecnológicos para impartir clases a distancia, de aquí que me fue imposible adaptar la estrategia de manera inmediata a la modalidad de la llamada *enseñanza virtual emergente*.

Durante el confinamiento, además de aprender a usar ciertos recursos tecnológicos, los docentes nos vimos en la necesidad de modificar casi todos los aspectos de nuestra didáctica: el orden y la manera en la que facilitamos los contenidos, puesto que materiales que eran útiles en clases presenciales, dejaron de serlo a distancia; así también, adaptamos las actividades, y aprendimos a asignarlas y evaluarlas en aulas virtuales. Para quienes consideramos de suma importancia que los estudiantes trabajen de manera colaborativa, fue un desafío encontrar alternativas para ello.

A los retos mencionados, habría que añadir uno más: conocer las actitudes de los estudiantes, puesto que, en una clase presencial, es fácil detectar cuando un estudiante se encuentra interesado y motivado, o lo contrario, esto es posible mediante la observación de su lenguaje corporal; sin embargo, en mi experiencia como docente en tres instituciones durante la pandemia, la mayoría de los estudiantes se negaba a encender la cámara, de manera que era imposible verles, e incluso con la cámara encendida, la experiencia de observación es incomparable con la de clases presenciales; todo esto puso de relieve

la necesidad de fomentar un ambiente de confianza y de abrir espacios de diálogo, para que los estudiantes expresaran con franqueza aspectos de su vivencia como estudiantes confinados.

Es innegable que la pandemia y el aislamiento tuvieron un impacto emocional en todos los sectores de la sociedad. Como docente, no tengo reparo en decir que, en más de una ocasión, me sentí preocupada por los contagios y rebasada por la carga de trabajo en la nueva modalidad de enseñanza, a pesar de contar con distintos recursos para el manejo de mis emociones. ¿Qué hay de los estudiantes? De acuerdo con un sondeo realizado a 8, 444 jóvenes de entre 13 y 29 años de edad, en 9 países de la región de América Latina y El Caribe, aproximadamente 27% de ellos sufrieron ansiedad y 15%, depresión en los primeros meses de la pandemia (UNICEF, 2020).

Durante el ejercicio de mi profesión durante dicho período, algunos estudiantes tuvieron la confianza para comunicarme la pérdida de algún familiar, los problemas económicos en casa, alguna situación de violencia intrafamiliar, así como la experiencia de ansiedad debido al aislamiento o a la carga de trabajo académico. El impacto negativo de la pandemia en los estudiantes implicó un reto para los docentes, quienes (también afectados en mayor o menor medida) nos vimos en la necesidad de hacernos de recursos para motivar a nuestros estudiantes en medio de una crisis de salud física y mental. Ya que he esbozado el contexto en el que se desarrolló este trabajo, expondré su estructura capitular.

En el primer capítulo, planteo un problema en la enseñanza en bachillerato: aún se realizan prácticas educativas opuestas a los propósitos de aprendizaje planteados en distintos programas para la materia de ética, los cuales tienen en común la pretensión de vincular los contenidos con el contexto de los estudiantes, así como el fomento de habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse en aspectos de la vida adulta, como el trabajo y la participación ciudadana.

En el mismo capítulo, describo un hecho referente al trato hacia animales no humanos: la sociedad occidental mantiene una actitud especista, es decir, condena el maltrato a algunas especies, pero lo consiente en otras; este problema es parte de una discusión filosófica en la actualidad y considero que es relevante abordarlo en el aula, por lo que me di a la tarea de justificar dicha relevancia. Cabe decir que, desde hace menos de una década, el contenido de la alteridad animal ha sido incluido en los programas para tal materia de ética en distintos subsistemas de bachillerato, lo cual hace viable su abordaje en la actualidad.

En el segundo capítulo, realizo un breve recorrido a lo largo de la historia de la filosofía, en torno a la cuestión de si tenemos algún deber con los animales no humanos. El punto de partida es la postura pitagórica y el de llegada se conforma por algunos enfoques contemporáneos que implican el diálogo

con otras áreas de conocimiento, como la antropología e incluso la etología, que da cuenta de comportamientos que muestran la similitud entre nuestra especie y otras. Por tratarse de la base disciplinar de la estrategia didáctica que presentaré en el tercer capítulo, en éste expongo los postulados del antiespecismo, el cual, como su nombre lo indica, se opone al especismo; cabe decir que se trata de una postura polémica, por lo que también incluyo alguna crítica que se ha realizado al respecto.

Para hacer frente al problema de la permanencia de la enseñanza tradicional en bachillerato, elegí dos enfoques, como fundamentos psicopedagógicos de la intervención docente que realicé: el paradigma del aprendizaje significativo, contrapeso a la prácticas memoristas y carentes de sentido para el estudiante, así como la enseñanza situada, misma que reconoce la enseñanza-aprendizaje, en tanto proceso que ocurre y adquiere sentido dentro de un entramado social. Tanto el aprendizaje significativo como la enseñanza situada son alternativas a la educación tradicional.

Finalmente, el tercer capítulo está dedicado a la exposición del diseño, ejecución y evaluación de la estrategia didáctica que apliqué entre febrero y junio de 2021, con un grupo de ética perteneciente al plantel 17 del Colegio de Bachilleres (Colbach), como dije antes: en la modalidad de enseñanza virtual emergente. Cabe señalar que el diseño que presento es producto de un pilotaje realizado con otro grupo del sector privado; de tal experiencia, recuperé algunos elementos y traté de mejorar ciertos aspectos; en los anexos, incluyo algunas evidencias de aquel primer intento. Al no haber impartido antes clases a distancia, la adquisición de habilidades básicas para hacerlo durante la pandemia fue un proceso que me llevó alrededor de un semestre; de aquí que haya elegido replantear la estrategia piloteada y presentar una mejor versión.

Considero que uno de los principales aportes de esta tesis es la socialización de un trabajo sistemático en el aula desde el antiespecismo, una perspectiva poco abordada en la enseñanza de la ética en los bachilleratos mexicanos; esperarí que fuese de utilidad para otros docentes interesados en enseñar la asignatura desde un enfoque no antropocéntrico. Otro posible aporte es el registro de una intervención realizada durante la crisis sanitaria por Covid-19, de la cual se conservan los productos de los estudiantes, la mayoría de ellos realizados sólo con un dispositivo móvil. En este sentido, la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, nos deja evidencias de lo mucho que los estudiantes pueden realizar con recursos tecnológicos básicos.

Me complace decir que, a pesar de las transformaciones que sufrió mi práctica docente durante el confinamiento, la llevé a cabo con un profundo amor a la docencia en bachillerato y con la esperanza de que, como sociedad, sigamos avanzando en el reconocimiento del valor moral de los animales no

humanos, a quienes considero dignos de un buen trato, más allá de lo útiles o inútiles, extraños o familiares, agradables o desagradables que puedan parecernos. Los humanos no somos la medida de todas las cosas, como intentaré argumentar en el segundo capítulo.

## **Capítulo 1. Enseñar ética en bachillerato: de la enseñanza tradicional y especista hacia otras alternativas**

En el contexto nacional, los distintos sistemas de bachillerato han adoptado modelos educativos que pretenden distanciarse de la enseñanza tradicional; la pregunta que constituye el eje del primer apartado es si, en términos generales, se ha logrado llevar tales propósitos a la práctica educativa. Para abordar esta cuestión, en un primer momento, realizo una caracterización de la enseñanza tradicional a partir de la crítica realizada por la Escuela Nueva, que surge en oposición a la tradicional. Posteriormente, analizo algunos aspectos de las políticas en materia educativa, tales como la ausencia de programas de inserción laboral y deficiencias en la formación continua del profesorado.

Una de las tareas de la sociedad contemporánea es establecer límites en el trato a otras especies dentro del marco de la producción de mercancías. Para dicha tarea, es necesario plantearse algunas preguntas del ámbito de la ética: ¿Los animales no humanos poseen un valor moral que los hace dignos de un buen trato?, ¿este valor es exclusivo de algunas especies? En el segundo apartado, trataré de responderlas a partir del concepto de *especismo*, que es la manera dominante en la que se ha concebido a los animales no humanos en la sociedad occidental, concepción que se ha traslucido en la enseñanza de la ética en el nivel bachillerato.

Si bien, el maltrato a los animales en diversas industrias es un problema social, detrás del cual hay cuestiones con carácter ético, lo cierto es que no cualquier problema social y ético resulta relevante como contenido a trabajar en el aula. Más allá de las elecciones temáticas realizadas por las autoridades educativas correspondientes, considero que reflexionar sobre los contenidos de nuestros programas es parte de una práctica educativa crítica; por ello, en el tercer apartado, escribiré en torno al sentido de abordar la cuestión de la alteridad animal en la enseñanza de la ética en el nivel medio superior.

En los años 70, surgieron perspectivas filosóficas que pusieron en tela de juicio la manera en la que se ha concebido a los animales en la sociedad occidental; sin embargo, la inclusión de dichas perspectivas es una novedad en los planes de estudio para la enseñanza de la ética en el bachillerato mexicano. En el último apartado, realizaré una revisión de los programas de dicha materia en cuatro subsistemas de bachillerato, con la finalidad de identificar los contenidos que se prestan al abordaje de la alteridad animal.

Los programas mencionados corresponden a los siguientes subsistemas: el Colbach y la Dirección General de Bachillerato (DGB), pertenecientes a la SEP, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), incorporados a la UNAM. Expongo las razones de tal

elección: a) Los subsistemas de la SEP tienen cobertura en el nivel nacional, b) Los bachilleratos de la UNAM tienen una amplia cobertura en la CDMX, c) Todos ellos pueden consultarse gracias al acceso a información pública a través de internet.

### **1.1. Un fantasma recorre las aulas de preparatoria: la enseñanza tradicional**

Hace medio siglo, el fundador del paradigma psicopedagógico humanista formuló las siguientes preguntas:

¿Puede la educación ayudarnos a ser responsables y a comunicarnos en un mundo donde las tensiones sociales aumentan día a día junto con la afirmación de nacionalismos irracionales? [...] ¿Podrá el sistema educacional, como totalidad, la institución más tradicional, conservadora, rígida y burocrática de nuestro tiempo (y uso estas palabras de modo descriptivo y no crítico), enfrentar los problemas reales de la vida moderna? (Rogers, 1975, p. 10)

El hecho de que la escuela no prepare para la resolución de los problemas sociales es un blanco de crítica, tanto para el humanismo como para la Escuela Nueva, también conocida como Escuela Activa, la cual pretendía reformar la pedagogía tradicional y educar para la vida en sociedad: “Los pedagogos de la Escuela Nueva veían en la educación un instrumento más eficaz para avanzar en el camino de la libertad, igualdad y fraternidad” (García, 1991, p. 27). Así, en la base de estas corrientes, se encuentra la intención de fomentar una actitud resolutiva en la vida, más allá del ámbito individual.

Si bien, el contexto de mi práctica docente es muy distinto al que dio lugar al humanismo o a la Escuela Nueva, me identifico con estas corrientes, pues me preocupa la falta de vínculo entre la escuela y los problemas de la sociedad, así como la creencia de que, en el fondo, el sistema educativo mantiene su carácter tradicional. Si bien, en nuestro país, no somos asolados por los nacionalismos irracionales o la guerra, hay otros males sociales que nos aquejan y que merecen un espacio en las aulas: la corrupción, la violencia, el machismo, el daño al medio ambiente, el maltrato a especies no humanas, entre otros. Hay que tener presente que nuestros estudiantes son futuros ciudadanos.

La educación tradicional no es un modelo como tal, con principios o métodos claramente estipulados; en todo caso, es una serie de prácticas en las que es posible identificar ciertas características. Así pues, para caracterizarla, me basaré en la crítica realizada por la Escuela Nueva. Cabe aclarar que, en adelante, se usarán como intercambiables los términos: *enseñanza*, *escuela* y *educación tradicional*, pues así aparecen en la literatura al respecto, aunque quizá en sentido estricto no sean lo mismo. Me remito al origen histórico de ésta:

La pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución y alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. (Rodríguez, 2013, p. 39)

En oposición a esta concepción de la enseñanza como transmisión de contenidos acabados, indudables, surge La Escuela Nueva a finales del siglo XIX, impulsada por una variedad de pensadores; entre sus precursores, se encuentran: Rousseau, Pestalozzi y Froebel, en tanto que Freinet, Piaget, Montessori y Dewey (de gran influencia en la enseñanza situada) son representantes de una etapa más madura. Esta corriente pretendía una reforma en la pedagogía, en las instituciones educativas y en la sociedad. La siguiente cita muestra el contraste entre ambas escuelas: “Frente a la escuela tradicional calificada de libresca, memorística, pasiva, uniformadora, se propone una escuela activa, participativa, basada en los intereses del niño” (García, 1991, p. 38).

Ya en el siglo XX, Paulo Freire postula una pedagogía de la liberación, la cual abreva del pensamiento de Marx, de manera que adopta categorías como: opresor y oprimido, en el contexto de Latinoamérica; para él, la educación debería ser un instrumento liberador frente a distintas formas de alienación; en su pedagogía, realiza una crítica a lo que denomina *educación bancaria*:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más se vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. (Freire, 2011, p. 78)

Los términos *educación tradicional* y *educación bancaria* no son equivalentes, pues, como he señalado, la segunda pertenece a una pedagogía de corte marxiano; sin embargo, me permito hablar de la educación bancaria porque comparte características con lo que se conoce como educación tradicional; por ejemplo: el educador es siempre quien educa, quien disciplina, quien escoge el contenido y, en suma, el sujeto del proceso educativo, mientras que el educando es un objeto (Freire, 2011, p. 80). Aunque esta tesis no se basa en la pedagogía de Freire comparte con ésta la visión de una educación que busque de manera deliberada la transformación de la sociedad, para lo cual, resulta beneficiosa la adquisición de una competencia filosófica a la cual me referiré más adelante: el pensamiento crítico.

Si bien, hay una clara oposición entre la enseñanza tradicional y otras alternativas, como la Escuela Nueva, García (1991) invita a los lectores a no caer en una dicotomía simplista, que no capture la complejidad del sistema educativo:

La transmisión del saber por el profesor y por el libro (escuela tradicional) no conlleva necesariamente pasividad y memorismo estéril en el alumno. Por contra, la actividad, espontaneidad e interés del alumno (escuela nueva) no resulta necesariamente incompatible con la enseñanza del profesor.” (p. 32)

En conformidad con la cita, considero que muchos adultos podríamos ofrecer ejemplos de algún aprendizaje significativo, adquirido a través de la enseñanza tradicional, en nuestra etapa de estudiantes de educación básica, media o media superior. En este sentido, la presente tesis no pretende condenar toda técnica tradicional ni afirmar que la enseñanza situada y el aprendizaje significativo ofrecen recetas infalibles para el logro de nuestros propósitos didácticos. En todo caso, el rechazo que manifiesto se dirige a las prácticas educativas poco reflexivas, que se limitan a la transmisión de contenidos, a las instrucciones centradas en la memorización y, sobre todo, a la falta de impulso para que los estudiantes desarrollen su potencial como agentes de su aprendizaje.

Una vez realizada la caracterización de la educación tradicional, aterrizo en reflexiones pedagógicas del México contemporáneo; Díaz Barriga (2006) reconoce la diversidad de sistemas educativos y, al mismo tiempo, un consenso entre ellos: “es un hecho que los cursos tradicionales, teóricos, academicistas, centrados en la transmisión de cúmulos de conocimientos acabados, ya no resultan apropiados para las necesidades y expectativas de formación de niños, jóvenes y adultos” ( p. XIII). De aquí los esfuerzos de los sistemas educativos por llevar a cabo cambios sustanciales en la educación escolar.

Influenciados por las tendencias educativas internacionales, los sistemas de bachillerato en nuestro país han reconocido la necesidad de vincular los aprendizajes escolares con la vida del estudiante y su entorno social, de tal modo que los perfiles de egreso impliquen una serie de habilidades, actitudes o competencias: “Se espera que el estudiante, como resultado de su paso por las instituciones educativas, aprenda a aprender, a colaborar, a comportarse de forma ética, responsable y solidaria, a resolver problemas, a pensar y recrear el conocimiento” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 2).

La Escuela Nueva y su crítica a la educación tradicional se dirigen a la infancia; uno de los supuestos básicos, por ejemplo, es que la educación debería estimular las capacidades propias de la infancia y adecuarse al proceso natural del aprendizaje infantil, en lugar de limitarse a la transmisión de contenidos (García, 1991). Al ser éste un trabajo de grado sobre enseñanza en bachillerato es necesario realizar una interpretación que contemple las diferencias de ésta respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la infancia, así como las particularidades de la disciplina a enseñar: la filosofía; si bien, esta tesis es sobre ética, soy una docente en filosofía y la maestría cursada fue sobre enseñanza de la misma.

La filosofía occidental surge como cuestionamiento y diálogo, entre maestros y discípulos; cuán lejano es nuestro contexto, como docentes de filosofía, al de aquellos primeros filósofos que dialogaban en jardines. A diferencia de ellos, nuestra labor se lleva a cabo en una época de educación masiva, labor determinada por un sistema educativo que exige a los docentes planeaciones con cierto grado de estandarización, registros de la ejecución de lo planeado, evidencias de aprendizaje, control de asistencias y evaluación de los estudiantes. Como docentes de filosofía, nos encontramos frente a desafíos tales como: reflexionar en torno a nuestra práctica en lugar de ceder a la inercia del cumplimiento de tareas institucionales; asimismo, recuperar en el aula aspectos fundamentales de nuestra disciplina.

Actualmente, hay una gran variedad de fuentes en torno a la enseñanza de la filosofía en el marco de la educación formal; algunas de las cuestiones que se abordan son: qué se enseña, con qué métodos, cuál es el sentido y las finalidades de enseñarla. A pesar de la diversidad de posturas al respecto, hay algunos puntos de consenso: no se trata de que los estudiantes adquieran un conocimiento enciclopédico de la filosofía. De acuerdo con Aguilar (2019), las finalidades de la enseñanza de esta disciplina son: “Motivar en sus estudiantes la cultura filosófica, el pensamiento crítico y el cultivo del lenguaje; la investigación, la problematización, la interrogación y, sobre todo, deberá entusiasmar y propender el filosofar, la reflexión crítica y la generación de alternativas de solución” (p. 139).

Ahora bien, respecto a los contenidos filosóficos que han de enseñarse, la selección de éstos y del tipo de abordaje varían según el subsistema educativo; sin embargo, existen constantes, lo cual habla de que hay un consenso en cuanto a que ciertos problemas filosóficos merecen ser abordados en el aula; en el caso del bachillerato mexicano, hay contenidos que se han incluido en las últimas décadas: perspectivas de género, cuestiones medioambientales, el problema la alteridad animal, entre otros. De manera general, Correa (2012) reconoce que los aspectos fundamentales que deben abordarse en la enseñanza de la filosofía son: el conocimiento, la alteridad, la libertad y el sentido de la vida (p. 71). Y si bien, la postura de la autora en torno a la alteridad se limita a los humanos, este trabajo de grado es una invitación a extender la mirada hacia los animales no humanos.

Ahora bien, para mostrar que la tendencia de los bachilleratos en México es trascender la educación tradicional (enciclopédica y academicista), analizaré los objetivos de aprendizaje de la materia de ética en cuatro subsistemas.

Respecto a los objetivos de aprendizaje en bachillerato, en el caso de las instituciones pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública (SEP), el acuerdo 442 de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) plantea el objetivo de establecer un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) a través de un Marco Curricular Común (MCC), el cual articula los distintos sistemas de bachillerato con base en el modelo educativo por competencias.

La definición mínima de competencia en la base del modelo educativo impulsado por la SEP aparece en el acuerdo secretarial 442: “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (DOF, 2008, p. 2). El acuerdo secretarial 656 añade las competencias disciplinares de humanidades (CDH); dado el campo disciplinar en el que se desarrolla esta tesis, mencionamos tres del ámbito de la ética, con la finalidad de mostrar la relación entre éstas y el entorno del estudiante (DOF, 2012, p. 3):

- CDH 13: “Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.”
- CDH 15: “Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.”
- CDH 16: “Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

Por su parte, las instituciones incorporadas a la UNAM, es decir, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), mantienen modelos educativos de carácter constructivista. A partir de 2016, ambos subsistemas comenzaron la actualización de los planes de estudio de todas las asignaturas. En el caso de la ENP, el nuevo programa para la materia de ética fomenta el desarrollo de habilidades; en el caso del CCH, el programa incorpora problemáticas de la sociedad contemporánea.

Para mostrar la tendencia a fortalecer el vínculo entre los planes de estudios y el contexto de los estudiantes en la materia de ética, revisaremos los propósitos planteados para tal asignatura en los programas actualizados de los cuatro subsistemas de bachillerato a los que nos hemos referido:

- a) En el plan de estudios del Colbach para la materia de ética, se plantea como propósito: “que el estudiante asuma de manera responsable y comprometida, una postura personal sobre los grandes problemas morales y éticos de su contexto histórico y cultural, a través del análisis de los fundamentos que constituyen al sujeto moral y su crisis en el mundo contemporáneo” (Colbach, 2018, p. 18).

b) En los planes de estudio de bachilleratos de la DGB, se enuncia el siguiente propósito de la materia de ética I: “que el estudiantado logre una formación integral basada en valores y principios, mismos que contribuyan a tener una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa” (DGB, 2017, p. 6). Por su parte, el programa para la materia de ética II, se plantea: “es primordial que el estudiantado logre una formación basada en valores, reflexionando acerca de sus actos morales, enfatizando temas de su contexto local sin dejar de identificar la importancia de aspectos nacionales y mundiales...” (DGB, 2017, p. 6)

c) En el programa de CCH para la materia introducción a la ética y la estética, se plantea el siguiente objetivo general para el alumno:

Conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables. (DGIRE-CCH, 2016, p. 29)

d) En el programa de la ENP para la materia de ética, se plantea el siguiente objetivo:

El alumno desarrollará una actitud responsable y autónoma frente a sí mismo y su entorno, a través de los temas, las herramientas de análisis, deliberación y argumentación filosóficas que ofrece la ética, para impulsar el crecimiento de su ser personal y su dimensión social ante la problemática inédita del mundo actual. (DGIRE-ENP, 2016, p. 3)

Si bien, dos de estos programas se desarrollaron con base en el modelo por competencias y los otros dos son de corte constructivista, lo cierto es que en todos ellos encontramos un común denominador: la intención de preparar a los bachilleres para actuar de manera reflexiva en su contexto, y posicionarse de manera crítica respecto a determinados problemas nacionales y mundiales. Dicho en otras palabras, estos modelos pretenden vincular la escuela y la vida; sin embargo, del plan de estudios a la práctica educativa hay mucho trecho; aún perviven prácticas tradicionales.

La pervivencia de prácticas tradicionales en bachillerato se debe a distintas razones; una de ellas es que, a diferencia de los educadores en el nivel primario y secundario, el profesorado de educación media superior en México no tuvo una formación pedagógica previa a su labor docente. Díaz Barriga considera que esta falta de formación es propia de las instituciones latinoamericanas, en donde los profesores “no siempre tienen una formación para esta labor, no han sido enseñados a enseñar y en muchos casos tienden a enfrentar los retos de la docencia reproduciendo lo que, a su vez, vivieron como estudiantes” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. V).

Para desempeñar la profesión docente, es necesario poseer dos tipos de conocimiento: el de la asignatura que se imparte y el pedagógico (García Cabrero, Loredó y Carranza, 2008, p. 6). En nuestro país, el principal requisito de ingreso a la planta docente en bachillerato es haber cursado una licenciatura afín, según el perfil profesional establecido por cada subsistema, lo cual implica que el docente posee el dominio de su disciplina, mas no el conocimiento de aspectos pedagógicos y didácticos.

Si bien, la experiencia docente suele ser es un criterio para la selección de profesores en las instituciones educativas de EMS, lo cierto es que dicha experiencia no implica que el profesor posea una buena formación pedagógica o que se encuentre actualizado en cuestiones didácticas. En el caso de los subsistemas del sector público, las convocatorias de admisión suelen ser más puntuales y completas respecto a los aspectos que se contemplan en el proceso de admisión, en comparación con el sector privado, en el que el rigor o laxitud en los mecanismos de admisión depende casi por completo de la institución.

En cuanto a la licenciatura en filosofía, ofrece una orientación muy limitada para la didáctica de esta disciplina, pues depende del programa curricular cursado, así como del profesor a cargo de materias como enseñanza de la filosofía o filosofía de la educación. Si bien, la finalidad de esta licenciatura no es formar docentes en bachillerato, valdría la pena ofrecer más y mejores cursos optativos destinados a tal fin, dado que gran parte de los egresados impartirá clase en media superior en algún momento. En mi caso, hubo un abrupto tránsito del ser estudiante de licenciatura a enseñar filosofía a jóvenes bachilleres.

En este punto, me remito a una cita que, por una parte, distingue a quien se dedica a la filosofía de quien la enseña; asimismo, pone de relieve el doble compromiso del docente con su disciplina y con los aspectos relativos a la didáctica:

Es importante distinguir entre el pensador de la filosofía y el que enseña la filosofía, aunque en ocasiones el docente de filosofía es también pensador de la misma y viceversa, pero en otras ocasiones, el pensador o el filósofo no se involucra en el quehacer docente, de todos modos, el docente de filosofía no deberá estar divorciado de la función creadora de la reflexión crítica, del pensar, investigar y construir el saber. (Aguilar, 2019, p. 137)

Más allá de los elementos que se adquiere durante la licenciatura y que pueden resultar útiles para la enseñanza en bachillerato, hablemos del momento en el que se transita a la profesión docente. Marcelo (2011) considera que, en Latinoamérica, “son escasos los trabajos que informan sobre programas institucionalizados para facilitar la inserción del profesorado principiante” (p. 32), es decir, hacen falta

programas que ayuden a los egresados a insertarse en la profesión docente. Por otra parte, afirma que a los centros de formación docente llegan candidatos que no son “vasos vacíos”, pues a lo largo de su vida estudiantil han adquirido creencias sobre cómo ser profesor, las cuales pueden ser muy arraigadas (p. 6).

Lo descrito en el párrafo anterior es algo que ocurre a los profesores de media superior en nuestro país, pues cuando egresamos de la licenciatura y comenzamos a impartir clase, lo hacemos con base en lo que observamos en quienes consideramos buenos profesores; así, corremos el riesgo de “cerrar el círculo de la socialización perfecta: alumnos que a lo largo de miles de horas han observado a profesores mientras enseñan, vuelven a la escuela a enseñar como les enseñaron sus viejos profesores” (Marcelo, 2011, p. 34). Es posible que el modo de enseñar que un docente aprendió por observación sea funcional en su contexto, pero también podría ser que lo aprendido resultara desfasado de las necesidades en su práctica.

Si bien, en nuestro país, no parece haber programas adecuados de inserción laboral, cabe preguntarnos por las oportunidades de formación continua o actualización docente; dichas oportunidades son variables, pues dependen del subsistema y el sector (privado o público) e incluso la geografía. Para ilustrar dicha variedad, pondré algunos ejemplos a lo largo de mi experiencia como docente de distintos bachilleratos en la capital.

En el Colbach, tuve acceso a una gran oferta de cursos gratuitos que no son obligatorios, pero sí son considerados para la asignación de horas; en las tres escuelas del sector privado, incorporadas a la UNAM, era obligatorio asistir al menos a un curso por año, el cual había que pagar al menos parcialmente. En otra escuela privada, perteneciente a la SEP, jamás se ofertaron cursos, no había convenios con otras instituciones que los impartieran; tampoco se exigían ni recomendaban, de manera que la actualización docente dependía completamente de la iniciativa de cada profesor; por último, en mi actual trabajo, en un bachillerato público *sui generis*, las oportunidades de asistir a cursos de formación o actualización son mínimas en comparación con la complejidad del puesto, que abarca las funciones de docencia, tutoría e investigación.

En la actualidad, se habla de la necesidad de profesionalizarse, pero ¿en qué consiste la profesionalización? Según Perrenoud (2007), lo que distingue a una profesión de un oficio es la autonomía, pues mientras la persona a cargo de un oficio se rige por procedimientos estrictos, el profesional tiene mayor libertad en las decisiones relacionadas con la aplicación de conocimientos, reglas y procedimientos en situaciones complejas, cito:

Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto. (Perrenoud, 2007, p. 10)

Con base en esta caracterización del profesional, podemos decir que un docente profesionalizado es aquel que cuenta con saberes (disciplinares y didácticos) que es capaz de aplicar en la resolución de diversos problemas que surjan en la práctica. Puesto que ésta a menudo resulta distinta a lo que se planea, considero que el ejercicio de la profesión docente requiere ciertas condiciones contextuales; por ejemplo: que los subsistemas y las instituciones educativas ofrezcan un margen de autonomía al docente para la planeación, la ejecución y la evaluación en su práctica, lo cual no ocurre en aquellas escuelas en las que la exigencia se centra en el cumplimiento puntual de un programa operativo.

Perrenoud (2007) apuesta a un paradigma de docente reflexivo; en este punto, realiza una distinción entre la reflexión ocasional, realizada por cualquier docente y la permanente, que es la propia del perfil que plantea. Más allá del dominio de técnicas o de la actualización disciplinar, un docente profesional sería aquel que aplica tales conocimientos en el marco de una reflexión constante en torno a distintos aspectos y momentos de su práctica; así, menciona la reflexión en la acción, la retrospectiva, que es sobre las acciones realizadas, y la prospectiva, orientada hacia el devenir de la enseñanza (p. 35-36).

Cito para ampliar el concepto de enseñante reflexivo:

Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explícita sus expectativas y sus métodos. (p. 42-43)

Como docente que buscó profesionalizarse a través de la MADEMS, que ha procurado adaptar y renovar su práctica de acuerdo con las necesidades y características de cada contexto de enseñanza, me identifico con el perfil de docente reflexivo, sugerido por Perrenoud y aspiro a mantener la reflexión permanente en torno a mi práctica en los años venideros. Considero que ser un docente reflexivo en el bachillerato de nuestro país resulta un gran desafío por distintas razones: en la mayoría de los sistemas, el sueldo es por hora de clase, lo cual implica que, para obtener un sueldo digno, los docentes tenemos

que impartir un buen número de horas clase; si a eso le sumamos las horas de trabajo fuera del aula y el cumplimiento de múltiples tareas administrativas, el resultado es: poco tiempo para reflexionar sobre la propia práctica. De aquí la necesidad de que las instituciones educativas ofrezcan sueldos dignos (quizá no por hora sino por curso) y dosifiquen la carga de trabajo del magisterio en atención a lo prioritario: el aprendizaje de los estudiantes, más que la entrega de toda clase de formatos.

Respecto a las políticas del estado en materia educativa, cabe decir que, en cada sexenio, se plantean líneas de acción respecto a la formación y actualización docente en los distintos niveles; sin embargo, en el caso del bachillerato, existen importantes deficiencias en la formación del profesorado, lo cual se debe a que “el grueso del esfuerzo y del logro educativo nacional, hasta la fecha, ha estado concentrado, comprensiblemente, en aumentar la oferta educativa” (Zorrilla, 2012, p. 71).

En efecto, de los años 70 a 2010, la población estudiantil en el nivel medio superior tuvo un incremento de 13 veces (Zorrilla, 2012, p.74), por lo que fue necesario aumentar la oferta educativa, tanto en el sector público como en el privado. Mas es sabido que cantidad y calidad no siempre guardan una relación proporcional y, en este caso, una de las consecuencias del abrupto aumento en la oferta educativa ha sido el desconocimiento de las particularidades de los bachilleratos mexicanos.

Entre los aspectos que se desconocen del bachillerato, se encuentran: las rutinas docentes que se practican, las características del seguimiento que se hace del trabajo y desempeño de los alumnos, el tipo de liderazgo que ejercen o dejan de ejercer los directores, la actualización y contratación del profesorado, los materiales didácticos y de apoyo al currículo en que se apoya la enseñanza a lo largo y a lo ancho del país, en cada estado, en cada institución y en cada región. (Zorrilla, 2012, p.74).

Conocer los elementos mencionados de la práctica educativa contribuiría a mejorar la calidad del sistema educativo del nivel medio superior; mas ésta es una tarea del estado, fuera del alcance de nuestras manos. No obstante, es importante que quienes estamos en el aula desarrollemos propuestas que contribuyan a mejorar aspectos de la enseñanza-aprendizaje, puesto que es en la práctica educativa, en donde se hacen visibles las necesidades formativas de la población estudiantil, así como las oportunidades didácticas de nuestra disciplina.

Por último, cabe añadir que uno de los riesgos de impartir cursos de filosofía desde un enfoque tradicional es limitar la actividad de los estudiantes a la memorización, o bien: adoctrinarlos, lo cual se opone a la naturaleza de la filosofía, que “debe seguir siendo una enseñanza abierta que apunte a la formación del espíritu crítico: a la crítica de los saberes y no a su asimilación pasiva” (UNESCO, 2011, p.53). En este sentido, los docentes en filosofía en el nivel bachillerato nos encontramos frente a grandes

desafíos: diseñar, ejecutar y evaluar estrategias orientadas a que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, vinculados a su vida, y que, en nuestras clases, se mantenga vivo el espíritu crítico y dialógico de la filosofía.

## **1.2. El especismo en la sociedad occidental y en la enseñanza de la ética en bachillerato**

México es un país diverso en más de un sentido: cultural, socioeconómico e incluso en cuanto a los ecosistemas. En este sentido, existen grandes diferencias en el modo en el que los mexicanos nos relacionamos con los animales no humanos; no es lo mismo, por ejemplo, el trato que se les da a ciertas especies, como las domésticas, en una zona rural y en una urbana. A pesar de las diferencias, podemos identificar tendencias en el modo de concebir a los animales no humanos, tanto en nuestro país como en la sociedad occidental, mismas que constituyen un problema axiológico y ético.

Como parte de la naturaleza, los animales han constituido desde la antigüedad un tema de interés y de estudio. Con el paso del tiempo, se ha transformado la concepción de ellos en occidente; en este sentido: “la animalidad puede ser comprendida como un dominio que incluye a los humanos, o bien como un estado opuesto a la humanidad. En esta segunda acepción, volverse humano equivale a superar la condición animal” (Carman, 2017, párr. 19). En la actualidad, distintos estudios científicos sobre los animales han llegado a conclusiones que parecen acortar la brecha entre el comportamiento humano y el de otras especies.

Para introducirnos al problema en torno al valor de los animales no humanos, clarificaremos la diferencia entre una perspectiva antropocéntrica y una no antropocéntrica:

La axiología antropocéntrica confiere un valor intrínseco a los seres humanos y considera a todas las otras cosas, incluyendo otras formas de vida, como valiosas [...] sólo en la medida en que sean medios o instrumentos que puedan servir a los seres humanos. Por su parte, una teoría del valor (axiología) no antropocéntrica atribuiría un valor intrínseco a algunos seres que no son humanos. (Callicot, 2004, p.100)

De acuerdo con esta cita, una perspectiva antropocéntrica valora a los otros animales sólo en la medida en la que resultan útiles a los humanos; así, por ejemplo, una vaca es valiosa en tanto que puede alimentar a un humano; un burro, en tanto que puede servir como animal de carga; un ave exótica, en tanto que puede ser una mercancía. En otras palabras, no considera que las especies no humanas tengan algún valor intrínseco. Como acotación, agregaría que una postura antropocéntrica puede asentarse en otros criterios, además de la utilidad; por ejemplo: el agrado; esto puede verse cuando una persona

defiende a ciertas especies porque le parecen bellas o buena compañía, mientras que desprecia a otras por resultarle repugnantes.

Para reflexionar en torno al valor de los animales no humanos, nos aproximaremos al concepto de *especismo*, el cual designa una postura antropocéntrica. Baquedano (2017) ubica el origen del término *specism* en el año 1971, cuando Richard Ryder lo usó en un artículo en contra de la experimentación con animales no humanos. Dicho concepto surgió a partir de una analogía con el de *racismo*, el cual se refiere a la discriminación que el humano ejerce hacia otros de su especie por motivos raciales; de manera análoga, el especismo se ejerce hacia otros seres vivos por el hecho de pertenecer a determinada especie:

Esta forma de discriminación se aplica en general a través de la creencia que afirma la superioridad de una especie en detrimento de las demás y preconiza, entre otras cosas, la separación de especies o grupos por segregación en condiciones de vulnerabilidad. (Baquedano, 2017, párr. 4)

Cabe aclarar que, al hablar de segregación de otras especies, se hace referencia a aquellos animales que el humano separa y obliga a vivir en hábitats artificiales, para obtener algún beneficio; éste es el caso de los mataderos, zoológicos, laboratorios y otros sitios en los que distintos animales se mantienen en confinamiento.

Una de las raíces del especismo en la sociedad occidental es la tradición judeo-cristiana, en cuya cosmogonía, el hombre es la creación suprema de Dios, pues a diferencia de las otras criaturas, fue hecho a su imagen y semejanza; se trata de una superioridad ontológica, cuya consecuencia es el mandato divino de dominar y de servirse del resto de la creación. De acuerdo con el mito del *Génesis*, el creador formó a Adán y a Eva, la pareja humana primigenia: “Y los bendijo Dios con estas palabras: <<sed fecundos y multiplicaos, y henchid la tierra y sometedla; mandad en los peces del mar y en las aves del cielo y en todo animal que reptá sobre la tierra>>.” (Génesis, 1: 28, 1998, p. 14)

Puesto que este trabajo de grado se desarrolla en el marco de la enseñanza de la ética (que es una rama de la filosofía) y puesto que la escuela está inserta en una sociedad, es importante reflexionar en torno al eco de la tradición judeocristiana en el pensamiento filosófico y en la sociedad occidental. En el caso de la filosofía del Medioevo, se conserva lo que Baquedano (2017) denomina “la verticalidad providencial de las especies”, es decir, la jerarquía según la cual, el ser humano ocupa el lugar superior respecto a las otras criaturas.

En cuanto a las creencias religiosas de la sociedad mexicana, de acuerdo con una encuesta nacional, 82.7% de los mexicanos profesan el catolicismo; 5%, otras religiones evangélicas; 1.4% son testigos

de Jehová; .7%, protestantes; 6%, adventistas del séptimo día; .3%, mormones; .2%, pertenecen a la Luz del Mundo; .1% al judaísmo y el resto no practica alguna religión o bien, ésta no fue especificada (RIFREM, 2016, p. 10). Así, es un hecho que, en nuestro país, las religiones dominantes son vertientes del cristianismo, de manera que, cuales sean sus variaciones, reconocen una jerarquía en la que el humano es superior y, por tanto, tiene permitido utilizar a otras especies.

A la perspectiva antropocéntrica de origen judeocristiano, hay que agregar algo más: en el nivel global, el modo de producción es el capitalismo, mismo que ha propiciado el desarrollo de grandes industrias de productos de origen animal, o bien, que realizan testeos en animales. Estos productos aparecen en los aparadores, listos para el consumo, sin revelar al consumidor el trato al que fueron sometidas las especies, como consecuencia de la explotación y de una lógica instrumental, a la que poco le importa la calidad de vida de los implicados en el proceso de producción.

Así, por un lado, desde el punto de vista de la religión dominante en nuestra sociedad, está permitido e incluso mandado el dominio a otras especies y, desde el punto de vista del consumo, nada más normal que consumir productos de origen animal sin conocer el proceso de producción.

Se trata de dos aspectos de la cultura que, como tales, no están al margen de la vida de los estudiantes, sino que son parte de ella.

Si bien, nos hemos referido a la tradición judeocristiana, por ser dominante en la sociedad en que vivimos, cabe añadir la aclaración realizada por Carman (2017): “nuestra ontología occidental no es sino una visión cosmológica entre otras” (p. 2081). Existe una variedad de culturas y, por lo tanto, de cosmologías que dan cuenta de la condición ontológica del humano y de lo no humano en el universo; así también, una variedad de enfoques antropológicos para comprenderlas. En el segundo capítulo, haremos mención de algunos de éstos, ya que, si bien este trabajo de grado es sobre ética, nos posicionamos en favor del diálogo entre disciplinas.

Los programas educativos para la materia de ética en bachillerato han sido un reflejo de la tendencia antropocéntrica y especista en la sociedad, pues durante años se asumió que el campo de la moral se limitaba a los humanos, de manera que se excluyeron contenidos que permitieran la reflexión en torno al valor y los posibles deberes morales hacia otras especies. Hace apenas un lustro, los programas de la SEP comenzaron a incluir contenidos tales como: éticas no antropocéntricas, alteridad animal y derechos de los animales.

Antes de la inclusión de los contenidos mencionados, los docentes podían abordar el tema de la alteridad animal, según su criterio y al margen del programa. Cabe preguntarnos: ¿cuál es el beneficio

de esta novedad en la formación de los estudiantes de bachillerato? Dicho de una manera breve: ampliar el radio de la reflexión hacia otros seres que son parte de su entorno, o bien: que fueron usados en procesos de producción de mercancías que consumen, lo cual permite cuestionar ciertas prácticas de consumo. Abordar el problema de la alteridad, podría coadyuvar al desarrollo de la sensibilidad y la consciencia más allá de lo humano.

### **1.3. El sentido de enseñar ética y de reflexionar sobre la alteridad animal en bachillerato**

Cada disciplina aporta algo específico a quienes se adentran en ella, por lo que es necesario preguntarnos cuáles son los aportes propios de la ética. Cortina (2013) identifica los siguientes: labrar el carácter propio, cuidar de otros, transitar del egoísmo a la cooperación, conquistar la libertad, reconocer y apreciar lo que tiene valor, así como conjugar libertad y felicidad. Además, menciona un aporte que es necesario resaltar, dado que esta tesis se desarrolla en el marco de la educación media superior: contribuir a que los estudiantes se conviertan en profesionales y no sólo técnicos; al respecto, afirma que:

La cuestión no es, pues, en las escuelas y universidades formar sólo técnicos bien especializados que puedan competir y atender a las demandas del mercado, sean las que sean, sino educar a buenos ciudadanos y a buenos profesionales, que saben utilizar las técnicas para ponerlas al servicio de buenos fines, que se hacen responsables de los medios y de las consecuencias de sus acciones con vistas a alcanzar fines mejores. (Cortina, 2013: p. 134-135)

La reciente cita se refiere a la educación en general; sin embargo, la necesidad de formar profesionales y no sólo técnicos cobra relevancia al hablar del bachillerato, pues se trata de la última etapa escolar en la que se pretende que los estudiantes adquieran actitudes y desarrollen habilidades útiles para la vida, el trabajo, la ciudadanía. Después de cursar el bachillerato, parte de los alumnos ingresará a estudios superiores en los que se enfocará en la licenciatura o carrera técnica de su elección, mientras que otra parte incursionará directamente en el campo laboral. En este sentido, es deseable que los aprendizajes de ética en el bachillerato tengan un carácter significativo y situado, en otras palabras, que dichos aprendizajes sean profundos, duraderos y aplicables en su contexto.

Entre los aportes de la ética mencionados, se encuentra la consciencia en torno al cuidado de otros. Las éticas de máximos, como es el caso de las de Grecia Antigua, postularon ideales basados en la excelencia del carácter, mientras que las de mínimos plantean deberes básicos en relación con otros integrantes de la sociedad. Si bien, un punto común en distintas corrientes éticas es la consideración de

que cuidar y respetar a otros son deberes morales, existen diferencias en torno a quiénes forman parte de esta alteridad, merecedora de consideración.

Como explicaré en el siguiente apartado, la actual sociedad de occidente se caracteriza por la ausencia de grandes ideales morales; en este sentido, la mayor parte de los estudiantes no se plantea un proyecto de vida orientado hacia un beneficio para la sociedad; tampoco reflexiona en torno a los principios que rigen su actuar en relación con la alteridad (humana y no humana). De aquí, la necesidad de enseñar ética en bachillerato, no con una didáctica de corte academicista sino situada, es decir, que le permita comprender la importancia de determinados valores y actitudes en la sociedad, como es el respeto, la empatía y la protección hacia otros que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En occidente, la ética filosófica y la moral judeo-cristiana han tendido a considerar que la alteridad digna de respeto y cuidado se conforma sólo por humanos; sin embargo, en el siglo pasado, despuntaron las teorías que propugnan la valoración de los animales no humanos como seres dignos de respeto y de cuidado. En este sentido, el abordaje de éticas no antropocéntricas nos permite reflexionar y dialogar con los alumnos en torno al trato que los humanos proporcionamos a otras especies.

Los animales no humanos forman parte de nuestra sociedad. En primera instancia, muchas personas convivimos con nuestras mascotas; el caso de México es paradójico, pues es el segundo país con mayor número de mascotas (Notimex, 2019) y, al mismo tiempo, es el país de América Latina con mayor número de perros y gatos en la calle; de hecho, se calcula que alrededor de 500, 000 perros y gatos son abandonados al año (Infobae, 2019); asimismo, ocupa el tercer lugar en maltrato animal (Gobierno de México, 2019).

Además de las mascotas y de los animales domésticos en situación de calle, otros forman parte del entorno: animales adiestrados para realizar ciertos servicios, como los lazarillos y los perros policía; asimismo en ciertas regiones de nuestro país, se utilizan animales para transporte y carga; no sólo en pueblos sino en ciudades como Acapulco, Mérida y Guadalajara, en donde es sabido que jalan las llamadas *calandrias* o *calesas*, carruajes con fines turísticos; esto último, denunciado por asociaciones animalistas.

Por otro lado, hay animales que no vemos ni tocamos, pero que fueron utilizados para producir: carne, huevo, lácteos, artículos de piel, mismos que llegan al consumidor a través de distintos procesos, según sea la región; en el caso de las ciudades, a través de procesos industriales que la mayor parte de los consumidores desconocemos. Por último, cabe señalar que el mercado oferta productos que no son

de origen animal, pero en cuyas fases de producción se realizaron experimentos con algunas especies, como es el caso de ciertas mercancías de la industria cosmética o farmacéutica.

En tanto adolescentes, la mayor parte de los estudiantes de bachillerato adquieren productos con el dinero proporcionado por sus padres; sin embargo, más adelante, incursionarán en el campo profesional y laboral, con lo cual también se convertirán en consumidores por medios propios; de aquí que, uno de los propósitos de la estrategia didáctica por aplicar sea que los alumnos se orienten hacia un consumo informado, crítico y responsable respecto a los animales no humanos utilizados en diversas industrias.

Además de consumidor, el bachiller será ciudadano. Para clarificar lo que esto implica y vincularlo al problema de la alteridad animal, partiremos de una definición de ciudadanía:

Una relación entre el individuo y el Estado en el interior de una sociedad dada en una determinada época [...] La ciudadanía está siempre relacionada con una comunidad política: sus miembros (ciudadanos), su régimen (Estado) y su gobierno (poder o formas de dominación).” (Castro, Rodríguez y Smith, 2014, p. 38-39)

Con base en esta cita, podemos reconocer que la alteridad animal es un tema de ciudadanía, siempre que existan miembros de la comunidad política interesados en que el gobierno promulgue leyes para la protección de una o varias especies no humanas, como ha sido el caso en nuestro país; para ejemplificar, aludo a las reformas a la Ley General de Vida Silvestre y a la Ley General de Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, mismas que entraron en vigor en 2015, con el fin de prohibir el uso de animales en circos e incluso en espectáculos acuáticos (DOF, 2015).

Para que el ciudadano se posicione respecto a una reforma en aras de la defensa a cierto grupo de animales no humanos, sería deseable el conocimiento de algunas posturas contemporáneas en torno a la alteridad animal; sin embargo, dado que tal contenido había sido excluido de los programas educativos en nuestro país, su abordaje estaba a merced de la disposición de los docentes, mismos que se encuentran insertos en una sociedad que tiende al antropocentrismo. De aquí la relevancia de que la alteridad animal se haya incluido en los planes de estudios y de que los docentes no obviemos su abordaje.

Detrás de las decisiones respecto al consumo de productos de origen animal, hay una postura moral, muchas veces asumida de manera poco reflexiva o consciente, pues, como señalamos en el primer apartado, la sociedad occidental tiende al especismo, de modo que, a los ojos de la mayoría, resulta de lo más normal pensar que, como humanos, tenemos derecho a disponer de la vida de otras especies y a utilizarlas sin preguntarnos cuál fue su calidad de vida en el proceso de producción.

Los alumnos de bachillerato son futuros adultos y un aspecto de la vida adulta es el consumo; de ahí el sentido de reflexionar en torno al valor de los animales, a partir de la distinción entre la postura especista y la antiespecista. La primera implica la creencia de que hay algunas especies que deben respetarse mientras que otras, no; esto puede verse cuando se da por hecho que existen especies que, por naturaleza están a nuestro servicio, o cuando se defiende del maltrato a perros y gatos, pero se consiente en vacas y cerdos.

Esta intervención docente está lejos de ser un adoctrinamiento antiespecista; enseñar ética desde esta perspectiva implica extender el horizonte del deber moral más allá de nuestra especie; asimismo, permite guiar a los alumnos en el cuestionamiento de ciertas creencias y prácticas propias de nuestra sociedad, como es asumir la legitimidad de explotar a animales que resultan útiles al humano, así como defender a ciertas especies (domésticas o en peligro de extinción) mientras que se consiente o se es indiferente en cuanto a los tratos crueles a los que son sometidas otras especies en grandes industrias.

#### **1.4. Éticas no antropocéntricas: una novedad en los programas de bachillerato**

Lipovetsky (2000) abre una de sus obras con la siguiente frase: “un nombre, un ideal agrupa los espíritus y reanima el corazón de las democracias occidentales en este final de milenio: la ética.” (p. 9). Unas líneas más adelante, se refiere a ésta como “el espejo privilegiado en el que se descifra el espíritu de la época” (p. 9). Si bien, su tono discursivo es irónico, reconoce un fenómeno: los ámbitos político, jurídico, científico, tecnológico, empresarial y de consumo se encuentran atravesados por discursos referentes a la ética; por ejemplo: se habla de una ética del consumo, de empresas “socialmente responsables” y de valores cívico-éticos.

Las éticas contemporáneas reflexionan sobre distintos aspectos de la sociedad occidental contemporánea, mas no plantean el cumplimiento de grandes deberes morales; no postulan, por ejemplo, la excelencia moral pregonada por los filósofos de la Antigua Grecia ni la renuncia a sí mismo para amar a Dios o al prójimo, y a diferencia del pensamiento ilustrado, las éticas de hoy no pretenden que las personas actuemos conforme a leyes morales universales. En palabras de Lipovetsky, nos encontramos en la sociedad posmoralista, la cual “ha renunciado a escribir en letras de oro los deberes supremos del hombre y del ciudadano, a declamar la grandeza de la renuncia a sí mismo” (2000, p. 208).

De acuerdo con Lipovetsky (2000), al tiempo que ha habido una decadencia de los grandes ideales morales en la sociedad occidental, la ética se ha renovado y el principio de responsabilidad ha cobrado fuerza; sin embargo, esto no implica una renuncia al modo de vida individualista. La ética de nuestro tiempo es de mínimos, es decir: se reconocen y asumen deberes básicos con los otros, por ejemplo: manifestarse en contra de las violaciones a derechos humanos y actuar de modo solidario en situaciones de vida o muerte, siempre y cuando este apoyo no requiera gran dedicación, sacrificio o dejar de lado los intereses individuales; de aquí que el filósofo y sociólogo las considere manifestaciones de un «altruismo indoloro de las masas».

Como parte de la renovación de la ética, surge la «conciencia verde» y «la ciudadanía planetaria», mismas que pretenden actuar de manera resolutiva frente a la crisis ecológica del siglo XX y XXI. Al respecto, la siguiente cita: “la responsabilidad humana debe extenderse ahora a cosas extrahumanas, englobar la dimensión de toda la biósfera, ya que el hombre tiene los medios para poner en peligro la vida futura en el planeta” (Lipovetsky, 2000, p. 216). En este sentido, la presente propuesta de intervención docente se desarrolla en el contexto de renovación de la ética, de expansión hacia el reconocimiento de la alteridad ambiental y animal.

El paradigma antropocéntrico ha sido dominante durante siglos en la sociedad occidental. El hablar de un paradigma implica su carácter rector en las distintas esferas de la sociedad: política, jurídica, filosófica, práctica, etcétera. La siguiente cita permite aproximarnos al significado del antropocentrismo en el campo de la ética: “En clave filosófica, el antropocentrismo moral implica el reconocimiento del hombre como única entidad moralmente válida. El hombre es valor intrínseco e inherente por su sola existencia” (Leyton, 2008, p. 35). En otras palabras, desde esta perspectiva, el hombre es quien posee un valor que lo hace garante de consideración y respeto.

Leyton (2008) se remite a Riechmann, quien reconoce dos vertientes dentro del antropocentrismo: la primera y más radical, que concede a las entidades no humanas un carácter meramente instrumental, de tal manera que justifica, por ejemplo, la extinción de una especie en aras de las necesidades humanas; en contraste, hay un antropocentrismo más débil, que reconoce el valor de determinadas entidades a partir de características compartidas con los humanos (p. 35-36). Cabe decir que ambas vertientes son visibles en nuestra sociedad; la primera, en la explotación de distintas especies para la industria alimentaria, así como en la de recursos naturales en aras del consumo; la segunda, en la defensa y protección de las especies domésticas por parte de activistas y de ciertos sectores de la sociedad, a la

par de la indiferencia frente al maltrato de otras. En los dos casos, resulta cuestionable la primacía auto asignada por el humano.

La perspectiva que se opone con mayor radicalidad al antropocentrismo es el biocentrismo, cuyo postulado central se expresa en la siguiente cita:

Por el contrario, la ética biocéntrica pretende considerar moralmente relevantes, portadores de valor intrínseco por motivo de su sola existencia, a toda la naturaleza y sus seres vivos. En su planteamiento, contempla la defensa de la relevancia moral de toda la naturaleza, la que compartiría con el ser humano la especial característica de “estar viva”. (Leyton, 2009, 40-41)

En este orden de ideas, la autora afirma que, en la base del biocentrismo, hay una concepción teleológica de corte aristotélico; de acuerdo con la cual, el funcionamiento y desarrollo de las actividades de cada organismo se llevan a cabo de acuerdo con la finalidad que le es propia; asimismo, es común a los distintos organismos la tendencia a mantenerse vivos, lo que puede verse en su adaptación a los cambios en el ambiente y a las circunstancias (Leyton, 2009). En consecuencia, desde el enfoque biocéntrico, el ser humano es un organismo más y, como tal, no posee un valor intrínseco que le otorgue superioridad frente al resto.

Así como en el antropocentrismo, Leyton (2009) reconoce dos posturas en el biocentrismo: una dura y otra débil; de acuerdo con la primera, no hay circunstancias en las que sea legítimo utilizar a otros seres, mientras que, en la segunda, es válido siempre y cuando no se obstaculice su desarrollo la finalidad de la especie ni se viole su finalidad (p. 42-43). Al hablar de especies animales, la vertiente dura implicaría el abstenerse de usar los animales para el testeo y la industria alimentaria, mientras que la segunda abriría la posibilidad de usarles mientras se les permitiera una calidad de vida conforme a sus finalidades (biológicas, de socialización, etcétera).

Las perspectivas no antropocéntricas han cobrado fuerza en las últimas décadas debido a lo que Lipovetsky denomina «holocausto ecológico», así como a procesos para la producción de diversas mercancías, que implican tratos crueles a distintas especies animales. La ética ambiental, como área filosófica, surgió en los años setenta (Callicot, 2004, p. 99) y, en la misma década, se desarrolló la teoría antiespecista de Singer y la filosofía de Regan sobre los derechos de los animales; sin embargo, durante décadas, los problemas medioambientales y las éticas no antropocéntricas fueron excluidos de los programas para la enseñanza de la ética en nuestro país; de hecho, como hemos dicho, su inclusión es muy reciente.

En cuanto a la situación en Buenos Aires, Carman (2017) hace referencia a distintas “luchas verdes” es decir, propias de grupos que se autoproclaman amantes de la naturaleza y que se conforman con la creación de pequeños espacios ecológicos en la urbe (p. 130). En nuestro país, bien podríamos mencionar otra serie de medidas que parecen satisfacer la consciencia verde en boga; en este sentido, cabe mencionar un riesgo en el abordaje del problema de la alteridad animal y de la cuestión ambiental en la enseñanza de la ética en bachillerato: la banalización de estos problemas, así como el fomento de modas y paliativos.

En el programa del Colbach para la asignatura de ética, el contenido referente a las éticas no antropocéntricas se incluyó en 2014 y ha formado parte de las siguientes versiones. Por su parte, en el caso de la DGB, el contenido referente a los derechos animales ya era parte del programa para la generación anterior (2016-2019); sin embargo, no tuvimos acceso a los programas para las generaciones previas, por lo que no fue posible identificar el año en el que se incluyó por primera vez dicho tema. Por su parte, el programa para la asignatura de ética en la ENP y el de filosofía II en CCH incluyen problemas del medio ambiente y perspectivas no antropocéntricas en la actualización de 2016.

Para precisar el modo en que las perspectivas no antropocéntricas se han incorporado a la enseñanza de la ética en el nivel medio superior, revisaremos los programas para la asignatura de ética en los cuatro subsistemas a los que nos referimos en la introducción de este capítulo.

- a) El programa semestral para la materia de ética en el Colbach (2018) consta de tres cortes; cuya carga horaria es de quince, dieciocho y quince horas, respectivamente. El tercer corte, “Problemas éticos contemporáneos”, contiene tres temas, uno de los cuales se plantea como pregunta: “¿Por qué es importante una reflexión ética en la relación del hombre con otras especies?” Y se acompaña del subtítulo: “Bioética: antropocentrismo y biocentrismo”.
- b) El programa semestral de la DGB para la materia de ética II (generación 2017-2020) consta de cuatro bloques; el tercero de ellos se dosifica en 15 horas y se titula “La bioética y su relación con la vida humana”, el segundo y último subtema es “Situaciones de estudio propias de la bioética”; entre éstas, se mencionan algunas como: el aborto, la eutanasia y la clonación, el último punto es: “derechos animales”. Por su parte, el cuarto bloque, titulado “Ética y medio ambiente, desarrollo sostenible y sustentable”, podría ser un terreno propicio para abordar el problema de la explotación y el daño a otras especies; sin embargo, no se dedica un subtema a éste.

- c) El plan de estudios semestral del CCH para la materia de filosofía II, introducción a la ética y la estética, contiene seis temas de ética; el último de ellos se titula “ética aplicada y biética”; a su vez, éste consta de cinco subtemas, uno de los cuales es “reflexiones filosóficas en torno a problemáticas locales y/o globales de la sociedad actual, en tal subtema se aborda el apartado: “Medio ambiente y animales no humanos. Por ejemplo: Transgénicos. Cambio climático. Proyecto gran simio. Consideraciones morales o derechos animales. Derecho sustentable.” (DGIRE-CCH, 2016, p. 31)
- d) El plan de estudios anual para la materia de ética en la ENP está conformado por cinco unidades. “Reconocimiento de la alteridad. ¿Quién es y qué valor tienen el otro y lo otro?” es el título de la quinta unidad, a la cual se asignan 10 horas; el cuarto y último contenido conceptual de ésta se titula: “Éticas antropocéntricas vs. Éticas no antropocéntricas en Hans Jonas y Peter Singer, entre otros”. El contenido procedimental correspondiente es: “debate en torno a las implicaciones de asumir una ética antropocéntrica y no antropocéntrica” y el actitudinal: “transformación de una relación meramente instrumental con el entorno a una relación ética” (DGIRE-ENP, 2016, p. 10)

Por otra parte, los programas revisados incluyen problemáticas en torno al medio ambiente:

- Deterioro del medio ambiente y consumismo (DGIRE-ENP, 2016, p. 4). problemas referentes al medio ambiente, tales como: deforestación, contaminación y cambio climático, así como soluciones a éstos (DGB, 2017, p.20).
- Herramientas filosóficas para el análisis de situaciones concretas, como es la huella ecológica (DGIRE-ENP, 2016, p. 4).

Estos contenidos pueden abordarse de dos maneras: desde una perspectiva antropocéntrica o no antropocéntrica. Como antes señalamos, la primera considera que el ser humano es el eje de la naturaleza, de manera que, por una parte, tiene derecho a utilizar los recursos naturales y las otras especies; en este caso, los problemas medioambientales tendrían que abordarse en función de la manera en la que afectan la vida humana. En contraste, en una perspectiva no antropocéntrica, “tenemos que ampliar el ámbito de la moral de manera que incluya no sólo a las personas humanas sino a todos los seres humanos que nos rodean y a los intrincados sistemas que los contienen...” (Valdés, 2004, p. 9)

Abordar los problemas del medio ambiente desde una perspectiva antropocéntrica o no antropocéntrica es una cuestión que queda en manos del docente; sin embargo, hay buenas razones para elegir la segunda alternativa, mismas que expondremos a lo largo del segundo capítulo, en el que

defenderemos la postura antiespecista de Singer. Además de los problemas relacionados con el medio ambiente, hace poco más de un lustro comenzaron a incluirse contenidos referentes a las éticas no antropocéntricas y a los animales no humanos.

La inclusión de perspectivas no antropocéntricas en los programas educativos coloca a los docentes frente a la oportunidad de ensanchar los límites de la reflexión ética en el aula, de tal modo que generemos espacios para dialogar con los alumnos en torno a las implicaciones de asumir una ética antropocéntrica o no antropocéntrica, así como reflexionar en torno al valor de lo otro: especies, medio ambiente, recursos naturales.

En suma, los dos problemas en la enseñanza de la ética en bachillerato a los que atiende esta intervención docente son: por una parte, la permanencia de prácticas educativas tradicionales (memorísticas, desvinculadas del contexto de los estudiantes); por otra, el predominio de la enseñanza de la ética desde el paradigma antropocéntrico, a pesar de que enfoques no antropocéntricos han ganado terreno en la filosofía y en la sociedad occidental. De aquí que, en el aspecto psicopedagógico, me base en el aprendizaje significativo y la enseñanza situada, mientras que, en el rubro disciplinar, haya elegido la perspectiva antiespecista.

## **Capítulo 2. Enseñar ética desde una perspectiva antiespecista, con enfoque de aprendizaje situado y significativo**

En el primer capítulo, mencioné que el problema ético de la alteridad animal es un contenido recién incorporado en los programas de ética en los sistemas de bachillerato en nuestro país. Asimismo, expuse algunas de las razones por las cuales podemos decir que, en términos generales, la sociedad occidental mantiene una actitud especista, es decir, considera que algunas especies animales (en primer lugar, la humana) merecen un trato digno.

En primera instancia, en este capítulo, realizaré un breve recorrido en torno a las reflexiones filosóficas referentes a los animales, en particular: a la cuestión de si los seres humanos tenemos deberes morales con ellos o no. El punto de partida será la filosofía de Pitágoras y el de llegada: algunas posturas contemporáneas. Cabe decir que mencionaré algunos aportes de otras disciplinas, los cuales han tenido un impacto en la manera en la concepción de que tiene de los animales no humanos.

En un segundo momento, expondré los fundamentos del antiespecismo, corriente que constituye la base disciplinar de este trabajo; para ello, me basaré en la obra emblemática de su fundador: Singer. Argumentaré la relevancia y el sentido de abordar la cuestión de la alteridad animal desde esta perspectiva pues, aunque no es la única, considero una de las más plausibles.

El problema en la educación media superior en nuestro país, abordado en el primer capítulo es: si bien, los distintos subsistemas de bachillerato han adoptado modelos que pretenden ser una alternativa a la enseñanza tradicional, como es el caso del constructivismo y del modelo de competencias, aún se realizan prácticas educativas tradicionales. De aquí que, en el presente capítulo, exponga los fundamentos psicopedagógicos de la intervención docente de este trabajo de grado: el modelo de aprendizaje significativo y el de enseñanza situada, dos perspectivas compatibles entre sí, alternativas a la enseñanza tradicional.

Los autores que constituyen la base psicopedagógica de este trabajo son: Ausubel (2002), quien desarrolló su teoría sobre el aprendizaje significativo en los Estados Unidos de los años 70 y Rogoff (1993), psicóloga y educadora cuyo trabajo sobre el aprendizaje situado se realizó con población infantil en el mismo país. Esto implica un desafío: seleccionar los elementos de tales modelos de aprendizaje que pueden ser pertinentes en el bachillerato y realizar adecuaciones al contexto de mi práctica docente.

## 2.1. La alteridad animal: renovación de un problema en el pensamiento occidental

Aunque no es el hecho más difundido, hay reflexiones ético-filosóficas en torno a los animales desde la antigüedad; para puntualizar, fue Pitágoras de Samos el primer filósofo occidental del cual se conoce una postura filosófica y práctica en cuanto a los animales. ¿Tenemos algún deber con los animales no humanos?, ¿es válido utilizarlos para nuestro beneficio? He aquí algunas cuestiones que comenzaban a abordarse en los orígenes mismos de la filosofía, medio siglo a.C., a las cuales Pitágoras pretendía dar respuesta.

De acuerdo con Diógenes Laercio y Porfirio de Tiro, sus biógrafos, Pitágoras adoptó una postura ascética, misma que implicaba una dieta vegetariana basada en la creencia de la transmigración de las almas:

Los pitagóricos creían que el alma es inmortal y transmigra en un ciclo eterno de reencarnaciones, es decir, que se metamorfosea o reviste en cada uno de los distintos seres en encarna y por ello, debemos afirmar que todos ellos están ligados por lazos de parentesco, siendo así legítimo derivar de ello la prohibición de comer carne para evitar cometer el crimen de matar a un amigo o a un familiar. (Flores y Linares, 2018, p. 21)

Llama la atención la similitud de dicha creencia y la de renacimiento cíclico (rueda del *samsara*) en el budismo; por otro lado, cabe señalar que la concepción ontológica que se asuma en torno a los animales tiene implicaciones en la práctica. Jahr (quien acuñó en 1927 el término Bio-Étik), afirma que la Escuela de Samkhya, en India, postulaba la transmigración de almas y que es ahí en donde surge la figura del yogui, quien asume el principio de vivir, mas no a costa de otros animales:

Debe llevar un barbijo sobre su boca a fin de que al inspirar no destruya a ningún ser viviente por más pequeño que éste sea; asimismo y por el mismo motivo, debe filtrar el agua para beber y no le es permitido bañarse.” (Jahr, 2013, párr. 8)

Quizá la posición de los primeros yoguis pueda resultar exagerada; sin embargo, mi intención es enfatizar que hay una relación entre la postura que se asuma respecto a la alteridad animal y las prácticas de consumo que los implican. Como señalé en el capítulo anterior, uno de los propósitos de esta intervención docente es que, al cuestionar ciertas creencias respecto al estatus ontológico de los animales no humanos, se fomente en los estudiantes actitudes reflexivas y críticas que tengan un impacto en su cotidianidad.

Ligada a la doctrina de la transmigración de las almas, Pitágoras consideraba que los humanos tenemos un lazo de parentesco o hermandad con los otros animales, en razón de la cual, habría que brindarles un trato igualitario (Flores y Linares, 2018, p. 27). Plutarco, un filósofo del período

helenístico, siguió la doctrina pitagórica en torno a la transmigración de las almas, así como su consecuente vegetarianismo; más allá de la imposibilidad de comprobar dicha doctrina, la valora en otro sentido: “gracias a ella actuamos de manera más noble y con mayor grandeza y compasión hacia los demás seres vivos” (Flores y Linares, 2018, p. 31). Cabe añadir que, al margen de tal doctrina metafísica, Plutarco consideraba que los animales poseen inteligencia, razón por la cual deben ser tratados con respeto.

Plutarco consideraba que era ilegítimo acabar con la vida de los animales salvajes, salvo en defensa propia; en el caso de los animales domésticos, no hay justificación; asimismo, defendió los beneficios de una dieta vegetariana, con base en razones de orden médico (es más saludable) y ontológico (no corresponde a nuestra naturaleza); desde el punto de vista ético, aceptó la ingesta de carne por necesidad alimenticia, pero condenó que se lleve a cabo por placer, más aún si implica crueldad y desperdicio (Flores y Linares, 2018, p. 32-35).

En contraste con las posturas mencionadas, encontramos a los estoicos, quienes consideraban que los animales no humanos carecían de inteligencia; de manera análoga, Aristóteles afirmará que carecen de razón; más allá de la distinción entre los términos *inteligencia* y razón, destacamos que la consecuencia en ambos casos es la misma: no existen deberes con los animales en términos de justicia, en otras palabras: la *polis* no tiene por qué incluir leyes que los protejan.

Durante la Edad Media, sólo se conservan registros de las enseñanzas de San Francisco de Asís (Leyton, 2015, p. 95), quien, como es sabido, fue un protector de los animales. De hecho, hay quienes consideran que la bioética tiene su raíz en dicho santo, puesto que, entre el siglo XIX y el XX, varios teólogos (algunos de ellos, protestantes) se dedicaron a estudiarle, con especial atención a su actitud de amor hacia la naturaleza; entre los estudiosos, se encuentran los teólogos: Paul Sabatier, así como Albert Schweitzer y Theodor Monod (Quesada, 2018, p. 2-3). Cabe señalar que la figura de San Francisco de Asís también sería rememorada en la obra de Jahr a la que nos hemos referido.

En la modernidad, surgió la corriente mecanicista, misma que consideraba que los organismos animales eran un mecanismo similar a las de las máquinas. En palabras de Carman (2017): “una concepción cartesiana había desterrado [a los animales no humanos] al pozo del comportamiento maquinal, los turbios instintos o las ciegas pasiones carentes de moral” (p. 175). De manera personal, considero que esta postura es una pretensión de fundamentar racionalmente la cosificación de los animales. Cosificar a los animales es concebirllos como objetos que se pueden manipular, explotar, con

los que se puede comerciar, esto es, no considerarlos como seres vivos con un valor que los haga merecedores de respeto y cuidado.

Cabe decir que, antes de la modernidad, en occidente se realizaban prácticas que concebían a los animales como mecanismos más que como seres capaces de sentir dolor; una de las más controvertidas fue la vivisección, es decir, la disección en organismos vivos, con la finalidad de conocer su funcionamiento; entre los personajes conocidos que la realizaron, se encuentran: Galeno, en el siglo II d.C y Andreas Vesalius en el Renacimiento (Ortiz, 2016).

Entre los filósofos que representan corrientes opuestas al racionalismo de la modernidad y que dedicaron alguna reflexión sobre el trato que debería darse a otras especies, Jahr (2013) menciona a Schleiermacher y a Krause, quienes criticaban la destrucción de animales y vegetales cuando no hay una justificación razonable; asimismo el padre de la bioética hace referencia a Schopenhauer, quien consideraba que la compasión debería ser extensiva hacia los animales (párr. 10-12).

Entre los siglos XVIII y XIX, distintos filósofos reflexionaron en torno al problema de la condición animal, entre los cuales se encuentran: Humphrey Primatt y Jeremy Bentham. En 1792, se publicó un panfleto anónimo, titulado *Reivindicación de los derechos de las bestias*, el cual ridiculizaba la lucha por los derechos de la mujer; a este artículo hace también referencia Singer en la obra que constituye la base disciplinar de este trabajo. Exactamente un siglo después, el filósofo británico Henry Salt publicaría su obra: *Los derechos animales, considerados en relación al progreso* (Leyton, 2015, p. 95).

En 1976, Peter Singer publicó la obra *Liberación animal*, en la cual introdujo el término antiespecismo, en oposición al especismo (explicado en el capítulo anterior); como ya he señalado, dicha obra constituyó una de las bases teóricas del movimiento de liberación animal y es el núcleo disciplinar de esta propuesta de intervención docente. Una década después, con sus obras en torno al derecho de los animales, Tom Regan realizó importantes aportes en la reflexión filosófica en torno a la condición animal.

Del siglo XX al XXI, los planteamientos antiespecistas han sido discutidos por autores como la filósofa estadounidense Evelyn Pluhar y su connacional, la escritora Joan Dunayer. Como apunta Cleyton (2015), la discusión en torno al estatus de los animales y los límites de la acción humana respecto a ellos se han abordado en las últimas décadas desde distintos enfoques, como el sociológico, político y moral (p. 97).

De acuerdo con Carman (2017), actualmente continúa el debate filosófico y jurídico en torno al reconocimiento de los animales como sujetos de derecho, “cuyo punto de partida es el rechazo a la

división cartesiana entre los animales concebidos como máquinas y los humanos como únicos seres dotados de alma y racionalidad” (p. 2070). En este sentido, por un lado, reiteramos que el estatus moral del animal no humano depende de su estatus ontológico; por otro, como veremos a continuación, los avances científicos (biológicos y etológicos) revelan significativas similitudes entre los humanos y otras especies animales.

En nuestros días, un problema de interés para la ciencia y la ética es si los animales tienen un comportamiento moral, es decir, si son agentes de actos que muestran un reconocimiento del otro, así como actos basados en lo que nosotros denominamos *valores*; por ejemplo: la solidaridad. Rowlands (2012) da cuenta de una dicotomía en torno a la concepción de los animales en el campo de la ética; si se les reconoce como pacientes morales, entonces no se les reconoce como agentes (p. 1); esto quiere decir que, si bien hay quienes conceden que los animales no humanos poseen cierta condición moral que los hace dignos de consideraciones, la tendencia es negar que puedan tener un comportamiento moral.

A lo largo de la historia, la moralidad y la capacidad de experimentar emociones, como la empatía y la gratitud, parecían exclusivas del ser humano; de hecho, se han considerado características que ennoblecen al humano y lo separan de los otros animales; sin embargo, según algunos investigadores, esta línea comienza a desdibujarse en la actualidad:

Diversas investigaciones arrojan inquietantes conclusiones sobre su proximidad genética y sus habilidades emocionales. Los contornos de una supuesta condición moral en los animales se revelan más nítidos en aquellas especies que resultan más cercanas a la experiencia del hombre, ya sea por su carácter doméstico o por sus “logros” y cualidades. (Carman, 2018, s.p.)

En algunas especies de animales no humanos, se han observado comportamientos que, si se presentaran en humanos, no dudaríamos de su carácter moral; por ejemplo, Rowlands (2012) abre su artículo con la descripción de una escena protagonizada por un elefante hembra, que intenta poner de pie a la matriarca que ha fallecido; chilla y permanece junto a ella durante horas (p. 1). En el caso de los perros, han aparecido noticias de algunos que cuidan a sus compañeros caninos atropellados, otros acompañan a su dueño durante un accidente o enfermedad.

Si bien, no hay pruebas concluyentes de que algunas especies tengan un comportamiento moral, y si bien, el problema en la base filosófica de este trabajo de grado es sobre el animal como paciente moral (como sujeto digno de consideraciones morales) y no como agente, el punto a enfatizar es que ciertos comportamientos de los animales no humanos reclaman que pongamos en duda si existen diferencias sustanciales entre ellos y nosotros.

La antropología también ha realizado aportes en torno a la concepción de otras especies. Carman (2017) menciona el criterio dual que Descola introduce para clasificar las distintas ontologías de los animales: materialidad, aspecto que abarca los procesos fisiológicos y motores, e interioridad, aspecto referente al alma, la consciencia y la subjetividad. De acuerdo con este criterio, Descola reconoce cuatro ontologías: totemismo, animismo, analogismo y naturalismo. Aunque no nos detendremos en este punto, cabe señalar que, según Carman, la perspectiva antiespecista tiene un carácter totémico, pues el totemismo se basa en la idea de que un animal (o los animales en general) tienen una materialidad e interioridad análogas a las humanas (p. 2081).

En el terreno de la teoría política, encontramos vertientes anticapitalistas del ecologismo; quizá la más representativa sea el ecosocialismo, corriente que vincula postulados del socialismo y del ecologismo, y que considera que la causa de la crisis social y ecológica es la expansión del sistema capitalista en el nivel mundial, sistema que no puede remontar o resolver la crisis que ha originado, dado que se basa en la lógica de la acumulación de capital; de manera que la alternativa es transitar hacia una sociedad postcapitalista basada en los socialismos (Löwy y Kovel, 2009).

Ahora bien, puesto que esta tesis se desarrolla en el marco educativo, es importante que, además del pensamiento filosófico, revisemos algunas prácticas que han utilizado a los animales en el contexto de la enseñanza. De acuerdo con Ortiz (2016): “No fue sino hacia mediados del siglo XIX cuando se popularizaron las disecciones y vivisecciones de animales con propósitos educativos en clases de biología, de anatomía y otras.” Entre las figuras más polémicas en cuanto al uso de animales vivos con fines didácticos, este filósofo menciona a Claude Bernard, médico francés que experimentó con miles de perros vivos durante sus clases. Hoy en día, algo así parecería impensable en casi cualquier contexto educativo.

Cabe añadir que, en nuestro país, la disección fue una práctica usual en las clases de educación secundaria y media superior a mediados del siglo XX. Al margen de cuestionar si esta práctica es justificable desde el punto de vista pedagógico y moral, mi intención es mostrar cuán reciente es la concepción instrumental de los animales, incluso en el contexto de la educación formal. En nuestros días, la disección prácticamente ha desaparecido en las aulas de secundaria y de bachillerato (salvo en insectos), lo cual muestra la rapidez con la que se ha avanzado en materia de protección a los animales, al menos en el marco educativo.

En síntesis, desde la antigüedad hasta el día de hoy, se han planteado preguntas sobre el estatus ontológico y moral de los animales no humanos; de cuyas respuestas se siguen los deberes o la ausencia

de deberes de la sociedad con ellos. Las posturas al respecto han variado de acuerdo con el contexto y, en el nuestro, la sociedad occidental del siglo XXI, han cobrado relevancia. En el nivel nacional, como hemos dicho, las instituciones de EMS han incluido contenidos referentes a la alteridad animal en los planes de estudios para la materia de ética en distintos sistemas de bachillerato, entre los cuales, revisamos cuatro en el capítulo anterior.

## **2.2. Por qué y para qué enseñar ética desde una perspectiva antiespecista**

Es riesgoso hacer generalizaciones respecto a cómo se concibe y trata a los animales en México, dado que nuestro país se caracteriza por la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica. Así también, son variables las prácticas de producción y consumo de mercancías de origen animal; en términos de producción, es distinto el proceso en una zona rural que en una urbana. En cuanto al consumo de alimentos de origen animal, según Patel: “es imposible hablar de carne en Estados Unidos o en otros países sin hablar de clase” (2007), esto, debido a que los ciudadanos más pobres tienen menos opciones para elegir el tipo de alimentación.

La importancia de la referencia a la situación recién mencionada radica en que, al situar la discusión del problema de la alteridad animal en la enseñanza de la ética en bachillerato, es importante tomar en cuenta las características de la población estudiantil con la que se trabaja; por ejemplo, sería cuestionable el sentido de abordar el tema de la industria cárnica, si los estudiantes carecen de alternativas al consumo de carne o si su comunidad se dedica a la ganadería.

Especifico el contexto de mi práctica docente: el plantel 17 del Colbach, al cual asisten estudiantes de clase baja y media. En esta población, como en la mayor parte de la sociedad, es usual que los estudiantes se muestren a favor de la protección a especies domésticas y en contra de su maltrato; para muestra, un botón: el plantel es habitado por gatos ferales; antes de la pandemia, algunos docentes realizamos acciones para involucrar a los estudiantes en el cuidado de los felinos y ellos participaron de distintas maneras: elaboraron carteles, como parte de una campaña de sensibilización; donaron croquetas, pintaron y llevaron una casa de madera, entre otras.

Si bien, como gran parte de los integrantes de nuestra sociedad, los estudiantes asumen que las especies domésticas deben ser cuidadas y actúan en conformidad con ello, lo cierto es que no suelen preguntarse de qué manera viven ni de qué manera son matados los animales para la producción de carne, leche o huevo; esto es sinónimo de una postura especista, la cual se ha introyectado, como otras tantas concepciones detrás de prácticas colectivas:

De forma similar que el sexismo y el racismo, el especismo opera en el imaginario social de nuestras sociedades, por eso resulta imperceptible para el sentido común ya que se introyecta en la conciencia colectiva desde el momento en que los individuos se convierten en sujetos mediante el proceso de socialización durante los primeros años de vida [...] Y es mediante el proceso de socialización que transfiere generación a generación el simbolismo heredado, cómo ese tipo de representaciones y relaciones establecidas asumen la forma de universal, se cristalizan, no se cuestionan, y terminan por institucionalizarse. (Méndez, 2016, p. 174)

En este sentido, abordar con los estudiantes el problema de la alteridad animal desde una perspectiva antiespecista implica, en primera instancia, fomentar la consciencia en torno a las prácticas y la concepción especista que nuestra sociedad lleva a cabo; en segunda, cuestionarlas de manera crítica a través del diálogo con otras áreas de conocimiento, como la etología, por ejemplo, que da cuenta de las similitudes entre el comportamiento de las especies domésticas y aquellas que suelen explotarse en la industria cárnica.

Si bien, el especismo permea la sociedad occidental, también es cierto que hay un avance en el reconocimiento de las otras especies gracias al activismo de los grupos animalistas, mismos que han sabido aprovechar las oportunidades que brindan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para circular información de diversa índole: artículos, documentales, vídeos que documentan maltrato en industrias que utilizan a ciertos animales, etcétera.

En 2021, encontramos un ejemplo que se viralizó: el cortometraje *Save Ralph*, producido por la Humane Society International, cuyo personaje principal, un conejo, narra parte del maltrato que sufre la especie en las pruebas realizadas por industrias cosméticas. Este material que circula en línea contribuye a la sensibilización y desarrollo de la consciencia acerca del sufrimiento generado a animales en procesos de producción de mercancías, tema que constituye un problema ético y que es momento de abordar en las aulas, con el propósito de fomentar el pensamiento crítico del estudiante en torno a su propio consumo.

Carman (2018) formula la siguiente pregunta: “¿Qué humanos, qué animales, qué objetos están dotados socialmente de valor y cuáles, en cambio, son desechables?” Retomo esta pregunta, la reformulo y aterrizo en el campo de la ética: ¿algunas especies están dotadas de valor moral (dignidad) mientras que otras carecen de él, de modo que son desechables? Esta cuestión puede contestarse desde distintas perspectivas, de las cuales elegí la antiespecista, por razones que expondré a lo largo de este apartado.

Como dijimos en el capítulo previo, el problema de la alteridad animal es una novedad en los programas de la materia de ética en el bachillerato mexicano. El abordaje de dicho contenido es

relevante por distintas razones; una de ellas es que probablemente sea el único espacio académico en el que al bachiller pueda reflexionar y dialogar en torno a la condición moral de los animales no humanos que son utilizados en el proceso de producción de mercancías que consume.

Existen distintas perspectivas éticas y axiológicas desde las cuales se puede abordar la cuestión de la alteridad animal; existen también distintos modos de enfocar el problema. Para el desarrollo de este trabajo de grado, elegí la perspectiva antiespecista planteada por Singer, por resultarme una de las más plausibles respecto a la consideración moral de otras especies. En lo subsecuente, expondré los postulados básicos de esta postura, así como su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior.

En 1975, la obra de Peter Singer hizo aparición en el terreno de las reflexiones filosóficas en torno a los animales no humanos; esta obra constituye una de las bases teóricas para los movimientos contra la explotación animal. En el primer capítulo, hablamos sobre el origen y el significado del término *especismo*; veamos ahora el significado que le otorga el filósofo mencionado: “es un prejuicio o actitud parcial favorable a los intereses de los miembros de nuestra propia especie y en contra de los de otras” (Singer, 2018, p. 22).

Cabe aclarar que el especismo también se manifiesta en actitudes favorables hacia ciertas especies que no necesariamente son humanas; por ejemplo, cuando una persona denuncia o se pronuncia en contra del maltrato a perros, pero muestra indiferencia respecto al maltrato que sufrió una vaca en el proceso de industrialización de su carne, o bien: considera que, así como un teléfono está diseñado para comunicarse, la vaca está en el mundo para satisfacer nuestras necesidades de consumo.

Como antítesis del especismo, Singer postula el antiespecismo, postura ética y axiológica que sostiene el principio básico de la igualdad entre las especies. Ésta se asienta en un argumento similar al que subyace al principio de la igualdad entre humanos. Según Singer, entre los seres humanos existen diferencias en cuanto a características, habilidades, aptitudes; en otras palabras, no hay una igualdad *de facto*. El sentido de este concepto es el siguiente: “*El principio de la igualdad de los seres humanos no es una descripción de una supuesta igualdad real entre ellos; es una norma relativa a cómo deberíamos de tratar a los seres humanos*” (Singer, 2018, p.21).

Para comprender la postura de Singer, expresada en la reciente cita, podemos decir que, cuando hablamos de igualdad en los humanos, decimos que a dos personas se les debería tratar con cierta consideración, más allá de sus diferencias culturales, físicas, de clase, etcétera. Y aunque, en más de un

contexto, no haya un trato igualitario, el punto es que éste tiene un carácter normativo, o sea: debería ser.

Singer afirma que la igualdad es un principio que debería ser extensivo a otras especies: de acuerdo con él, la racionalidad no puede ser el criterio para determinar cuáles animales son sujetos de consideración moral, puesto que resulta tan arbitrario como lo sería, en cuanto a los humanos, elegir el género o la raza. Según el filósofo, la base de la consideración moral a otras especies es, por una parte, la capacidad de sentir y gozar; por otra, el tener algún interés; en este sentido, un insecto, por inferior que parezca a mucha gente, muestra interés en escapar de un pisotón y sobrevivir. En otros animales, es posible reconocer intereses más complejos, como el cuidar de una cría o jugar con los miembros de su especie.

Cabe aclarar que el hecho de que Singer sostenga que la igualdad deba ser un principio aplicado a todas las especies, no tiene como consecuencia lógica que deban existir los mismos derechos para éstas. En contraste: “El principio básico de la igualdad no exige un tratamiento igual o idéntico, sino una misma consideración. Considerar de la misma manera a seres diferentes puede llevar a diferentes tratamientos y diferentes derechos” (Singer, 2018, p.18). Para ejemplificar este punto, Singer hace una analogía con la cuestión del género, pues el hecho de que haya diferencias biológicas (como la capacidad de experimentar un embarazo), puede dar lugar a un derecho exclusivo de las mujeres (el aborto); así también, el considerar la igualdad de los animales no excluye el reconocimiento de derechos basados en los intereses y necesidades propias de cada especie.

En el primer capítulo, escribí en torno a la oposición entre el antropocentrismo y el biocentrismo; llama la atención que, a diferencia de Regan, Singer se considere un filósofo más cercano al antropocentrismo que al biocentrismo; de hecho, Leyton (2009) denomina su postura como “utilitirismo antropocéntrico” (p. 41). Esto se debe al hecho de que el antiespecismo se basa en la elección de una característica de los animales no humanos: la capacidad de sentir, misma que es compartida con los seres humanos, lo cual implica un grado de antropocentrismo. A diferencia del ser sintiente, el criterio biocéntrico para conceder digno del principio de beneficencia o de no maleficiencia (promover el bienestar o evitar el daño) es la tendencia a conservar su vida y a realizar funciones biológicas de acuerdo con determinado *telos*, lo cual, como vimos, es propio de todo organismo.

Si bien, reconozco el valor que podría tener el abordaje de la alteridad animal desde otras perspectivas, considero que la perspectiva antiespecista tiene dos cualidades: la primera es poner de relieve la doble moral de nuestra sociedad: cuidar de unas especies y no intervenir en el maltrato a otras,

incluso si ambas tienen muchas características en común; la segunda: su carácter estructural, es decir, la búsqueda de la transformación de la estructura de dominación humana sobre otras especies:

No obstante, esta ética va más allá del proteccionismo ecológico o del amor a la naturaleza prístina, se trata de un cambio radical en la relación humano-naturaleza. Se enraiza en el respeto por la vida y en la abolición de todo modo de discriminación y relación opresora. (Méndez, 2014, p. 26)

Como dijimos en el primer capítulo, la sociedad occidental es especista; por ello, enseñar ética desde una perspectiva antiespecista implica cuestionar supuestos que muy probablemente forman parte del paradigma que rige las creencias y actitudes de los alumnos; para puntualizar: por una parte, la idea de que es válido explotar a otras especies; por otra, que sólo algunas especies deben ser defendidas, como es el caso de los animales domésticos o en peligro de extinción. Si bien, podría ocurrir que, en el marco de esta práctica, algunos alumnos modificaran sus actitudes en torno a la alteridad animal, lo cierto es que el objetivo de esta intervención se limita a cuestionar ciertas creencias o, al menos, hacerlas conscientes.

Salvo la referencia la filósofa española Leyton (2015), el recorrido que he realizado en torno a la alteridad animal ha incluido a pensadores griegos, australianos, estadounidenses y británicos; esto se debe a que es en esos países de origen en donde surgieron las reflexiones filosóficas al respecto; sin embargo, cabe decir que, durante las últimas décadas, en países de habla hispana, se han desarrollado trabajos referentes a la consideración moral hacia los animales.

Dorado y Horta (2014) llevaron a cabo una revisión en torno a las publicaciones en habla hispana sobre el problema de la alteridad animal entre 2009 y 2014. Más allá de la cantidad de textos, que supera los 50, vale la pena mencionar las tendencias reconocidas en dicha literatura. De acuerdo con los autores, buena parte de los artículos afirma que la consideración moral a los animales no humanos debería ser mayor de lo que es (p. 110). Dentro de este grupo, se encuentran las siguientes posturas:

- (i) Los que simplemente asumen un planteamiento favorable a la consideración moral de los animales, sin entrar necesariamente a cuestionar su explotación.
- (ii) Los que, además, argumentan en contra del uso como recursos de los animales no humanos
- (iii) Los que argumentan en contra del especismo (Dorado y Horta, 2014, p. 110).

En contraste, los autores encuentran una serie de trabajos en los que se argumenta a favor del especismo. Esta investigación pone de relieve el hecho de que la polémica entre especismo y antiespecismo es vigente en países de habla hispana; así, el núcleo disciplinar de la práctica educativa corresponde a una cuestión de actualidad en el plano filosófico y en nuestro contexto social.

### **2.3. Aprendizaje significativo de la ética, una alternativa a las prácticas memoristas**

En el primer capítulo, expuse una contradicción en el bachillerato mexicano: por un lado, los planes de estudio se basan en modelos educativos que pretenden formar a los estudiantes para la vida (académica, profesional, ciudadana); por otro, en las aulas permanecen prácticas tradicionales de enseñanza, centradas en la impartición de contenidos que resultan poco relevantes en la vida de los alumnos, que suelen dar prioridad a la memorización frente a la reflexión, comprensión y aplicación de los aprendizajes.

La propuesta de intervención docente que presento en el siguiente capítulo se basa en dos modelos pedagógicos, uno de los cuales es el de aprendizaje significativo, el cual ofrece fundamentos para prácticas educativas que trascienden la memorización. Este trabajo busca guiar a los estudiantes en la reflexión y el diálogo en torno a prácticas de consumo que implican tratos cuestionables (desde el punto de vista moral) a otras especies animales, a la luz de la ética antiespecista y a través de la enseñanza situada, con la finalidad de conseguir un aprendizaje significativo en torno a la alteridad animal.

#### **Una aproximación a este modelo**

David Ausubel, psicólogo y pedagogo estadounidense, dio a conocer su teoría del aprendizaje significativo en distintas obras publicadas entre los años 60 y 70. Por una parte, dicha teoría se oponía al aprendizaje memorista propio de la educación tradicional; por otra, resultaba compatible con el *aprendizaje por descubrimiento*, postulado por su contemporáneo, el psicólogo Jerome Brunner.

De acuerdo con el fundador del paradigma de aprendizaje significativo, éste consiste en la adquisición de nuevos significados que “son el producto de una interacción activa e integradora entre nuevos materiales de instrucción e ideas pertinentes ya existentes en la estructura del conocimiento del estudiante” (Ausubel, 2002, p. 82). Para explicar el tránsito de lo aprendido al nuevo aprendizaje, Ausubel introduce el término *ideas de anclaje*, mismas que permiten vincular un significado o un aprendizaje con otro, creando así una estructura estable que permite la incorporación de otros elementos (conceptos, principios); para ilustrar esto, imaginemos en una construcción hecha con legos, pues la forma de las piezas permite colocar unas sobre otras y, si el nivel es firme, pueden colocarse otros encima.

Una condición necesaria para el aprendizaje significativo es la *preparación cognitiva*, la cual está determinada por la madurez cognitiva que el estudiante ha alcanzado, misma que se manifiesta en ciertas funciones intelectuales que le permiten realizar las nuevas tareas (Ausubel, 2002, p.42-43); así,

un factor del fracaso en la adquisición de un nuevo aprendizaje es que el profesor solicite al alumno que realice trabajos para los que no tiene la preparación o madurez cognitiva. En este sentido, es importante que, en nuestra práctica docente, nos aseguremos a través de instrumentos de evaluación diagnóstica, que los alumnos cuenten con la preparación cognitiva para la realización de las actividades planeadas.

A diferencia del aprendizaje significativo, el aprendizaje memorista se caracteriza porque los estudiantes establecen conexiones arbitrarias, literales y vacías de significado. De aquí que las tareas memoristas deriven en lo que Ausubel (2002) denomina “verbalismo vacío” (p.35). Esto puede verse cuando el docente formula una pregunta a algún alumno, y él contesta con las mismas palabras de su apunte de clase, pero sin comprenderlas, de tal modo que, si le solicitamos explicarlas o hacer una paráfrasis, no lo consigue.

Ausubel habla de la *retención con carácter significativo*, misma que, en lugar de la reproducción literal de contenidos, consiste en la permanencia de un conjunto de conocimientos relativamente estables:

El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos *par excellence* para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. (Ausubel, 2002, p. 47)

Más allá de Ausubel y de su concepto de retención significativa, vale la pena apuntar lo que Díaz Barriga y Hernández (2010) afirman en torno al carácter dinámico y transformador del aprendizaje en una visión actual del modelo al que nos referimos: “lo relevante del aprendizaje es poder <<transformar lo que se sabe>> y no únicamente poder <<decir lo que se sabe>> como en el caso de la educación centrada en la adquisición de saberes declarativos inmutables y fragmentados” (p. 2).

Ausubel (2002) identifica los factores que hacen posible el aprendizaje significativo, y los denomina *facilitadores*. Uno de éstos es la “estructura de conocimiento ya existente en el momento del aprendizaje” (p. 38). La estructura cognitiva abarca dos aspectos del conocimiento: el contenido y la manera en la que éste se encuentra organizado. Por ejemplo: los elementos, principios y procedimientos matemáticos que un estudiante ha aprendido en la secundaria son facilitadores para el aprendizaje de la lógica proposicional en la preparatoria.

Tanto el concepto de *estructura cognitiva* como el de *idea de anclaje* dejan ver que el nuevo aprendizaje está determinado por lo que previamente se ha aprendido: “siempre se aprende, y sólo se puede aprender, en relación con el fondo previamente aprendido de conceptos y principios pertinentes

de la persona concreta que aprende...” (Ausubel, 2002, p.39) Sin embargo, esto no quiere decir que un alumno que carece de ciertos conocimientos esté determinado a permanecer en un nivel de aprendizaje, ya que, con el apoyo necesario, puede incorporar a su estructura cognitiva los elementos faltantes para el nuevo aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es necesario conocer los aprendizajes previos de los alumnos, es decir: algunos de los elementos que integran su estructura cognitiva; sin embargo, ello es sólo una condición; lo fundamental en la labor docente se expresa en la siguiente cita: “Cuando intentamos influir deliberadamente en la estructura cognitiva para maximizar el aprendizaje y la retención de carácter significativo, así como la transferencia, llegamos al corazón del proceso educativo” (Ausubel, 2002, p. 39).

Antes de proseguir con el tema de la estructura cognitiva, es necesario revisar un término que contiene la cita reciente, puesto que es muy importante en la teoría de Ausubel: *transferencia*. La transferencia de conocimientos consiste en la aplicación de un aprendizaje en contextos homogéneos y heterogéneos; por ejemplo, un alumno aprende en clase el significado del concepto *especismo* en su clase de ética, de modo que puede identificarlo en ejemplos del mismo curso (contexto homogéneo); asimismo, podría identificar ejemplos de especismo en su clase de biología o en su vida cotidiana (contexto heterogéneo).

Ausubel reconoce dos tipos de aprendizaje significativo: el primero, basado en la recepción y el segundo, en el descubrimiento. La diferencia fundamental entre ambos es la manera en la que se presentan los contenidos al estudiante. Veamos las características centrales de ambos.

#### ***a) El aprendizaje significativo basado en la recepción***

Se distingue porque el profesor presenta al estudiante el contenido que va a aprender. Si bien, el abuso de la técnica expositiva es propio de una práctica educativa tradicional, Ausubel no considera negativa *per se* la exposición de los contenidos por parte del docente, pues reconoce que ésta puede derivar tanto en aprendizaje significativo o como en verbalismo vacío, dependiendo de la manera en la que se realice. Para lograr un aprendizaje significativo basado en la recepción, se requieren las siguientes condiciones:

- 1) el tipo de análisis cognitivo necesario para determinar qué aspectos de la estructura cognitiva ya existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo; 2) algún grado de conciliación con ideas ya existentes en la estructura cognitiva, es decir, percibir similitudes y diferencias y resolver contradicciones aparentes o reales, entre conceptos y proposiciones nuevos y ya establecidos; y 3) la reformulación del material de aprendizaje en función del vocabulario y del fondo intelectual idiosincrático de la persona concreta que aprende. (Ausubel, 2002, p. 32)

Asimismo, que el aprendizaje basado en la recepción requiere “tanto una actitud de aprendizaje significativo como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo” (p. 25). El autor no explica en qué consiste dicha actitud; lo cierto es que en el entendido de que una actitud es una disposición a actuar y de que el alumno tiene un papel central en su aprendizaje, resulta innegable que la disposición a aprender es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ***b) Aprendizaje basado en el descubrimiento***

En éste, el estudiante descubre el contenido por aprender, “generando proposiciones que o bien representen soluciones a los problemas planteados o bien pasos sucesivos en su solución” (Ausubel, 2002, p. 31). Ausubel consideraba que esta clase de aprendizaje es propio de la educación preescolar y primaria, y que, en posteriores niveles educativos, el aprendizaje predominante es el basado en la recepción; sin embargo, no considera que el aprendizaje basado en el descubrimiento se abandone del todo, sino que ambos suelen alternarse a lo largo de la educación escolar.

Dentro del aprendizaje por descubrimiento, se encuentra el aprendizaje para la resolución de problemas, así como el método de casos, mismos que Ausubel reconoce como alternativas a la educación instruccional, ya entonces criticada con base en dos puntos de consenso en las teorías educativas de la época: el primero: las generalizaciones significativas no se presentan al alumno, sino que éste las realiza través de la resolución de problemas; el segundo: para que los conceptos y las proposiciones no deriven en un verbalismo vacío, es necesario enlazarlos con las realidades concretas que corresponden a dichas estructuras.

Para Ausubel, el sujeto de aprendizaje es la persona concreta, con sus particularidades idiosincráticas. De aquí que, para ampliar la estructura cognitiva de los alumnos, sea necesario que, como docentes, conozcamos y tomemos en cuenta la idiosincrasia de la población con la que trabajamos; cabe señalar que, como veremos en el siguiente apartado, el contexto sociocultural e interpersonal son fundamentales en el enfoque de aprendizaje situado, de manera que, por una parte, ambas perspectivas son compatibles en este punto; por otra, es necesario que la estrategia didáctica lo contemple.

Me he enfocado en la teoría de Ausubel debido a que es el fundador del paradigma de aprendizaje significativo; sin embargo, su teoría ha sido reinterpretada y renovada por distintos teóricos de la educación. En el contexto de este trabajo de grado, cabe preguntarnos por el papel del docente que promueve un aprendizaje significativo en la educación media superior. De acuerdo con una

interpretación constructivista del aprendizaje significativo: “Antes bien, el docente cumple una función de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 3).

Las experiencias de aprendizaje previas son importantes en el logro de un nuevo aprendizaje, puesto que pueden influir de manera positiva o negativa en éste. Por ejemplo, hay alumnos que, en determinada materia, se encontraron sometidos a gran estrés o que tuvieron una experiencia desagradable con un profesor; en tales casos, es muy probable que, al tener que cursar nuevamente la materia, experimenten temor o aversión, lo cual influye en su aprendizaje.

Como docentes de materias filosóficas, considero necesario tener en mente que nuestra clase es una experiencia y que, como tal, puede tener un impacto positivo o negativo en los estudiantes, lo cual, en mayor o menor medida, influirá en su disposición a aprender cuando se encuentre con otras materias del área dentro de bachillerato, puesto que en los planes de estudios de casi todos los subsistemas suele haber al menos dos cursos obligatorios de filosofía (lógica y ética), así como la oportunidad de cursar materias optativas del área en los últimos semestres.

#### **2.4. Enseñar y aprender *in situ*: reflexionamos sobre nuestras prácticas de consumo**

Como he señalado, una práctica educativa que constituya una alternativa a la educación tradicional debe vincular los contenidos y habilidades que los alumnos han de aprender con su contexto vital; contribuir a la formación de los estudiantes para las esferas en las que participa o participará: la cotidianidad, las relaciones con otros, la ciudadanía, la profesión, el trabajo e incluso el consumo.

Es poco probable que, a partir de la enseñanza de contenidos desvinculados del contexto de los estudiantes, ellos logren identificar por sí solos la relevancia y la aplicación del aprendizaje en su contexto. Me incluyo entre los docentes a quienes más de una vez los alumnos han formulado la pregunta: “¿Para qué me va a servir esta materia?”. Pero más allá de que los alumnos puedan vincular de manera autónoma la escuela y su contexto vital, lo cierto es que, en la actualidad, existe un consenso respecto a que ésta es una tarea del docente. Elegí el modelo de enseñanza-aprendizaje situado precisamente por considerarlo un terreno fértil para dicha tarea.

En este apartado, describiré los principios fundamentales del modelo mencionado; cabe añadir que también se le conoce como *cognición situada*; sin embargo, elegí la denominación de *enseñanza-aprendizaje situado*, por ser ésta una intervención docente y una propuesta para la enseñanza de la ética,

desarrollada en el marco de una maestría en docencia; no es, en cambio, un estudio psicopedagógico enfocado en la naturaleza o en los resultados de procesos cognitivos.

De acuerdo con Rigo (2006), la pretensión de vincular la escuela con la vida se origina en la Antigua Grecia, con filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles (p. IX); considero que el origen de tal vínculo se encuentra en los sofistas, que si bien pasaron a la historia de la filosofía como enemigos de Sócrates, lo cierto es que se dedicaban a impartir materias como política y retórica, con la finalidad de preparar a los hijos de la élite ateniense para ocupar cargos políticos; dicho en otras palabras, las enseñanzas de los sofistas apuntaban a la formación para la práctica.

Para los fines de este trabajo, es innecesario revisar la historia del vínculo entre la escuela y la vida; sin embargo, cabe decir que, en determinados períodos de la historia occidental, existieron corrientes filosóficas y pedagógicas que se enfocaron en el individuo, colocando en segundo plano el contexto social en el que estaba inmerso. En el ámbito de la filosofía, encontramos el punto cúspide de esta tendencia en Descartes, quien consideró a la mente individual como la protagonista del conocimiento, lo cual se expresa en la sentencia: “hablando con precisión, no soy más que una cosa que piensa, es decir, un espíritu, un entendimiento, una razón...” (Descartes, 2001, p. 67)

En el siglo XX, en el terreno de la psicopedagogía, Piaget desarrolló su teoría sobre las etapas del desarrollo cognitivo, misma que si bien es un pilar en dicha área, fue criticado por enfoques pedagógicos con una base sociocultural, como es el caso del constructivismo sociocultural, como es el caso de la enseñanza situada:

El acento en lo individual ha caracterizado, durante décadas, el trabajo de investigadores americanos que estudian los estadios intelectuales del desarrollo infantil, el cociente intelectual, el desarrollo de la memoria y las destrezas gramaticales. Esa misma insistencia en el individuo ha sido el rasgo esencial de la incorporación a la investigación americana de la teoría piagetiana, cuya influencia ha sido enorme en el estudio del desarrollo cognitivo del niño en los últimos años. (Rogoff, 1993, p. 26)

En contraste con los enfoques centrados en la adquisición de aprendizajes individuales, la teoría del aprendizaje situado estudia las maneras en las que el contexto social propicia la adquisición de conocimientos; dicho contexto abarca las prácticas sociales y la participación del individuo en éstas. De acuerdo con una de las representantes de la enseñanza situada: “La acción individual y la actividad sociocultural están mutuamente enraizadas, de modo semejante a como lo están el bosque y los árboles” (Rogoff, 1993, p. 51).

El vínculo entre la acción individual y el contexto sociocultural puede verse en la elección del contenido disciplinar para este trabajo; pues si actualmente decidí abordar el problema de la alteridad

animal con mis alumnos es porque éste ha ganado terreno en los planes de estudios de las instituciones educativas en nuestro país, lo cual es producto de las acciones de distintas personas en el campo de la educación. Así también, respecto al consumo de productos de origen animal, si los alumnos pueden plantearse alternativas, tales como consumir mercancías que impliquen el menor sufrimiento posible en los animales, es porque ha habido movimientos en contra de la explotación a otras especies y porque las industrias han encontrado clientes potenciales en el comercio de productos libres de crueldad.

De acuerdo con la perspectiva de enseñanza-aprendizaje situado, los procesos cognitivos deben estudiarse tomando en cuenta el entorno social e interpersonal del aprendiz; quienes hemos trabajado con un sector vulnerable e incluso marginado de la sociedad, sabemos lo determinante que resulta el contexto en el aprendizaje de los estudiantes. Dos de los conceptos centrales en el trabajo de Rogoff en torno al aprendizaje son: *pensamiento* y *desarrollo*, mismos que son definidos en la siguiente cita:

El enfoque que adopta este libro considera el pensamiento como el intento funcional de resolver problemas, y el desarrollo como el progreso en la destreza, la comprensión, y la perspectiva desde la que abordar los problemas y las soluciones más adecuadas, definidas de acuerdo con la cultura local. (Rogoff, 1993, p. 31)

La intervención docente que presentaré se basa en esta concepción del pensamiento; busca ponerlo en marcha, así como partir, en primera instancia, del planteamiento de ciertos problemas de orden moral, como: ¿por qué nuestra sociedad tiende a defender sólo a algunas especies? ¿Tienen todas las especies o sólo algunas un valor moral (dignidad)? En segunda instancia, luego de que los alumnos investiguen en torno a la vida de los animales en la industria elegida por el grupo (cárnica, de lácteos o de huevo), se planteará otra clase de preguntas que motiven la participación propositiva de los estudiantes en torno a las alternativas de consumo en su contexto.

He mencionado que un rasgo de la educación tradicional es la enseñanza de contenidos que considera al estudiante como una mente pasiva; en contraposición, el enfoque de aprendizaje situado pone de relieve el carácter activo de quien aprende: “Planteo el concepto de *participación guiada* para sugerir que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al niño como un aprendiz del pensamiento” (Rogoff, 1993. p. 31). En el contexto de mi práctica, como docente de bachillerato, la participación guiada se orienta al análisis, el diálogo, la argumentación oral y escrita, en el caso de esta intervención docente, respecto al problema de la alteridad animal.

La intervención docente que presento retoma los siguientes aspectos del modelo de aprendizaje situado: en primera instancia, el contenido ético a abordar con los estudiantes (la alteridad animal) se vincula a una práctica propia de nuestra sociedad: el consumo de productos de origen animal, respecto a la cual, como he señalado, hay pocos o nulos espacios para reflexionar. En segunda instancia, como profesora, guiaré la participación de los alumnos en la discusión al respecto, así como en la investigación y en la elaboración de un producto final elegido por el alumno: cómic, discurso oral en vídeo o disertación escrita.

En el siguiente capítulo, expondré la estrategia didáctica, misma que constituye la fase práctica de este trabajo; el modo en el que me propuse vincular los dos enfoques de aprendizaje es el siguiente: a través de una secuencia de actividades con carácter situado, lograr un aprendizaje significativo, es decir, conformado por ideas de anclaje y transferible a contextos homogéneos y heterogéneos. Esto nos conduce a definir qué es una *estrategia didáctica* o *estrategia de enseñanza*:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora, 2009, p. 4)

Por último, cabe señalar el hecho de que la estrategia didáctica, en tanto orientación general, tiene un carácter flexible, es decir: puede modificarse de acuerdo con las necesidades del contexto de enseñanza-aprendizaje. De hecho, como explicaré de modo más detallado en el tercer capítulo, tuve que realizar varias modificaciones a la estrategia original, debido a que la apliqué en la modalidad de enseñanza virtual emergente, durante el resguardo domiciliario por el Covid-19.

### **Capítulo 3. La teoría en la práctica: diseño, aplicación y evaluación de la estrategia didáctica**

El tercer y último capítulo constituye la fase práctica de este trabajo; contiene la estrategia didáctica que se asienta en los fundamentos psicopedagógicos que expuse en el capítulo anterior: el modelo de aprendizaje significativo y de enseñanza situada, mismos que, como expliqué, elegí por considerarles alternativas a las prácticas educativas tradicionales que perviven en el bachillerato.

En el primer capítulo, mencioné la reciente incorporación de la alteridad animal, como contenido en los programas para la materia de ética en algunos subsistemas de bachillerato en México; ya en el segundo, argumenté el sentido y la relevancia de abordar dicho problema con los bachilleres desde la perspectiva antiespecista, la cual constituye la base ética de la estrategia didáctica que diseñé, apliqué y evalué en el Colegio de B que presentaré en este último capítulo. Cabe señalar que elaboré el diseño original de la estrategia didáctica para las clases presenciales, pero éstas se interrumpieron debido a la pandemia por Covid 19 y me fue imposible adaptarla en tal semestre crítico.

He llamado crítico al momento en el que ocurrió el cambio de la enseñanza presencial a la virtual emergente, debido a que más allá del manejo de recursos tecnológicos, la educación a distancia en tiempos de pandemia ha implicado transformar nuestra didáctica; nos ha conducido a replantear ciertos objetivos de aprendizaje, así como a diseñar otro tipo de actividades para el logro de éstos. Además, ha puesto de relieve la necesidad formativa de los docentes para labores de tutoría, como es el acompañamiento a nuestros estudiantes, ya que parte de ellos ha experimentado emociones causadas por el encierro, el aislamiento u otras propias del duelo, en caso de haber perdido un familiar.

En estas condiciones, piloteé una estrategia didáctica en la escuela privada en la que laboraba, misma que pretendía presentar para este trabajo de grado; sin embargo, luego de más de un año de enseñanza virtual, consideré que había llegado a un punto de madurez, como docente, en el cual podía implementar la mejor versión posible de la estrategia didáctica para tal modalidad de enseñanza, además de contar con otras condiciones favorables: un grupo de estudiantes familiarizado con el manejo de la tecnología necesaria, con buenos hábitos de estudio y con disposición a aprender. De cualquier manera, en los anexos, agrego algunas evidencias de de aquella estrategia, por considerarlos de gran valor en torno al aprendizaje significativo de la ética desde una perspectiva antiespecista.

En primera instancia, presentaré el diseño de la estrategia didáctica para la modalidad. En el segundo apartado, sobre la ejecución de la estrategia, narraré las actividades para el abordaje del contenido de la alteridad animal; asimismo, incluiré algunas tablas para mostrar las fases del desarrollo

de los diversos productos que integran el proyecto. Por último, en el tercer apartado, incluiré y analizaré las evidencias de aprendizaje, conformadas por los productos del proyecto, esto en virtud del logro de los aprendizajes y con miras al reconocimiento de las áreas de oportunidad.

### **3.1. El contexto de mi práctica docente**

En el capítulo anterior, mencioné que, para el fundador del modelo de aprendizaje significativo es necesario tomar en cuenta las características idiosincráticas de quien aprende, puesto que ello tiene una gran influencia en el aprendizaje (Ausubel 2002); asimismo, hice referencia a una afirmación de los representantes del enfoque de enseñanza situada: la actividad individual está enraizada en la sociocultural (Rogoff, 1993). De aquí, la necesidad de hacer una breve descripción del contexto escolar y social de la práctica docente para este trabajo de grado.

En el primer capítulo, mencioné un fenómeno ocurrido en nuestro país, el cual comenzó en la década de los 70: el aumento de la población estudiantil en el nivel bachillerato, lo que obligó al estado a aumentar la oferta educativa a través de la creación de instituciones de bachillerato que atiendan la demanda; éste es el origen del Colbach, como puede constatarse en la siguiente cita, que constituye la primera consideración del decreto referente a su creación:

Que el crecimiento de la población en el país y la necesidad que confronta la juventud mexicana de capacitarse profesionalmente para responder a los requerimientos que plantea el desarrollo económico, social y cultural de la nación, han provocado un constante aumento de aspirantes que demandan su admisión en instituciones públicas o privadas que imparten educación del ciclo superior de nivel medio (Presidencia de la República Mexicana, 1973, p. 1).

El Colbach es un organismo descentralizado del estado, que se fundó en 1973 y que comenzó a operar en 1974; al día de hoy, “contribuye de manera importante a la atención de la demanda del bachillerato general en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, a través de su sistema escolarizado distribuido en 20 planteles en dos turnos...” (Gobierno de la CDMX, S/F). Cabe señalar que, desde su origen, este sistema tiene dos opciones formativas: propedéutica, para quienes planean ingresar a la educación superior y final, opción que consiste en egresar con una capacitación técnica.

Los estudiantes del Colegio Bachilleres ingresan a través del examen único, a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Cabe decir que, en gran parte de los casos, Bachilleres no es la primera opción de los aspirantes, cuya preferencia se inclina hacia los bachilleratos incorporados a la UNAM, de manera que, si bien

algunos de ellos permanecen en la institución, otros repiten el examen COMIPEMS o migran a alguna escuela privada de atención a la demanda.

Apliqué la estrategia didáctica a un grupo de segundo semestre durante el ciclo 2020-2021 B, es decir, a un año de pandemia, por lo cual considero escribir brevemente en torno a lo que ha supuesto para los docentes la educación virtual emergente. Por una parte, implicó una actualización “sobre la marcha” en el caso de los docentes que, como yo, carecíamos del dominio de las Tecnologías de la Investigación y la Comunicación (TIC); por otra, fue necesario transformar nuestra didáctica, puesto que replicar el plan de una clase presencial en la modalidad virtual es insuficiente o inadecuado para lograr los propósitos de aprendizaje.

En lo personal, puedo decir que, si bien ya había impartido la materia de ética en el Colbach durante las clases presenciales, carecía de materiales adecuados para utilizar en las clases a distancia, por lo cual, además de elaborar nuevos materiales, debí replantear el modo en el que abordaríamos el problema ético, así como la manera en la que los estudiantes colaborarían para el desarrollo del proyecto grupal, que constituye la médula de la estrategia didáctica que presento.

Conozco a los estudiantes del grupo de ética sólo a través de la interacción durante las clases en línea; de hecho, fui docente de algunos de ellos en la materia de introducción a la filosofía (también en línea). Antes de aplicar la estrategia, solicité a los estudiantes la realización de un vídeo de presentación, que subieron a la plataforma de Flipgrid, misma que permite que todos los integrantes del grupo vean los vídeos de sus compañeros. Otra de las actividades que de modo previo realicé con el grupo fue invitar a una psicóloga, quien impartió el taller “Disminuyendo la ansiedad en tiempos de pandemia.” Considero que dichas actividades contribuyeron a generar un ambiente de confianza, propicio para el aprendizaje.

Como señalé anteriormente, una de las implicaciones en el nivel de enseñanza-aprendizaje en los primeros semestres en el Colbach es que, al no haber obtenido un lugar en la escuela a la que aspiraban, la mayor parte de los estudiantes experimentan frustración y falta de motivación; a esto habría que sumar el hecho de que la generación con la que trabajé para esta tesis ingresó a la institución durante la pandemia; estoy segura de que asistir durante un año a clases en zoom no es lo de lo más motivante en la vida de un estudiante. Considero que, en estas circunstancias, los docentes tenemos que echar mano de estrategias para motivar a nuestros alumnos en su proceso de aprendizajes, incluso más que en la modalidad presencial.

Una de las estrategias que implementé para motivar al grupo fue que dos estudiantes de sexto semestre (parte del grupo al que impartía la materia de problemas filosóficos) ingresaran a una clase de ética para hablar en torno a su experiencia en el plantel; para puntualizar: en su tránsito de la frustración y los prejuicios acerca del colegio, a la valoración positiva de éste en su formación. Realizamos esta actividad en la primera sesión de la secuencia didáctica, por lo que puede verse en el vídeo correspondiente.

Antes de exponer el diseño de la estrategia que apliqué, mencionaré los intentos previos, como parte del contexto. La estrategia original fue diseñada para las clases presenciales y tenía un carácter más situado que la que expondré, pues en la primera el tema central era la industria de la carne o del pollo, dado que se trata de una práctica alimenticia de la mayoría de los estudiantes. Para la fase de investigación, el plan era que visitaran la pollería o carnicería en la que su familia compra los alimentos, esto con la finalidad de entrevistar a los encargados y rastrear (hasta donde fuese posible) el origen de la mercancía. Esto dejó de ser posible en el comienzo del confinamiento y poco recomendable al final de éste.

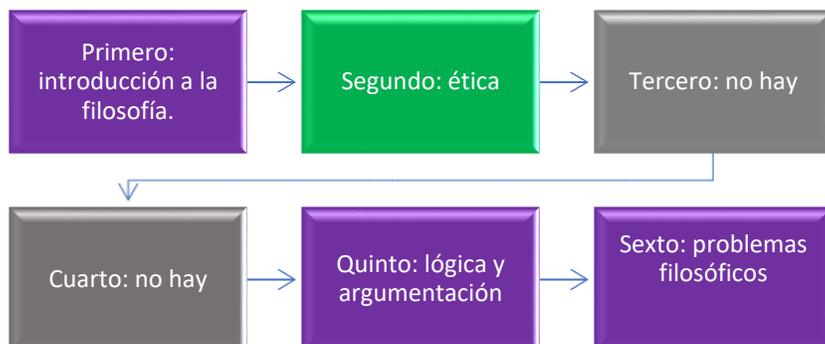
Como dije en la introducción a este capítulo, durante la pandemia piloteé una versión de la estrategia adaptada a la modalidad de enseñanza a distancia en dos grupos de ética de una preparatoria privada, uno de los cuales eligió la industria de lácteos y el otro, la cárnica. Ésa era la estrategia que pretendía presentar, sin embargo, meses después, gracias al progreso en mi aprendizaje como docente en línea, decidí que había llegado al punto máximo de madurez y decidí adaptar la estrategia nuevamente para aplicarla en el Colbach, como era mi intención original, dado que, a diferencia del plan de estudios para la materia de ética en la escuela privada, en el del Colegio sí se contempla el tema de la alteridad animal.

### **3. 2. Diseño de la estrategia didáctica: preparamos el escenario virtual**

En el capítulo anterior, recurrí a una cita para definir qué es una estrategia didáctica y puntualicé que la que aquí presento se dirige al logro de un aprendizaje significativo en torno a la alteridad animal, desde una perspectiva antiespecista y a través de la enseñanza situada. Cabe señalar que si bien, como docente, cuento con los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de las sesiones sincrónicas y asincrónicas, lo cierto es que la mayoría de los estudiantes del Colbach no poseen una computadora, otros la comparten con su familia, pocos cuentan con una tableta y casi todos trabajan en su teléfono móvil, lo cual tomé en cuenta al diseñar la estrategia que presento.

## Encuadre

La estrategia didáctica fue diseñada para aplicarse en la materia de ética, misma que se imparte en segundo semestre. El siguiente esquema muestra las materias filosóficas que conforman el plan de estudios, así como el grado en el que se imparten.



Como puede verse en el esquema anterior, el contacto previo que los estudiantes tuvieron con la filosofía fue la materia de introducción a esta disciplina, misma que también cursaron en línea; de hecho, la impartí a algunos de los alumnos que pertenecen al grupo con el que aplicaré la secuencia didáctica. Una de las dificultades de aplicar la estrategia a estudiantes de segundo semestre es que, al no haber cursado la materia de lógica y argumentación, las habilidades para defender una postura son básicas, notablemente menos desarrolladas que en un alumno de quinto o sexto.

A pesar de lo recién dicho, la enseñanza de la ética requiere que los estudiantes tomen postura y que la justifiquen a partir de razones, de aquí que el producto central de la estrategia que presento sea una mesa de diálogo en la que cuatro estudiantes presenten ponencias (elaborados con el apoyo de sus compañeros) respecto a la experimentación con animales, a la luz del antiespecismo. De aquí que, para llevar a cabo este proyecto, sea necesario trabajar a lo largo del curso herramientas elementales para la argumentación.

Respecto a la asignatura de ética, perteneciente al campo de humanidades, cito el propósito general:

... El estudiante asuma de manera responsable y comprometida, una postura personal sobre los grandes problemas morales y éticos de su contexto histórico y cultural, a través del análisis de los fundamentos que construyen al sujeto moral y su crisis [...] y será capaz de analizar problemas éticos y morales del mundo contemporáneo mediante la confrontación de distintas posturas para que asuma una propia. (Colbach, 2018, p. 18)

Esta cita remite a algo mencionado en el primer capítulo: en los programas para la asignatura de ética en bachillerato, hay una tendencia a vincular los contenidos académicos con el contexto del estudiante, de tal manera que el curso ofrezca elementos al estudiante para un actuar responsable. En la siguiente tabla, muestro la ubicación del tema de la alteridad animal en el programa de la asignatura.

CORTE	CONTENIDOS CENTRALES
1. LA ÉTICA COMO DISCIPLINA FILOSÓFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué elementos originan una reflexión filosófica?</li> <li>- ¿Cómo puedo diferenciar entre problemas éticos y problemas morales?</li> <li>- ¿Qué problemas éticos conlleva el considerarme sujeto moral?</li> </ul>
2. FORMACIÓN, CONSOLIDACIÓN Y CRISIS DEL SUJETO MORAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué aspectos son necesarios para mi formación como sujeto moral?</li> <li>- ¿Qué aspectos son necesarios para mi consolidación como sujeto moral?</li> <li>- ¿Qué aspectos anuncian la crisis del sujeto moral?</li> </ul>
3. PROBLEMAS MORALES CONTEMPORÁNEOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo me relaciono con el otro?</li> <li>- ¿Por qué es importante una reflexión ética en la relación del hombre con otras especies?</li> <li>- ¿De qué maneras me relaciono conmigo mismo en la búsqueda del placer?</li> </ul>

Cabe decir que, al ser el debate el producto central del proyecto grupal, será necesario comenzar a trabajar en él antes de abordar el contenido del programa. Este proceso se explicará en el siguiente apartado.

### **Diseño**

*a) Propósitos de aprendizaje:* a partir de la comprensión de los postulados centrales del antiespecismo, el estudiante reflexionará en torno a la alteridad animal y adoptará una postura ética respecto a determinada práctica realizada por alguna industria, la cual implicó tratos cuestionables a animales no humanos.

*b) Secuencia general de actividades*

La secuencia de actividades se divide en dos: el abordaje del contenido (la alteridad animal desde una perspectiva antiespecista) y el desarrollo del proyecto grupal, como puede verse en la siguiente tabla.

FASE	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
Introducción	<p><b>Abordaje del contenido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de diagnóstico; éste se comenta en el nivel grupal.</li> <li>- Comunicación de la docente respecto a los objetivos de aprendizaje de esta secuencia.</li> </ul> <p><b>Proyecto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección de temas a través de la votación: industria cárnica, industria de lácteos o experimentación animal.</li> <li>- Distribución de trabajo de acuerdo con los intereses de los estudiantes.</li> </ul>
Desarrollo	<p><b>Abordaje del contenido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente expone la presentación electrónica que elaboró: “La alteridad animal. Una aproximación al antiespecismo”. A través de ésta, se realiza el abordaje del problema y la enseñanza de los postulados centrales del antiespecismo.</li> <li>- Cabe decir que la presentación implica la participación de los estudiantes y el diálogo con los estudiantes respecto a los puntos expuestos.</li> <li>- Realización de la actividad de los estudiantes acerca de los contenidos abordados. Y evaluación de la misma.</li> </ul> <p><b>Proyecto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de los productos en fases y de manera colaborativa, para cada una de las cuales hay una lista de cotejo o rúbrica.</li> <li>- En el caso de las ponencias, se entregará una primera versión que muestre la opinión de los estudiantes sin investigación ni lectura previas); la docente realizará observaciones para la realización de la segunda versión, misma que debe incluir las fuentes que los colaboradores investigarán para apoyar al ponente que eligieron.</li> <li>-Evaluación de las versiones preliminares y finales de las ponencias.</li> <li>-Realización de la mesa de diálogo sobre la experimentación animal desde un punto de vista ético.</li> </ul>
CIERRE	<p><b>Abordaje del contenido y proyecto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación de los productos digitales, por parte de la docente</li> <li>-Coevaluación de los ponentes a sus colaboradores</li> <li>-Retroalimentación respecto a la mesa de diálogo y el desarrollo del proyecto.</li> </ul>

*c) Secuencia de actividades por clase*

A continuación, la secuencia didáctica para las sesiones de clase dedicadas al abordaje del contenido de la alteridad animal. Si bien, la carga horaria de la materia es de 2 horas en lunes y de 1 hora en viernes, dadas las condiciones de la enseñanza virtual emergente, sólo nos conectaremos el día lunes durante una hora; en otras palabras, todas las sesiones tendrán una duración aproximada de 60 minutos, aunque será posible extendernos en caso de requerirlo.

CLASE	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
1	La profesora proyecta la primera parte de la presentación en Power Point para introducir al grupo al problema de la alteridad animal; dicha presentación contiene preguntas para responder y comentar en el nivel grupal.	Aplicación de un examen diagnóstico (formulario de google) a resolver de modo individual, para rastrear las creencias de los estudiantes en torno a otras especies.
2	La profesora realiza comentarios generales sobre las respuestas de los diagnósticos, posteriormente, proyecta la segunda parte de la presentación, la cual contiene la explicación de los conceptos centrales: ética antropocéntrica y no antropocéntrica, especismo y antiespecismo. Los alumnos plantean dudas y opiniones.	-Ejercicio de reforzamiento (un archivo en Word para resolver de manera grupal). -Cuestionario a resolver de modo individual (formulario de google) en torno al problema y los conceptos centrales de la clase.
3	- Revisión grupal del cuestionario y aclaración de dudas.	

Como ya he mencionado, el desarrollo del proyecto comenzará antes del abordaje del contenido de la alteridad animal y, puesto que gran parte del trabajo se desarrollará de modo asincrónico (mediante la realización de actividades de los estudiantes en casa), en lugar de una planeación clase por clase, expongo una secuencia de actividades cuyo tiempo de realización tendrá un carácter flexible.

### ACTIVIDADES

### INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

1	Diseño del proyecto -La profesora plantea opciones temáticas para el desarrollo del proyecto individual: industria de la carne, de lácteos, de huevo o experimentación animal. Se realiza una votación en zoom para que el grupo elija una opción. -La profesora explica las fases del proyecto, el producto central: mesa de debate, así como los productos complementarios: investigación y elaboración de material digital. - Se realiza la distribución de los trabajos con base en los intereses de los estudiantes.	
2	- Desarrollo de la ponencia en fases a partir de observaciones de la docente y del equipo de colaboradores. - Investigación por parte de los colaboradores de acuerdo con las necesidades de los ponentes.  -Desarrollo de los productos digitales en fases	-Rúbricas para las dos versiones del texto - Evaluación basada en lista de cotejo y coevaluación realizada por los ponentes. -Rúbrica o lista de cotejo, según el material elegido por los estudiantes
3	-Realización de la mesa de debate -Socialización de los productos de aprendizaje en el grupo de Facebook.	-Reporte realizado por la docente y coevaluación realizada por un par de la misma (egresado de la MADEMS) a partir del análisis del vídeo del debate.

Cabe añadir que el producto central es la mesa de debate, debido a diversas razones; la primera es que, en sus ponencias, los estudiantes argumentarán una postura respecto al tema específico que se elija en el nivel grupal (consumo de productos de origen animal, experimentación en ciertas especies u otro). Por otra parte, la mesa permitirá que estas posturas se socialicen y discutan mediante el diálogo. Por último, hay que recordar que, si bien las ponencias se presentan de manera individual, detrás de ellas, habrá el trabajo colaborativo de un equipo de investigación.

*d) Recursos didácticos*

En la siguiente tabla, expongo los recursos didácticos utilizados en el diseño de la estrategia. Cabe aclarar que, para usar la terminología propia de la enseñanza virtual emergente, usaré el término *sincrónico*, mismo que se refiere a los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los cuales, los estudiantes interactúan entre ellos y el docente (Delgado, 2020); en otras palabras, la fase sincrónica es la que se lleva a cabo a través de videoconferencias.

<b>RECURSO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<i>Presentación: “La alteridad animal, una aproximación al antiespecismo”.</i>	Presentación en Power Point, elaborada por la profesora con preguntas introductorias (para comentar en clase) respecto a la alteridad animal, así como con los postulados centrales del antiespecismo. Esta presentación fue elaborada para compartirse durante la sesión sincrónica.
<i>Fuentes mesográficas elegidas por la profesora</i>	Estas fuentes constituyen la parte teórica, es decir, la perspectiva antiespecista; fueron seleccionadas por la profesora (los ponentes elegirán sólo una). Estas fuentes son la base disciplinar de la ponencia elaborada por los estudiantes con apoyo de su equipo.
<i>Fuentes mesográficas elegidas por los alumnos</i>	Los estudiantes que sean ponentes en la mesa de diálogo en torno a la experimentación animal tendrán un equipo de colaboradores, mismos que los apoyarán con la investigación de fuentes, con base en una guía que entregaré y que adjunto en los anexos.
<i>Trabajo por proyecto</i>	-Los ponentes elaborarán su ponencia en fases: una primera versión, luego una segunda y una tercera que incorporarán las sugerencias de la docente y de sus colaboradores. -Los estudiantes que no sean ponentes ni colaboradores, elaborarán otros productos digitales sobre el tema de la experimentación animal desde una postura antiespecista o especista (si es el caso que se identifican con la segunda).
<i>Plataforma: google Google Classroom</i>	Plataforma empleada para la asignación de actividades, la resolución y evaluación de éstas.
<i>Zoom</i>	Aplicación elegida por la profesora para la fase sincrónica del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir: para las videoconferencias.

*Internet*

Herramienta básica para los alumnos y la docente, pues nos permite el desarrollo de sesión sincrónica en zoom, la asignación y realización y evaluación de actividades en Google Classroom, así como la investigación realizada por los alumnos.

### *e) Instrumentos de evaluación*

La presente estrategia didáctica, requiere la evaluación del aprendizaje teórico de los estudiantes en torno al problema de la alteridad animal desde una perspectiva antiespecista; asimismo, la aplicación de este aprendizaje a los productos que se elaborarán en el proyecto. En términos cuantitativos, el proyecto equivale a 40% de la calificación parcial del estudiante, mientras que 50% corresponde al resto de las actividades y 10% a aspectos actitudinales que el estudiante debe autoevaluar.

Al ser éste un proyecto, se desarrolla en dos o tres fases, dependiendo del producto que el estudiante haya elegido realizar. En este sentido, elaboraré distintos instrumentos de evaluación, de acuerdo con la etapa fase del proyecto y el producto por entregar. A continuación, presento dichos instrumentos.

#### **1. Cuestionario diagnóstico**

Antes de aplicar la estrategia didáctica, aplicaré un examen diagnóstico (formulario google, que adjunto en los anexos), el cual tiene la finalidad de rastrear las creencias de los estudiantes en torno a los siguientes aspectos de la alteridad animal:

- Si todas las especies poseen dignidad (entendiendo ésta como un valor que hace a un ser merecedor de un buen trato).
- Si sólo algunas especies poseen dignidad
- Por qué especies estarían dispuestos a intervenir en caso de maltrato.

#### **2. Cuestionario sobre la alteridad animal desde un punto de vista antiespecista**

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes respecto al contenido ético, se aplicará un quiz (formulario de google). Será necesario realizar las correcciones y aclaraciones necesarias antes de proceder a la elaboración de los productos.

#### **3. Evaluación de los productos que integran el proyecto.**

En la siguiente tabla, muestro los productos que los estudiantes realizarán, así como los instrumentos de evaluación que utilizaré, mismos que adjunto también en los anexos.

<i>PRODUCTO</i>	<i>QUIEN lo realiza</i>	<i>Instrumento</i>	<i>tipo de evaluación</i>
<i>PONENCIA INVESTIGACIÓN</i>	Ponentes	Rúbrica	Heteroevaluación
	Ponentes y colaboradores	Rúbrica	Heteroevaluación (primera fase) Coevaluación (segunda fase)
<i>MATERIAL DIGITAL</i>	Creadores de material digital	Lista de cotejo para cada material	Heteroevaluación
<i>MESA DE DIÁLOGO</i>	El grupo	Reporte realizado por la docente con base en la observación del vídeo y la retroalimentación grupal.	Coevaluación

### 3.3. Ejecución: mentes y dispositivos a la obra

Apliqué la estrategia didáctica en el semestre que abarcó de febrero a junio de 2021; para puntualizar, en los dos últimos cortes (de abril a junio), debido a que el primero estuvo dedicado a que los estudiantes se familiarizaran con la dinámica de la clase. Cabe añadir que, con la finalidad de fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje y el trabajo colaborativo, consideré necesario realizar algunas actividades previas a la aplicación de la estrategia didáctica; entre éstas: que los estudiantes filmaran un vídeo de presentación (visible para todo el grupo) y un taller sobre el manejo de la ansiedad en tiempos de pandemia, impartido por una psicóloga que invité.

El grupo con el que trabajé estuvo conformado por 47 estudiantes de primer semestre, cuya edad es de los 15 a 16 años. De ellos, 45 se dieron de alta en Google Classroom, alrededor de 40 se mantuvieron activos a lo largo del semestre y 37 participaron en el proyecto. Para precisar, 6 estudiantes que sí estaban dados de alta en la plataforma, no participaron en la sesión destinada a la distribución del trabajo, ni se contactaron en un momento posterior para integrarse; su asistencia a las sesiones y su desempeño fue irregular; cabe decir que a otros 2 estudiantes sí se les asignó una actividad colaborativa (el podcast), pero no la realizaron.

Para explicar la secuencia de las actividades realizadas, en primera instancia, realizaré una narración referente al abordaje del contenido; posteriormente, a través de algunas tablas, explicaré las fases de realización de los diversos productos realizados por los estudiantes. Si bien, el abordaje del contenido y el desarrollo de los productos fueron aspectos indisolubles en esta práctica docente, la separación de éstos es en aras de la claridad expositiva. Por último, cabe decir que los nombres que aparecen no son los reales, para preservar el anonimato de los estudiantes.

## *Secuencia referente al abordaje del contenido*

### **31 de mayo**

En la sesión de clase, apliqué el examen diagnóstico “tu postura moral en torno a las otras especies”, el cual describí en el diseño de la estrategia y asigné como formulario de google. Como señalé previamente, el propósito de este instrumento fue averiguar si los estudiantes consideran si hay especies que poseen dignidad y, asimismo, qué especies estarían dispuestos a defender del maltrato. Este formulario, adjunto en los anexos, constó de 4 reactivos de opción múltiple y tres preguntas abiertas. Fue resuelto por 32 estudiantes dentro del horario de clase y posteriormente por otros 6. El análisis de la información arrojada por este instrumento será realizado en el apartado correspondiente a la evaluación de la práctica.

En esta misma sesión, realizamos una breve revisión conjunta de los resultados del diagnóstico. En primera instancia, leí algunas de las respuestas a las preguntas abiertas e intenté profundizar en ellas a través de la participación oral de los estudiantes; respecto a los reactivos de opción múltiple, se generan gráficas de modo automático, mismas que pude mostrar al compartir pantalla, lo cual asentó el terreno para abordar el problema de la alteridad animal.

Para introducirnos al contenido que nos competía, revisamos las 7 primeras diapositivas de la presentación electrónica que elaboré y titulé: “La alteridad animal, una aproximación al antiespecismo”. Desgloso el contenido de dichas diapositivas: los propósitos de aprendizaje, el contexto social en el que surgieron las luchas por la liberación animal, la relación entre la filosofía y el tema de los animales, por último: el origen histórico de prácticas como la disección y, aún más cuestionable desde el punto de vista moral: la vivisección.

Interrumpimos la exposición de la presentación sobre la alteridad animal, debido a una actividad programada para la segunda hora de clase, cuyo objetivo fue motivar a los estudiantes del grupo, quienes habían cursado primero y segundo semestre en confinamiento, por lo cual, hasta ese momento, no habían tenido oportunidad de conocer la vida estudiantil en el colegio. La actividad consistió en una charla por parte de dos alumnas de sexto semestre, en la cual narraron su experiencia a lo largo del Colbach, desde el primer momento, marcado por la frustración, hasta el reconocimiento de la influencia positiva en diversos aspectos de su formación.

## 6 de junio

En esta sesión, continuamos con el abordaje del contenido a través de la presentación electrónica que elaboré y que comenzamos a revisar en la sesión anterior. Desafortunadamente, olvidé grabar la clase, por lo que no hay un registro en vídeo. A falta de éste, realizo una breve narración de la clase.

La actividad central fue la exposición de la presentación electrónica en torno a la alteridad animal, misma que comenzamos a abordar en la clase anterior. En esta segunda sesión, abordamos el contenido central, mismo que desgloso a continuación: las preguntas eje referentes al contenido, tipos de ética (antropocéntrica y no antropocéntrica), especismo y antiespecismo, preguntas de cierre para reflexionar y comentar en el nivel grupal. La clase se desarrolló sin muchas dudas, puesto que el grupo participa poco de manera voluntaria.

Finalmente, compartí en pantalla un archivo de Word con un ejercicio de reforzamiento, el cual se resolvió de manera conjunta a través de la participación oral. Este ejercicio se divide en dos partes: la elaboración de un glosario con los términos centrales del contenido en torno a la alteridad animal, así como la identificación del tipo de postura (especista o antiespecista) en frases. Añado evidencia en imagen.

Colegio de Bachilleres

Profa. Livi J. Valenzuela Tapia

### LA ALTERIDAD ANIMAL ACTIVIDAD DE REFORZAMIENTO

#### I. Elaboremos un glosario con los términos que se enlistan.

- **Alteridad animal:** considerar a los animales como otro (que merece cierto respeto)
- **Ética antropocéntrica:** en ella, todo gira en torno al hombre, se le considera superior.
- **Ética no antropocéntrica:** en ella, no todo gira en torno al hombre, los seres y recursos naturales valen más allá de su utilidad para el hombre.
- **Especismo:** es la preferencia de un animal a otros; el hombre se considera superior a otras especies y tiene el derecho de elegir entre éstas (cuáles sí y cuáles no).
- **Antiespecismo:** considera que todo animal posee dignidad.

#### II. Escribe una E, si la frase corresponde al especismo y una A, si corresponde al antiespecismo.

1. "Vale tanto la vida de una yegua, como la de una rata usada en el laboratorio". **A**
2. "Es importante limitarnos a la defensa de los animales domésticos, puesto que son nuestros amigos y compañeros". **E**
3. "Por mucho que pueda gustarnos la carne de vaca, no tenemos derecho a someterla a tratos crueles." **A**
4. "Si tenemos que elegir entre la protección a una especie endémica y otra de fuera, protegeremos la primera". **E**
5. "Habría que reconocer el derecho a una vida digna en cualquier especie animal". **A**

## 11 de junio

TU POSTURA MORAL EN TORNO A OTRAS ESPECIES  
CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO

1. Si pudieras, ¿cuáles especies animales estarías dispuesto a defender del maltrato?
2. Explica por qué elegiste esas especies.
3. Elige la opción que corresponda a tus creencias acerca de la dignidad (valor que hace a alguien poseedor de derechos y merecedor de un trato digno).
  - a. Sólo los humanos tenemos dignidad.
  - b. Los humanos y algunas otras especies animales poseen dignidad
  - c. Todas las especies animales poseen dignidad.
  - d. Las especies capaces de sentir dolor poseen dignidad.
4. ¿Sabes qué marcas de cosméticos son libres de crueldad con los animales?
  - a. Sí
  - b. No
5. ¿Sabes de dónde provienen los productos de origen animal que consumes?
  - a. Sí
  - b. No
  - c. Algunos
6. ¿Consideras que tendría sentido averiguar qué marcas son libres de crueldad? Explica tu respuesta.
7. ¿Consideras que los humanos tenemos algún deber moral con otros animales (respetar, cuidar, defender, evitar sufrimiento)?
  - a. Sí
  - b. No
  - c. En algunos casos

Como actividad asincrónica, los estudiantes resolvieron el formulario de google: “alteridad animal: especismo y antiespecismo”, integrado por 7 reactivos de opción múltiple (con valor de un punto) y una pregunta abierta con carácter reflexivo. La actividad fue resuelta por 36 estudiantes; recordemos que el análisis de las respuestas se realizará en el siguiente apartado, referente a la evaluación. Añado el contenido del cuestionario en formato de imagen.

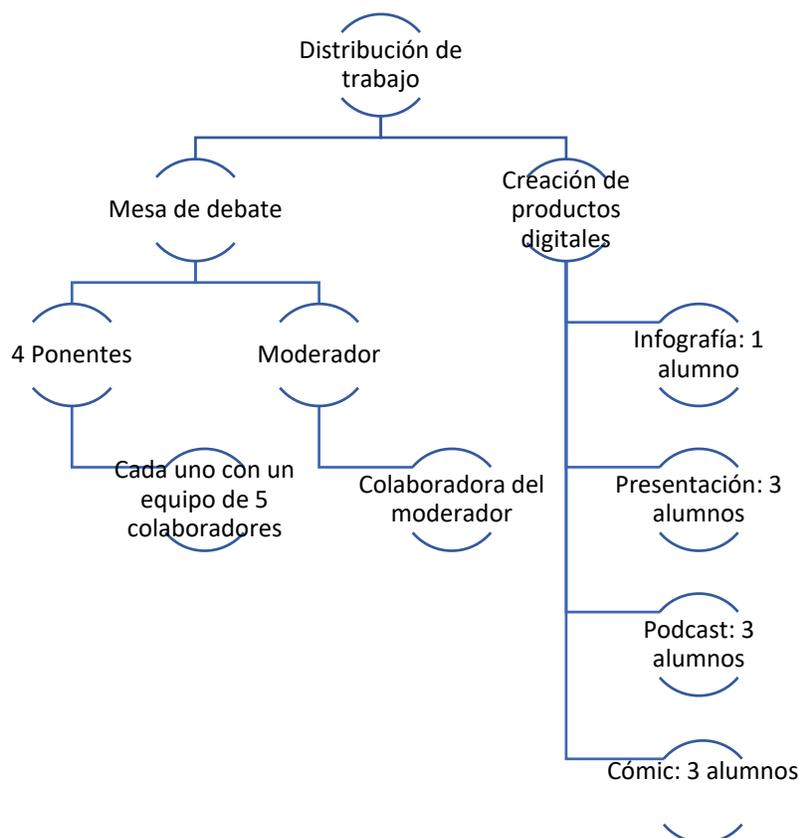
### ***Secuencia de actividades del proyecto***

#### **Elección de tema (19 de abril)**

En la sesión de clase, expliqué a los estudiantes en qué consistía el proyecto grupal: una mesa de debate conformada por cuatro ponentes y un moderador; cada ponente se apoyaría en un equipo de colaboradores que le ayudaría a investigar y mejorar la ponencia; el resto del grupo elaboraría material digital. Posteriormente, se realizó una votación para elegir una de las siguientes opciones temáticas: a) Industria cárnica, b) Industria de lácteos o de huevo, c) experimentación con animales para la industria farmacéutica o cosmética. La mayoría votó por la última opción. Cabe añadir que, en intentos previos de aplicar la estrategia, es inusual que los estudiantes elijan el tema de la industria cárnica, quizá porque supone un choque en sus creencias, así como el cuestionar una práctica arraigada, a lo cual difícilmente querrán enfrentarse.

## Distribución de trabajo (26 de abril)

Se realizó la distribución de trabajo, de acuerdo con los intereses de los alumnos. Cabe decir que ésta sufrió algunas modificaciones conforme a las necesidades, tanto de ciertos alumnos como del proyecto. Muestro el esquema de la distribución final.



### ***Desarrollo del proyecto grupal***

#### *a) Ponencias y texto de moderador*

Para el desarrollo de las ponencias que conforman la mesa de debate, los ponentes entregaron tres versiones, mismas que describiré a continuación:

1. La primera fue un argumento que expresara su opinión respecto al tema de la experimentación animal, a partir de las preguntas: ¿es justificable?, ¿en todos los casos o en algunos? La asignación, entrega y evaluación se realizó en Google Classroom. Cabe decir que los ponentes escribieron esta versión antes de que abordáramos el contenido referente al antiespecismo. En la evaluación, realicé sugerencias para la siguiente versión.

2. La segunda versión debía tomar en cuenta las observaciones y sugerencias realizadas por la docente, incorporar el contenido abordado en clase, referente a la alteridad animal, así como incluir al menos dos fuentes investigadas por los ponentes o por su equipo de colaboradores. Igual que la versión anterior, ésta se asignó, entregó y evaluó en la plataforma mencionada.

3. La tercera y última versión consistió en afinar detalles a partir de las sugerencias realizadas por la docente y el equipo de colaboradores en la versión anterior. La entrega fue a través del correo.

En el caso del moderador, se asignaron sólo dos tareas: primera y segunda versión del texto; la primera la realizó sólo y la segunda con el apoyo de una chica que se integró tarde al proyecto.

La siguiente tabla contiene las fechas en las que se entregaron las tres versiones.

	<b>VERSIÓN 1</b>	<b>VERSIÓN 2</b>	<b>VERSIÓN 3</b>
<b>Ponentes</b>	21 de mayo	17 de junio	25 de mayo
<b>Moderador</b>	21 de mayo	17 de junio	

#### *b) Investigación de colaboradores*

Como expliqué anteriormente, para la elaboración de las ponencias, los ponentes se apoyaron en un equipo de cinco colaboradores, con los que estuvieron a través de Whatsapp o de Messenger. A los colaboradores asigné las siguientes tareas:

1. Investigar dos fuentes. Debían poner la referencia y escribir en 5 renglones por qué éstas podían ser de utilidad para el ponente que apoyaron. Asigné esta actividad en Google Classroom, con las instrucciones y un formato de entrega, que incluía un ejemplo. Dadas las características y lo breve de esta primera actividad, no consideré necesario añadir una rúbrica ni otro instrumento de evaluación; sin embargo, incluyo en los anexos las instrucciones de la asignación de dicha tarea en la plataforma.

2. Durante el desarrollo de la segunda versión de la ponencia, los colaboradores tuvieron la tarea de mantenerse en contacto con el ponente para apoyarle en la investigación de datos que éste necesitara, así como a leer los avances de la ponencia y hacer sugerencias que ayudasen a mejorarla. La evaluación de la colaboración estuvo en manos del ponente; sin embargo, no diseñé un instrumento; me limité a conversar y a comunicarme con los ponentes acerca de quiénes estaban apoyándoles.

En la siguiente tabla, muestro las fechas de realización de estas actividades, así como tipo y fecha de evaluación.

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>FECHA</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<b>Investigación de 2 fuentes</b>	21 de mayo	Heteroevaluación
<b>Investigación y apoyo basado en las necesidades del ponente</b>	24 de mayo a 18 de junio	Coevaluación a cargo del ponente

*c) Mesa de debate*

Ésta estaba programada para el viernes 18 de junio; sin embargo, por un lado, la segunda versión de algunas ponencias (para puntualizar, de Elia y de Diana) presentaban detalles que era necesario afinar; por otro lado, en el ensayo realizado una semana antes, los ponentes resolvieron posponer la mesa, debido a que, como señaló el grupo, era difícil seguir el hilo de las ponencias debido a la velocidad y el volumen de la lectura. En otras palabras, la razón para posponer la mesa fue mejorar la lectura para que el público pudiera apreciar el contenido de las ponencias.

La mesa se llevó a cabo el día 25 de junio a las 10:00 a.m. en la plataforma de zoom. La duración del evento fue aproximadamente de 50 minutos. El moderador realizó su función y se presentaron tres de cuatro ponencias, debido a que el ponente Osiris no entregó la segunda versión de su escrito; el estudiante solicitó la oportunidad de entregarla un par de días previos a la mesa; sin embargo, resolví no permitirlo, puesto que ni él ni los colaboradores se comunicaron de modo oportuno para reportar problemas u obstáculos para el avance; de haberlo hecho, se hubiera tomado alguna decisión resolutive, como que algún colaborador sustituyera al ponente.

Si bien, la estudiante Elvira elaboró el cartel del evento, que adjunto en los anexos, lamentablemente no hubo gran disposición de los estudiantes para difundirlo y tampoco para invitar a sus amigos y familias (es muy probable que debido a la timidez que ha caracterizado al grupo). Esta falta de disposición limitó el diálogo en la mesa, punto que desarrollaré en la evaluación del producto.

*d) Productos digitales*

Los productos digitales se desarrollaron en una o dos fases, según el producto elegido por los estudiantes. La primera, fue el diseño, mismo que se entregó con base en una rúbrica o lista de cotejo, instrumentos que incluyo en los anexos; la siguiente tabla contiene las fechas en las que se entregaron.

<b>PRODUCTO</b>	<b>ELABORACIÓN</b>	<b>DISEÑO</b>	<b>ENTREGA FINAL</b>
<b>Cómic</b>	En equipo	21 de mayo	17 de junio
<b>Presentación electrónica</b>	En equipo	21 de mayo	17 de junio
<b>Podcast</b>	En equipo	21 de mayo (no entregado)	18 de junio (entrega individual)
<b>Infografía</b>	Individual		16 de junio

Además de estos productos, cabe señalar que dos estudiantes realizaron tareas muy importantes, que explicaré a continuación. De acuerdo con la distribución original del trabajo, el estudiante Yael pertenecía al equipo encargado de realizar la presentación electrónica; sin embargo, no estableció comunicación con su equipo en el diseño del producto y resultó difícil integrarlo a la siguiente fase, por lo que le asigné la tarea de abrir y manejar el grupo de Facebook, al que se subieron todos los productos. Por su parte, debido a motivos personales, la estudiante Elvira no se integró a tiempo al proyecto; con la finalidad de integrarla, aunque fuese de modo tardío, le asigné la tarea de elaborar el cartel de invitación al evento.

### **3.4. Evaluación: logros y áreas de oportunidad**

Como las fases anteriores (diseño y ejecución), la evaluación también se divide en dos partes; la primera, referente al abordaje del contenido; la segunda, sobre el desarrollo del proyecto. Así, pues, el punto de partida es el análisis de los resultados del cuestionario diagnóstico que, como expliqué anteriormente, fue diseñado para rastrear las creencias sobre los estudiantes acerca del trato a otras especies. En un segundo momento, muestro y analizo las gráficas de las respuestas a otro instrumento de evaluación: el cuestionario en torno a la alteridad animal,

Respecto a la evaluación de los trabajos que conforman el proyecto (ponencias y productos digitales), diseñé instrumentos que adjunto en los anexos; en el cuerpo de la tesis, me limito a describir el avance de acuerdo con los rubros contenidos en dichos instrumentos. También realizo una descripción acerca de los productos finales; en el caso de los digitales, incluyo en los anexos aquellos que me parecen más representativos en virtud de los objetivos de aprendizaje.

Puesto que la mesa de diálogo es el producto central, incluyo una reflexión amplia respecto a ésta, así como la de una estudiante; lo idóneo hubiera sido incluir las de todo el grupo; sin embargo, la carga de trabajo (para los estudiantes y para mí) fue demasiada y el tiempo, insuficiente. Con la finalidad de que fuese más completa la evaluación de mi desempeño durante la mesa de diálogo, le pedí a una egresada de la MADEMS filosofía que realizara algunas observaciones del vídeo; sin embargo, no las recibí, por lo cual, esta parte del trabajo se limita a la autoevaluación.

Por último, puesto que el abordaje del contenido, la elaboración de productos finales y la mesa de diálogo son parte de un mismo proyecto grupal, concluyo la evaluación con una reflexión sobre los distintos aspectos de la práctica docente, con base en las preguntas: ¿qué logramos?, ¿qué obstáculos encontramos?, ¿qué podría mejorar en caso de replicar o adaptar la práctica a otro contexto?

## Abordaje del contenido

### a) Diagnóstico

Como señalé en el apartado anterior, éste fue resuelto por 38 estudiantes. Cabe decir que, aunque el diagnóstico es previo al abordaje del contenido referente al antiespecismo, tanto los ponentes como los colaboradores ya habían estado en contacto con lecturas en torno a la alteridad animal, en la medida en la que investigaron en torno a la experimentación con ciertas especies. En la siguiente tabla, realizo una descripción de los reactivos conformados por preguntas abiertas, así como las respuestas arrojadas.

<b>CONTENIDO</b>	<b>RESPUESTAS</b>
<i>¿Qué especies animales estarías dispuesto a defender del maltrato</i>	-Cualquier especie: 15 alumnos -Especies domésticas: 11 -Especies en extinción: 3 -Otras: animales usados en experimentación, animales para consumo, toros: 9 alumnos
<i>¿Por qué razones elegiste dichas especies?</i>	-Cualquier especie: son seres vivos, no merecen el maltrato, también sienten, cada especie es útil a los ecosistemas. -Especies domésticas: son las que más conviven con el humano, son las más maltratadas, son más fáciles de defender (hablando con los dueños), porque son los que más me gustan y hay muchos en situación de calle, les tengo cariño y me entristece verles sufrir. -Especies en extinción: la razón para defenderlas es preservarlas -Toros y animales para experimentación y consumo: son los que más sufren, son los más afectados por la industria, son explotados.
<i>¿Consideras que tendría sentido averiguar qué marcas son libres de crueldad? Explica tu respuesta.</i>	-36 estudiantes respondieron que sí; algunas de las razones fueron: para evitar consumir productos que implicaron crueldad, para poner un alto a las marcas que experimentan con animales, para promover las marcas libres de crueldad, para decidir de manera informada. -1 estudiante contestó que no porque de todos modos seguirán usando a los animales en experimentación - 1 estudiante contestó de manera ambigua haciendo referencia a que consumimos animales en nuestra alimentación.

Como observación autocrítica, considero que quizá fue un error el plantear la primera pregunta de manera abierta, puesto que ello me dificultó sistematizar las respuestas; sin embargo, la razón de dicho planteamiento fue que no quería limitar sus respuestas sino averiguar qué especies mencionarían de manera espontánea, por si fuera el caso que mis preguntas no contemplaran algunas de sus posibles respuestas.

En términos cuantitativos, podríamos decir que la tendencia de las respuestas es hacia el especismo: 15 alumnos afirmaron estar dispuestos a defender a cualquier especie, mientras que 23 se inclinaron por la defensa de determinadas especies; como era de esperarse, la mayoría de ellos dieron prioridad a

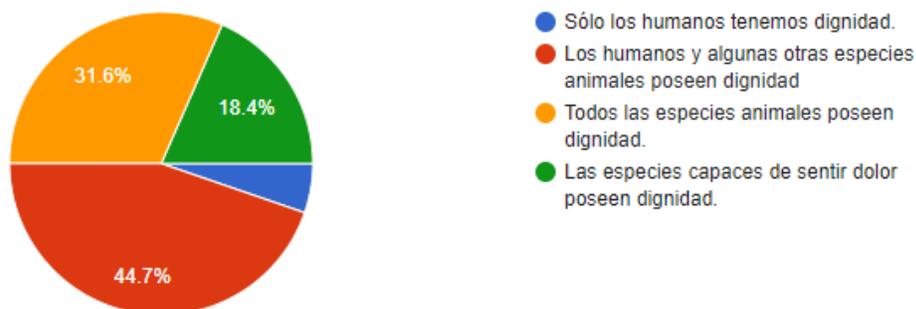
las domésticas. Cabe añadir que, de acuerdo con los resultados, 9 alumnos estarían dispuestos a defender especies utilizadas para el consumo humano, incluyendo las que son sometidas a experimentación; estas respuestas fueron dadas por colaboradores y ponentes, debido a que, cuando se aplicó el cuestionario diagnóstico, ya habían investigado al respecto.

A continuación, comparto y comento algunas gráficas del diagnóstico, generadas de modo automático.

**Reactivo 1.** De acuerdo con la gráfica, 44.7 % considera que los humanos y algunas especies poseen dignidad; asimismo, 18.4% afirma que ésta es propia de especies capaces de sentir dolor y un porcentaje mínimo (5.3%) cree que sólo los seres humanos poseemos dignidad; estas tres posturas tienen un carácter especista y suman un total de 63.1 %, contra 31.6% que afirma que toda especie tiene dignidad (postura antiespecista).

Elige la opción que corresponda a tus creencias acerca de la dignidad (valor que hace a alguien poseedor de derechos y merecedor de un trato digno).

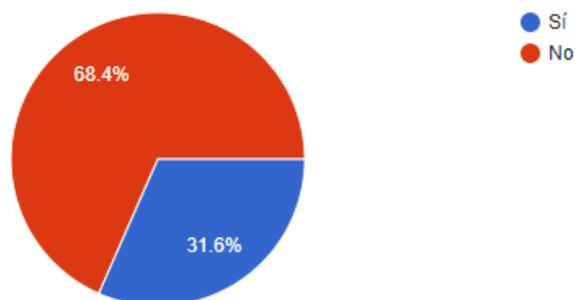
38 respuestas



**Reactivo 2.** De acuerdo con los resultados, la mayoría de estudiantes ignora cuáles marcas de cosméticos son libres de crueldad. De acuerdo con la revisión que hicimos de las preguntas abiertas, 36 de 38 estudiantes reconocieron que tiene sentido conocer las marcas libres de crueldad. Esto sugiere una gran oportunidad para que, a través del proyecto grupal, los estudiantes adquieran conocimiento acerca de dichas marcas y lo utilicen como criterio en sus elecciones de consumo.

¿Sabes qué marcas de cosméticos son libres de crueldad con los animales?

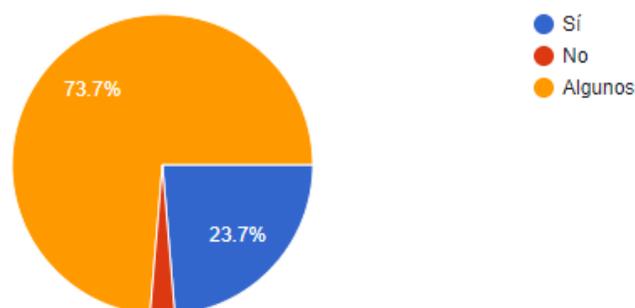
38 respuestas



**Reactivo 3.** Incluyo el reactivo y la gráfica; sin embargo, considero que no lo planteé correctamente, puesto que fue muy ambiguo y no logré vincularlo con el abordaje del tema.

¿Sabes de dónde provienen los productos de origen animal que consumes?

38 respuestas



b) Cuestionario en torno a otras especies

El cuestionario se aplicó a 36 estudiantes como formulario de google, con el objetivo de evaluar los aprendizajes en torno al contenido central de la estrategia didáctica: la alteridad animal a la luz de la oposición entre especismo y antiespecismo. Como informé en el diseño de la estrategia didáctica, el formulario consta de 7 reactivos de opción múltiple (cuyo puntaje se obtiene de modo automático), cada uno con valor de un punto; el reactivo final consistió en un comentario reflexivo en un “texto de respuesta largo” con valor de tres puntos.

A continuación, presento la tabla con el análisis de las respuestas que corresponden a los reactivos de opción múltiple. El puntaje máximo era 7; el promedio fue 5.6 y la media, 6.

REACTIVO	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS
1. Elige la opción que corresponde al problema ético de la alteridad animal.	Este reactivo contenía 2 posibles respuestas correctas; 13 estudiantes (36.1%) eligieron una de ellas: “¿poseen los animales no humanos dignidad?”; 10 (27.8%) seleccionaron la otra: “¿debemos tener consideraciones de tipo moral con los animales no humanos?” Así, 63.9% de los estudiantes identificó el problema ético central.
2. Elige la afirmación que corresponde a una ética antropocéntrica.	26 estudiantes (es decir, 74.3%) seleccionaron la respuesta correcta: “el valor de los animales y de otros elementos de la naturaleza depende de si son útiles o agradables al ser humano.”
3. Elige la afirmación que expresa una postura no antropocéntrica.	30 estudiantes (83.3%) eligieron la respuesta correcta: “Los animales y elementos de la naturaleza tienen un valor más allá de la utilidad o agrado para el humano.”
4. El especismo es una postura de tipo...	29 estudiantes (80.6%) identificó la respuesta correcta: antropocéntrica.
5. El antiespecismo es una postura de tipo...	El mismo número de estudiantes que en la pregunta anterior identificó la respuesta correcta: no antropocéntrica.
6. Elige la afirmación que corresponde a una postura especista.	Este reactivo contenía 2 posibles respuestas correctas; 12 estudiantes (33%) eligieron la primera: “En India, está prohibido comer a las vacas porque son consideradas animales sagrados.” 20 (55.6%) eligieron la segunda: “Es necesario experimentar con ratas y primates, pues su cerebro es similar al de los humanos.” Así, 88.9% contestó correctamente.
7. Elige la afirmación que corresponde a una postura antiespecista.	Este reactivo contenía dos posibles respuestas correctas; 3° alumnos (85.7%) eligieron como respuesta la tesis central del antiespecismo: “Todas las especies animales merecen un trato digno, libre de maltrato.” Llama la atención que sólo un estudiante (2.9%) eligió una respuesta que corresponde a la aplicación del antiespecismo: “No deberíamos someter a tratos crueles a los ratones o a los primates, sólo porque su cerebro es similar al humano.” Así, 86.6% identificó alguna respuesta correcta.

Formulé de la siguiente manera el último reactivo (con valor de 3 puntos): “En una extensión mínima de 4 a 5 renglones, escribe un comentario reflexivo respecto a este tema y su relación con tu vida cotidiana.” Dada la naturaleza de la pregunta, en lugar de un análisis cuantitativo de las respuestas, realizaré una reflexión respecto a algunos aspectos de éstas y recopilaré las que me resulten más significativas.

Incluyo las respuestas 1 y 2 como evidencias de aprendizaje, puesto que muestran una reflexión de los estudiantes en torno al problema de la alteridad animal, a partir del abordaje de la oposición entre

especismo y antiespecismo. En el primer caso, encontramos una postura general que, en un momento, parece poco argumentativa (al decir que cualquier discriminación es “una idea estúpida”), pero que más adelante reconoce el daño que produce el especismo (como cualquier forma de discriminación) y cuestiona la visión antropocéntrica; por su parte, en el segundo caso, el estudiante trasladó de modo espontáneo el aprendizaje al trato hacia los insectos.

1.

Pues yo pienso que todos los animales merecen un trato digno como todos, ya que todos somos seres vivos y no es justo que por ser de una diferente especie se merece ser maltratado, discriminado o explotado, estos casos son muy similares a el racismo entre humanos o la discriminación de genero, el clasismo, etc. Lo curioso es que lo que mas comparten estas ideas son 2 cosas que son importantes resaltar, la 1ra es de que son ideas muy estúpidas y la 2da es de que siempre hay una parte que termina siendo afectada por razones insignificantes o poco justas, el humano a pensado desde tiempos inmemorables de que son la creación digna de dios, la creación perfecta, la creación mas inteligente, la elegida y seré sincero, pensar que el humano es la máxima creación es muy poco inteligente de nuestra parte, pero aquí ya estoy pisando otros terrenos donde dominan otras ideologías.

2.

El tema tratado me pareció interesante ya que permite reflexionar el trato que se les da a algunos animales en relaciona con las consideraciones que el ser humano le asigna. Esto se extrapola a la vida cotidiana de manera de que algunos animales (sobre todo insectos) se les mata únicamente por que a las personas les parece desagradable o peligroso cuando en algunas ocasiones no es así y se les debería dar un trato digno.

Como narré en la ejecución de la estrategia docente, en la votación para elegir el tema, el grupo optó por la experimentación animal, no así el consumo de alimentos de origen animal, lo cual interpreto como una manera de evitar el conflicto moral que implica cuestionar dicha práctica arraigada; no obstante, los comentarios 3 y 4 muestran que los estudiantes experimentaron un conflicto respecto al tema del consumo de carne, lo cual considero positivo, puesto que da cuenta del carácter situado del aprendizaje en torno a la alteridad animal.

3.

Es bueno dejar de ir consumiendo productos de origen animal, ellos no merecen sufrir, ellos merecen libertad, podemos vivir sin ellos, ellos no nos pertenecen, puedes alimentarte bien sin necesidad de consumir animales, simplemente es no congruente decir que un animal como los gatos o perros no los maten cuando consumes carne de otro animal o cualquier producto de un animal, todos los animales merecen una vida digna, para muchos es difícil dejar los productos de origen animal y no pueden dejarlos así de la nada pero puedes empezar por cambiar el tipo de ropa que usas, cambiar maquillaje a uno eco friendly, etc

4.

La verdad este tema es algo complicado ya que protegemos algunas especies más que a otras, pero después algunas especies como los cerdos y vacas la servimos en platillos de comida tanto en la vida diaria de uno.

5.

La verdad este tema me parece muy interesante, me puso a reflexionar en mi forma de pensar y la forma de mis acciones, por que pienso que todos los seres vivos son iguales y no tiene que haber un ser vivo que escoja que ser vivo vale mas y que ser vivo vale menos, pero inconscientemente con mis acciones no lo demuestro y todas mis creencias se van un poco a la basura, pero bueno tengo que empezar a tomar decisiones firmes de lo que quiero y de lo que tengo que hacer para lograr tener una decisión firme.

De manera más general, el siguiente comentario expresa la contradicción de un estudiante entre sus acciones y sus creencias, así como la intención de firmeza en las primeras; en otras palabras, habla de la intención de llevar a la práctica una postura moral en torno a la alteridad animal.

6.

Es bastante difícil y lamentable aceptar esta realidad, donde sacrificar a un animal es el bien para el humano, pero ¿Qué pasaría si se experimenta y sacrifica en una especie humana?, esta sociedad lo vería mal. Hacer daño a otros por un simple entretenimiento no tienen cabida en el mundo. En mi vida cotidiana me veo reflejada en un perro, porque en vez de escoger la ira, escojo el amor, la empatía y la cordialidad, porque hay que aprender a vivirla, hay que darle a cada ser vivo su valor, no son objetos para tratarlos mal y mucho menos echarlos de menos. En mi caso, deje de comer tanta carne, porque me di cuenta del maltrato que viven y sufren los animales en mataderos, sentía feo de tan solo ver la carne en el plato y me pongo a pensar muchas cosas al respecto de ello. Hay una frase que me llama bastante la atención la cual es la siguiente: "tanto tiempo como haya mataderos, habrá campos de batalla- Leo Tolstoy".

### ***Desarrollo del proyecto grupal***

En este apartado, describiré los avances en el desarrollo de los productos que integran el proyecto. Asimismo, incluiré algunos de éstos, como evidencias de aprendizaje.

#### ***a) Redacción de las ponencias***

En la siguiente tabla, describiré de manera breve los avances en las versiones entregadas por los ponentes y el moderador de la mesa de debate en torno a la experimentación animal. Cabe decir que me referiré a los estudiantes por su nombre de pila, puesto que me parece innecesario escribir sus apellidos e impersonal, referirme a ellos con un número. Aunque en el capítulo referente a la ejecución, mencioné las características de este trabajo, las resumo aquí de nuevo:

- Versión 1: Opinión argumentada, previa a la investigación.
- Versión 2: Argumento basado en investigación, el cual considera las sugerencias realizadas por la docente a la versión previa.
- Versión 3: Argumento final, en el que se afinan detalles de la segunda versión.

PONENTES	VERSIÓN 1	VERSIÓN 2	VERSIÓN 3
Ponente 1: Fanny	<p>La actividad cubrió lo solicitado en la rúbrica. Se trata de un argumento en contra de la experimentación con animales tanto en la industria cosmética como farmacéutica.</p> <p>Las sugerencias para la siguiente versión fueron: investigar asociaciones de activistas por los derechos de los animales, investigar marcas de cosméticos libres de crueldad e incluir el término “cosificación”, puesto que hubo una referencia al acto de tratar como objetos a los animales.</p>	<p>La actividad cubrió parcialmente los objetivos de aprendizaje. Entregó un argumento que incluyó fuentes y que tomó en cuenta las sugerencias realizadas a la versión anterior. El aspecto a mejorar para la última versión fue integrar el contenido referente a la cuestión del especismo y el antiespecismo.</p>	<p>La actividad cubrió parcialmente los objetivos de aprendizaje; aunque la postura es de carácter no antropocéntrico y antiespecista, la estudiante no incluyó estos términos, como tales. Por otro lado, una de las virtudes del texto, en relación con un punto comentado en el análisis del examen diagnóstico, es que contiene una investigación acerca de las marcas cosméticas libres de crueldad, información a la cual tuvieron acceso los otros integrantes del grupo.</p>
Ponente 2: Eliuh	<p>El escrito cumplió con las condiciones referentes a coherencia, ortografía y redacción; sin embargo, hubo un problema en el contenido: el estudiante asumió una postura “neutra”, cuando lo que se</p>	<p>No entregada. El estudiante y los colaboradores no reportaron alguna causa por la cual el trabajo no se entregó. El ponente se comprometió a entregar la última versión.</p>	<p>No entregada, lo cual implicó que tanto el ponente, como los colaboradores, no obtuvieran el puntaje necesario propio del proyecto. La falta de colaboración se debió a la</p>

	solicitó fue posicionarse en contra o a favor (reconociendo matices).		falta de comunicación entre el equipo; sólo hubo una colaboradora que se acercó al ponente para ofrecer apoyo.
Ponente 3: Elia	La actividad cubrió lo solicitado: un argumento que, en este caso, fue en contra de la experimentación con animales. Área de oportunidad: ortografía y redacción (aspecto incluido en la rúbrica). Para la siguiente versión, sugerí que, con su equipo, investigara alternativas a la experimentación animal.	El escrito cubrió los objetivos de aprendizaje, pues incluyó un argumento basado en fuentes, así como un posicionamiento claro con carácter antiespecista. Las observaciones para la última versión fueron mínimas y referentes, entre otras cosas, al uso de algunos términos.	El escrito cubrió los objetivos de aprendizaje y consideró las sugerencias a la versión anterior.
Ponente 4: Diana	Hubo una confusión. Entregó una investigación realizada por todo su equipo; no hubo un argumento, por lo que le solicité entregar el argumento (ya con las referencias) en la segunda versión.	Esta segunda versión contuvo ya un argumento; sin embargo, aún dominó el aspecto informativo. Por otro lado, no incluyó el contenido de clase referente al especismo y el antiespecismo, aunque el argumento parecía de corte especista.	La versión final sobresalió por el dominio de información, producto de la investigación colaborativa; de manera explícita, la ponente se asumió como antiespecista; no obstante, su argumento fue de corte especista, contradicción que no señalé de modo claro y tampoco sus compañeros.
Moderador: Osiris	El primer texto cubrió lo solicitado. Para la siguiente versión, solicité agregar una introducción al tema de la experimentación animal, así como una reflexión sobre la relevancia del tema en su contexto.	No incluyó las observaciones que realicé.	La versión final incluyó lo que solicité en la primera versión y, de manera conjunta, en una sesión de zoom, trabajamos en la mejora de algunos aspectos del texto.

Como parte de un análisis respecto al desarrollo de estos productos, realizo las siguientes observaciones:

- Las ponencias de Fanny, Elia y Diana mostraron una evolución significativa respecto a la primera versión. Las estudiantes justificaron su postura, incorporaron y tomaron en cuenta mis sugerencias como docente; asimismo, trabajaron de manera colaborativa con sus equipos. Considero que, en este sentido, se lograron los propósitos de aprendizaje.

- Hubo una dificultad para incorporar la perspectiva ético-filosófica, es decir, la polémica entre especismo y antiespecismo, lo cual muy probablemente se deba a que el abordaje del contenido fue posterior a la evolución de las ponencias; esto se debe, por una parte, a que el contenido se encuentra al final del plan de estudios y consideré que podría resultar confuso para los estudiantes el intercalarlo con el resto de los contenidos; por otro lado, me pareció que lo mejor era que los argumentos se desarrollaran a partir de la postura inicial, auténtica, de los estudiantes; en caso de abordar primero el contenido disciplinar y, a partir de ello, desarrollar las ponencias, temí que éstas perdieran autenticidad y resultaran demasiado parecidas entre sí.
- En el caso de la ponencia de Diana, si bien, resultó la más firme en cuanto al manejo de la información sobre experimentación con animales, hubo un problema que, al parecer, ningún estudiante detectó, lo cual me parece preocupante, en relación con el objetivo de aprendizaje que consistía en el abordaje de la experimentación con animales a la luz de la perspectiva antiespecista. Este problema consistió en una contradicción: en la versión final de su ponencia, la estudiante (apoyada por su equipo de colaboradores) sostuvo que su postura era antiespecista; sin embargo, defendió la experimentación con ciertos animales (los ratones) debido a la similitud de su cerebro con el humano. Aunque señalé esta contradicción en la última versión, ésta no se resolvió y la ponencia se presentó así, sin que alguien del público replicara.
- Por último, en el caso de Eliuh, quien no entregó la segunda versión de la ponencia, no le permití entregar la tercera, puesto que resultaba muy apresurado; sin embargo, considero que cometí el error de no establecer un mecanismo de seguimiento adecuado para detectar a tiempo la ausencia de comunicación y de trabajo por parte de este equipo. Cabe decir que ni el ponente ni los colaboradores se pusieron en contacto conmigo a través del correo, de las videoconferencias o del grupo en Facebook para informarme dicha situación.

#### *b) Investigación de colaboradores*

Como expliqué en el diseño de la estrategia, los colaboradores tuvieron la función principal de apoyar a los ponentes en la labor de investigación; el primer avance fue una actividad que asigné en Google Classroom, la cual consistió en investigar dos fuentes y escribir por qué podrían ser de utilidad para la ponencia de su compañero, esto de acuerdo con las directrices y el formato que les entregué en un archivo de Word; si bien los colaboradores debían enviar lo investigado al respectivo ponente, yo evalué la actividad con la finalidad de asegurarme de que adquirieran elementos básicos para continuar

investigando para el desarrollo de las ponencias. Más allá del puntaje, esta evaluación consistió en una serie de observaciones y sugerencias que realicé a cada colaborador en la plataforma.

El segundo avance consistió en investigar fuentes de acuerdo con las necesidades del ponente; es decir, si el ponente (que también debía investigar) necesitaba alguna otra información, debía apoyarse en su equipo de colaboradores, lo cual requería que tuvieran un canal de comunicación que, en general, fue un grupo de WhatsApp. En este punto, reconozco dos limitaciones del proyecto en la ejecución y evaluación; por una parte, no establecí un mecanismo oportuno para dar seguimiento a la comunicación y el trabajo de los colaboradores; por otro, tampoco diseñé un instrumento de coevaluación (como pudo ser una lista de cotejo) para la colaboración. Cabe decir que la razón fue que me vi sobrepasada, pues al desarrollar los estudiantes productos diversos, no logré ver a tiempo la falta de un instrumento en este caso. ¿Cómo se evaluó entonces el segundo avance? A través de la comunicación escrita con los ponentes vía correo y Google Classroom, la cual fue muy escueta, en la medida en que los ponentes se limitaron a informar quiénes colaboraron y quiénes, no.

En la siguiente tabla, describo de manera breve los avances en los equipos de colaboradores.

<b>EQUIPOS</b>	<b>INTEGRANTES</b>	<b>AVANCE 1</b>	<b>AVANCE 2</b>
<b>Ponente 1: Fanny</b>	Roma	Entregado en tiempo, formato y contenido.	De acuerdo con el reporte de la ponente, todos los colaboradores, con excepción de Alberto, la apoyaron en la búsqueda de fuentes para la última versión de la ponencia.
	Alexis	Entregado en tiempo, formato y contenido.	
	Jetzabé	Entregado en tiempo, formato y contenido.	
	Felipe	No entregado	
	Roberto	No entregado	
<b>Ponente 2: Eliuh</b>	Estela	Entregada, pero sólo investigó una fuente.	El ponente no entregó la segunda versión de la ponencia; ningún colaborador se comunicó con la docente para reportar alguna duda o problema de comunicación; cuando les informé que no tendrían el puntaje correspondiente, aceptaron y reconocieron que no cumplieron con su parte en el proyecto. Según el ponente, sólo la estudiante Estrella le preguntó cómo colaborar. Según el reporte de la ponente, todas sus
	Mónica	No entregada	
	Itza	Entregado en tiempo, formato y contenido.	
	Tomás	No entregado.	
	Xabi	Entregado; hizo falta precisión en las razones por las cuales eligió las fuentes; en cambio, realizó una síntesis, que no se solicitó.	
<b>Ponente 3: Elia</b>	Areli	No entregado	

	Eva	Entregado en tiempo, formato y contenido.	colaboradoras la apoyaron en la investigación y otros aspectos a mejorar en la segunda versión de la ponencia.
	Karina	Entregado en tiempo, formato y contenido.	
	Mireya	No entregado	
	Estefanía	Entregado en tiempo, formato y contenido.	
<b>Ponente 4: Diana</b>	Erick	En este caso, hubo una confusión; el equipo investigó en la primera versión; de hecho, los estudiantes creyeron que era una especie de ponencia colectiva. Evalué a los colaboradores de acuerdo con la ponencia e intenté aclarar la confusión.	Este equipo tuvo una dinámica peculiar; al parecer, de modo espontáneo llevaron a cabo trabajo colaborativo, como si la ponencia fuese de todos. Llama la atención que, a pesar de ello, no cayeron en cuenta de la contradicción entre decirse antiespecistas y sostener que estaban a favor de la experimentación con ratones, debido a la similitud con el cerebro humano; concluyo que se centraron en investigar sobre experimentación, más que en la argumentación basada en el contenido de la alteridad animal.
	Daniel		
	José		
	Edmundo		
	Darian		
<b>Moderador: Osiris</b>	Helena	No asignada (la estudiante se involucró posteriormente con el proyecto).	De acuerdo con el moderador, la colaboradora lo apoyó en la elaboración de la segunda versión de la presentación de la mesa.

### *c) Mesa de debate*

Dado que la mesa es el producto central, como señalé en el diseño de la práctica, recurriré a los siguientes instrumentos de evaluación: una reflexión crítica y autocrítica respecto a la mesa y mi desempeño (autoevaluación) y la reflexión de una estudiante en torno a la mesa; cabe señalar que esto último no estaba planeado, sino que respondió a la necesidad de una estudiante para subir calificación.

La evaluación de la mesa hubiese sido más completa en caso de que todos los estudiantes hubiesen participado, sea para evaluar a sus compañeros o a la docente; sin embargo, el tiempo nos sobrepasó; de hecho, como señalé en el apartado referente a la ejecución, tuvimos que recorrer la fecha original

para la elaboración de la mesa, lo cual dejó escaso margen para algo más, considerando además que, en la siguiente semana, se realizaría la evaluación final.

### **Sobre la mesa y mi desempeño (autoevaluación)**

Considero que la mesa cubrió parcialmente los propósitos de aprendizaje; comenzaré mencionando los logros: el moderador realizó correctamente su función; las tres ponentes lograron exponer de manera fluida sus textos, así como defenderlos y responder las preguntas que se les formularon. Aunque hubo un auditorio muy limitado, sí logró establecerse un diálogo en la mesa, en el cual se cuestionaron ciertas posturas, al tiempo que se mantuvo un ambiente de respeto.

El primer aspecto no logrado en cuanto a los propósitos de aprendizaje fue la falta de la ponencia de Eliuh, que no entregó la segunda versión; su equipo de investigadores no reportó el hecho de que el ponente no estaba solicitando ayuda, a pesar de que tanto la colaboración como la redacción de la ponencia tenía un valor de 4 puntos en su calificación. Considero que este problema se debe a una falta de comunicación entre pares y conmigo. Como dije previamente, es posible que la responsabilidad recaiga también en mí, al no diseñar un mecanismo adecuado de seguimiento entre la primera y la segunda versión del a ponencia.

Por otro lado, como señalé en la evaluación de las ponencias, la de Diana mantuvo una contradicción que llegó a la mesa: el decir que su postura (respaldada por su equipo) era antiespecista, al mismo tiempo que justificó la experimentación con ratones, debido a la similitud de sus cerebros con los humanos, lo cual equivale a decir que es válido someter a tratos cuestionables a ciertas especies (postura especista). Llama la atención que, al parecer, ninguno de los asistentes detectó la contradicción.

Respecto a mi desempeño durante la mesa, tras ver el vídeo, me percaté de que me hizo falta paciencia al esperar que los estudiantes participaran; en otras palabras, debí dar más tiempo para que respondieran; esto se debió a mi errónea percepción del tiempo, pues me pareció que los estudiantes demoraban en participar, pero al ver el vídeo, caí en la cuenta de que no era así. Por otro lado, también alcanzo a ver que, en más de una ocasión, tomé el control de la mesa, en lugar de permitir al moderador que realizara su función.

Por último, en el evento hice una especie de paráfrasis de las intervenciones de los estudiantes, lo cual suelo hacer en mis clases; si bien, mi intención es “traducir” algunas participaciones con la finalidad de que éstas sean más comprensibles al resto del grupo, es probable que sea innecesario o, bien, que sea pertinente sólo en caso de que algunos alumnos digan explícitamente que algo es poco

claro; incluso en ese caso, valdría la pena permitir primero al estudiante reformular su participación. Considero que esto sería congruente con una didáctica centrada en la agencia del estudiante.

### Reflexión de la estudiante

Ésta no fue contemplada en el diseño de la estrategia, sino que fue una oportunidad de último momento para que la estudiante subiera de calificación; por ello, el tiempo para redactarla fue breve. La actividad se asignó y evaluó en Google Classroom. Comparto en formato de imagen el fragmento que considero más significativo, en la medida en la que hace referencia a la mesa, puesto que el resto es ya una opinión respecto al tema de la experimentación con animales.

En este debate nos pusimos a analizar y a cuestionarnos sobre la importancia de todo ser vivo; como todo ser vivo siente el dolor y no es para que se les disminuya su importancia ni que nos olvidemos de su dolor. A partir de los argumentos dados a lo largo del debate nos permite dudar que exista una justificación válida para la utilización de animales. Este ha sido un tema de gran importancia y de

### d) Elaboración de productos digitales

En la siguiente tabla, realizo una evaluación cualitativa de los productos y algunas observaciones respecto al trabajo para su elaboración. Adjunto en los anexos los productos.

<b>PRODUCTO</b>	<b>ELABORACIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<b>Cómic sobre y antiespecismo</b>	En equipo	Cubre los objetivos de aprendizaje; muestra el conocimiento del problema central respecto a la alteridad animal, el aprendizaje en torno a la diferencia entre el especismo y el antiespecismo, así como una postura del equipo hacia la segunda postura. El equipo logró colaborar de manera armónica.
<b>Presentación electrónica sobre experimentación animal</b>	En equipo	Cubre parcialmente los objetivos de aprendizaje, pues si bien, las estudiantes investigaron, la información es excesiva e incluye <i>copy and paste</i> ; no obstante, obtuvieron un buen puntaje porque sí incluyeron las referencias y porque el trabajo mostraba mucha dedicación. Esta presentación fue realizada por dos estudiantes, dado que el tercer integrante no se comunicó a tiempo.
<b>Podcast</b>	En equipo/individual	De acuerdo con la distribución del trabajo, tres estudiantes debían realizarlo; sin embargo, dos de ellos tuvieron un desempeño inconstante a lo largo de la materia y, si bien ninguno entregó el diseño del podcast, un integrante asumió la responsabilidad y realizó en

			producto final, el cual cubre parcialmente, puesto que contiene información sobre la experimentación animal y hay una reflexión al respecto, pero no incorporó la cuestión del especismo y el antiespecismo. Tampoco incorporó elementos creativos, como se solicitó.
<b>Infografía especismo antiespecismo</b>	<b>sobre y</b>	Individual	Cubre los propósitos de aprendizaje, muestra que el estudiante comprende la diferencia entre una postura especista y otra antiespecista; asimismo, cumple con el propósito informativo de una infografía.

### **Reflexión final sobre la práctica**

Al desarrollarse durante la pandemia por Covid-19, considero un gran logro el que se hayan llevado a cabo proyectos colaborativos y ejercicios de diálogo, tanto entre los integrantes de los distintos equipos, como en el producto central; la mesa. También considero un logro digno de reconocerse que los estudiantes hayan elaborado productos digitales, puesto que, como señalé anteriormente, la mayoría de los estudiantes no cuenta con computadora o tableta, de manera que realiza la totalidad de sus actividades con su teléfono celular, el cual no es la mejor herramienta para realizar infografías o presentaciones electrónicas; a pesar de ello, los estudiantes aceptaron el desafío (recordemos que ellos eligieron el producto a realizar).

No demerito mis logros como docente en la facilitación de los contenidos y en la guía para la elaboración de los distintos trabajos que conformaron el proyecto; sin embargo, de acuerdo con mi experiencia en el Colbach, puedo decir que la población estudiantil se caracteriza por su constancia en el trabajo y su disposición a aprender; esto constituyó una condición favorable para el desarrollo de la práctica. Por último, cabe añadir que, cuando cursaba la maestría, no hubiera podido imaginar que mi práctica para la realización de la tesis sería con estudiantes a los que nunca conocería en vivo.

Uno de los aspectos a mejorar, en caso de adaptar esta estrategia a otro contexto de enseñanza, es una mejor elección del momento para aplicar el cuestionario diagnóstico, puesto que, en esta ocasión, lo apliqué poco antes de abordar el problema de la alteridad animal; sin embargo, para entonces, la mitad del grupo (los ponentes y su equipo de colaboradores) ya había investigado en torno a la experimentación animal, de manera que el instrumento no cumplió la función original, que era rastrear las nociones y creencias previas de los estudiantes en torno a la alteridad animal; considero, pues que debí aplicar el diagnóstico poco después de que el grupo eligió el tema del proyecto, esto es, antes de la distribución de trabajo

Sobre el abordaje del contenido, a partir del cuestionario aplicado a todo el grupo, diría que los estudiantes lograron identificar el problema central en torno a la alteridad animal, así como las posturas especista y antiespecista en ejemplos concretos; asimismo, en la mayoría de los casos, hubo una reflexión al respecto. A pesar de esto, encuentro una falla importante que, en una de las tres ponencias que se presentaron, se haya sostenido un argumento especista al mismo tiempo que se afirmaba tener una postura antiespecista sin que alguien del grupo se percatara.

De manera general, considero que a los ponentes y a sus colaboradores les resultó complicado integrar lo más importante (desde el punto de vista disciplinar): la integración de su postura ética en torno a la alteridad animal, a la luz de la polémica entre especismo y antiespecismo; esta dificultad se debió a un hecho que ya he mencionado: el proyecto arrancó al inicio del curso, los ponentes comenzaron a redactarlo a mediados y el contenido de la alteridad animal es de los últimos en el programa, de manera que cuando lo abordamos, las ponencias ya tenían una estructura, en la cual el contenido se integró “con calzador”.

Respecto al orden en el que abordamos los contenidos del curso, creo que se podría objetar el que haya respetado el orden del programa, ¿por qué no hacer una excepción, al tratarse de una práctica para mi trabajo de grado? Al respecto, puedo decir que, en algún momento de la ejecución de la secuencia, sí me planteé alterar el orden; sin embargo, opté por respetar el orden por una razón didáctica: consideré que el contenido de la alteridad animal podría comprenderse mejor, si respetaba el orden del programa, en el cual aparecen primero problemas fundamentales de la ética: el libre albedrío, los elementos de un acto moral, la valoración moral, los límites en el ejercicio de nuestra libertad y la responsabilidad como un aspecto de la condición humana.

Vayamos a la pregunta esencial de esta reflexión: ¿se logró el propósito de aprendizaje planteado en el diseño de la estrategia didáctica? Lo cito de nuevo: “a partir de la comprensión de los postulados centrales del antiespecismo, el estudiante reflexionará en torno a la alteridad animal y adoptará una postura ética respecto a determinada práctica realizada por alguna industria, la cual implicó tratos cuestionables a animales no humanos.” La respuesta es afirmativa: la tendencia del grupo fue adoptar una postura antiespecista a lo largo de los distintos momentos del proyecto: el abordaje del contenido, la resolución del cuestionario sobre alteridad animal, el proceso de elaboración de las ponencias y el diálogo en la mesa.

Si bien, los instrumentos de evaluación arrojan la inclinación de los estudiantes hacia la postura antiespecista, lo cierto es que el cambio de paradigma antropocéntrico al no antropocéntrico requeriría dar seguimiento a los estudiantes en cursos posteriores, lo cual no fue posible, dado que, al concluir el semestre, concluyó también mi gestión como docente con dicho grupo. En este punto, se abre la posibilidad de aplicar la estrategia didáctica en contextos que impliquen más de un semestre con el mismo grupo, de modo que, a través de ciertos instrumentos de evaluación, se pudiese dar seguimiento a mediano plazo.

Si bien, de manera general, considero que se logró el objetivo, también es cierto que no todos los estudiantes se involucraron en la reflexión y el diálogo; el hecho de que algunos estuvieran a cargo de productos digitales informativos, más que argumentativos (como la infografía), no los eximía de participar en el “taller” para mejorar las ponencias o en el diálogo el día de la mesa; sin embargo, varios estudiantes, que no participaron como colaboradores ni ponentes, se mantuvieron un tanto al margen de la discusión.

Por otro lado, a partir de mi experiencia, diría que las posibilidades de diálogo son mayores en la modalidad presencial que en la virtual. Antes de la pandemia, dirigí dos proyectos de mesa de diálogo de estudiantes de sexto; los encargados de la publicidad del evento realizaron carteles e invitaron a sus compañeros de otros grupos, gracias a lo cual hubo un auditorio lleno; en cambio, los estudiantes de segundo que participaron en este proyecto no habían convivido ni siquiera con los integrantes de su grupo, debido a la pandemia. A ello, sumo la falta de disposición de los estudiantes a invitar más gente de entre sus conocidos. Todo esto limitó las posibilidades de diálogo en la realización de la mesa.

De manera análoga, estoy segura de que el seguimiento al trabajo colaborativo es más sencillo en la modalidad presencial. Incluso el tener un espacio físico lo facilita, pues en él, los docentes podemos organizar y visualizar a los equipos de trabajo, así como sentarnos a dialogar con los integrantes de cada uno. Además, la administración del tiempo es distinta en cada modalidad; en la presencial, es posible llevar a cabo clases de hora y media, en las cuales llevar a cabo actividades dinámicas; en contraste, en la modalidad a distancia, resultaría de lo más tediosa una clase con esa duración, de manera que el tiempo de clase se acorta y disminuyen las actividades a realizar son mucho más limitadas que las que se pueden realizar en vivo.

Para cerrar este apartado, quiero aclarar que los obstáculos en el desarrollo de proyectos en la modalidad a distancia no implican que, como docentes, nos rindamos y renunciemos a desarrollarlos en el aula virtual. Al contrario, mientras continuemos en confinamiento, considero que el trabajo por

proyecto mantiene el papel activo de los estudiantes, propio de una enseñanza alternativa a la tradicional, que no se limita a docentes hablando en una videoconferencia y a estudiantes que lo escuchan, participan ocasionalmente y resuelven formularios en línea sobre el contenido abordado. El trabajo por proyecto a distancia es un desafío para nosotros y para los estudiantes, el cual vale la pena en términos de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

El sistema de la educación media superior en México se enfrenta a un gran desafío: lograr la calidad de la educación y no solamente la cobertura de la demanda, lo cual ha sido la preocupación central en las últimas décadas debido al aumento en la población de este nivel. Mejorar la calidad educativa del bachillerato mexicano implica la puesta en marcha de programas de inserción laboral, de formación y de actualización docente que apunten a la adquisición de competencias para la enseñanza de acuerdo con los modelos educativos actuales, que surgieron como oposición a las prácticas tradicionales, en las que el educador *transmite* contenidos desvinculados del contexto del estudiante.

Al enseñar en bachillerato, la apuesta debe ser por educar para la vida, es decir, por generar aprendizajes significativos para que el alumno se desempeñe en las distintas esferas de la adultez: relaciones interpersonales, ciudadanía, profesión, trabajo, consumo, etc. Para ello, no basta que aprenda conceptos ni que comprenda determinados problemas y fenómenos; es necesario que adquiera ciertas actitudes y habilidades, tanto socio emocionales como cognitivas; de aquí la exigencia de que nuestra enseñanza contemple tales aspectos formativos.

Respecto a los subsistemas de bachillerato, si bien es cierto que las instituciones suelen brindar a los nuevos docentes cursos de inducción al modelo educativo, esto no basta para que lo lleven a la práctica. Sería deseable que los principiantes contaran con el acompañamiento de sus pares, como parte del proceso de inserción laboral. Asimismo, que a través del trabajo colegiado, se diera seguimiento a su práctica, con la finalidad de fomentar que el diseño de estrategias didácticas, su ejecución y evaluación se basen en el modelo educativo correspondiente. Cabe decir que, se trata de aplicar la teoría didáctica de manera reflexiva, de acuerdo con las necesidades del contexto de enseñanza.

Más allá de las tareas del sistema educativo y de los subsistemas de bachillerato, es pertinente preguntarnos cómo podemos mejorar nuestra práctica. En consonancia con la perspectiva de Perrenoud, considero que, si bien es importante la actualización de conocimientos disciplinares y didácticos, lo vital es mantenernos atentos y reflexivos en torno a los diversos aspectos de nuestra práctica: propósitos, recursos, instrumentos de evaluación, etc. Además de la reflexión individual, el diálogo con nuestros pares y el trabajo colegiado pueden ofrecer aportes a la mejora de nuestra labor.

De manera personal, puedo decir que, gracias a la MADEMS, en la actualidad cuento con más elementos y criterios para reflexionar en torno a mi práctica docente. Considero que caer en la inercia

y en la repetición es un riesgo para quienes llevamos muchos años dedicándonos a esta profesión, sobre todo, si enseñamos en un solo plantel y, por ende, en un solo modelo educativo. De aquí que, además de la reflexión, considero de gran importancia que mantengamos la creatividad, así como la disposición a diseñar nuevas estrategias y a experimentar otros recursos didácticos, pues de esa manera podremos renovar de manera constante nuestra práctica docente.

Las circunstancias en las que impartimos clase son cambiantes. Es distinto hacerlo en el sector público y en el privado, en un modelo constructivista o en el de competencias; incluso quienes laboramos en un solo plantel, encontramos diferencias entre los grupos a los que impartimos clase; en algunos, es posible alcanzar los propósitos de aprendizaje, mientras que, en otros, evitar la deserción constituye un gran logro. La pandemia por Covid-19 dejó claro cuánto pueden cambiar las circunstancias y nos recordó lo importante que es la disposición a adaptar nuestra práctica a las necesidades contextuales, echar mano de recursos pedagógicos con los que contamos y usarlos en situaciones inesperadas, así como explorar nuevas herramientas, útiles para el aprendizaje de los estudiantes.

Adaptar la estrategia didáctica original al contexto de enseñanza virtual emergente implicó diversos desafíos: aprender a utilizar los recursos tecnológicos necesarios y compaginarlos con aquellos a los que tenían acceso los estudiantes, autorregular mis emociones relacionadas con la crisis sanitaria (miedo, incertidumbre, frustración, agobio por la carga de trabajo), construir espacios de diálogo para la expresión de las emociones de los alumnos, diseñar estrategias para fomentar el trabajo colaborativo y, pese a las circunstancias, motivar el interés en la materia. Dada la complejidad de estas tareas, me siento satisfecha respecto a mis logros y de los estudiantes, a quienes desafortunadamente no pude conocer en persona.

Algunas limitaciones para el desarrollo de la intervención docente se deben a las implicaciones de la enseñanza virtual emergente en un contexto como el de la población del Colegio de Bachilleres, por ejemplo, el acceso a recursos tecnológicos básicos por parte de los estudiantes (un teléfono móvil e internet) para el desarrollo de sus actividades escolares, así como las dificultades para realizar trabajo colaborativo de manera virtual; como docente, el no conocer de manera presencial a los estudiantes me dificultó el conocer sus habilidades y actitudes, así como dar seguimiento a aquellos estudiantes que lo requerían. Inclusive el hecho de que la mayoría se negara a encender su cámara, hizo que las clases tuvieran cierto grado de despersonalización.

Respecto a la estrategia didáctica, en general, me siento conforme con la planeación y la ejecución de la misma. Asimismo, el número de sesiones fue suficiente; la libertad de cátedra me permitió el abordaje del contenido y el desarrollo del proyecto en los tiempos que consideré adecuados. No obstante, estoy segura de que un aspecto que pudo ser mejor fue la difusión de la mesa sobre experimentación animal, puesto que, fuera del grupo, solamente hubo dos invitados. Si bien, se logró un diálogo, éste fue muy limitado en comparación con el que se llevó a cabo en un proyecto previo con alumnos de quinto semestre, el cual se conformó por dos mesas en el auditorio (repleto) de la misma institución. Pienso que, en vez de dejar la difusión del evento en manos de los estudiantes, debí solicitar a mis compañeros del colegio apoyo para difundirlo con sus grupos.

En la actualidad, hemos vuelto a la modalidad de enseñanza presencial. De nuevo, contamos con un aula física, habitada por estudiantes a los que podemos observar y escuchar; según la institución en la que laboremos, podemos hacer uso de ciertos recursos tecnológicos y espacios para el desarrollo de actividades: aula, proyector, laboratorio de cómputo, auditorio. Todo ello hace de la modalidad presencial un terreno más fecundo para el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a la virtual; de aquí que me plantee, como desafío a mediano plazo, retomar y adaptar la estrategia didáctica original al contexto de mi actual práctica docente.

Como afirmé en el primer capítulo, enseñar ética en bachillerato puede ser de beneficio en la formación del estudiante para la vida adulta, esto a través de: la forja del carácter, el manejo de recursos teóricos que le permitan analizar fenómenos de su contexto, el reconocimiento de su condición como agente moral, la reflexión en torno a sus deberes con otros, etc. Por su parte, enseñar ética desde una perspectiva antiespecista permite extender la mirada más allá de la alteridad humana, reflexionar de manera crítica en torno a la relación de dominio de nuestra especie sobre otras, así como cuestionar su normalización y la apariencia *natural* con la que se muestra en la cotidianidad.

El reconocimiento de la alteridad animal constituye una preocupación en mi vida cotidiana, de manera que la inclusión de este contenido en los programas de bachillerato me brindó la oportunidad de abordarlo de manera formal en el aula. Por tratarse de un asunto respecto al cual tengo sólidas convicciones, uno de los retos en la intervención didáctica fue evitar un adoctrinamiento antiespecista; en cambio, mantener vivo el espíritu crítico, propio de la filosofía, al fomentar la libertad para la discrepancia, siempre y cuando se sustentara en argumentos; no obstante, considero que un aspecto mejorable en la intervención sería el incluir algunas críticas al antiespecismo.

Una de las principales razones por las que elegí dicha perspectiva es que muestra la doble moral de nuestra sociedad: por un lado, se defiende del maltrato a especies domésticas, como los gatos y los perros; al mismo tiempo, se consume carne y leche, producidas por industrias que explotan y que tratan con crueldad tanto a las vacas como a los cerdos; si nos detenemos a pensar e investigar un poco, veremos que las especies domésticas y el ganado tienen más en común de lo que pensamos. Qué de la industria del huevo, pues, aunque ahora es posible comprarlo de gallinas libres de jaula, lo cierto es que, durante décadas, las grandes industrias han confinado a estas aves en espacios muy reducidos.

Por una parte, como expliqué en el segundo capítulo, la relación de dominio humano-otras especies aparece como algo normal, dado que se ha introyectado en el marco de ciertas prácticas sociales que no suelen cuestionarse; por otra, la mayor parte de la sociedad desconoce el proceso de producción de la mercancía de origen animal; las empresas ocultan dicho proceso y es poco usual que los consumidores se pregunten por la calidad de vida de las especies explotadas.

Si bien, el grupo con el que realicé la intervención didáctica optó por desarrollar el proyecto en torno a la experimentación con animales para la industria farmacéutica y cosmética, de manera espontánea surgió en los alumnos la reflexión respecto al consumo de carne; puesto que la mayor parte de ellos dijeron identificarse con la perspectiva antiespecista, de manera que resulta contradictorio el defender a los conejos y a los ratones del maltrato en el testeo, mientras que se consume carne. En los anexos, incluyo comentarios de los estudiantes en los que hacen referencia a la contradicción mencionada.

Es insondable el alcance de esta intervención en la vida de los estudiantes; no obstante, mantengo la esperanza de que, en algunos casos, haya un cambio en la consciencia y en las prácticas de consumo, por ejemplo, al asegurarse de que el cosmético que compran se encuentra libre de crueldad con los animales. Estoy convencida de que la finalidad última de nuestra labor como docentes de filosofía es el fomentar cambios en las perspectivas y paradigmas que rigen las actitudes de nuestros estudiantes respecto a los distintos aspectos del quehacer humano: la moral, el arte, la argumentación y la política, entre otros.

Como señalé en la introducción, pienso que uno de los principales aportes de esta intervención docente es el abordaje sistemático de un problema poco explorado en el bachillerato mexicano: la alteridad animal desde una perspectiva antiespecista. Así también, me parece valioso el registro de evidencias de aprendizaje de estudiantes de bachillerato en tiempos de crisis sanitaria, realizadas con recursos tecnológicos básicos. En el fondo, reitero que esta tesis es invitación a extender la mirada y la reflexión hacia otras especies animales, cuya dignidad es desconocida por gran parte de nuestra

sociedad, en tanto que se les concibe sólo como una mercancía. En caso de emprender la reflexión, es probable que el docente se vea orillado a cuestionar su propio paradigma y prácticas de consumo.

Debido al largo tiempo que me llevó realizar esta tesis, no puedo hablar de “un antes y un después” de ella; sin embargo, sí puedo hacerlo respecto a mi paso por la MADEMS, puesto que logré replantear todos los aspectos de mi práctica docente, así como elevar a aprendizaje lo que antes era sólo intuición, por una parte, mediante la lectura de textos sobre psicopedagogía, filosofía y didáctica de la filosofía; por otra, a través del diálogo crítico con mis pares. Considero que, en esta maestría, clarifiqué el sentido de la didáctica de la filosofía en bachillerato y que adquirí elementos que fungen como ejes para la reflexión en torno a mi ejercicio docente.

Tras años de emprender este trabajo, ha llegado el momento de concluirlo. Además de la satisfacción, concluyo con gran cariño a la enseñanza de la filosofía y a mis estudiantes, el mismo que, en 2014, me condujo hacia la búsqueda de una oportunidad de profesionalización en la MADEMS, maestría en la que, gracias a mis maestros y a mis pares, obtuve valiosos aprendizajes que, con no poco entusiasmo, continúo poniendo al servicio de mi vocación: participar en la formación de la juventud mexicana.

## REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2019). Didáctica de la filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 18(Nº 38), 129 – 150. Recuperado de: [0718-5162-rexe-18-38-129.pdf \(scielo.cl\)](https://doi.org/10.35362/rie3732709)
- Alzate Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. Ángel, Romero Loaiza, F., & Gallón, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(3), 1-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3732709>.
- Anijovich, R., Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Barcelona, España: Paidós.
- Baquadano, S. (2017). Jerarquías especistas en el pensamiento occidental. *Eidos*(27). ISSN 2011-7477. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-88572017000200251&lang=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572017000200251&lang=es)
- Callicot, J. B. (2004). Teoría del valor no antropocéntrica y ética ambiental en Valdés, M. *Naturaleza y valor, una aproximación a la ética ambiental*. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México: Distrito Federal, México.
- Carman, M. (2017). *Las fronteras de lo humano: cuando la vida humana pierde valor y la vida animal se dignifica* (e-book). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Carman, M. (2018). La animalidad en cuestión: derechos, ontologías, moralidades y políticas. *Revista del Museo de Antropología*, Vol.11 (No.1) ISSN 1852-4826. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-48262018000100018&lang=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-48262018000100018&lang=es)
- Castro, M., Rodríguez A. y Smith, M. (2014). *Construcción de ciudadanía en la educación media superior, un estudio de casos sobre docentes de la UNAM*. México: IISUE.
- Correa, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Sophia. Colección de filosofía de la educación*. (No. 12), 67-82. ISSN 1390-3861. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101005.pdf>
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid, España: Taurus-Santillana.
- Cortina, A. (2013). *Para qué sirve realmente la ética*. Barcelona, España: Paidós.

- Descartes, R. (2001). *Meditaciones metafísicas*. Distrito Federal, México: Porrúa.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una perspectiva constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dorado, D. y Horta O. (2014). Cambio de paradigma: un análisis bibliográfico de la literatura reciente en ética animal. *DILEMATA*, año 6 (2014), nº 15, p.103-112, ISSN: 1989-7022. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4834521>
- Flores L. y Linares E. (2018). *Los filósofos ante los animales. Historia filosófica sobre los animales: antigüedad*. CDMX, México: Almadía Ediciones y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Forbes. (2018). *20% de los mexicanos ya son veganos* (29 de julio de 2018). Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/20-de-los-mexicanos-ya-son-vegetarianos-o-veganos/>
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. Distrito Federal, México: Siglo XXI Editores.
- García, E. (1991). Los modelos educativos en torno a la vieja polémica. Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica. Lengua y literatura*. (Núm. 3.) p. 25-46. ISSN: 1130-0531, ISSN-e: 1988-2548. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/92932>
- García Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza G, (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>
- Génesis. (1998). *Biblia de Jerusalén*. Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao, España.
- González, L. (1991). El concepto de praxis en Marx. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (Núm. 19-20), p. 195-226. ISSN 2520-0526. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521074>
- Jahr, F. (2013). Bio-ética: una perspectiva de las relaciones éticas de los seres humanos con los animales y las plantas [1927]. *Aesthethika*. Volumen 8 (Núm. 2, abril 2013). ISSN 1553-5053. Recuperado de: <https://www.aesthethika.org/Bio-etica-una-perspectiva-de-las>
- Kovel, J. Löwy, M. (2001) en Romero, T. (2020). La alternativa ecosocialista, una entrevista con Michael Löwy. *Análisis*. Vol. 52 (Núm. 97, julio - diciembre de 2020), p. 459-475, e-ISSN: 2145-9169. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/5799>

- Leyton, F. (2008). Ética Medio Ambiental: una revisión de la Ética Antropocéntrica. *Revista de Bioética y Derecho*, (13), p. 34-43, e-ISSN: 1886-5887. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78339713007>
- Leyton, Fabiola (2009). Ética medio ambiental: una revisión de la ética biocentrista. *Revista de Bioética y Derecho*, (16),40-44. ISSN: 1886-5887. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78339717007>
- Leyton, F. (2015). Literatura básica en torno al especismo y los derechos animales. *Bioética y derecho*. Universitat de Barcelona. (p. 93-98). ISSN: 1886-5887. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/5799>
- Lipovetsky, G. (2000). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama: Barcelona, España
- Méndez, A. (2014). ¿Antiespecismo? Una cultura emergente en la era digital. *Unidad Sociológica*, 1 (1), 20-27. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/anahi.mendez/63.pdf>
- Méndez a (2016). La emergencia de nuevos imaginarios socioambientales. Críticas y alternativas al especismo institucionalizado. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 159-185. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/anahi.mendez/43.pdf>
- Notimex. (14 de febrero de 2019). México, segundo país con más amantes de mascotas en el mundo. *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/mexico-segundo-pais-con-mas-amantes-de-mascotas-en-el-mundo/1296537>
- Infobae. (8 de mayo de 2019). *México, el país con más perros callejeros en América Latina*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mexico/2019/05/08/mexico-el-pais-con-mas-perros-callejeros-en-america-latina-aumenta-20-anual/>
- Marcelo, C. (2011). Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe*, Documentos de trabajo No. 52.
- Narvaez, E. (2006). “Una mirada a la Escuela Nueva” en *Educere* (vol.10, núm. 35, octubre-diciembre, 2006) p. 629-663. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Ortiz, G. (2016). Víctimas de la educación. La ética y el uso de animales en la educación superior. *Revista de la educación superior*. Vol.45 (Núm.177, México ene./mar. 2016). ISSN: 0185-

2760. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602016000100147](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602016000100147)
- Patel, R. (2007). [Cuando el vegetarianismo es cosa de ricos. \*El país\*. \(21 de diciembre de 2007\).](#)  
 Recuperado de: [https://elpais.com/diario/2007/12/22/opinion/1198278004\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2007/12/22/opinion/1198278004_850215.html)
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Distrito Federal, México: Colofón.
- Rigo, M. (2006). Prólogo en Díaz Barriga (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria* (año 3, núm. 5, enero-junio, 2013) p. 39-45. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.  
 Recuperado de:  
[http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf)
- Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Rowlands, M. (2012). ¿Pueden los animales ser morales? *Dilemata* (Núm. 9, 1-32). Recuperado de:  
<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/137/131>
- Singer, P. *Liberación animal* (2018). Barcelona, España: Taurus.
- UNESCO. (2011). *La filosofía, una escuela de libertad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- UNICEF- (2021). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*.  
 Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-jovenes>
- Valdés, M. (2004). *Naturaleza y valor, una aproximación a la ética ambiental*. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México: Distrito Federal, México.
- Zorrilla, F. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano: la agenda mínima. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV (número especial, 2012), p.70-83. Recuperado de:  
[http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2012-e-70-83](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-e-70-83)

## DOCUMENTOS EN LÍNEA

Colbach. (2018). *Programa para la asignatura de ética*. Recuperado de:

[https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas\\_de\\_estudio\\_vigentes/2do\\_semestre/Basica/08\\_Etica.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/2do_semestre/Basica/08_Etica.pdf)

DGB. (2017). *Programa para la materia de ética I*. Recuperado de:

<https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/2do-semester/Etica-I.pdf>

DGB. (2017). *Programa para la materia de ética II*. Recuperado de:

<https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/2do-semester/Etica-II.pdf>

DGIRE-ENP. (2016). *Programa de la ENP para la materia de ética*. Recuperado de:

[http://www.dgire.unam.mx/contenido\\_wp/wp-content/uploads/2019/01/1512.pdf](http://www.dgire.unam.mx/contenido_wp/wp-content/uploads/2019/01/1512.pdf)

DGIRE-CCH. (2016). *Programa del CCH para la materia de introducción a la ética y la estética*.

Recuperado de:

[http://www.dgire.unam.mx/contenido\\_wp/wp-content/uploads/2017/10/1602.pdf](http://www.dgire.unam.mx/contenido_wp/wp-content/uploads/2017/10/1602.pdf)

DOF. (2008). *Acuerdo 442 de la RIEMS*, recuperado de:

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_1\\_acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf)

DOF. (2012). *Acuerdo 656 de la RIEMS*, recuperado de:

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_12\\_acuerdo\\_656.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_12_acuerdo_656.pdf)

DOF. (2015). *Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente y de la Ley General de Vida Silvestre*.

Recuperado de:

[http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog\\_leg/214\\_DOF\\_09ene15.pdf](http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/214_DOF_09ene15.pdf)

Gobierno de México. (18 de agosto de 2019). *Nueve de cada 10 canes y gatos no son reclamados ni adoptados, son sacrificados en la capital del país*. Boletín 2042. Recuperado de:

<http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2019/Agosto/18/2042-Mexico-ocupa-el-tercer-lugar-en-maltrato-animal-plantean-realizar-campanas-de-concientizacion>

RIFREM. (2016). *Encuesta Nacional sobre Creencias y Prácticas Religiosas en México*. Informe de resultados. Recuperado de: <http://www.rifrem.mx/wp-content/uploads/2017/10/INFORME-DE-RESULTADOS-EncuestaNacionalMexicoCreenciasyPracticasReligiosas-2017-05.pdf>

## ANEXOS

### I. Instrumentos de evaluación de los productos que conforman el proyecto

#### a) Ponencias: rúbrica para la primera versión

CONTENIDO		
<b>BUENO</b> 2 pts. Tu trabajo es sobre el tema elegido expresa una postura moral al respecto.	<b>REGULAR</b> 1 pts. Tu trabajo es sobre el tema elegido, pero no expresa una postura moral al respecto.	<b>INSUFICIENTE</b> 0 pts. Tu trabajo no es sobre el tema elegido ni expresa una postura propia.

COHERENCIA		
<b>BUENO</b> 1 pts. Tus premisas apoyan tu conclusión.	<b>REGULAR</b> 0.5 pts. Hay algunos problemas, pues tus premisas no apoyan del todo tu conclusión.	<b>INSUFICIENTE</b> 0 pts. El trabajo carece de coherencia entre tus premisas y tu conclusión

REDACCIÓN		
<b>BUENO</b> 1 pts. Tu trabajo está redactado de modo correcto; hay pocas o nulas faltas de ortografía y redacción.	<b>REGULAR</b> 0.5 pts. Tu trabajo contiene más de tres faltas ortográficas o errores de redacción.	<b>INSUFICIENTE</b> 0 pts. El trabajo carece de coherencia entre tus premisas y tu conclusión

#### b) Colaboración para desarrollo de ponencia: instrucciones y ejemplo



## COLABORADORES: INVESTIGACIÓN

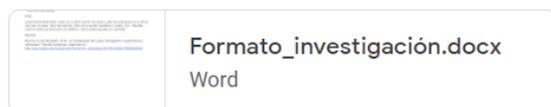


LIVI JAZMIN VALENZUELA TAPIA • 17 may 2021

100 puntos

Fecha de entrega: 21 may 2021, 21:00

1. Busca 2 fuentes (artículos, reportajes, entrevistas) que puedan ayudar a la elaboración de la ponencia del compañero que estás apoyando. Es importante que sea una fuente confiable (por ejemplo, una revista de divulgación científica o de bioética, o un periódico reconocido).
  2. Escribe los siguientes datos: autor, año de publicación, nombre de la publicación (periódico, revista), título del artículo y link (apóyate en el ejemplo del Word que adjunto)
  3. Escribe en menos de 5 renglones por qué crees que esa fuente puede ser útil para el ponente.
- Para entregarlo, puedes editar el Word, o bien: hacerlo a mano y tomar foto a tu escrito (recuerda que la foto debe ser clara, recortada y colocada del modo adecuado).



Nombre del estudiante investigador:

Ponente al que apoya:

Nota:

Cada fuente debe tener: autor (si no tiene, ponle "sin autor"), año de publicación (si no tiene, pon que no tiene), título del artículo, título de la revista, periódico o medio, link. Además, como lo indica la instrucción, la síntesis y cómo podría ayudar a tu ponente.

Ejemplo:

Ramírez Tovar Elizabeth, 2018, "La modificación del cuerpo transgénero: experiencias y reflexiones", Revista Andamios, disponible en:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632018000200303](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632018000200303)

### c) Ponencias: rúbrica para la segunda versión

CONTENIDO		
<b>BUENO</b> <i>2 pts.</i> Tu argumento incluye una postura propia acerca de la experimentación con animales y contiene elementos teóricos vistos en clase.	<b>REGULAR</b> <i>1 pto.</i> Tu argumento incluye una postura propia sobre la experimentación con animales, pero carece de elementos teóricos vistos en clase.	<b>INSUFICIENTE</b> <i>0 pts.</i> No es clara tu postura respecto a la experimentación con animales y tampoco manejas elementos teóricos vistos en clase.

REDACCIÓN		
<b>BUENO</b> <i>1 pto.</i> Tu trabajo respeta las reglas de redacción y ortografía.	<b>REGULAR</b> <i>0.5 pts.</i> Tu trabajo contiene algunos errores de redacción y ortografía.	<b>INSUFICIENTE</b> <i>0 pts.</i> Tu trabajo tiene varios errores de redacción y ortografía.

INVESTIGACIÓN		
<b>BUENO</b> <i>1 pto.</i> Utilizas al menos una fuente investigada por ti o por tu equipo, y otra proporcionada por la docente. Citas correctamente.	<b>REGULAR</b> <i>0.5 pts.</i> Utilizas al menos una fuente investigada por ti o por tu equipo, pero no por la profesora (o viceversa)	<b>INSUFICIENTE</b> <i>0 pts.</i> En tu trabajo no hay citas que muestren que investigaste.

### d) Cómic: guía para diseño y lista de cotejo para el producto final

### DISEÑO DEL CÓMIC

Nombre de los integrantes:

Realicen lo que se solicita a continuación:

1. Elijan una aplicación gratuita para hacer el cómic o escriban si lo realizarán a mano.
2. ¿Cuál es el objetivo del cómic?
3. ¿A quién estará dirigido (Comunidad de bachilleres, jóvenes en general, niños, etc.)?
4. Establezcan una distribución de trabajo entre los integrantes; es decir, determinen quién hará qué.

### LISTA DE COTEJO PARA CÓMIC

✚ Su trabajo debe contener los siguientes elementos.

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
Contenido	El cómic trata sobre experimentación animal, mostrando una postura especista o antiespecista (lo decide el equipo)
Formato	Su trabajo es realmente un cómic
Redacción	Respetan las reglas de redacción y ortografía
Calidad de la imagen	Se aseguran de enviar imágenes claras de su trabajo, recortadas y en la posición correcta.

### e) Podcast: guía para diseño y lista de cotejo para producto final

### DISEÑO DEL PODCAST

Nombre de los integrantes:

Realicen lo que se solicita a continuación

1. Escriban a quién se dirigirá el podcast (niños, jóvenes, adultos, comunidad de bachilleres, etc.)
2. Escriban el objetivo del podcast (informar, hacer que quien lo escuche reflexione, etc. Ustedes lo deciden).
3. Describan el formato (programa de radio, noticiario, entrevista, reportaje, etc.)
4. Escriban la aplicación que usarán (por favor, realicen pruebas antes)

LISTA DE COTEJO PARA PODCAST

✚ Su trabajo debe contener los siguientes elementos.

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
Datos	Al inicio del podcast, los creadores se presentan con nombre, grupo, materia y tema.
Contenido	El podcast se basa en un guión que contiene información verídica sobre el tema (experimentación animal desde el punto de vista especismo y antiespecismo)
Creatividad	El guión es creativo, ingenioso (utilicen sonidos y si lo desean, den un toque de humor).
Duración máxima	5 minutos

f) Presentación electrónica: guía para su diseño y lista de cotejo para producto final

DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN

Nombre de los integrantes:

- Instrucciones: contesta la pregunta o realiza lo que se solicita.
1. ¿A quién va dirigida su presentación (comunidad de bachilleres, jóvenes en general, etc.)?
  2. ¿Cuál es la finalidad de la presentación?
  3. ¿Qué aplicación usarán? (No se limiten a Power Point)
  3. Completen la siguiente tabla (al menos con dos fuentes)

TEMA DE INVESTIGACIÓN	FUENTE Autor, título del artículo, nombre de la revista o página y link	Información central
Ejemplo: países en los que está prohibida la experimentación animal	Noticias del Parlamento Europeo: <a href="https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/society/20180216STO98005/pruebas-de-cosmeticos-en-animales-hacia-una-prohibicion-mundial">https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/society/20180216STO98005/pruebas-de-cosmeticos-en-animales-hacia-una-prohibicion-mundial</a>	-Prohibición por parte de la Unión Europea -Búsqueda de la prohibición a nivel mundial.

Activar Windows  
Vea a Configuración para activar Windows

LISTA DE COTEJO PARA PRESENTACIÓN ELECTRÓNICA

✚ Tu trabajo debe contener los siguientes elementos.

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
Datos	Al inicio de tu video, aparecen los nombres de los creadores, el grupo, la materia y el tema: experimentación con animales desde un punto de vista ético.
Contenido	Tu trabajo contiene información fidedigna sobre la experimentación con animales. Así como algunas frases o preguntas que hacen reflexionar al respecto.
Redacción y ortografía	El trabajo carece de errores de redacción y ortografía.
Fuentes	Dentro de tu presentación, citas fuentes. -De acuerdo con la Asociación Protectora de Animales: en países, como tal y tal, se prohíbe... Al final de tu presentación, pones las páginas en las que te basaste.
Imágenes	Las imágenes son pertinentes. Procura que no sean muy fuertes.

g) Lista de cotejo para infografía

LISTA DE COTEJO PARA INFOGRAFÍA

✚ Tu trabajo debe contener los siguientes elementos.

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
Contenido	Tu trabajo contiene la información central sobre especismo y el antiespecismo.
Cantidad de información	La información escrita es mínima
Redacción	Tu trabajo respeta las reglas de redacción y ortografía
Imágenes	Agregas imágenes que son pertinentes (vienen al caso).

h) Lista de cotejo para cartel

LISTA DE COTEJO PARA CARTEL

- Tu trabajo debe contener los siguientes elementos (no la llenes, sólo es para que te guíes).
- Sugerencia: utiliza colores agradables a la vista; si el fondo es claro, que la fuente sea oscura y viceversa.

ELEMENTO	Sí o no
Tema: experimentación con animales desde un punto de vista moral	
Información central: cuándo, a qué hora, grupo, materia, nombre de los ponentes y de la docente	
Imagen que venga al caso (procura que no sea muy fuerte)	
Redacción y ortografía correctas	

## II. Documentos de apoyo para los alumnos

### a) Documento de apoyo para citar en la elaboración de ponencia

Colegio de Bachilleres/Ética

Docente: [Lujá I. Valenzuela Tapia](#)

#### APOYO PARA CITAS Y REFERENCIAS

##### I. Cómo citar en formato APA (American Psychological Association)

Una cita es la referencia textual o mediante paráfrasis a un texto, en este caso, de un autor o institución especializada en el tema que elegiste. Para ello, debes seguir el siguiente formato.

- Si la cita es menor de 40 palabras y quieres poner énfasis en el autor, debes escribir el apellido de éste, el año de publicación de la obra que citas (entre paréntesis), la cita entre comillas y la página del texto. Ejemplo:  
Marcelo (2011) considera que, en Latinoamérica, "son escasos los trabajos que informan sobre programas institucionalizados para facilitar la inserción del profesorado principiante" (p.32).

- Si la cita es menor de 40 palabras y quieres poner énfasis en el texto:  
En Latinoamérica "son escasos los trabajos que informan sobre programas institucionalizados para facilitar la inserción del profesorado principiante" (Marcelo, 2011, p.32).

- Si la cita es mayor de 40 palabras, no se usan comillas, se escribe a renglón seguido, con fuente tamaño 10 y con sangría de .5 a la izquierda y derecha. Ejemplo:

Cabe decir que la relación entre educación y productividad tiene su origen décadas atrás:

A partir de los años ochenta México entra de lleno, aunque pensadamente, a la globalización. Para hacerlo se requirió una modernización de carácter neoliberal y ello implicaba elevar la productividad y la eficiencia. La modernización apareció como el valor central del proyecto educativo, la productividad como principio rector de las políticas y la eficiencia por se como una finalidad que, en los hechos, se sobrepuso a las dos finalidades explicitadas en documentos oficiales: democracia y equidad. (Yurén, 2013, p.127)

##### II. Cómo poner la referencia al final

Al final de tu trabajo, debes poner las referencias, es decir, las fuentes que citaste. Se escriben a renglón seguido y, en todos los casos, debes usar sangría francesa, misma que verás en los ejemplos.

- Si es libro, debes poner el apellido del autor, la inicial de su nombre, el año de publicación entre paréntesis, el título, la ciudad y el país de edición y la editorial. Ejemplo:

Yurén, T. (2013). Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política. Distrito Federal, México: Juan Pablos Editor.

Colegio de Bachilleres/Ética

Docente: [Lujá I. Valenzuela Tapia](#)

García Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza G. (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial*, Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>

- Si el texto no tiene autor, puesto que es, por ejemplo, el informe de una institución, debes poner ésta, el año de publicación, el título y la página en la que lo consultaste.

OMS, (2014). Estadísticas sanitarias mundiales. Recuperado de: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112816/WHO\\_HIS\\_HSI\\_14.1\\_fre.pdf;jsessionid=BF6E592F632ECE3FE3172D1534127927?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112816/WHO_HIS_HSI_14.1_fre.pdf;jsessionid=BF6E592F632ECE3FE3172D1534127927?sequence=1)

### III. Productos digitales

#### a) Infografía

**Especismo y Antiespecismo**

**¿Qué es??**

El especismo es una forma de discriminación hacia quienes no pertenecen a determinada especie.

**¿Qué es?**

El antiespecismo es una postura que busca crear conciencia y que se dé el mismo valor a los intereses de un individuo.

**Características**

Busca que los animales existan para que las personas puedan hacer uso de ellos. El especista utiliza a los animales para experimentar, alimentarse, vestirse, entre otras muchas cosas.

**Características**

El antiespecismo es una postura que busca crear conciencia y que se dé el mismo valor a los intereses de un individuo, sin importar a que especie pertenece.

**Ejemplos**

En un laboratorio experimentan con todo tipo de roedores para cualquier beneficio del humano.

La mayoría come carne del puerco, vaca, cordero, etc. Pero cuidan de animales domésticos.

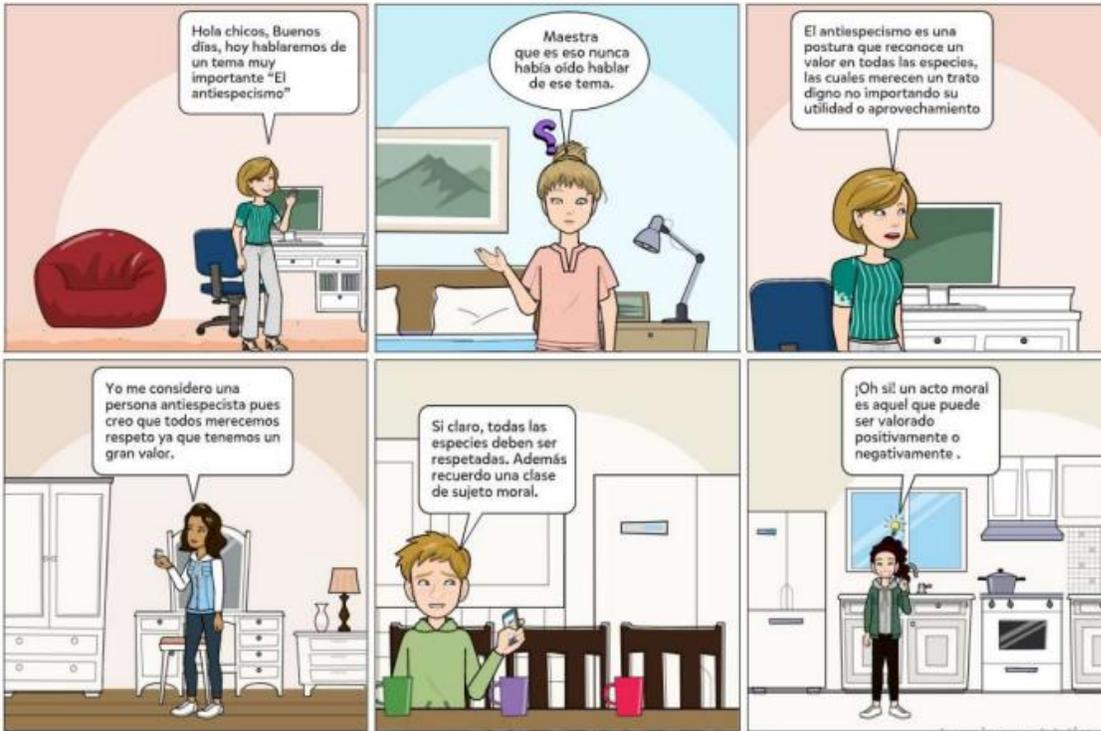
**Ejemplos**

Un cazador mata animales por deporte de todo tipo, no le importa si son aéreos, terrestres o acuáticos.

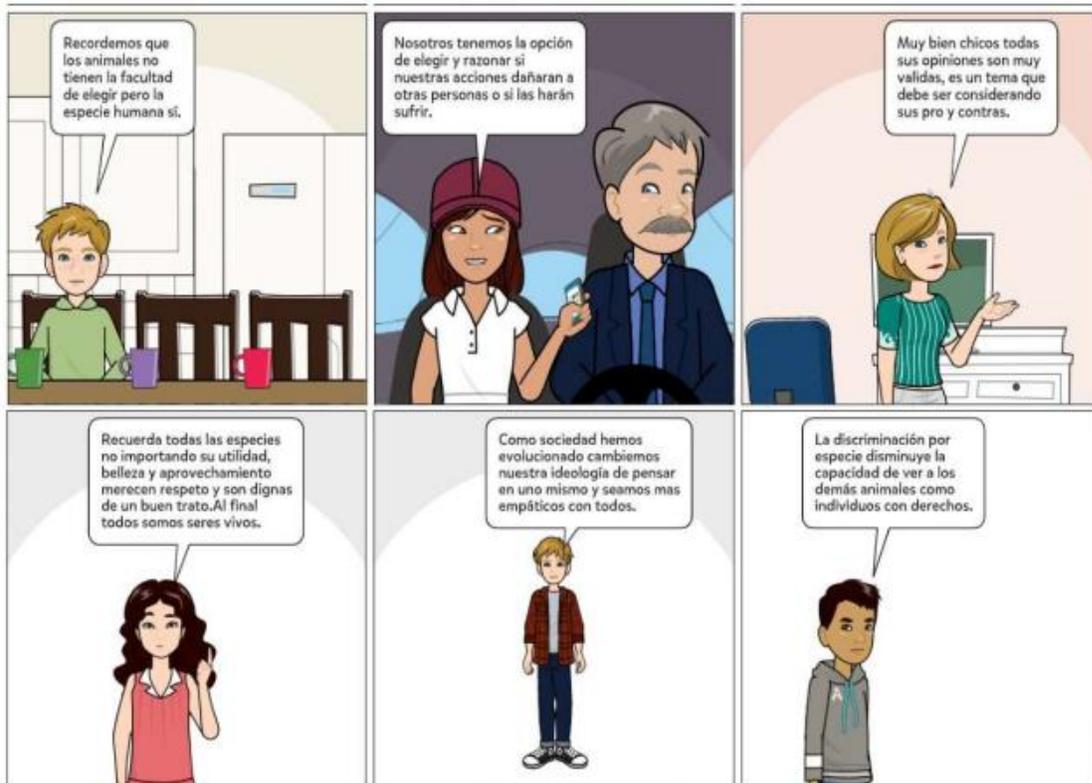
Una chica tiene un santuario para todo tipo de especies, para protegerlos y es vegetariana.

The infographic is a vertical green poster with white and yellow text. It is divided into six main sections. At the top, the title 'Especismo y Antiespecismo' is written in large, bold, white letters. Below the title, two columns define the terms. The left column, titled '¿Qué es??', defines 'Especismo' as a form of discrimination against those not belonging to a specific species. The right column, also titled '¿Qué es?', defines 'Antiespecismo' as a stance that seeks to create awareness and give equal value to the interests of an individual. The middle section contains two 'Características' (Characteristics) sections. The left one explains that speciesism aims for animal existence so humans can use them, listing experimentation, food, and clothing. The right one states that antispeciesism seeks awareness and equal value for all species' interests. The bottom section contains two 'Ejemplos' (Examples) sections. The left one shows a laboratory experiment with rodents and a plate of meat, contrasting the use of animals for human benefit with the care of domestic animals. The right one shows a hunter with a rifle and a rabbit, contrasting hunting for sport with having a sanctuary for all species.

c) Cómic



Activar Windo



c) Presentación electrónica (selección de algunas diapositivas)

### MODELOS ANIMALES

Según la página web oficial del genoma humano, un modelo animal se define como "una especie no humana que se usa en investigación médica porque puede extrapolar aspectos de una enfermedad humana. Los modelos animales permiten obtener información sobre una patología y cómo prevenirla, diagnosticarla y tratarla. Usando animales, los investigadores pueden realizar experimentos que serían impracticables o no éticos si se hicieran en humanos.

Si el modelo animal no tiene correspondencia con el ser humano, no tiene ningún sentido asumir conclusiones ni extrapolar conocimientos.

"Las atrocidades no lo son menos si ocurren en laboratorios y se llaman INVESTIGACION COSMETICA" -anónimo-

Activar Windows  
Ve a Configuración para activar Windows.

## ANIMALES UTILIZADOS PARA EXPERIMENTACIÓN

**INVESTIGACIÓN ECOLOGISTA:** SE MATA Y SE HACE SUFRIR A LOS ANIMALES PARA ESTUDIAR EL IMPACTO QUE LOS QUÍMICOS PUEDEN TENER EN EL MEDIOAMBIENTE. ALGUNAS DE LAS ORGANIZACIONES ECOLOGISTAS MÁS IMPORTANTES HAN ESTADO PRESIONANDO A FAVOR DE ESTA PRÁCTICA, EN MUCHOS CASOS CON ÉXITO, PESE A LA OPOSICIÓN DE QUIENES DEFENDEMOS A LOS ANIMALES.

**EXPERIMENTACIÓN DE COSMÉTICOS Y PRODUCTOS DEL HOGAR:** LA EXPERIMENTACIÓN EN ANIMALES DE NUEVOS COSMÉTICOS Y PRODUCTOS DEL HOGAR ES ILEGAL EN LUGARES COMO LA UNIÓN EUROPEA, SE LLEVA A CABO EN OTROS PAÍSES, DONDE LOS ANIMALES SON CEGADOS, SE LES PROVOCA DOLOR EXTREMO, Y SON MATADOS.

A MÍ ME MATA  
HERBAL ESSENCE  
¡BOICOT GLOBAL A PROCTER&GAMBLE!

Activar Windows

# EMPRESAS QUE EXPERIMENTAN CON ANIMALES



- Acuvue (Johnson & Johnson)
- Air Wick (Reckitt Benckiser)
- American Beauty (Estee Lauder)
- Aqua di Parma
- Aramis (Estee Lauder)
- Atelier Cologne
- Avon Products, Inc.



- Balenciaga
- Benefit Cosmetics
- Biotherm (L'Oreal)
- Bobbi Brown (Estee Lauder)
- Burberry
- BVLGARI parfums
- Cacharel (L'Oreal)
- Calvin Klein Cosmetics
- Chloe
- Christina Aguilera Perfumes (Procter & Gamble)



- Davidoff
- Diesel
- Dior
- DOLCE & GABBANA (Coty)
- Donna Karan (Estee Lauder)
- Dr. Scholl's (Bayer)
- Durex (Reckitt Benckiser)

# EMPRESAS QUE NO EXPERIMENTAN EN ANIMALES

- Dove
- Garnier
- Prada
- Kenzo
- Lactovit
- Tulipán Negro
- Nivea
- NYX (curiosamente, L'oréal compró NYX hace unos años pero aun así siguen la misma línea de Cruelty free)
- Lush (Fresh Handmade Cosmetics)
- Freshly Cosmetics



Sellos cruelty free  
PETA, LEAPING BUNNY Y CCF





## FUENTES CONSULTADAS

- [Snchez\\_Marn\\_Aitana\\_Mercedes\\_TFG\\_Psicologa..pdf \(ujaen.es\)](#)
- [① Historia de la experimentación con animales. La experimentac \(bluerock.es\)](#)
- [Las dos caras de la experimentación animal - La Tercera](#)
- [Situación de los derechos animales en México | SinEmbargo MX](#)
- [Productos de tocador clínicamente testeados en animales | AnimaNaturalis](#)
- [Marcas y empresas que experimentan con animales | El Blog de Uma](#)
- [Experimentación con animales, qué es, sus consecuencias y ejemplos \(paradais-sphynx.com\)](#)
- [Experimentación animal - Qué es, tipos y alternativas \(expertoanimal.com\)](#)
- [Animales más usados en experimentación – PLAGDA \(wordpress.com\)](#)

d) Cartel de invitación a la mesa de diálogo



EL GRUPO 202 TIENE EL HONOR DE INVITARTE A  
NUESTRO DEBATE SOBRE LA

## EXPERIMENTACIÓN CON ANIMALES

QUE SE LLEVARÁ ACABO EL DÍA 25/JUNIO/2021  
A LAS 10:00AM POR LA PLATAFORMA ZOOM BAJO EN EL  
SIGUIENTE ENLACE :

<https://us02web.zoom.us/j/82299538102?pwd=R29kVTFXZkNDRiVlYVlqRkNaQTZFdz09>  
Meeting ID: 822 9953 8102  
Passcode: 097109

**TE ESPERAMOS!!!**

**PONENTES**

- ESTEFANY GONZÁLEZ
- ELLIOT DIRCIO
- ENNID CONTRERAS
- DANNA GARCÍA
- IVÁN BAUTISTA

DOCENTE: LIVI JAZMÍN VALENZUELA TAPIA  
MATERIA: ÉTICA I





e) Página de Facebook que contiene los distintos productos:  
<https://www.facebook.com/groups/2277003135768532>

#### IV. Evidencias de aprendizaje de la estrategia piloteada en una preparatoria del sector privado (en vez de la industria cosmética y farmacéutica, los estudiantes eligieron la cárnica y de lácteos)

Comic 1



## Cómic 2

**Panel 1:** Bonnie y Elena, dos mejores amigas se encontraban estudiando juntas después de la escuela cuando el perro de Elena se sentó en una silla junto a ella, claramente a Elena eso le molestaba:

Sabes mi madre siempre trata a spanky como si fuera un niño.

Bueno, la gente suele tratar así a los perros por que son sus mascotas...creo que es algo normal.

Bonnie creía que eso era algo normal, ya que la gente normalmente cuidaba mucho de sus mascotas, pero Elena lo relacionó con la clase que tuvieron el día de hoy el cual hablaba acerca de la antiespeciación.

Bueno pero tú sabes lo que vimos en clase el día de hoy, la señorita Smith habló sobre la postura antiespecista.

Pero hay animales que simplemente nacen para que nosotros nos alimentemos, no pueden ser mascotas.

¿No crees que eso es algo egoísta? Actualmente existen muchas formas de evitar comer animales que no son tratados como los perros, gatos, hamsters etc.

No lo creo, simplemente es como siempre ha sido, los animales son una fuente también de dinero para las personas ¿No? la gente se quedaría sin trabajo.

Bonnie en cambio, era fiel creyente de que los animales que no podían ser mascotas debían servir a los seres humanos como alimento y una forma de ganar dinero.

Claro, pero estos animales son denominados como "Animales no humanos" y los tratan como si fueran un objeto cualquiera, son dañados y explotados para los procesos de producción.

Vaya, eso no lo sabía ¿Podrías explicarme más? me quede dormida en clase y no puse atención.

Fue así como Elena decidió mostrarle la vida que los animales llevaban, mostrando todo lo que los animales tenían que vivir para poder llegar como un producto.

El ganado criado para carne nace generalmente en un estado, se lo engorda en otro y se lo sacrifica en otro. Se lo alimenta con una dieta antinatural de granos pesados y aserrín

Espera, recuerdo eso, la profesora también comento que a ese ganado es transportado en un camión en el cual van todos amontonados

Lamentablemente es así, pero lo único que podemos hacer sería dejar ignorar el especismo y después comenzar a dejar de consumir por completo carne y los demás alimentos de origen animal, osea volvernos veganos.

Sabes, ¿Creo que comenzaré a ser vegana! puedo intentarlo, ahora que se todo esto creo que mi manera de pensar es más abierta y los animales no se merecen esto.

Y al parecer, Bonnie entendió lo que los animales sufrían, como es que las grandes industrias no tienen consideración con los seres vivos.

**¡Unidos por los derechos de los animales, NO AL ESPECISMO!**

Cómic 3

