

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Comunidades, libertad y discurso: Análisis de la actividad y
la interacción en el aula en la enseñanza de la ética**

Tesis que para optar
por el grado de
Maestro en Docencia para la
Educación Media Superior (Filosofía)

presenta

Alejandro Roberto Alba Meraz

Asesor de tesis: Dra. Benilde García Cabrero

Comité revisor:

Dra. Ana Luisa Guerrero Guerrero

Dr. Jorge Armando Reyes Escobar

Mtra. Olivia Mireles Vargas

Mtra. Milagros Figueroa Campos



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

**A:
CRISTINA, ZOE Y DIONE,
POR SU PACIENCIA Y CARIÑO**

**A:
LA UNAM Y A LA ENP
POR LOS APOYOS
PROPORCIONADOS
PARA LOGRAR ESTE
OBJETIVO**

**A:
ROBERTO Y CLARA
TODO MI AGRADECIMIENTO,
PORQUE MIS LOGROS
SERÁN SIEMPRE SUYOS**

INDICE

Introducción	1
1. El programa de ética. Diagnóstico y crítica	7
1.1 Antecedentes del currículum en la ENP.....	12
1.2 Currículum integrado.....	18
1.3 Conocimiento y necesidades sociales.....	22
1.4 Conocimiento y poder.....	29
1.5 Perspectivas para la filosofía en el contexto global.....	34
2. El contexto de la libertad y sus valores en el programa de ética	39
2.1 La enseñanza actual de la libertad en el programa de ética.....	43
2.2 Conceptos clave.....	50
2.3 Concepto estándar: libertad negativa.....	56
2.4 Reconceptualizando: Libertad como no-dominación.....	69
3. Aprendizaje basado en comunidades	81
3.1 La teoría social del aprendizaje.....	82
3.2 Cognición distribuida.....	95
3.3 Cognición situada.....	99
3.4 Las TIC como agente de mediación.....	107
3.5 Aprendizaje basado en comunidades: de práctica, discurso y aprendizaje....	115
4.Método	134
4.1 Lineamientos del Proyecto de intervención.....	134
4.2 Contexto general.....	135
4.3Justificación.....	136
4.4 Planteamiento del problema.....	138
4.5 Objetivos.....	139
4.6 Método.....	139
4.7 Sistema de Actividad.....	143
4.8 Descripción del procedimiento.....	144
5.Resultados	157
5.1 Análisis de la organización de la Actividad conjunta en el aula.....	158
5.2 Análisis de las formas de interacción en el ejercicio del discurso en el aula.....	164
5.3 Las TIC y el aprendizaje de la ética.....	171
Conclusiones	178

Anexos

Anexo 1 Desglose de elementos para el diseño instruccional

Anexo 2 Mapa #1

Anexo 3 Mapa #2

Anexo 4 Mapa #3

Anexo 5 Elaboración de casos

Anexo 6 Sociodrama

Anexo 7 Rúbrica

Anexo 8 Evaluación

Anexo 9 Ejemplos de trabajos de los equipos

Anexo 10 Estructuras de la Actividad

Anexo 11 Criterios para la transcripción de videos

Anexo 12 Programa de la asignatura de ética

Bibliografía.....233

Introducción

El presente trabajo busca servir de útil herramienta a los estudiosos que actualmente llevan a cabo investigaciones en el terreno de la docencia en educación media superior. Es bien conocida la vasta dedicación respecto del tema educativo en México, sin embargo, es importante mantener el interés por los estudios acerca del bachillerato, no sólo por ser éste en sí mismo un objeto digno de investigación, sino, más bien, por sus amplias implicaciones teórica y prácticas en el terreno social. Así mismo, resulta pertinente destacar la necesidad de generar mayores espacios de discusión y estudio del bachillerato, concretamente del impartido en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), impulsando así lo que podría ser un modelo exitoso, promotor de una plataforma de primer orden a partir de la cual puedan encontrarse caminos para solucionar muchos de los problemas socio-educativos actuales.

Se busca realizar aportaciones en el terreno de la discusión teórica y el análisis de los procesos de aprendizaje, proporcionando recursos de interpretación e intervención pedagógica, así como elementos metodológicos innovadores para el mejoramiento del ejercicio docente en el bachillerato.

La investigación queda inserta en un contexto que involucra tres líneas de vinculación: a) psicopedagógica, b) socio-ética-educativa, y finalmente, c) disciplinaria, para el caso, la filosofía. El carácter multidisciplinario del trabajo abre un abanico de alternativas incidentes todas ellas en un progresivo enriquecimiento de la comprensión de la docencia.

El estudio no sólo pretende garantizar un amplio escenario para la discusión sobre la docencia y la reflexión filosófica, tiende a ir, además, en sentido práctico hacia un modelo que actualiza las formas de intervención pedagógica en el bachillerato.

El propósito es ofrecer aportaciones al modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) para conducirla nuevamente a una posición vanguardista en el terreno de la enseñanza, siempre teniendo en cuenta su entorno específico, una institución que responde a la demanda de una sociedad masificada con necesidades complejas. Por ello resulta evidente la necesidad de incorporar los medios y productos aportados por el cambio cultural de los últimos años, en la medida en que afectan la vida cotidiana de las aulas y de las personas.

El punto de partida considerado es que la enseñanza de la ética en la preparatoria, tal como hasta ahora se ha llevado a cabo, resulta poco atractiva para sus estudiantes, carece de impacto y verdadera incidencia en la “formación integral” de los estudiantes; esto refleja el agotamiento del modelo tradicional de la preparatoria, hecho ante el cual, se necesitan repensar los referentes y proponer nuevos fundamentos.

Aquí se sostiene un hecho: tal como hasta ahora funciona el modelo educativo de la ENP y se enseñan las humanidades, únicamente puede ofrecerse un esquema que privilegia la individualidad, dejando de lado esquemas alternativos de formación de una cultura más social y humana.

Es necesario, entonces, abrir nuevos caminos, desarrollar proyectos diversos, multidisciplinarios, en otras palabras, buscar soluciones novedosas, pues

los modelos a seguir hasta el momento no resuelven satisfactoriamente la mayoría de los problemas educativos del docente y del estudiante.

El escenario permite la oportunidad de ampliar nuestra comprensión del fenómeno educativo, asumiendo el reto de ofrecer aportaciones reales para resolver la complicada tarea de sostener una educación viable para el futuro.

La investigación sostiene la siguiente hipótesis: **es posible mejorar los aprendizajes en la asignatura de ética haciéndolos realmente parte significativa de la experiencia del alumno si se introducen como formas de organización del trabajo escolar un modelo de comunidades de aprendizaje apoyadas tanto en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información como en reformas al contenido temático de acuerdo a una ética plural y realista.**

El sustento de la tesis incorpora reflexiones acerca de las demandas de una cultura docente ávida de recursos para lidiar con los nuevos competidores culturales: la televisión, las computadoras, el Internet o los teléfonos celulares. El reto es intrincado si se tienen en cuenta los adversos indicadores sociales que muestran profundo desarraigo de los estudiantes a las formas de interacción social, incrementando el oportunismo y reafirmando valores tendientes al individualismo y el aislacionismo (Alonso, 1999), en el mejor de los casos hay una falta de expectativas en los resultados colectivos; todo lo anterior tiende a borrar la esencia de la convivencia, sustentando, en su lugar, la “inmoralidad como regla” (Hernández, 2006, p.85).

La tesis persigue objetivos claramente acotados, discutir el impacto de las comunidades a partir de entornos de aprendizaje teniendo como centro el

programa de estudios de ética, en especial enfocando el tema de la libertad. Todo lo anterior en ambientes de aprendizaje que incorporan la utilización de recursos tecnológicos en sesiones convencionales. El fin último, es que los estudiantes recuperen el gusto por aprender, discutir argumentando, reflexionar y aprender ética, con lo cual se afronte la perniciosa cultura glocal¹ envolvente y cada vez más extendida.

El trabajo tiene seis capítulos, tres pueden suscribirse como parte de una discusión teórica, el resto de la tesis tiene por objeto analizar las implicaciones prácticas, a partir de una propuesta propia de intervención pedagógica.

En el primer capítulo se encontrará una revisión de los fundamentos del modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria, junto a un análisis de la relación conocimiento y poder como parte del contexto en el cual se plantea la ética como una asignatura necesaria para el bachillerato.

El segundo capítulo tiene como centro de atención, por una parte, la discusión sobre los valores fomentados en el programa de ética, para luego explorar los propósitos de la unidad III del programa: “el problema de la libertad”. Se discuten las implicaciones teóricas de dos modelos de interpretación filosófica de la libertad. Un visión de la libertad se refiere a ella como no interferencia, la otra, considera la libertad básicamente no dominación. Dichas posturas dan pauta a diferentes concepciones del ser libre y del actuar en libertad, abarcando en un

¹ El término ha sido incorporado por economistas a partir del llamado fenómeno de la *glocalización*, según lo cual, pese a la amplitud de las redes fomentadas por la mundialización de los productos y los servicios, las personas desarrollan sentimientos de desarraigo y retraimiento a experiencias más personales y cerradas. Ver Alonso, 1999.

sentido, la dimensión ética, y en otro, se derivación en importantes efectos políticos.

La tesis apoya la dimensión de la libertad en sentido de no-dominación, en contra de la versión hegemónica de ver a la libertad sólo como garantía contra el abuso externo, la relevancia del tema es determinante, pues para cada una las interpretaciones la acción individual es distinta, en consecuencia la repercusión en la formación de los estudiantes también será distinta. atendiendo a sus objetivos, estrategias y contenido temático.

La tercera parte presenta el modelo de las comunidades de aprendizaje partiendo de sus fundamentos: el conocimiento y la producción de significados como proceso situado y distribuido, e insertos a su vez en una perspectiva sistémica, como sistema de actividad e interacción. En un amplio margen se abre la discusión a partir de los fundamentos epistémicos que le dan operatividad al modelo de las comunidades, confrontando la interpretación del acto de conocer como *evento* individual contra la idea del aprendizaje como acción social. Las comunidades, por su parte, son revisadas desde su origen en las comunidades de práctica, luego, en comunidades de discurso, y finalmente, como comunidades de aprendizaje referidas a sistemas de educación formal.

El capítulo cuatro aborda el método, en él podrá encontrarse una descripción detallada del contexto en el que se aplicó el instrumento de intervención con un grupo piloto de la ENP, el objeto consistió en obtener información acerca del impacto del modelo propuesto en los estudiantes. Se exponen los recursos utilizados en su aplicación y la distribución de los componentes que formaron parte del proceso educativo.

El quinto capítulo contiene los resultados, además un análisis completo de las estructuras de la actividad y las formas de interacción identificadas en la aplicación del instrumento de intervención pedagógica. En este sentido, el capítulo advierte dos aspectos para el estudio analítico, en un primer lugar, una revisión de las estructuras *macro* de la actividad, en segundo lugar, un análisis *micro* de las interacciones, en donde la investigación se aborda desde la óptica del análisis del discurso.

Al final se encontrará una sección de anexos con productos elaborados para apoyar las sesiones y un disco compacto que contiene los contenidos temáticos.

1. El programa de Ética. Antecedentes y crítica.

Interesa clarificar el origen de la asignatura de ética para entender por qué sigue ocupando un lugar en el currículum de la ENP. El programa de ética y en general el plan de estudios de la ENP fue actualizado en 1996, luego de 32 años sin cambios (Romo y Gutiérrez, 1983). La reforma a los planes de estudio, aun después de los cambios, conserva rasgos importantes de los anteriores planes, interesa destacar la fuerte presencia de sus raíces liberales, tal rasgo inicial guiará la exposición para explicar la pertinencia de la materia en el plan de estudios.

Se trata de contestar a la pregunta: ¿cuál es la función de la ética como asignatura en el bachillerato de la UNAM?, o con más exactitud, ¿por qué se estudia la ética en la ENP?, una vía importante será indagar la estructura de la asignatura y sus relaciones con el actual modelo socio-político.

En este capítulo y en el siguiente importa *poner en situación* el análisis acerca de la naturaleza del programa de ética, hacer explícitos los motivos internos, los móviles y el horizonte conceptual desde el cual se *construye* el discurso de la enseñanza de la ética, en donde aparecen dos aspectos ambivalentes; primero en lo formal, la necesidad de considerar la temática filosófica como parte de un conjunto de conocimientos integrados, a partir de los cuales, puede dotarse al estudiante de bachillerato de habilidades para la vida, herramientas que fortalecen su formación para una futura vida como ciudadano. Y segundo, en cuanto al contenido de la asignatura, son incorporados tópicos instalados en una perspectiva individualista con tendencias atomísticas.

En los hechos, veremos, los contenidos de la materia de ética en gran medida dependen de una disposición a lo teórico y a la enseñanza de formas normativas con una justificación contenida, dirigir la enseñanza al entrenamiento social coercitivo, educar en nociones de autoridad como formas de control y ejercicio de poder político.

En este capítulo el orden de exposición será el siguiente: un breve apartado dedicado a la reconstrucción de la historia de la ENP considerando los eventos sociales que orientaron el diseño de su modelo. El siguiente apartado ubica dos temas, los supuestos epistemológicos y los lineamientos socio-ideológicos vigentes; el tercer punto tiene por objeto la conexión entre conocimiento y poder, y presentar los límites a los que se enfrentará la enseñanza de la filosofía en el bachillerato de cara al siglo XXI.

Ética es una de las asignaturas del área de filosofía, es obligatoria para todos los alumnos que cursan quinto año, su carácter es teórico y se compone de 6 unidades guiadas por dos aspectos fundamentales: a) aspectos teórico-normativos y b) aspectos práctico-reflexivos. (ver anexo 12).

La asignatura tiene destinadas 60 horas de carga horaria anual, la distribución del tiempo para cada unidad está previamente determinada. Al revisar de cerca cómo se divide el tiempo por temáticas en estas unidades, puede hallarse lo siguiente: en cuatro de las seis unidades el contenido está formado por definiciones, teorías, historia, biografías o reglas de conducta, su contenido es totalmente teórico, para este propósito se deben ocupar 42 horas, únicamente las unidades cinco y seis incluyen problemas prácticos para el análisis o la discusión en clase, las horas asignadas para ellas son 18.

En la primera unidad se destinan 16 horas para revisar dos bloques, la historia completa de la ética en Occidente, dedicando especial atención al estudio de la personalidad de Sócrates, Platón, Aristóteles, Cristo, San Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Kant, Marx, Sartre, los pragmatistas ingleses y los filósofos analíticos; y, al final, esclarecer conceptos de filosofía moral y ética, problemas éticos, relaciones entre ética y otras ciencias, y el problema antropológico del ser moral.

La segunda unidad ocupa 8 horas para estudiar la esencia de lo moral, básicamente definiciones: acto moral, moralidad, normas y normatividad, conceptos de persona e individuo, deber y responsabilidad.

La unidad tres ocupa 10 horas del programa para esclarecer “el problema de la libertad”, en donde al igual que en las dos unidades anteriores la temática son definiciones y enseñanza de normas y criterios de comportamiento, establecer la importancia de la libertad, desde su relación con la teoría moral, con la responsabilidad moral, el deber y la necesidad, autonomía y heteronomía son dos temas complejos también incluidos, ambos son tratados a partir de la teoría formal kantiana.

En la cuarta unidad sólo 8 horas se consideran necesarias para tratar de analizar el tema del valor, nuevamente a partir del estudio de sus definiciones, clasificaciones y posturas teóricas, en su mayoría eurocentristas.

En cuanto a las unidades con temas prácticos, a la unidad 5 se le dedican 10 horas para tratar los principios morales y el desarrollo moral de la persona en relación con la familia, el entorno social, la vida política y la enseñanza de virtudes morales.

Al final, la última unidad estudia los problemas éticos contemporáneos, con una carga significativamente menor, sólo 8 horas, algunos temas por abordar son bioética, aborto, eutanasia, problemas de género, sexualidad, la familia, corrupción.

Atendiendo a un primer momento de crítica, se pueden ver dificultades en cuanto a la orientación del propio plan, a sus estrategias para abordar los temas, y a la carga horaria, veamos por qué:

El formato del actual programa despierta dudas que será necesario aclarar, en principio, el tipo de enfoque del programa está orientado a lo estrictamente normativo y particularmente a la normatividad moral. El contexto del enfoque tampoco toma en cuenta la relevancia del conocimiento situado o inmersos en un horizonte de comprensión cercano al estudiante, pues las implicaciones culturales de la historia de la ética son exclusivamente eurocentristas, la revisión histórica de la materia tiene que ver con la tradición europea –por lo menos de Sócrates al pragmatismo inglés-, tradición que por otra parte le resulta completamente ajena a la sociedad mexicana, pues como se ha estudiado, pese a la fuerte influencia europea y norteamericana en nuestro país mantenemos un fuerte arraigo a las fuentes de nuestro mestizaje, así entonces, la enculturación manifestada en el contenido del programa no representa los ideales de los jóvenes, ideales representativos de un imaginario complejo y conflictivo, ajeno a los modelos de identidad aceptados hasta los años 80 (Alducin, 1986; Ito, 1996; Valdez, 1998).

El programa de ética no involucra contextos relevantes de la actual cultura mexicana, en este sentido, los modelos expuestos presentan fuentes exportadas, impuestas de manera arbitraria, pues como decía Iván Illich: “En todo el mundo las

escuelas son empresas organizadas y concebidas de modo que copian el orden establecido, ya sea que este orden sea llamado revolucionario, conservador o evolucionista” (1982, p.10).

Segundo, la dedicación a las definiciones y elucidación de los aspectos teóricos ocupa un 75% de los contenidos, hecho que impone al alumno una carga de información muy alta por memorizar, así, los conceptos no son sometidos al análisis ni a la discusión, mucho menos a la crítica. Las estrategias son otro de los puntos débiles del programa, se remite al trabajo en equipos, pero, sólo apoya al estudiante en cuanto a la apropiación de *contenidos informativos* (anexo 12). En los propósitos encontramos dos puntos interesantes, hay una pretensión por capacitarlo para la “valoración moral” y mantener su “compromiso en los valores” (ENP, 1996a, p.2). En cuanto a investigar se refiere su preparación se reduce a “conocer” algunos instrumentos involucrados en el proceso de obtención de información, es la única de las ayudas para realizar el trabajo intelectual.

A partir de la información ofrecida anteriormente la problemática se plantea en dos direcciones: a) El contenido del programa no promueve de ninguna manera el aprendizaje ni la participación del estudiante, lo concibe como receptor pasivo de información, y 2) El modelo educativo sustentado en el programa fomenta la reproducción de conductas de obediencia, en el enfoque del programa el acercamiento a los problemas no es ético es de orden moral.

Tales problemas sugieren cuestionar cuáles son las intenciones generadoras y guías del plan de estudios, qué o quién dota de *sentido* las acciones de los agentes intencionales que diseñan un currículum, y para quiénes se elabora, quiénes depositan en el currículum sus intereses, qué criterios constituyen el

margen para conformar el perfil del estudiante de la ENP, por qué este tipo de conocimiento y no otro.

Para esclarecer estas preguntas serán de gran ayuda las aportaciones de críticos como Giroux (1993), Apple (1986 y 2002) y, Beyer y Liston, (2001); en cuanto a la elucidación de los aspectos del currículum oculto. Sin pretender hacer sociología de la enseñanza, si se obrará indagando en los procesos epistémicos y sociales involucrados en la elaboración del diseño del plan de estudios de la materia de ética.

1.1 Antecedentes del currículum en la ENP

Al estudiar la escuela se puede hacer un parangón de vinculación entre conocimiento y el poder político (Sartori, 2000; Gramsci, 1985; Berlin, 2000; Zolo, 2001), el caso de la ENP es interesante porque muestra dicha cercanía desde su origen¹.

El bachillerato en México es resultado de una historia conflictiva, ha servido para cubrir vacíos no contemplados ni planeados de la formación educativa institucional, también fue aprovechado para darle coherencia a programas políticos coyunturales de gobiernos reformistas o revolucionarios (Romo y Gutiérrez, 1983). El bachillerato nació para cumplir una función en términos de satisfacción de política pública, en donde además, adquirió un rango de amplitud propiciando alternativas programáticas en el itinerario político del México post

¹ Entiendo por *poder político* un conjunto de instituciones, acciones y estrategias de gobierno promovidas por el Estado, que tienen como principal objetivo regular el comportamiento de los individuos con el fin de garantizar la convivencia de la comunidad, manteniendo una serie de relaciones de dominio tejidas en función de la asignación de roles estratégicos, impulsados desde una cúpula de control.

juarista (Vázquez de Knauth, 1975) ayudó a dar respuesta a demandas de instrumentación cupular, es decir, no solamente solucionó los problemas de vinculación entre la educación básica y la escuela de formación profesional, además condujo a la integración de una sociedad emergente al interior de un modelo funcional, para mostrarlo, es importante revisar algunos datos históricos.

La ENP representa el triunfo de una era, la reformista de Juárez, la cual experimentó un distanciamiento entre distintos grupos de poder social, ese alejamiento devino como producto de las guerras del período absolutista; tanto la religión como la cultura de privilegios, propias de la fuerte influencia clerical, fueron marginadas, instaurándose un estado de leyes. En ese momento el país conoció la primera promulgación de la separación entre Iglesia y Estado, de esa ruptura emergió la educación mexicana, con acentuado matiz laico (Zea, 1956). Y es que con las reformas publicadas en Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1869 quedan sentadas firmemente los tres pilares del liberalismo: “educación obligatoria, gratuita y laica”. En cuanto al carácter laico: “El laicismo había sido una solución de compromiso frente a las fuerzas conservadoras que se oponían a una educación liberal plena y llana” (Zea, 1956, p. 86).

La reforma juarista puso los cimientos para la transformación del sistema educativo, impulsando programas y modelos de conocimiento nuevos para solucionar los problemas de la nación; de acuerdo con Zea, se importa un modelo innovador, impulsado por Gabino Barreda: el positivismo (Zea, 1956, Barreda, 1987 y Ortega, 1967) . Para Barreda la base del nuevo programa educativo debe apoyarse en tres criterios fundamentales: “Emancipación científica, emancipación religiosa, emancipación política” (Barreda, 1987, p.19). El modelo era la expresión

única de manifestar la capacidad humana de ser libre, como gustaba de decir Barreda la “emancipación mental”.

Como sabemos, el positivismo es propuesto como paradigma por Barreda, quien observó con cuidado el periodo de transición por el cual pasaba la nación y se dio cuenta que este programa representaba la posibilidad de fomentar una unidad en la conciencia del pueblo mexicano, el cual, como se entiende, vivía en incertidumbre como efecto de la devastación económica de las guerras y los conflictos político-militares. Gabino Barreda impulsó y fundó la Escuela Nacional Preparatoria al instaurar el 2 de diciembre de 1867 su primer plan de estudios (Vázquez de Knauth, 1975).

Qué ofrecía el positivismo a la crisis de identidad nacional experimentada luego de la Reforma, básicamente lo expresado en el discurso de Gabino Barreda el año de 1867, marcar las pautas directivas para darle solución a las demandas sociales, fundamentalmente, imponer un orden e impulsar el desarrollo económico (Romo y Gutiérrez, 1983), para lograrlo se necesitaba un sistema regulador, formador de “conciencias uniformes con el objeto de conciliar la libertad con la concordia y el progreso con el orden” (Velázquez, 1992, p.12), en términos cualitativos el propósito final era *uniformar conciencias* para llegar a un estado de orden político y paz pública, obtenido esto, el paso inmediato era el progreso económico, para lo último, la ciencia ofrecía sus recursos, una organización disciplinaria de ciencias formales y experimentales, así como un método, la deducción lógica y una tecnología. Para Barreda, esto último recibía una especial atención, como quedó plasmado en el reglamento de la *Ley de Instrucción Pública*: “Las matemáticas, la astronomía, la física, la botánica y la zoología, la

historia y la literatura son los principales conocimientos que dicho establecimiento está destinado a inculcar en todos los alumnos” (Barreda, 1987, p.85), y más adelante: “En efecto, como no es posible estudiar con fruto los procedimientos de un arte cualquiera independiente de las aplicaciones prácticas a que da lugar, es indispensable que se haga con el arte de la lógica...y se haga la aplicación práctica de estos mismos métodos” (Barreda, 1987, p.86).

Asumido el ideal positivista, se acepta la idea de que la naturaleza es inteligible para el hombre, que lo único necesario es conocer su lenguaje y postular un método para asegurar la obtención de sus leyes, esta postura depende, se afirma, de la creencia de que la razón es una, la cual opera como facultad, por lo tanto, es una capacidad intrínseca a la naturaleza humana, ésta tiene instrumentos para aprehender la realidad, como tal, el entendimiento es el principal, el cual sistematiza, ordena y explica los fenómenos, Barreda (1987) lo dejó en claro en sus célebres discursos:

Se nos acusa de querer derribar antiguos sistemas, de pretender herir creencias veneradas y de usurpar con la Ciencia el lugar que a ellos corresponde...

Nosotros no queremos atacar a nadie, no venimos a tomar por asalto ninguna fortaleza; venimos a ocupar una plaza que está desierta, venimos a poner una bandera, la de la Ciencia, en donde todas las otras han caído por su propio peso o por la acción corrosiva del negativismo, venimos a poner el diamantino *Guión* de la verdad y de la plena concordancia con lo objetivo (p.268).

A sus ojos el dilema de la educación en México sólo podía enfrentarse con este paradigma, la ENP, sostenida en el positivismo era capaz de generar una

sociedad organizada, esgrimiendo un plan curricular integrado por criterios histórico-sociales de complejidad, pensando en la organización de la realidad en términos abstractos de lo simple a lo complejo, en lo social se admitía un mecanicismo orgánico, lo último daba pie a tomar sin mayor problema la idea de progreso económico-social. En lo concreto, a través del currículum se capacitaría al individuo para el trabajo y la vida.

Como puede notarse, la ENP nace conteniendo la idea de *unidad*, por ello, se adopta un plan de integración entre las disciplinas humanísticas y científicas, favoreciendo la perspectiva de un sistema cohesionado internamente imprimiendo el efecto de que el conocimiento adquirido en la escuela pública no es un asunto regulado por la arbitrariedad del acontecer histórico, ni del voluntarismo de las autoridades, a cargo de las cuales es administrada la institución.

Esta idea, también es resultado de una cierta perspectiva epistemológica, cercana a posturas ideológicas bien conocidas, particularmente las de tipo liberal; esta postura, supone la creencia del conocimiento como producción inherente al desarrollo de procesos mentales autónomos del sujeto, desprendidos de cualquier móvil ajeno al propio devenir cognitivo, así pues, las ideas son resultado de la producción mental individual, de sujetos apolíticos, en donde el conocimiento deviene de una *construcción*, para la cual, el resultado es fin necesario, es el descubrimiento de verdades que unen la mente de quien aprende y las verdades extramentales. Este ideal cultural de conocimiento tiene su referente al interior del ya mencionado sistema filosófico positivista, que pese a los tránsitos históricos, le permitió al proyecto de la Nacional Preparatoria la experiencia de un renovado

proceso de reconstrucción social en donde se involucraron modalidades de conocimiento hasta ese momento insospechadas.

Hasta aquí, la reconstrucción histórica nos ofrece dos elementos necesarios para entender nuestro tema, primero, en la escuela se establecen propósitos que anteceden a las disposiciones de los agentes que serán la materia del sistema educativo; segundo, el currículum adopta ciertos supuestos basados en creencias, que son el horizonte cultural de la clase política promotora del modelo.

Una rápida revisión de las disciplinas o áreas consideradas en el primer plan de estudios (Velázquez, 1992), nos permite comprender para quiénes iba dirigido el conocimiento: abogados, médicos, agricultores y veterinarios, arquitectos y ensayadores, como vemos únicamente profesiones liberales para grupos de capas sociales con capacidad para intervenir políticamente, de aquí salieron la mayoría de los personajes artífices de la cultura nacional; por su parte, las materias consignadas estaban incluidas en los siguientes rubros: iniciación en matemáticas, continuación con ciencias naturales basadas en nociones puramente racionales, luego ciencias naturales experimentales, pasando a la historia natural, a la metafísica, lógica, etimologías, ideología, moral, gramática, literatura, idiomas y materias prácticas o técnicas como se les conoce actualmente.

Como puede verse la orientación del paradigma científico-ideológico es claro, se excluyen las materias de expresión artística, en el caso de las materias filosóficas se enseña lógica, metafísica y moral (Velázquez, 1992), materias con un alto contenido en cuestiones de retórica y argumentación aristotélica, teorías ontológicas orientadas a la teología católica, o como en el caso de la moral, se orientaba a la enseñanza de las costumbres y los hábitos también en un contexto

católico, este punto es importante resaltarlo, pues como se verá en el capítulo siguiente perspectivas como la anterior conducen a un cierto “naturalismo” de orientación metafísica.

La educación era estricta, basada en materias abstractas, alineadas al deduccionismo, la disciplina era severa, en gran medida no había espacio para la expresión de la divergencia, dado que era concebido el plan de estudios desde el mecanicismo, no había espacio -formalmente- para la expresión o más bien para la oposición, discutir u oponer perspectivas eran impensables.

El modelo de la Preparatoria de Gabino Barreda tenía un diseño teleológico invariante, lo cual finalmente cumplía un propósito explícito, gobernar las pasiones por medio de la razón, el “México bronco”² necesitaba un capataz que le señalara su camino, Barreda pensó que su programa educativo se adecuaba muy bien a las necesidades del programa político derivado de la Reforma y de los intereses del grupo social que orientaba la nación, en este caso, una burguesía nacional emergente.

1.2 Currículum integrado

El plan de estudios de la ENP nació como respuesta coyuntural a un proyecto político y económico, defendiendo una idea de orden y paz social tendiente a cohesionar un conjunto social dividido por guerras internas. Así pues, qué pasa con el currículum en la escuela contemporánea, espacio en el cual nuestras preocupaciones son otras, en donde las divisiones de clase son

² Utilizo libremente la conocida expresión de John Reed, periodista estadounidense, que en su *México insurgente* de 1913 decía que la principal cualidad del sentimiento del mexicano mestizo era la violencia o el carácter violento, contenido en la expresión “México bronco”.

prácticamente aceptadas y la sociedad de masas ha convertido a las personas en consumidores.

Retomando la caracterización de Richard Pring (1979) se llamará currículum *integrado* al conjunto de asignaturas incorporadas como un cuerpo global de conocimientos relacionados para impartirse sistemáticamente en una escuela, el fundamento epistemológico del *currículum* integrado es una unidad trascendente a las temáticas particulares haciendo de ellas elementos de una unidad autoconsistente, actualmente, el modelo educativo de la ENP acepta que el conocimiento depende de dicha unidad interior, independiente del sujeto que lo aprehende.

La tesis no es nueva, en realidad tiene su antecedente en la epistemología kantiana, que admite la realidad física como entidad externa pero no ajena para la sensibilidad humana, en donde la relación entre nuestra capacidad cognitiva y el mundo está dada por nuestra estructura mental, formada por categorías que son capaces de aprehender cada una de las cualidades de la realidad extramental (Kant, 1986a), el mundo pensable, parafraseando a Kant “no está dado, se construye”. Esto ha sido de utilidad para muchos epistemólogos, incluido Piaget, pues permite explicar por qué se puede generar acuerdos respecto de aquello que se conoce y cómo se conoce. Sin embargo, se mantiene un problema determinar cuál es el criterio para definir la unidad del conocimiento. La solución ofrecida tiene dos posibles vías de explicación, una con carácter epistemológico, y la otra empírica.

Desde la perspectiva epistemológica la respuesta podemos llamarla *constructiva*, y situándonos en el tema del currículo, aprovechando la definición de

Pring, se puede plantear como cuerpo *integrado*, ese es el principal rasgo del conocimiento, sin embargo, aceptar la caracterización acríticamente desliza una creencia no justificada: hay una matriz de categorías constitutivas de las condiciones esquemáticas para conocer, por ejemplo, una estructura especial *en el sujeto* para experimentar los fenómenos, o en clave kantiana, condiciones de posibilidad para determinar aquello que puede experimentarse en términos espacio-temporales, o la posibilidad de que ciertos entes conceptuales puedan permanecer sin cambios en el tiempo, sean valores, ideales, etcétera. Esta condición básica determina cuáles son las clases de objetos del conocimiento y define los acuerdos acerca de qué tipo de proposiciones han de ser susceptibles de verificación (Pring, 1979), es decir, hay una unidad primaria, la cual, presupone la existencia de un esquema conceptual predeterminado, de él depende lo inteligible, esto desprende una conexión intrínseca entre lo esquemático y el contenido, o en otras palabras, entre las ideas y los datos empíricos, de la relación se deriva todo aquello calificado como verdadero o falso.

El modelo queda anclado en el supuesto de que la mente es propiedad del sujeto individual y depende de su capacidad y desarrollo adecuado el apropiarse correcta o incorrectamente de la información vertida en él, este punto será discutido en el capítulo tres.

El modelo postula que las áreas integradas al currículo están vinculadas por elementos generales, como un lenguaje común interdisciplinario, el cual hace explícita la explicación de esa cadena causal entre conocimientos elementales, por lo tanto, cualquier indagación ha de llevar a conexiones con el resto de las áreas.

Por su parte, la perspectiva empírica entiende al conocimiento como un conjunto de saberes y prácticas organizadas con fines comunes *para* los sujetos, para los cuales no hay un orden intrínseco de tipo causal promoviendo la vinculación del conocimiento, las conexiones requieren de un vehículo *ex professo*, el cual no obedece a móviles causales necesarios.

Siguiendo con Pring, el sistema educativo que admite el currículum integrado sustenta una tesis básica, supone en el conocimiento la existencia de una unidad totalizadora, el saber es considerado una red orgánica, autoverificable, que permite tejer vínculos interdisciplinarios. El conocimiento en este sentido tiene una orientación positivista, conocer y enseñar por integración lo correcto, sólo necesitamos un lenguaje apropiado para su interpretación. “En términos generales, la palabra “integración” expresa aprobación. Llamar integrado a un programa implica la señal de aprobación, la indicación de que lo que se ha hecho es bueno” (Pring, 1979, p.226).

Si se toman al pie de la letra los supuestos, tiene aceptación un currículum con una base cognitiva unificada, se mantiene implícita la aceptación de que la unidad conduce a lo correcto y a lo verdadero, por lo tanto los objetivos y estrategias operativas de un sistema educativo dependerán de esa base epistemológica. (Escudero, 2000)

Tales consideraciones por supuesto no sólo están presentes en ética son parte de todas las asignaturas del área de filosofía, así lo señala un informe de la OEI: “[La filosofía] se afirma que no solamente sirve de apoyo al desarrollo del campo de conocimiento Histórico-Social, sino que también permite la reflexión,

integración y valoración de los fenómenos naturales y sociales, y de los conocimientos científicos” (OEI, 1998, p.210) (las cursivas son mías).

En el caso de las materias de filosofía en la ENP podemos rastrear una vinculación estrecha entre las disciplinas de las distintas áreas, las materias están relacionadas horizontal y verticalmente; por ejemplo, en cuarto año, se enseña lógica -especialmente lógica de argumentos y lógica matemática-, ésta forma parte del tronco común o materias obligatorias por lo tanto tiene una posición vertical, a su vez guarda relaciones horizontales con matemáticas y lengua y literatura, además ofrece recursos de apoyo para materias como orientación (ENP, 1996b); en quinto año, se imparte ética, relacionada con historia, se introducen contenidos formativos para crear conciencia moral en el sujeto y sirve de apoyo para las materias de sexto año (ENP, 1996a). En el caso de ambas materias hay una relación de contenidos, tanto conceptuales como actitudinales, se fomenta en el estudiante un acercamiento al manejo de los lenguajes simbólicos homogéneos y se pide asuma una postura reflexiva ante los problemas cotidianos. Está pendiente mostrar si este propósito se consigue o si más bien ocurre lo contrario.

1.3 Conocimiento y necesidades sociales

Los programas para educación media y media superior del país impulsados desde la época del presidente Salinas De Gortari fortalecieron los vínculos estrechos entre educación y trabajo (OEI, 1998), se considera importante y prioritario satisfacer las necesidades económico-sociales demandadas desde el sector productivo; de ninguna manera tal objetivo debe impugnarse con el argumento simplista de que tal demanda favorece la “voracidad neoliberal”, sin

embargo, es necesario analizar cómo se determina esa relación y qué resultados arroja el vínculo.

Fuentes gubernamentales ofrecen la siguiente información: “En la reforma del currículo es importante considerar que la transformación de los procesos de producción en el ámbito internacional ha instaurado un nuevo referente para definir el contenido del trabajo: el de la competencia laboral”³ (SEP, 2001, p.166). De la cita se desprende un hecho, los patrones de enseñanza y los contenidos curriculares requieren ajustarse a las necesidades del trabajo en un mundo global, esto es, la renovación de planes y programas están determinados por referentes externos al sector educativo con previsible intenciones a futuro:

Los planes y programas de estudio serán flexibles, permitirán la movilidad de estudiantes entre ellos y se actualizarán periódicamente conforme lo establezcan los parámetros aceptados internacionalmente en conocimientos y competencias. Su pertinencia estará sustentada en la estrecha vinculación de la escuela con su comunidad, en su interrelación con el mundo del trabajo y en los planes del desarrollo sustentable local, estatal y nacional (SEP, 2001, p.170).

Aunque el sistema del bachillerato de la ENP es independiente de la SEP, los factores políticos y económicos del país participan permanentemente en el rediseño de los proyectos educativos (Zogaib, 2000), la relación estrecha entre conocimiento y demandas sociales de grupos de intervención económica reconocidos está presente. Por lo cual se puede afirmar la escuela busca formar

³ Nos interesa retomar documentos del gobierno federal como el *Programa Nacional de Educación* (PNE) sólo para establecer un referente contextual amplio; aunque la ENP mantiene autonomía no podemos perder de vista que hay marcos normativos amplios que orientan en materia de educación todos los sistemas educativos del país.

estudiantes capacitados para realizar tareas específicas, por ejemplo, cumplir con un programa social-normativo, el estudiante de bachillerato debe adquirir los elementos necesarios para ocupar un rol en la estructura social, lo básico es dotarlo de una formación general, para desarrollar habilidades graduales y capacitarlo para certificar su competencia (OEI, 1998).

La educación, es ámbito de formación de estructuras normativas, resulta rentable para un Estado en el mercado de la economía, por muchos aspectos es una empresa redituable para cualquier nación (Durkheim, 1987 y 2002; y, Giner, 2003). Por lo mismo, la escuela hace la labor inicial de dotar al individuo de una identidad social, le otorga un horizonte de significados para orientarlo en la vida, el individuo en el proceso de inclusión a una comunidad adquiere conciencia personal de sus intereses propios. El proceso identitario, sin embargo, no es en un sentido, sólo dirigido a la independencia individual, va aparejada de otros procesos, un segundo sentido es configurar vía la enseñanza formal pautas de normatización sustentadas en la homogeneización de la conciencia, fusionando intereses, estandarizando expectativas, gustos y necesidades; autores como Bourdieu han llamado a esto el proceso de “obrerización o fabriquización” (1990, p.267) de la escuela. Aún cuando al estudiante se le muestre cuán importante es su participación en el cumplimiento de diversos deberes comunes prioritarios, se le educa para tomar decisiones y realizar acciones de reproducción social. Hay pues dos puntos: primero, un proceso de individualización, y segundo, se homogeneiza el horizonte del significado social.

En el proceso de socialización se integran las condiciones para que el estudiante adquiera una identidad en y con la sociedad, un doble plano para su vida activa, Algo enteramente positivo para algunos autores:

Los seres humanos, cada uno de ellos constituye, un orden básico para la acción. Los términos “comunidad” como “sociedad” o “grupo social”, indican un orden derivado de lo primero, en tanto ser y actuar es “junto con otros”. Lo cual no constituye un nuevo sujeto de acción pero introduce nuevas relaciones entre las personas quienes son los verdaderos y actuales sujetos de la acción (Nicgorski, 1997, p.287).

En esa medida el aprendizaje de las habilidades para integrarse a la vida social, económica y política, no deben poner en peligro el equilibrio humano para esperar de antemano un entorno de uniformidad. Por eso también señala Nicgorski (1997):

El proceso de socialización es el paso de la participación en comunidad compartiendo convicciones y sentidos de acción. La educación a veces ha sido alentada y apoyada como el mayor instrumento de socialización, en cierto grado en todas las comunidades, aunque podría parecer una amenaza a la socialización efectiva. Las comunidades tienen convicciones y sentidos de actuar que van más al corazón de la comunidad, eso es lo primario y más central (p.282).

Con la socialización se busca promover la estructuración del conocimiento desarrollando las capacidades del individuo para integrarlo a la maquinaria social a lo largo de su vida, las referencias al vínculo escuela-trabajo son de notar, hay muchos lugares en el documento en donde se encuentran declaraciones intencionales acerca de la función del bachillerato, se habla de la necesidad de

“fomentar la incorporación de contenidos y prácticas de la educación basada en normas de competencia laboral en el componente curricular orientado al mundo del trabajo” (SEP, 2001, p.175).

Lo anterior muestra la certeza de garantizar condiciones mínimas en cualquier establecimiento educativo para sus usuarios; según las leyes educativas mexicanas, “en el capítulo IV, sección 2, artículo 50 de la Ley General de Educación se sostiene que la evaluación [en el bachillerato] debe medir los conocimientos, las habilidades, las destrezas, etc..” (OEI, 1998, p.218). Este objetivo de medir conforma uno de los criterios de la certificación de la competencia, ahora, por qué hay interés en ello, pues porque la escuela si fue eficiente logró integrar al sujeto a la comunidad, la cual se rige por valores estándar: trabajar, consumir, comportarse respetuosamente, etc. En este sentido, nuestra educación como resultado de un sistema social específico ha generado productos, una clase de sujetos con tendencias de perfecta adaptación.

Al respecto los críticos dicen:

La evolución de la economía de libre mercado requiere ciertas clases de colaboración social. Como consecuencia de esta colaboración, el orden social defendido por la nueva derecha establece unos modos concretos de interacción mutua que refuercen la economía de mercado. Un sistema de producción capitalista exige que los trabajadores tengan hábitos, compromisos[...] Por este motivo, el desarrollo y el refuerzo de los hábitos productivos y cívicos no pueden abandonarse a su suerte ni se pueden dar por sentado en el panorama económico ni en el político (Beyer y Liston, 2001, p.195).

Para cumplir con esa función está la escuela, por supuesto, por eso es pertinente referirnos al marco conceptual delineado al inicio del capítulo, el bachillerato cumple una función importante en el espectro social, ya sea en su modalidad de bachillerato propedéutico, bivalente o terminal (Guevara, 1992), en el caso de los dos últimos es más patente su orientación en la formación de hábitos efectivamente orientados hacia la vida disciplinada y el trabajo en la industria.

El estudiante formado en la ENP a diferencia de quienes únicamente lograron cumplir con la educación básica tiene una idea de vida social y de bienestar mucho más compleja, pero al mismo tiempo más involucrada con sistemas de regulación de conductas (ENP, 2002). El Estado para lograr su propósito necesita introducir tácitamente criterios de normalización y manejo, delineados desde las cúpulas de gobierno, en donde se construye el discurso del *poder* y se plantean estrategias de *control*. Por eso resultan absolutamente aceptables las ácidas aseveraciones de los críticos que dicen: “Al convertir el conocimiento en una mercancía hemos aprendido a manipularlo como una propiedad privada. El principio de la propiedad privada se esgrime ahora como la principal racionalización para justificar que determinados hechos estén prohibidos a la gente que carezca del *pedigree* apropiado” (Illich, 1982, p.35).

De lo anterior, se deslinda el tema del bienestar de la población, ahí reside la temática central de un gobierno, para lograrlo se requieren políticas de control sobre la población, ello incide en la tendencia a asegurar la obediencia política y garantizar una fuerza de trabajo dócil y útil. Por supuesto, para conseguirlo han de ser modelados los hechos y sus respectivos significados, esa labor sólo puede

garantizarla el Estado con sus instituciones, sólo así podrán cumplirse metas de integración social. Al respecto, Michael Apple (1986) comenta:

La escuela no sólo controla personas; también controla significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como “conocimiento legítimo” -el conocimiento que debemos tener-, la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos. Pero esto no es todo, pues la capacidad que tiene un grupo para convertir su conocimiento en “conocimiento para todos” está en relación con el poder de ese grupo en la arena política y económica más amplia. Por tanto el poder y la cultura han de ser vistos no como entidades estáticas sin conexión entre sí, sino como atributos de las relaciones económicas existentes en una sociedad. Están dialécticamente entrelazados de modo que el control y poder económico está conectado con el poder y control cultural (p.88).

Si atendemos a las anteriores afirmaciones, no podemos seguir considerando al bachillerato como un espacio de conocimiento ajeno a la política y la economía, de hecho habremos de replantear la definición tradicional de conocimiento, pasando de considerarlo un conjunto de saberes producidos por operaciones cognitivas del sujeto, autónomas a la influencia social; tal como se deriva de algunas críticas a los modelos de educación moral emanados de Kohlberg y sus críticos (Kohlberg, 1992; Bandura y Walters, 1974; Hersch, Reimer y Paolitto, 1988; Rubio Carracedo, 2003), a una visión de interrelación entre creencias, intereses y mediación cognitiva, con elementos puestos por agentes intencionales; si bien sería temerario aventurar la hipótesis de que el conocimiento es resultado únicamente del contexto social, pues es evidente que la carga

epistémica está presente, no puede ya dudarse de que hay fuerzas que mueven su sentido. A continuación se acotan los puntos relativos al orden social.

1.4 Conocimiento y poder

Toca ver el impacto relativo a las relaciones mencionadas entre conocimiento y poder en el programa de ética. Antes no sobra decir que todo currículum⁴ está formado por elementos que guían a la normalización del estudiante, imprimiendo tendencias de reproducción de valores (Apple, 2002), en su mayoría, patrimonio de capas cupulares.

De regreso al programa de ética, los objetivos propuestos (anexo 12) son:

- I. Que el alumno reflexione sobre los problemas de la moralidad,
- II. se acerque al estudio del comportamiento y la conciencia humana, y
- III. se le enseñe la naturaleza de las normas morales, los juicios de valor y las reglas de la libertad.

El propósito, según se ve, es vincular aspectos teóricos con aplicaciones a la vida cotidiana, de tal suerte que se genere una auténtica reflexión crítica y el estudiante asuma posición con relación a las distintas vertientes morales. Sin embargo, como se asentó, la carga teórica y normativa impide alcanzar el análisis reflexivo y la crítica.

Retomando parte del contenido de la asignatura, los temas planteados originalmente corresponden a la ética, es decir, a una disciplina filosófica encargada de reflexionar sobre la justificación y validez de las reglas o supuestos

⁴ Además del currículum institucional hay que considerar también el currículum oculto representado por el conjunto de reglas de autoridad y expectativas no expresadas, tácitas, definitivas para la enseñanza de actitudes. Al respecto véase Apple, 1986 y Escudero 2000.

morales, y por otra parte recordemos, la moral está compuesta básicamente de prescripciones y juicios de valor que califican conductas concretas. Entonces, la principal carga de tiempo en el plan de estudios tiene que ver con enseñar conceptos y normas.

Lo dicho anteriormente requiere una justificación argumentativa para entender las causas de un programa cargado a lo teórico-normativo. La ética es una materia formativa en el bachillerato, para las estructuras de poder de un sistema en vías de democratización representa la posibilidad de orientar al estudiante a la obediencia y el sometimiento cultural, podría parecer anacrónica la aseveración pero está fundamentada cuando se pasa al terreno de la normatividad. ¿Cuál es la función de las normas sociales y específicamente de las morales, regular la conducta, disciplinar a los sujetos, eliminar la percepción de la existencia de conflictos, introduciendo la idea de sanción, consecuencia y finalmente castigo?

Las normas nos dicen qué se *debe* y qué *no se debe* hacer, establecen reglas para el comportamiento social, reglas que no emanan de la naturaleza humana, son convenciones. Que son necesarias, cierto, pero en última instancia son transformables, el currículo plantea, sin embargo, la idea de estabilidad interna de las normas y su efecto, es decir, la lucha entre sujetos o los conflictos derivados aparecen como una “anomalía”, las reglas deben *ser* invariantes; no se justifica ni explica la naturaleza de la aparición de las reglas ni de cómo se han modificado históricamente, por lo tanto aparecen como entidades abstractas, externas al sujeto y por supuesto impositivas, una materia como la ética tendría que rastrear el fundamento y los giros conceptuales de las normas morales, ahí residiría su carácter crítico. Apple (1986) en consonancia puntualiza:

Las normas del juego establecen implícitamente los límites de las actividades en las que las personas se comprometen o no, los tipos de preguntas que se pueden hacer, así como la aceptación o rechazo de las actividades de otras personas. Dentro de estos límites puede elegirse entre una gama de actividades[...] En lugar de considerar el conflicto y la contradicción como “las fuerzas impulsoras” básicas de la sociedad, parece una suposición básica la de que el conflicto entre los grupos de personas es fundamental e inherentemente malo, y que deberíamos esforzarnos por eliminarlo dentro del marco institucional establecido (p.116).

Lo que ocurre con las normas cuando son estáticas es que, son indispensables desde la perspectiva del poder político para mantener el control social, por otra parte, autores críticos de la evolución de la sociedad capitalista, como Michael Foucault (1988a, 1988b), Gilles Deleuze (1987, 1988), Jean Baudrillard (1992) Jaques Derrida (1989) o Michael Apple (1986), han mostrado que la escuela funciona también como instancia de reproducción de desigualdades, nuestro bachillerato universitario está ubicado en el centro de relaciones de poder con los mercados, la política concreta y la cultura desde un paradigma, el reino del consumo y la competencia; la escuela se pone en movimiento a partir de esas instituciones, queda sometida a la fuerza ejercida por ellas. Además, reproduce las desigualdades, al ocuparse centralmente de la preparación del futuro ciudadano, el plan de estudios de ética educa para seguir parámetros de adaptación, reglas de convivencia, exigencias de sometimiento de evaluación de la conducta, castigos o premios de acuerdo al comportamiento, todo ello ha contribuido a reproducir las relaciones de poder a nivel micro social, tal como lo ejerce el Estado a nivel macro.

Hay pues, en el currículo de ética la presencia de relaciones, conexiones entre poder y conocimiento, tan estrechas que parecen inexistentes, entonces, cuando se le enseña al joven que es mejor convivir en función de reglas sociales que vivir en anarquía, parece aceptarse implícitamente, por ejemplo, ideas como la de: “respetar al otro es respetar su propiedad”, este caso concreto contiene ideas como la de que nuestro cuerpo es una propiedad, nuestra propiedad; sin embargo, al asumir tal concepción se da como un hecho la existencia de algo -en la naturaleza- como la propiedad privada, la cual es inherente a los hombres, justo como lo proponen las doctrinas liberales de derecha; ahora bien, espero no confundir, no sugiero que cuestionar el principio normativo de las reglas sea equivalente a golpear a nuestro vecino porque no existe la individualidad, el punto es que no se pone en cuestión las implicaciones concretas derivadas de la aceptación de un concepto como el de respeto.

Para algunos autores estas relaciones ponen en ejercicio mecanismos para medir la capacidad de reacción de los individuos, así:

Estas organizan el espacio y el tiempo físicos mediante actividades, desarrolladas con el tiempo, para cambiar la conducta de las personas en relación con una serie de parámetros[...]desempeña un rol fundamental porque no sólo determina si una persona es gobernable (es decir, capaz de llevar una vida útil y práctica), sino también porque identifica el verdadero yo individual, quedando clasificado de diversas formas como objeto para otros y vinculado al “verdadero” sujeto individual como un ser sometido o políticamente dominado (Marshall, 1993, p.19).

Pensadores como Foucault (1988b) veían la escuela como la cárcel moderna en donde son puestos aquellos que de manera individual no aceptan ser sometidos a comportamientos extraños a su propio deseo, las disciplinas son como las herramientas para modelar, si pensamos en la ética, claramente se puede encontrar elementos para señalarla como normadora; con las disciplinas se proponen modelos de hombre, al educarlo se le muestra la verdad sobre sí mismo, así “el poder moderno produce individuos gobernables” (Marshall, 1993, p.29).

Si tomamos en cuenta lo dicho, se aclara por qué ante los problemas de inconsistencia de las normas tradicionales se ha dado un impulso a la enseñanza en valores, si enseñar valores es educar para seguir respetando el estado de cosas del *establishment*, no se ha dado ningún paso para contrarrestar el ejercicio del poder, al contrario se sigue justificando la vida tal como está. Al Estado le preocupa no verse ante la opinión pública como un agente represor violento, por ello impulsa la indulgencia, propone el autoconocimiento, la autosuperación o la excelencia en la competencia. Para emitir un último juicio al respecto, el currículum de ética no propicia reflexión ni crítica, en su lugar se sostiene la visión de la sociedad contemporánea generadora de una “ética destructiva” que postula un interés por obtener, más que un deseo de generar, sobre esta base la idea de “vida digna” para un estudiante no irá más allá de un entorno en donde todo se puede comprar, estructurada en el fondo hedonista del beneficio; ser bueno, por su parte, tiene sentido sólo como capacidad para consumir, en esta medida, objetos, valores, deseos, conocimientos, todo tiene un mismo plano, son objetos de consumo y se adquieren cuando se cuenta con recursos para ello, de ahí la importancia de valorar la propiedad privada. La ética en el contexto cultural y

económico de la mundialización se vuelve moral de mercado y la moral se hace moralina⁵ (Nietzsche, 1983), la ética del modelo social contemporáneo tiene preocupaciones de superación personal, en un entorno tan dirigido no puede haber discusión ni debate de ideas.

1.5 Perspectivas para las asignaturas filosóficas en un contexto global

Si el actual currículum toma en cuenta a la filosofía es porque apoya la cultura de la obediencia, pero, también es cierto, las materias filosóficas han comenzado a ser sustituidas por otras disciplinas porque en el PNE cumplen con la función de potenciar la capacidad productiva y el uso de tecnologías. Por lo tanto, las perspectivas para la filosofía en el futuro son poco halagadoras; un informe de la OEI (1998) plantea: "paradójicamente, la Filosofía como disciplina tiene muy poca presencia en los planes de estudio y termina entendiéndose como una simple actitud..." (p.259), nada más triste para la filosofía que terminar como discurso para el liderazgo o capacitación para la autosuperación.

Como corolario de nuestro apartado anterior extraemos una consecuencia, quienes en la estructura cupular del poder, entienden que la filosofía no puede ofrecer un mejor servicio al *establishment*, para regular la conducta de los súbditos, lo consideran inoperante y obsoleto, su lugar ha de ser ocupado por nuevas disciplinas que si funcionen en la normalización; un caso inmediato es la informática, dado que los retos futuros para la sociedad están en el uso de tecnologías, ya no se necesita la filosofía, su lugar lo puede tomar la informática o

⁵ Se parte de que la moral en tanto que mera reproducción de actos estandarizados por códigos o reglas prescriptivas son indispensables para vivir en conformidad con un régimen de poder establecido, una especie de conducta obediente, irracional que suprime la posibilidad de autonomía de la persona.

los idiomas, el mercado demanda jóvenes que operen máquinas para el *marketing*, que puedan realizar ventas a distancia, y como la interconexión actualmente se realiza por el ciberespacio, es necesario conocer y manejar el lenguaje de los nuevos negocios.

Algo por lo que frecuentemente se ataca a la filosofía resulta ser, dicen sus detractores, su falta de actualización, este punto se discute con insistencia, pero en sí mismo es incorrecto, si bien, hasta el siglo XIX los principales cuerpos de conocimiento fueron llamados filosofía, ya se tratara de ciencia natural o ciencias sociales, el punto es, ante la diversificación y especialización del conocimiento, a la filosofía se le recortó el terreno. Actualmente incluso algunos organismos internacionales consideran que hay un escaso vínculo entre la filosofía y los desarrollos tecnológicos, afirman: “no se explicita el papel y la importancia de la formación filosófica del estudiante para el desarrollo de una actitud determinada hacia el conocimiento de la ciencia y las producciones tecnológicas, como tampoco para la generación de un pensamiento científico” (OEI, 1998, p.219).

Declaraciones como la anterior desconocen y descalifican importantes avances ético-filosóficos en materia de control y regulación de la ciencia (Olive, 2000 y Echeverría, 1995) en terrenos tan especializados como la ingeniería genética o la física nuclear. El punto significativo, por tanto, va más allá del programa de ética de la ENP, dadas las tendencias globalizadoras propias de sociedades de masas diversificadas, a la filosofía se le ha pretendido negar participación en la dirección de la organización del saber (Derrida, 1989), se le ha convertido en fuente de información perecedera, un artículo de consumo como otros (Camps, 1990). Si a ello sumamos la falta de preparación en el propio saber

filosófico de las autoridades que gobiernan y toman decisiones, el resultado es, una tendencia persistente a eliminar la filosofía.

Es importante destacar, las reflexiones presentadas antes son material importante para la formación de los jóvenes en la preparatoria, la filosofía cuenta con argumentos, ideas, reflexiones, explicaciones con las que no cuenta ninguna otra disciplina, todas importantes para ayudar al estudiante a obtener una mejor comprensión de su entorno cotidiano y de empresas más arduas como las de la ciencia.

Al recuperar algunas de las cuestiones planteadas al inicio, correspondientes a cuestionar cómo y quién diseña el currículo, tenemos adelantada ya parte de las respuestas, la filosofía hasta el programa vigente todavía es defendible, sigue cumpliendo la función para la cual se integró al *corpus*, uniformar la conducta. El problema es que las modificaciones en la economía y la política imponen conductas que implican actitudes más agresivas entre los individuos, como la competencia por el empleo, la eficiencia para realizar negocios a cualquier nivel, o la de alcanzar mayores satisfacciones con menores esfuerzos, para garantizar un equilibrio con la nueva actitud, ya no es suficiente con la ética o el estudio de las formas rígidas de pensamiento universal, se necesitan adaptar nuevos campos de conocimiento, más flexibles, para interactuar con lo lúdico.

Por supuesto, no es que la filosofía carezca de vigencia, sus problemas y disquisiciones ofrecen al estudiante la oportunidad de conocer argumentos que lo lleven a reflexionar y discutir problemas no reductibles al utilitarismo hedonista prevaleciente. El riesgo que se corre es sustituir la ética filosófica por “enseñanza

de valores” o alguna otra forma de control y poder encubierto en careta de formación del carácter. El problema es otro, es necesario reestructurar el programa con el objetivo de actualizar su enseñanza incorporando los recursos que ofrece la tecnología. Se propone utilizar con racionalidad la tecnología como instrumento para impulsar la reflexión filosófica; no es razonable satanizar la tecnología, es una realidad ineludible, en todo caso, el conflicto con la tecnología va más encaminada al intento arbitrario de dominio del artefacto sin atender a todas las variantes emanadas de su esquema, al menos tres tienen que ver con la necesidad de un uso racional de la información, la pertinencia de códigos éticos en la manipulación de los recursos informáticos, la disponibilidad de los recursos y su viabilidad para satisfacer la cobertura en la población estudiantil. Los sistemas educativos deben apoyarse en las tecnologías pero con un criterio de planeación que impida la arbitrariedad. Como dice Kymlicka (2005):

La computación está influyendo y cambiando cada día más los procesos humanos y de negocios en nuestra sociedad. En este sentido, las computadoras han cambiado conceptos fundamentales en el tratamiento de las relaciones interempresiales y humanas, y en general han tocado el más mínimo rincón de las sociedades...la computación y la tecnología de la información ponen y pondrán nuevos retos y problemas en la mesa, a los cuales se les debe hacer frente (p. 54).

Si atendemos a lo dicho, ni la tecnología ni tampoco la filosofía son susceptibles de arrojarse fuera de nuestro mundo, son insustituibles, la tecnología es una vía importante para comunicar e instruir a las personas, pero la única disciplina que se ocupa de lo no cosificable sigue siendo la filosofía, en tanto

puede seguir cuestionando lo estable, lo importante ahora es cómo se utilizan, no podemos eximirnos de responsabilidad aquellos que nos ocupamos de ellas, nuestra tarea es cuestionar sus usos.

Como puede verse las connotaciones provocativas con las que carga el programa de ética y en general su modelo educativo es motivo para investigar.

2 El contexto de la libertad y sus valores en el programa de ética

A lo largo del capítulo anterior se revisaron los antecedentes de la ENP y se ofrecieron algunas conclusiones preeliminares acerca de la vigencia reciente de la ética, la respuesta preliminar es: la ética apoya la formación de conductas basadas en la obediencia a las normas, esta conclusión será necesario corroborarla con un análisis más profundo, ello lo haremos a partir del estudio del tema de la libertad y sus valores.

Aunque la filosofía en general parece perder significativamente terreno, por otra parte, los últimos años ha habido una recuperación de una ética sustentada en valores (Latapí, 2000), que bien podría considerarse moda; sin embargo, si ese hecho se compara con la conclusión del capítulo uno, aparece una evidente contradicción.

Nuestra intención va encaminada a allanar esa contradicción y superarla con una postura propia, recuperando el sentido filosófico de la ética y mostrando una forma distinta de enseñarla, para ello, será necesario primero profundizar en el dominio estrictamente filosófico del tema.

Este capítulo tiene dos finalidades: primero, analizar el planteamiento de la unidad III del programa de ética, desde sus objetivos y supuestos, para luego, discutir la pertinencia del contenido temático haciendo un rastreo de las características del enfoque del programa; segundo, realizar una reinterpretación del tema de la unidad “el problema de la libertad” más allá de las posturas liberales convencionales, el concepto propuesto será entender la libertad como *no-dominación* (Pettit, 1999).

El tema de la unidad ha sido abordado por cuestión operativa en dos lugares, ambos importantes, pero separados, a continuación se aclara para no generar confusiones. La primera parte, se encuentra en este capítulo, es una reflexión amplia sobre la libertad en el terreno filosófico; la segunda parte, corresponde a la aplicación de la temática pero conducida al terreno didáctico, se presenta en forma de disco compacto. Dicho dispositivo contiene la presentación del contenido de la unidad, adaptado para satisfacer las necesidades del proyecto de intervención pedagógica que se detalla en los capítulos 4 y 5.

La idea es desarrollar en dos frentes complementarios la temática, llevando por un lado la discusión propiamente teórica, y por el otro, mostrar su viabilidad práctica con relación al ejercicio docente.

La necesidad de proponer la incorporación de nuevas perspectivas del tema de la libertad surge luego de evaluar su importancia en distintos ámbitos, pero atendiendo en particular al social. Si bien la experiencia cotidiana resulta un buen indicador, como diría Kant, para explicar cómo se tratan a sí mismos los hombres, resulta indispensable corroborarlo con datos objetivos. Algunos estudios (Flores y Meyenberg, 2000, y et. al. 2002) dan cuenta de los rezagos en el desarrollo de una cultura sustentada en valores entre los mexicanos; aun cuando propiamente no se cuenta con estudios que analicen la calidad de los valores éticos o morales, si hay en cambio estudios que abordan cuánto se conoce de valores sociales y políticos entre jóvenes y adultos, es ilustrativo que a partir de estos trabajos puedan extraerse relevantes datos para entender qué significa para los mexicanos ser libre o gozar de libertad. En los trabajos mencionados puede obtenerse como

resultado que la libertad invariablemente se asume como no invasión de la vida privada.

Sorprende también encontrar que hay desconocimiento de parte de los habitantes de la ciudad de México de qué son los valores, y cuáles son los beneficios de actuar en una sociedad orientada por valores. Tal condición reproduce un altísimo sentido y práctica de desigualdades en las relaciones entre hombre y mujeres, jóvenes y niños, etcétera (et. al., 2002). Entre mexicanos privan las relaciones de injusticia y un alto grado de abuso. Los estudios colocan en el centro de los problemas conflictivos por discriminación, abuso de autoridad, corrupción y más, relacionados con la falta de comprensión de los valores.

Esto plantea dificultades en dos niveles, por una parte, los valores tienen connotaciones ambiguas, en la mayoría de casos terminan confundidos con pseudo valores o anti-valores; el otro aspecto, en una dimensión práctica, persiste una cultura poco responsable y solidaria, en donde no se considera importante la participación social ni el ejercicio del bien vecinal y colectivo; cada vez se percibe mayor promoción del beneficio personal visto como interés pecuniario. Lo anterior da como resultado una clase de ciudadanos desarticulados, individualistas, ajenos a las necesidades de la comunidad, esto por supuesto, no sólo es problema de los estudiantes, es consecuencia de la orientación del modelo económico, político y cultural de la sociedad mexicana contemporánea. Este trabajo, luego de su diagnóstico, hace su propia aportación en el terreno que le corresponde, la docencia.

Por lo dicho antes, la temática desarrollada integra el marco institucional de la enseñanza de la ética vertido en el programa de la preparatoria, para luego,

discutir en el terreno filosófico las implicaciones del concepto, particularmente en su sentido práctico. Se mostrará que el aprendizaje del tema es importante para incidir en la comprensión de que hay una constitución en el mundo social, en donde es posible alcanzar un grado de certeza para tomar decisiones genuinamente libres y responsables.

El concepto de libertad impulsado aquí tiene un enfoque social, para ello se confrontan posturas dicotómicas: una, llamada por algunos historiadores “la visión hegemónica occidental” (Skinner, 1993), esto es, el liberalismo en su sentido estándar negativo; la otra postura, es parte del rescate de antiguos vestigios del pensamiento ético-político de distintos teóricos neorromanos (Skinner, 2004), a los cuales se han incorporado autores contemporáneos como Philip Pettit (1999) que impulsan una idea más comprometida con la participación en la creación de un orden social plural.

La libertad estándar tiene un sentido negativo, entendido como no-interferencia, se observa como derecho y preservación de la individualidad, en tanto unidad presocial. Por su parte, el concepto de libertad como compromiso funda el ideal de que la habilitación de las personas en acciones de compromiso alienta la cogeneración de la comunidad, genera un estatus de respeto, responsabilidad y un sentido de solidaridad más amplio, recíproco entre los miembros de la comunidad sin destruir el sentido diferenciador del individuo

Recuperándose la participación del sujeto y la co-generación de identidad en comunidad se alimenta una expectativa que le ofrece al concepto de libertad un sentido de ciudadanía entendida como conciencia ético-política.

La temática, por si misma, es digna de atender, su impacto es la base del futuro de sociedades más plurales, que como la mexicana, pretenden alcanzar grados de construcción social y política equitativas y solidarias. La libertad, por otra parte, en muchos sentidos es la razón de la vida humana, aún es un bastión generador de posibilidades para alcanzar una cultura civilizada, evolucionada con relación a los propósitos incumplidos de la modernidad, se entiende “la libertad como el aire que respiramos, y está presente en casi todos nuestros proyectos, pero no sólo no es eterna, sino que es fruto de la evolución, y sigue evolucionando” (Denett, 2004, p.25).

2.1 La enseñanza actual de la libertad en el programa de ética

Tanto el programa de ética como sus contenidos temáticos no pueden ser desvinculados de los problemas propios del entramado cultural, social y político; una manera de localizar el basamento conceptual desprendido de dichas relaciones es realizando un análisis conceptual de las teorías presentes en los temas. De aquí en adelante se realiza el análisis de la libertad.

“El problema de la libertad”, ocupa la tercera unidad del programa de la asignatura de ética. Institucionalmente se justifica con relación al objetivo general: estudiar el comportamiento humano y, específicamente la conducta moral vinculada a la vida social, en esa medida, el interés está puesto en explorar las posibilidades que tiene la acción humana de incrementarse o ser limitada. El contenido de la unidad y en gran medida del programa de ética contiene conocimiento declarativo, pero su principal foco está dirigido al comportamiento y a las actitudes.

El análisis inicial muestra en la estructura de la unidad una temática, objetivos y estrategias propuestos para mantener el énfasis en la importancia social de la conducta, sobre todo la gobernada por las normas y las reglas, hay un interés fehaciente en el individualismo cultural y faltan propuestas que alienten el compromiso y la solidaridad, aunque, inicialmente se propone en el programa discutir dichos temas, alentar el análisis al debatir y alentar las actitudes prosociales. Los propósitos del programa son enunciados a continuación (ENP, 1996a):

- I. Estudiar la ética como una clara expresión de la reflexión racional acerca del comportamiento moral,
- II. Que dicha reflexión conduzca a entender la complejidad del comportamiento y la conciencia humana en lo que se refiere a la responsabilidad, la obligación y el deber,
- III. Procurar con la comprensión del fenómeno elementos para que el alumno adopte un punto de vista crítico de la moral social de manera que pueda llegar a adquirir un ser autónomo, libre de dogmas y,
- IV. Que a través del conocimiento de la responsabilidad y el ejercicio de la libertad pueda manifestar una conciencia responsable consigo y con la sociedad.

En cuanto al objetivo de la unidad III queda establecido los alumnos llegarán:

- I. A conocer la libertad como valor ético necesario para la expresión de la convivencia social y del ejercicio de las relaciones sociales, a partir, de distinguir entre libertad e interferencia de la libertad.

Los propósitos anteriores van acompañados de estrategias didácticas con la intención de promover la discusión a nivel grupal, la investigación documental y la exposición temática. La orientación del programa pretende crear condiciones para relacionar a los estudiantes en un ambiente de aprendizaje, promoviendo valores colectivos a partir de temas como: definiciones y teorías de la libertad, sus manifestaciones sociales, libertad, responsabilidad, autonomía, heteronomía, límites y obstáculos para la libertad.

La primera impresión al revisar con cuidado los propósitos, contenidos, estrategias y bibliografía sugerida, es una fuerte incompatibilidad para lograr aprendizajes, promoción e intercambio social de valores, la libertad en el programa de ética enfatiza el peso de lo conceptual y las reglas de autoridad, no se alcanzan a integrar valores colectivos.

Para proponer un modelo alternativo al criticado es necesario privilegiar valores en donde la promoción pueda: a) introducir criterios que le otorguen dignidad y respeto al estudiante, y b) incrementar la participación del alumno con el fin de capacitarlo en la toma de decisiones dentro y fuera del aula.

Tomado en consideración el contexto acentuamos, la actividad en el aula no es ajena a las expresiones cotidianas de autoridad y ejercicio de fuerzas presentes en cualquier otro contexto social, si el respeto a las normas en el contexto social se impone como sometimiento, en la escuela serán las reglas objeto recurrente para acciones autoritarias.

Si bien la acción educativa no se exime de los lineamientos activos de la práctica social, la enseñanza no puede ser tampoco una práctica de laboratorio aséptica, debe ser entendida correctamente como acto interesado, porque todo

acto de aprendizaje es *intencional*, dirigido a un puerto específico, definido por la necesidad de enseñar y aprender. Enseñar siempre es una “actividad intencional” (Estévez, 2004, p.50) pero se rechaza la búsqueda de la eficacia educativa sustentada en el control *arbitrario*.

Los aprendizajes tienen fines establecidos -sean valores, normas o actitudes -con los procesos sociales, sin embargo, los fines no son estáticos, son multireferenciales, adquieren resignificación en la medida en que se integran a procesos en los cuales los roles de los actores del proceso cambian. Y es que aprender es un “proceso dinámico que ocurre por fases y que está influido por el desarrollo del individuo” (Estévez, 2004, p.51). Aprender no puede seguir siendo un acto de transmisión ritual entre el profesor-arquitecto-omnisapiente y el estudiante-tabula rasa-ignorante; aprender es compartir modos de ser (Duart, 1999), es dialogar con otros para aprender de los otros, es un acto dialógico, “una forma de diálogo sobre cuestiones que tengan interés para los participantes” (Wells, 2001, p.11). Ir a la escuela no sólo sirve para “capturar” información, es una forma de acercarse al mundo y a la vida de otras personas. Joseph Duart (1999) nos conmina a reflexionar:

Si los contenidos llegan a ser la única finalidad educativa, aunque incluyan actitudes y procedimientos, el currículum se empobrece reduciéndose a la vía de transmisión de conocimientos y de pautas de comportamiento por su visión crítica y de aprendizaje colectivo, ya que los contenidos, convertidos en finalidades, son objeto de evaluación individual, de medida, no necesariamente pautas o mecanismos de mejora (p.38).

Si el aprendizaje de contenidos valoricos se entiende como *poder expresar significados* importantes para el estudiante, se tenderá a favorecer su capacidad para regular su propio comportamiento de acuerdo con principios normativos vinculados a valores claros de patrimonio colectivo. Así, aún cuando se busque en el estudiante impulsar el aprendizaje de normas no sólo deberá mostrar capacidad para comportarse de acuerdo con las mismas, entender el *fiat* de la regla que autoriza una acción, lo cual ya no es reducir el significado a “obediencia a ciegas”, además, y es lo más importante, necesita crearse repertorios de significado que lo lleven a interpretar y en su caso cuestionar la regla y la acción, hacerlo sujeto de actividad autoconsciente. Respecto al aprendizaje de actitudes la referencia es motivar la manifestación de tendencias consistentes y persistentes, de comportamiento reflexivo ante diferentes situaciones, objetos, sucesos o personas. La tesis espera mostrar que la enseñanza de la ética sólo puede ser significativa para los estudiantes cuando es resultado de experiencias en las cuales está de por medio, la elección libre, racional y emotiva, no únicamente la reproducción de fórmulas estables. El proceso de enseñanza-aprendizaje de conocimiento actitudinal debe tener en cuenta una vasta composición de elementos para integrarlos al fenómeno educativo, en este sentido siguiendo a Estévez (2004):

Las actitudes han sido definidas como estados complejos del organismo humano que afectan la conducta del individuo hacia las personas, las cosas, los acontecimientos...Se dice que una actitud está constituida por tres componentes. El primero cognitivo...El segundo es el emotivo...el tercer componente es el conductual” (p.47).

Nótese que el estudio de las actitudes reviste gran dificultad por referirse a comportamientos concretos que pueden cambiar con el paso del tiempo, pero también por el contenido afectivo y declarativo, en donde hay de por medio expectativas de interés y, creencias razonables y justificadas.

Educar desde la perspectiva ética propuesta en este trabajo, sea para enseñar contenidos de filosofía moral o de cualquier otra clase, debe asumir como requisito que la escuela, el aula y las relaciones entre profesores y alumnos están llenas de “venas axiológicas”, lo cual significa que los fines sociales que dirigen el modelo educativo necesitan reconocer que la transmisión de contenido filosófico es valiosa, que la educación intencional tiene la pretensión de realizar algo o transformar algo, en nuestro caso tratar de enseñar que la ética sigue siendo importante para generar “la posibilidad de aprender a ser libre” (Duart, 1999, p.21) y no sólo asumir comportamientos obedientes a las reglas para sentirnos sujetos morales.

Si el esfuerzo del docente quiere ser consistente y conciente del espacio de acción al cual se ciñe, en este caso un aula con estudiantes que aprenden ética, es necesario delinear con mayor precisión el sentido más afín al cual colige su interés, y posteriormente concretar su conexión con la libertad. Definamos qué se entiende por educar.

Educación proviene de *educere* que significa guiar o esbozar, *educere* equivale a dibujar, delinear o dar forma (Lewis y Short, 1951), aquí se identifica con desarrollar el potencial de una persona para lograr ejecutar una habilidad o trabajo, en este sentido educar no puede confundirse con otras cosas como “entrenar”, educar se refiere ampliamente a *cultivar a la persona como un todo*,

desarrollar sus atributos humanos de suerte que hagan posible de ella una vida útil, para él y para su comunidad. Siendo así, la educación va más allá de simplemente ayudar a formar hábitos o desarrollar el carácter de una persona para satisfacer un cierto sentido de la vida, porque la manifestación del sujeto no sólo está expresada al interior, también tiene proyección al exterior. Lo anterior permite marcar diferencias con otros modelos éticos como el naturalismo tradicional, si *educere* es trazar destrezas y habilidades en tanto que éstas sirven para construir y marcar parámetros de una idea de persona como un todo, pero sin agotarse en una sola interpretación del mundo, esta manera de concebir al estudiante no es ajena ni incompatible con la capacidad individual de independencia y autogobierno, ni tampoco con una idea de pluralidad humana, educación tiene que ver con habilidades para guiar una vida autogobernada.

Para el estudio de la ética lo anterior es importante, nos pone ante la perspectiva comprensiva de la conducta como evento múltiple, marcado por la diferencia, pero sin caer en el relativismo, hay pautas para la orientación. Se entiende por ejemplo, la importancia de la educación en cuanto al estudio de las reglas de comportamiento, como perfil de dirección para incorporar la estructura de la prescripción, sea a partir de la noción moral de obligación o de deber ético, en donde el significado va más allá de lo cognitivo, se admite que en la conducta se alojan contenidos de conformación colectiva otorgados por emociones, sentimientos, pensamientos y creencias de participación de donde emana su fuerza (Piaget, 1971).

Brevemente, la actividad de aprendizaje es una tarea compleja, el estudiante es una persona constituida por un ámbito intelectual, volitivo y de una

cierta “infraestructura emocional” (Fuentes, 2005), en donde las emociones forman parte todo el tiempo de los procesos o actividad que determinan la capacidad de elegir, decidir y reflexionar.

Visto el estudio de la ética y las reglas morales a partir del enfoque educativo señalado se vuelve más activo que pasivo. En todo caso, lo que hace pasiva la enseñanza es el paradigma desde donde se mira.

2.2 Conceptos clave

Para entender la densidad del problema es necesario introducirse al discurso filosófico con mayor profundidad, se necesita aclarar los conceptos involucrados. Ética procede del vocablo griego **ἠθος**, su significado remite a dos interpretaciones, puede significar tanto “residencia o lugar donde se habita” (Aranguren, 1983, p.21), como también “costumbre” por su raíz latina *mos*, en ese caso se dice, la ética es el estudio de las costumbres, sin embargo, la ética como disciplina filosófica no asume sin más que las costumbres sean su objeto de estudio, la presencia tanto de ideas morales como de actitudes morales no remite necesariamente a la presencia de la ética, “lo decisivo es que haya una explicación racional de las ideas o normas adoptadas” (Ferrater, 1983, pp.278-279).

Actualmente ética y moral llegan a utilizarse como sinónimos, la preeminencia de intereses determina su diferencia, “las *cuestiones éticas* son aquellas que aparecen cuando nos hacemos preguntas acerca de la buena vida, mientras que las *cuestiones morales* son aquellas que aparecen cuando

deseamos resolver conflictos interpersonales en concordancia con los intereses de todos los involucrados y afectados” (Habermas, 2004, p.193).

Con lo expresado se aclara que la disciplina en cuestión aborda las explicaciones referentes “al modo de ser, forma de vida o hábitos de los personas” (Aristóteles, 2000, L II 1103a), pero también integra las explicaciones que dan cuenta del carácter humano en tanto establecen racionalmente una línea entre ética-hábitos-actos (Aranguren, 1983). Entonces, *el carácter* formado por los actos es el objeto de estudio de la ética, porque en él se da sentido propiamente a lo humano, esto es, a su ser moral; pero no sólo eso, al declarar que los actos son la estructura del carácter, también está expuesto que hay una justificación sostenida en la necesidad de ofrecer razones para actuar, de ella depende el propio acto humano. Para redondear, la conducta moral, en tanto materia de estudio ético requerimos de un sostenido esfuerzo por entender los mecanismos por los cuales las personas eligen y en su caso toman decisiones. Lo anterior no debe confundir el objetivo de la ética con el de la psicología o la sociología.

Con la ética nos encargamos del estudio de la conducta, principalmente para ofrecer una explicación de lo que justifica la conducta humana, por ello Aranguren (1983) siguiendo a Zubiri decía: “Todo acto para ser verdaderamente humano tiene que ser “justo”, es decir, ajustado a la realidad, coherente con ella, “respondiente” a ella” (p.49). La ética ofrece condiciones para encontrar las cualidades que definen la identidad del ser humano, lo que Aristóteles llamaba disposiciones, o sea, una capacidad para actuar de cierto modo y que a su vez se puede adquirir sólo por actuar de ese modo. Esas disposiciones nos permiten

entender el carácter, pues en ellas residen los actos llamados virtudes y los vicios (Tugendhat, 2002, y Foot, 1994).

Si la ética asienta notablemente su peso en el acto humano, en tanto acto individual, es comprensible que las acciones sean determinadas a partir de elecciones individuales, aunque, no se puede perder de vista un hecho, las conductas aparecen consideradas en contextos sociales que constituyen su sentido, así, la elección de un estudiante al aceptar un cargo de responsabilidad en un comité de activistas, aunque pareciera estar determinada por una decisión individual se inserta en un horizonte de significado social en el cual adquiere valor; otro caso, en un salón de clase el profesor define las reglas operativas del curso y un estudiante se niega a adoptarlas, aún más, elige protestar públicamente por considerarlas injustas o demasiado severas, en este caso, aunque el alumno toma la decisión de protestar, el acto codifica una registro valoral dentro del contexto de reconocimiento mutuo profesor-alumno, esto es, las acciones recaen en marcos contextuales específicos, en el último caso, un entorno escolar de roles determinados autoridad-sometimiento.

Si la ética como otros productos humanos es una construcción (Duart, 1999) de la percepción de la realidad en tanto expresa la interacción en la experiencia de mecanismos de conocimiento internos (yo individual) y objetivos (vivencias con los otros) en un marco referencial de relaciones axiológicas, se aclara que la educación como formadora de hábitos hace del carácter moral su clave.

Con todo lo dicho, todavía se necesitan pulir algunas ideas, cuidar no caer en la interpretación de que la educación sea una segunda naturaleza que nos

permite actuar bien con sólo aprender cuáles son los hábitos valiosos para lograr nuestro fin (*telos*), pues en esta perspectiva las virtudes, la deliberación y la voluntariedad pueden transformarse en actos cuasinaturales; aléjese la creencia de que el hombre busca *naturalmente* el bien y ante las dificultades fácticas únicamente requiere aprender qué vale y qué no vale. En esta línea hay fuertes modelos como el aristotélico el cual supone que la formación de hábitos permite adquirir las virtudes necesarias para vivir en equilibrio, en armonía o en un “justo medio” (Aristóteles, 2000, LII, 1107a). Efectivamente como señaló Sócrates la vida sin examen no vale la pena (Platón, 2000), pero que de la vida reflexiva se pueda llegar a la vida prudente y éticamente correcta hay todavía un largo camino por recorrer. Al respecto Bernard Williams (1997) ya apuntaba:

En general, Aristóteles no puede razonablemente creer que sus reflexiones sobre la vida virtuosa y el papel de ésta en la construcción del bien-estar puedan desempeñar un papel formativo en cualquier deliberación general que una determinada persona pueda realizar. A la luz de esto, la definición de la filosofía ética y de sus aspiraciones tiene que revisarse (p.61).

Las críticas a este “naturalismo” ético recuerdan el olvido de la subjetividad en la formación del carácter como educación de hábitos, aunque la moral se entienda como formación del carácter con el interés de llevar a los jóvenes a enfrentarse a la vida con actitud de héroes *alter ego* o con el interés de desmoralizarlos, en el nivel de la propuesta naturalista “resulta imprescindible tener un proyecto de felicidad y confianza suficiente en sí mismos como para intentar llevarlo a cabo” (Cortina, 1999, p.110), hecho rotundamente contradicho

por los modelos contemporáneos de educación masiva; y es que la subjetividad como referente indiscutible del ser moral contemporáneo es resultado de otra tradición, la moderna, en la cual más que formar hábitos buenos, la principal preocupación es preparar al hombre para una vida activa, individual, autónoma e independiente; a partir de una relación instrumental con el mundo el hombre aprende a comportarse de acuerdo con el uso de la razón, el *cogito* instalado en el mundo (Descartes, 1980).

La subjetividad por tanto, es el otro concepto clave de la ética contemporánea, en tanto remite a la individualidad, y en tanto cumple la función de contrastarse con lo colectivo, por lo tanto, es necesario explicar a detalle. La etimología de individuo proviene de $\alpha\tau\omicron\mu\omicron\varsigma$ e *individuo*, ambos traducidos por “indivisible”, algo que no puede ser descompuesto porque es en sí mismo la partícula más pequeña de un todo, una partícula originaria, atómica. Formalmente, individuo es un ser singular definido por un género próximo y sus cualidades específicas, en este sentido es una estructura, sin embargo, al hablar de su ser el análisis nos lleva al fundamento; para los modernos, la cualidad sustantiva es su *identidad* con la conciencia, el individuo es una conciencia formada por voluntad y razón, hay pues en ella una *unicidad ontológica* (Boyd, 2004), es decir, la subjetividad es inminentemente social, la subjetividad humana en tanto una forma de autoconciencia y sentido de la acción se constituye por la interacción de las personas encarnadas en la interpretación de sus interacciones (Boyd,2004).

Para entender la función del individuo como conciencia que actúa, deben conocerse sus relaciones en el mundo concreto, en vínculo con otras conciencias,

encontrar cómo se desenvuelve la conciencia cuando elige, desea, y principalmente cuando otras conciencias al querer lo mismo se lo impiden; para eso se necesitan elementos complementarios, el principal: la libertad para actuar.

La conciencia se relaciona con la libertad ofreciéndonos al menos tres grandes modalidades para su interpretación (Ferrater, 1983):

- a) Lo que suele llamarse libertad natural y podemos reducir a lo siguiente, posibilidad de sustraerse a una realidad única y universal predeterminada, en la cual se encuentran todos los elementos del universo reunidos bajo regularidades u ordenamientos previamente determinados. Tal regularidad funciona como coacción limitante.
- b) Se puede encontrar otro sentido de la libertad cuando ésta queda reducida al espacio de lo personal, en donde la independencia del sujeto implica sustraerse a las relaciones que proceden de la propia sociedad para buscar un sentido de existencia alternativa lejos de los factores de coacción existentes.
- c) En un tercer sentido la libertad se refiere a lo social o político, se presenta como condición una concepción de independencia que concibe al sujeto como ser activo, capaz de autodeterminar su destino, en la cual todos los efectos y repercusiones de sus actos recaen en el espacio que transcurre en lo común entre los hombres, o de lo que pertenece a la comunidad, y su obrar queda delimitado por acuerdo o convenio con la ley de un Estado.

El planteamiento general bajo el cual es enseñada la libertad en el programa de la ENP busca abordar los tres rubros antes mencionados, pero, en su intento ha descuidado por mucho un aspecto funcional importante para nuestro

tiempo, el espacio de las relaciones entre ética y política. Se puede afirmar que aunque el concepto de libertad es al menos en un sentido abordado como libertad política, se ha restringido, tal vez por su carga de subversión. Como ha expresado Carlos Cullen, la modernidad desvinculó ética de política, y en cuanto a la formación del carácter moral en las escuelas, la convirtió en educación moral, convirtiendo así la educación en uno más de los elementos del contrato social; el ejercicio de la crítica y la búsqueda de justificación de los actos, en el sentido ético, desapareció y se transformó en obediencia a la ley (Cullen, 2004).

En los últimos años las tendencias filosóficas a discutir el tema de la libertad han derivado en dos perspectivas casi antagónicas que afectan la comprensión de problemas sociales, políticos y educativos. Los enfoques considerados son, por una parte, la libertad como ideal liberal de no-interferencia y por el otro, la libertad como no-dominación de tono pluralista.

Trataremos de mostrar cómo un cambio en la concepción de la libertad transforma el escenario en donde se colocan las actitudes, creando a su vez condiciones educativas referidas en un caso al individualismo y en el otro al fomento de una conciencia social que alienta la participación.

2.3 Concepto estándar: libertad negativa

En el programa de ética encontramos un corriente de pensamiento de la libertad sesgada en una línea particularmente liberal, si aplicamos esta perspectiva al ideal de persona y lo llevamos más en concreto a la figura del estudiante, tenemos una concepción de sujeto pasivo, aislado, construido *individualmente*, en donde, los eventos culturales, sociales, políticos y económicos

que confluyen en su formación son acontecimientos desconectados; su estructura es la de una partícula aislada. Esto es importante, y no sólo por el contenido, en cuanto a las estrategias de aprendizaje propuestas para el estudio de la temática sólo ofrecen recursos artificiales, patrimonio de posturas de representación abstractas, plasmadas como teorías carentes de contextualización, ya se trate de conceptos o problemas la ética se desconecta de la vida concreta de las personas. Ese problema resulta del enfoque liberal de los programas educativos, Henry Giroux (1993) lo vislumbraba al comentar:

“La fe liberal en la razón, la ciencia y la racionalidad instrumental [...] ha desempeñado un papel determinante en cuanto a cambiar el discurso [ético] liberal alejándolo de la política de la vida cotidiana, a la vez que ha fundamentado sus análisis en el ensalzamiento de las cuestiones de procedimiento, en vez de las sustantivas” (p.90).

A partir de lo anterior se plantean varias preguntas: ¿por qué los estudiantes son tratados como agentes dependientes, sin capacidad para elegir o decidir sus preferencias, sin autonomía para su desarrollo y por lo tanto siempre necesitados de instancias de autoridad que legitimen su conducta? o ¿por qué sólo el profesor o la autoridad pueden otorgar legitimidad a las conductas de los jóvenes? y es que ¿son posibles otros enfoques desde los cuales puedan abrirse horizontes para la enseñanza de la ética en contextos menos individualistas y más sociales? acaso ¿los adolescentes son incapaces de elegir en libertad? Ser libre parece continuar ocupando espacios en donde existen rituales de iniciación para vincular la vida cívica con el desarrollo físico del hombre, función que cumplía la

“toga libera” en la Roma imperial¹. Pues hasta el cansancio nuestra sociedad se ha encargado de estigmatizar el estatus del adolescente, imponiéndole, a cambio, un sistema coercitivo que impide aceptarlos como sujetos íntegros, considerándolos en cambio, incapaces de responsabilizarse.

Por supuesto, las teorías acerca del desarrollo moral admiten la pretensión de que la autonomía moral se consigue con el paso sucesivo de estadios evolutivos de la conciencia como lo planteó Kohlberg (1992) siguiendo a Piaget (Hersch, Reimer y Paolitto, 1988), pero, no olvidemos cuánto se ha criticado el liberalismo kohlberiano, al disociar la moral de su historia en apoyo de una tesis cognitiva, haciendo un paralelo entre la madurez psíquica y la madurez de la vida moral (Habermas, 2000), olvidando la parte oscura de la propia racionalidad científica que utiliza para establecer un criterio de demarcación válido (Giroux, 1993).

El adolescente en nuestra cultura carga con un déficit, es presentado como “carente de un ser”, un “sujeto incompleto”, y de cierta manera un *ακρατης* (*akratés*) (Aristóteles, 2000, 1151b), lo que en la antigüedad griega quería decir de alguien que actúa en contra de sus mejores razones, con lo cual se le niega derecho de madurez, teniéndolo por un ignorante de sí mismo.

Esa condición explica porque la entrada en la vida pública, política, del ejercicio de su ciudadanía, cuando los estudiantes necesitan poner en juego habilidades como la asertividad para decidir ya sea en la vida familiar o en el espacio político para expresar conocimientos éticos-cívicos, resulta una

¹ En la antigua Roma los jóvenes sólo adquirían la ciudadanía cuando demostraban que eran capaces de tener descendencia propia.

experiencia traumática que impide activar sus recursos para entablar vínculos con la comunidad. Hay elementos para afirmar que tal situación resulta de la imposición de una formación ética orientada a un modelo individualista. La voz del adolescente, como en otro momento la mujer, son excluidos del entorno de la participación en la esfera pública por considerarlos sujetos de segunda clase o en el más paternalista de los sentidos, menores de edad (Marshall y Bottomore, 2005).

Se ha dicho que el concepto expuesto de libertad se encuentra afiliado al liberalismo, es tiempo de presentarlo, el concepto de libertad liberal es de muy reciente aparición, acaso puede datarse con dos siglos de antigüedad (Pettit, 2003), nació del reclamo y preocupación por defender la integridad individual del abuso de quienes detentan el poder en una sociedad. Convencionalmente se acepta la libertad en sentido negativo, como espacio de acción en donde se puede actuar sin ser obstaculizado por algo o alguien, en donde nadie tiene derecho a intervenir para determinar el sentido de mis acciones o voluntad ni ofrecer un sentido de “vida buena”, la libertad se entiende como no-interferencia. Así, cualquier acción del sujeto garantiza que los motivos que las generan sean dictadas por una decisión voluntaria y nunca por algún temor, imposición de fuerza o castigo.

Cuando alguien dice que no es libre, se debe a coacción, intervención premeditada y deliberada de un agente externo, de tal suerte que si no fuera por esa intervención podría alcanzar sus fines. Entre los ilustrados era común esta formulación y Kant (1986b) lo tenía en claro, pero sin duda la más nítida de las exposiciones proviene de Isaiah Berlin (2000) quien afirmó: “La defensa de la

libertad consiste en el fin “negativo” de prevenir la interferencia de los demás...ésta es la libertad tal como ha sido concebida por los liberales del mundo moderno” (p.227).

El liberalismo en su base ética busca proteger al sujeto garantizándole instrumentos para su protección, a partir de la idea de que los individuos se organizan *post facto* en sociedad vía un contrato ideal en donde hay garantías para preservar su seguridad, el mecanismo son los derechos del hombre, con ellos se auxilia a la conciencia personal en contra de las inhibiciones de una acción injusta. Lo moral se relaciona con lo justo, sobre todo porque en una sociedad que pretende ser justa el valor de las reglas es determinante, pues, si a través de la cooperación los individuos logran ponerse de acuerdo será necesario incorporar un sistema de reglas inviolables (Habermas, 2005). Como reza el lugar común: “Mi libertad termina cuando comienza la libertad del otro”.

Con lo dicho hasta el momento el análisis se ha limitado a la definición del contenido ético en lo individual, se refiere a lo privado y es el espacio de seguridad de lo individual, pero, los individuos coexisten e, interactúan, por lo tanto es necesario hacer una clara referencia a cómo los valores coexisten con una clara proyección en las relaciones sociales, esto es, ingresamos al ámbito político, a comprender cómo la ética se nutre de política y viceversa.

En el esquema de la doctrina gravita un centro temático dividido en dos áreas de análisis: su ética, definida como deontología y una teoría contractualista. Siguiendo las pautas ofrecidas vayamos al centro del planteamiento, la ética liberal es una ética normativa, por tanto, “como estudio filosófico, una investigación dirigida a establecer y defender como válido o verdadero un conjunto completo y

simplificado de principios éticos generales y también algunos principios menos generales que son importantes para lo que podríamos denominar “«proporcionar el fundamento ético» de las instituciones humanas más importantes” (Brandt, 1982, pp.22-23).

El mecanismo de la ética normativa implícita en la doctrina liberal busca regular las condiciones de oportunidad entre los distintos actores de un entramado social, sean estos favorecidos o desfavorecidos y al profundizar en este punto se necesita remitir a la crítica metodológica atribuida prácticamente a cualquier programa liberal (Crouch, 1999), según la cual existe un supuesto orden en la estructura del mundo social, que disocia -arbitrariamente- los componentes constitutivos de la unidad social,². Así, el *sujeto* es pensado previo a la organización social, separado de la comunidad, pues la sociedad es un ente artificial posterior al sujeto; “la individualidad es una esencia desarraigada” (Beiner, 1997, p.15), un ente abstracto en su origen, carente de contenido respecto de cualquier modo de vida, y por tanto, una mónada vacía con tres cualidades al interior de su estructura, ser racional, libre e igual³. Esta concepción aunque ilustrada en esencia, ha tenido continuadores destacados en nuestra época⁴.

En las teorías deontológicas el sujeto es privado y autónomo, no puede ser usado como recurso, lo cual impone, como señaló Kant, un imperativo práctico que impide a cualquiera usar a otro como un medio, “los individuos son fines en sí mismos” (Kant, 1986, pp.44-45) con una estructura definida y cerrada. Según esta

² La formación del orden social en los inicios del liberalismo puede encontrarse en Hobbes (1984) y Locke (1980).

³ Los tres puntos son elementos destacables particularmente en la interpretación de Rawls.

⁴ El principal de los teóricos en el siglo XX es John Rawls (1980 y 1996).

línea las personas pueden insertarse en una comunidad con el objetivo de procurarse un estado de simetría o equidad con respecto a los otros, y así alcanzar un estado de justicia colectiva en la que cada individuo es autónomo en sus intereses con respecto a los demás; no pretendemos abordar en extenso el tema de los conflictos en la teoría liberal, pero tocaremos algunos de sus rasgos esenciales.

La idea de libertad desde esta perspectiva expresa un ideal de justicia, que supone la posibilidad de alcanzar un equilibrio, a partir de una posición original en donde se pueden eliminar las diferencias contingentes entre personas, apelando a principios. Rawls (1980) ofreció una de las más exitosas fórmulas, a partir de sugerir la presencia en el contrato de un supuesto “velo de ignorancia” con el cual pueden eliminarse condiciones y modos de vida concretos, haciendo posibles elecciones racionales de conveniencia y beneficio, de igualdad de oportunidades para todos.

Aquí el problema es que los modelos deontológicos extraen al individuo de su contexto fáctico para cercarlo de los inconvenientes del deseo de ventaja prevaleciente en sociedades de mercado. Si las personas se piensan libres e iguales, es requisito eliminar las ventajas negociadoras que inevitablemente surgen en un seno carente de marco institucional, la sociedad se mueve por acumulación de tendencias sociales, históricas y naturales que llevan a conflictos de intereses (Rawls, 1980). La solución resulta cuando se plantea borrar las diferencias “naturales” de los individuos, en abstracto, considerándolos elementos de un esquema conceptual. Si eso fuera un hecho real todos los hombres serían iguales, pero no es así.

La definición de persona como sustancia individual se logra con una distinción metafísica, distinguir al sujeto de los bienes materiales, sean naturales o sociales, utilizando un sujeto “neutral” con relación al mundo social, con capacidad para distinguir “racionalmente” entre “deber” y “poder”, capaz de “ajustar sus objetivos de manera que puedan ser perseguidos por medios” (Rawls, 1980, p.64).

Como era de esperarse la crítica llega de inmediato al preguntar ¿cómo puede ser justa una comunidad en la cual, si efectivamente, el individuo es el objeto de la protección, los individuos más industriosos, independientemente del estrato social que ocupen, trabajan para proteger a otros individuos que no lo hacen por si mismos?, o ¿cómo es que no puede sentirse un sujeto usado como un medio cuando el resultado de sus méritos es utilizado por otros? Si este es el mecanismo de la justicia, entonces, se admite que las personas son usadas como medios para beneficiar a otros y, por lo tanto, las comunidades no son justas, ni imparciales, violándose flagrantemente el derecho a la libertad individual (Nozick, 1990). El conflicto reside en aferrarse al individualismo negando lo que parecería más bien existir, un “nosotros” (Rawls, 1996; Nozick, 1990). Esto conduce a concluir que la justicia como valor humano resulta un bien instrumental, en donde la preocupación se desplaza al intercambio.

La justicia deontológica se detiene, por lo tanto, en los límites de la justicia formal, se conforma con emprender “acciones justas en el sentido de que se adaptan a un cierto sistema preexistente de reglas positivas...una acción es justa si es exigida o permitida por las normas, e injusta si éstas la prohíben. Este es el principio de la legalidad, o de la justicia formal o abstracta” (Oppenheim, 2000, p.848). El liberalismo asume un ideal de justicia tautológica y vacía. Para superar

el escollo Dworkin (1993) incorpora un principio de igualitarismo, dice: “Puesto que la igualdad liberal depende de mecanismos económicos y políticos que revelan los verdaderos costes de oportunidad de los recursos impersonales, una sociedad igualitaria debe ser una sociedad libre” (p.89). Pero tampoco es suficiente.

Si el fallo metodológico es un conflicto para el modelo liberal no resulta menos problemático el error de normatividad que lo acompaña cuando propone un supuesto pluralismo tolerante, según lo cual, siempre es posible alcanzar acuerdos colectivos, mediante el consenso (Zolo, 2001). Un consenso es un mecanismo para reclamar el consentimiento de una comunidad, pero en este siempre se asume una posición parcial al hacer explícita su declaración, por tomar un caso, el popular consenso de que: “en México todos son iguales, libres y gobernados por la misma ley”; el enunciado de entrada establece una definición, *una* posición que generaliza, la consideración específica respecto de ciertas creencias de libertad, justicia y ley.

Será importante cuidar del camino para no caer en aguas pantanosas, decir que hay valores de extensión universal para toda expresión cultural es hacer una elección que discrimina conceptos con una carga moral, al generalizar se somete arbitrariamente lo plural, porque el “universalismo es en primer lugar una categoría moral” y en ese sentido, “la perspectiva...que esta implicada en él, es una actitud que no tenemos por naturaleza sino que se desarrolla por lo que exigimos y justificamos recíprocamente” (Tugendhat, 2002, pp.59-60).

Una pausa pertinente muestra cómo en el esquema estudiado se adopta la idea de justicia en dos variantes: como un *valor*, y es oportuno entender por valor el “resultado de tres componentes: un objeto que se desea, un sujeto que escoge

y un contexto social” (Muñoz, 1998, p.33), que cuando se postula como principal aspiración axiológica se ubica al comienzo, porque: “la justicia describe no sólo una prioridad moral sino también una forma privilegiada de justificación. Lo justo tiene prioridad sobre lo bueno, no sólo porque sus pretensiones lo preceden, sino también en virtud de que sus principios se derivan independientemente” (Sandel, 2000, p.15).

El segundo modo de entender la justicia, corresponde a la dimensión política, en donde, se borran las diferencias culturales, poniendo a todas las personas bajo una misma base, poner al individuo como unidad estructural.

Para la teoría liberal, lo justo encarna una condición necesaria para desprender de su ropaje cualquier modo de vida y los contenidos específicos del vivir bien. Y es que como dice Charles Taylor (1997): “La ética central de una sociedad liberal es una ética del derecho y no del bien” (p.246). Lo justo es una regla normativa sustentada en la estructura de un sujeto trascendental, en donde el individuo antecede a los fines, y de ahí puede derivar su carácter autónomo y libre (Rawls, 1996); con esa base la sociedad sólo puede garantizar su existencia si se funda en principios que no dependan de ningún ideal particular, “encarna un concepto normativo, y no afirmaciones descriptivas” (Oppenheim, 2000, pp.846-847). La ley moral es el fin último del sujeto y regula todos los demás fines.

Este punto resulta completamente conflictivo incluso para liberales como Kymlicka, quien dice que el sentido de la justicia más que una instancia que homogeneiza la cultura debe dar la oportunidad de que las personas se conviertan en ciudadanos activos, si y sólo si, ellos lo deciden sin que con ello se restrinjan sus derechos, lo cual significa “eliminar cualquier barrera económica o social para

la participación de los grupos sociales en desventaja”, así entonces “el sentido de justicia[...]Comprende la tarea de prevenir la injusticia creando y sosteniendo instituciones justas” (Kymlicka, 2005, p.51).

En el terreno moral el problema de la defensa de la libertad como garante de justicia en tanto valor universal, de principio nos lleva a distinguir entre distintas éticas, algunas superiores a otras, alentando la ética de deberes y prohibiciones categóricos de primer orden con prioridad incondicional (Sandel, 2000). Este hecho incluye destruir el sustento de los múltiples modos de vida, acabando con todas las “formas narrativas de la vida” como denunció MacIntyre (2004, p.261).

El normativismo impone obediencia sistemática a la regla, no se pueden romper unilateralmente, aunque la tensión generada por ésta produzca inequidad, sin duda tiene aquí cabida lo planteado por Piaget quien establece la función de las reglas en la vida del hombre: “toda regla moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1971, p.9).

Por supuesto, ningún liberal ingenuamente desconoce la exigencia de relacionar sujeto-comunidad, en el caso del liberal se apoya en condiciones mínimas para la protección de los sujetos -en una sociedad equilibrada-, siempre y cuando todos los ciudadanos de la comunidad acepten conducirse por líneas de valor comunes, predeterminadas en pro de una filosofía comprensiva. Pero, una vez más, para una teoría comprensiva el riesgo son sus pretensiones de abarcar una multiplicidad de expresiones, abarcar a todos y cada uno de los individuos y a su vez a los conjuntos de individuos que forman parte de

expresiones culturales y valorativas diversas, es decir, hacer comulgar la pluralidad con la unidad. La dificultad se ha planteado en los siguientes términos:

Una sociedad democrática moderna no sólo se caracteriza por una pluralidad de doctrinas comprensivas religiosas, filosóficas y morales, sino por unas doctrinas comprensivas incompatibles entre sí y, sin embargo, razonables. Ninguna de esas doctrinas es abrazada por los ciudadanos de un modo general...El liberalismo político parte del supuesto de que, a efectos políticos, una pluralidad de doctrinas comprensivas razonables pero incompatibles es el resultado normal del ejercicio de la razón humana en el marco de las instituciones libres de un régimen constitucional democrático. El liberalismo político supone también que una doctrina comprensiva razonable no rechazará los elementos esenciales de un régimen democrático (Rawls, 1996, p.12).

Para resolverlo se puede apelar a factores como las “facultades de los ciudadanos”, su “civilidad” (Kymlicka, 2005), pero a costa de admitir una definición de sujetos sociales como entes racionales, porque los individuos que la constituyen son capaces de comprender lo que es mejor para todos, y pueden suprimir sus apetitos personales en pro del acuerdo común, pues para esta descripción se recurre a la figura del individuo como agente razonable y racional (Kymlicka, 2005). Hay tras esto una expectativa ideal de *confianza* (Zintl, 1995), encarnada en esa racionalidad que nos lleva a aceptar la figura del individuo, si no fuera así, sería imposible contestar la pregunta: ¿por qué es posible la existencia de una sociedad estable y justa en donde coexistan ciudadanos libres e iguales divididos por todo tipo de doctrinas incompatibles? El liberal tiene por delante

resolver el problema de hacer compatible lo incompatible o en los términos de John Gray (2001), “unificar valores inconmensurables” (p.64).

Los liberales contemporáneos han cuidado de no comprometerse con una razón pura práctica ocupada exclusivamente de imperativos categóricos, pues las restricciones que impone son severas; cuando todo juicio moral es dirigido directamente desde la razón, de manera que, por ejemplo, ser bueno no únicamente garantiza la identidad social de una comunidad, sino la de cualquier ser capaz de cooperación (Tugendhat, 1977), los límites para integrar la diversidad resultan insalvables. Lo que ahora les interesa es balancear modelos operables de medios-fines, al respecto Gray (2001) comenta: “Lo racional...se aplica a un agente singular y unificado...con sus características facultades de juicio y de deliberación...se aplica a la elección de medios...[mediante la racionalidad] puede sopesar también los objetivos finales según su significado para su plan global de vida y según la coherencia y complementariedad entre ellos” (p.81). Lo interesante no es “imponer” juicios universales; sino, ejecutar una razón empírica práctica, privada por el sentido común, jugándose su puesto como actor político, midiendo los alcances del acuerdo y la elección. Pero la posibilidad es formalidad pura, pues al convertir los valores en derechos, los pone bajo el resguardo de la normatividad (Gray, 2001), ese lado duro del liberalismo tan criticado.

Hasta aquí, resumiendo, interesa tener presente tres ideas:

1-En el liberalismo los individuos no tienen ideas de buena vida fijas e inmutables, son átomos independientes entre sí, sus juicios están sujetos a modificarse por el ejercicio reflexivo de las personas, lo único que queda es

marcarles parámetros de acción relacionados a prescripciones o imperativos de acción normados por leyes.

2-Cualquier desigualdad “moralmente arbitraria” es injusta y debe rectificarse, si alguien tiene más que otros como resultado de sus circunstancias, esas diferencias son moralmente arbitrarias e injustas. Se propone una igualación por medio de la mecanismos de distribución justa.

3-Cualquier figura de la autoridad debe ser neutral a las concepciones del bien de las personas, no puede establecer jerarquías valorando unas y negando otras, sin embargo prevalece el consenso sancionado por la autoridad y la racionalidad unívoca.

Como se entiende los presupuestos liberales anuncian la separación de las esferas de la ética y la política, descarnando al sujeto, la estrategia en ese sentido apunta a modificar los parámetros axiológicos de las comunidades y de las personas, vaciando de contenidos sus nociones. Es tarea del filósofo, en cambio, darle al individuo mayor consistencia, recuperando aspectos de su condición, como pasa con la dignidad humana, Así lo entienden algunos filósofos: “la moderna noción de la dignidad de la persona es esencialmente la de un agente, que puede influir en su propia condición. La dignidad ciudadana implica una idea de la capacidad del ciudadano” (Taylor, 1997, p.263).

2.4 Reconceptualizando: Libertad como no-dominación

Abordada con suficiente amplitud la libertad liberal es tiempo de repensarla. Primero, la libertad es más que un derecho, es una condición de competencia para interactuar en el orden social vigente, qué quiere decir esto, en concreto, cuando

se está tratando de un estudio acerca de la enseñanza de la ética. Educarse en los valores de una sociedad que demanda libertad es aprender a ejercerla para afirmar una identidad que tiene sentido sólo cuando se adquiere al interior del reconocimiento de la comunidad, libertad es acción para la participación pública (Skinner, 1993b), acción que afecta procesos en los que interactúan muchos agentes, es acción con conciencia de sus efectos, es acción conciente de su responsabilidad, la libertad no tiene un sentido unidireccional no afecta sólo a uno.

Incluir este enfoque ético-filosófico, obedece a lo que aquí se considera un reclamo: las instituciones de educación públicas tienen que garantizar para sus estudiantes una formación efectivamente integral y útil para enfrentar con éxito su inclusión en las diversas esferas de la vida social, requiere proporcionarles lo necesario para desarrollarse como agentes económicos, políticos y morales; independientemente de prototipos ideales, los estudiantes trabajarán, contraerán obligaciones, responsabilidades y derechos políticos de ciudadanía.

La escuela debe capacitar a sus estudiantes para competir socialmente, propiciar habilidades y competencias para su interacción e integración social, garantizar, esto es, ofrecerles un mínimo de condiciones cognitivas, valorales e instrumentales para demandar igualdad, exigir respeto e impedir abuso hacia su persona, sobre todo *no aceptar padecerlo*, ese debe ser el resultado de una formación en valores como el de libertad. Como podrá entenderse un cambio de enfoque tiene efectos amplios en lo curricular tanto como en lo paracurricular –es decir, en los procesos fuera de la escuela.

Autores opuestos al liberalismo a rajatabla se refieren a los valores como a destrezas para convivir en sociedad, en tanto son destrezas básicas para hacer

hábil al estudiante para “funcionar” en el mundo; quien falla en su intento por conseguir las cosas queda rezagado con respecto a otros estudiantes, manteniendo una situación de desventaja y dependencia con respecto a sus compañeros más sagaces, los cuales cuentan con mayores ventajas de convertirse en autónomos (Dagger, 1997).

Si como se dijo al principio del capítulo a propósito de los estudios sobre valores y democracia, la convivencia en México muestra preocupantemente la práctica social sistemática de acciones de injusticia, un elemento que podría favorecer a limitar esa práctica corrosiva es capacitar al estudiante para no aceptar padecer abuso de otros, enseñándole a vivir a partir de valores que no propongan aislarlo protegiendo su integridad sin consideración alguna de la integridad de los otros, ese es aquí un objetivo.

Con lo arriba señalado se ha entrado en materia, los conceptos y los valores implicados en este trabajo, parecen ser absolutamente necesarios en el desarrollo del estudiante, en tanto, recursos para su vida diaria, entonces, la temática expuesta forma parte de los medios favorecedores de la *competencia* del estudiante para su desenvolvimiento en sociedad. Dicho lo anterior, se entiende competencia como “una capacidad para actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2003, p.7). Se enfatiza que el estudiante competente necesita desarrollar la destreza necesaria para utilizar los conceptos éticos y convertirlos en actitudes de valor para su desempeño como sujeto participante dentro de una comunidad (escolar, vecinal, etc.), la competencia engloba las habilidades propias para resolver determinados problemas en un campo

disciplinario particular, para alcanzar cierto grado de ejecución y pericia, todo supone mantener una postura mental, actitudinal, un esfuerzo racional, buscar sentido, tener curiosidad, pasión, es decir, manejar lo que Perrenoud (2003) llama el “arte de la ejecución” (p.10).

Establecida la conexión anterior se clarifica el concepto de libertad. Este trabajo apuesta por impulsar un sentido de libertad como actitud adversa en contra de la dominación propia y ajena, impulsando valores como la participación, el respeto y el pluralismo solidario, lo que algunos autores han llamado “virtudes cívicas” (Dagger 1997, Kymlicka, 2001) contenidas como ideal de ciudadanía. Esta idea, claramente contraria a la de libertad negativa, tiene implicaciones en sociedades de mercado masivas con expectativas de redistribución e igualación de beneficios y la nuestra es una sociedad de ese tipo.

Libertad se propone sea entendida como *no dominación*, en ese sentido tiene que ver con *el estatus de cualquier individuo para mantenerse protegido contra la exposición a la interferencia voluntaria de otro, es contar con los recursos para repeler el abuso arbitrario de cualquier agente ajeno*, eso es el espíritu de lo que Philip Pettit (1999) considera “la posición que disfruta alguien cuando vive en presencia de otros, y en virtud de un diseño social, ninguno de ellos lo domina” (p.96).

Históricamente la filosofía dejó a un lado este horizonte de interpretación privilegiando la no-interferencia debido a los beneficios coyunturales ofrecidos por la teoría contractualista, Skinner ha dado cuenta de ello en sus estudios arqueológicos de historia del pensamiento político en los cuales expone cómo los ideales de la cultura renacentista (neorromana) habiendo establecido la posibilidad

de abarcar un concepto de libertad que auxiliaba a la comunidad en contra de los abusos de la autoridad garantizando el uso activo de la libertad para lograr adquirir la independencia no fue respaldado por poner en riesgo la independencia individual (Skinner, 1993a), todavía se necesitaba conciliar la libertad subjetiva con la libertad colectiva, pero a los autores dominantes del modelo contractualista – Hobbes entre los modernos y Rawls entre los contemporáneos- no les pareció pertinente sacrificar la individualidad por considerar que la libertad sólo se construye con un ideal de orden social que implicaba distanciar individuo de comunidad y aislar mediante derechos al sujeto, a eso le llamó Skinner (1993b) el triunfo de los “bárbaros góticos” (p.404). En su origen el ideal de libertad sustentaba la idea de cuidar la salud de la comunidad a partir de garantizar la salud de sus miembros, con un adecuado régimen co-construido con la participación de todos los actores, esta idea recurre a la sabiduría renacentista condensada en la expresión “*virtú vince fortuna*” (Skinner, 1993a, p.212), únicamente la virtud capacita para reducir la incertidumbre ante lo futuro.

Por supuesto que la libertad entre los autores republicanos contiene una aproximación al ideal ético del hombre virtuoso, que para ellos encarnaba cierto ideal de aristócrata, este punto debe ser bien aclarado, cuidando de no caer en interpretaciones de tipo comunitarista, que como bien sabido es, sustentan la creencia de que las comunidades pueden capacitar a las personas en ciertas “prácticas” para desarrollar ciertas actividades, convenientes para el desarrollo de la comunidad, para McIntyre esas prácticas son actividades cooperativas que no están dirigidas instrumentalmente a un bien exterior a ella sino que se efectúa por ella misma, e “implica que sus bienes sólo pueden lograrse subordinándonos

nosotros mismos, dentro de la práctica, a nuestra relación con los demás practicantes” (McIntyre, 2004, p.237), el problema con esas prácticas es que terminan eliminando la diversidad individual al postular la unificación de expectativas, implicando establecer un solo modelo de bien vivir sometiendo la diversidad. En el modelo anterior es claro que un esquema educativo unimodal puede reducir dramáticamente los intereses y demandas de distintos grupos en bien de satisfacer las demandas del ideal de buena vida imperante.

Desde el enfoque sostenido aquí, y recuperando lo dicho al inicio del capítulo acerca del sentido de educación que asentimos, resulta posible educar para ser libre o asumirse como libre mostrando que se puede tener la seguridad de que nadie puede impedirle a nadie hablar, transitar, solicitar, exigir, apoyar o en su caso poder detener abusos arbitrarios.

Se ha puesto el acento en la arbitrariedad y es importante abundar en ella. Quien entiende la libertad como no-dominación elige eliminar la arbitrariedad. Alguien arbitrario o algo arbitrario es aquello que se sujeta al *arbitrum*, o al juicio de un agente si es que “el agente se encuentra en una posición en la que puede o no elegirlo según le plazca” (Pettit, 1999, p.81).

En otras palabras es *carecer* de control para evadir algo que tenga consecuencias para su bienestar. Cuando una persona entiende que la peor forma de dependencia es aquella emanada por la elección de alguien ajeno, al cual no se le solicitó expresamente su acción, se entiende que carece de poder para decidir sobre lo que le conviene, esto tiene implicaciones al nivel escolar, pensemos en el maestro autoritario que puede castigar a sus estudiantes al menor pretexto y causa, quien puede solicitarle un trabajo extenuante sin justificación

pedagógica, interfiriendo en sus actividades extraescolares arbitrariamente, en este sentido alguien con tal autoridad es poseedor de un poder arbitrario.

La principal estrategia para establecer un cambio de sentido es generar las condiciones para que el poder se ejerza de manera tal que atienda al bienestar y “a la visión del mundo del público, no al bienestar y a la visión del mundo de sus detentadores” (Pettit, 1999, p.83). Como puede verse la estrategia pedagógica en este caso no es mantener la especulación de que el sujeto para mantenerse a salvo de otro poder tenga que reservarse de éste mediante la apelación a su “derecho”, pues en el caso de la libertad como ausencia de dominio arbitrario al afectarse los espacios de independencia de uno se afectan los espacios de interdependencia de todos, en un salón de clase cuando se practica la arbitrariedad aunque puede haber ejecución exclusiva, la aceptación introduce la posibilidad de violación para todos los casos; puesto que la libertad no es derecho de unos y no de otros, o dicho en otras palabras la libertad no se parcializa en pequeños cotos de derecho.

Recuérdese que las escuelas son espacios de lucha y negociación en donde se mantienen presentes relaciones de micropolítica, jugándose posiciones de lucha en una *cultura de iguales* (Bank, 2000). En esta cultura la idea libertaria de no-dominación reclama respeto y reconocimiento de la dignidad de todos, pero en tanto que ese “todos “ determina lo que es denigrar, por ello resulta pertinente hacer explícito y reducir al mínimo la presencia del currículum oculto por ser “severamente disruptivo para la educación política de los futuros demócratas. No sólo por la “atmósfera autoritaria” de orden y disciplina que promueve actitudes de

pasividad, dependencia enfermiza, sumisión, competencia e inequidad” (Dagger, 1997, p.122).

La dominación siguiendo a Pettit es un ámbito que subsume diversas áreas entre las que se cuenta la esfera de elección de las personas, la del dominio gradual y una dimensión de dominio selectivo. Al respecto, es importante contrastar lo que implica ser libre en sentido de ausencia de dominio y libre en sentido de ajeno a la interferencia, quien es libre en este último caso puede pensar que resulta positivo que existan leyes que sancionen a la autoridad que interfiere con las personas, pensemos en el estudiante que se siente protegido cuando hay un reglamento que le otorga derecho a un descanso a mitad de su horario de clases, muy bien podría pensar el estudiante que nadie tiene “derecho” a limitarlo de ese beneficio, sin embargo, un profesor utilizando su poder podría interferir con ese derecho impidiendo de su disfrute, digamos como represalia en contra del estudiante por estar jugando en clase. Lo que la libertad como ausencia de dominio establecería es que al atentar el profesor contra la libertad de uno está en condiciones de atentar contra los demás, en ese concreto instante lo ha hecho con su capacidad de elección actuando selectivamente, pero de aquellos a los cuales no ha sometido, no pueden estar tranquilos o ciertos de que no puedan ser objeto de una represalia futura. Así entonces, el profesor manifiesta “el uso de la fuerza sin derecho siempre en una forma de vulnerar la libertad pública” (Skinner, 2004, p.37). Las implicaciones en el terreno educativo son amplias, se deja claramente asentada una en concreto: quien para formular un juicio cree necesario tomarlo de otro que se lo ofrezca ya construido evitándole el esfuerzo de pensar, razonar e incluso estar en desacuerdo es moralmente un vasallo. La libertad propuesta

rechaza esta actitud de sometimiento y “esclavitud” En concordancia con lo anterior se infiere que: “los estados libres, al igual que las personas libres, se definen por su capacidad para autogobernarse” (Skinner, 2004, p.26).

No hay pues, elementos para establecer que la libertad es inferior cuando se anula el poder arbitrario que cuando se propone acotarlo por leyes o reglamentos. Por otra parte en la enseñanza de un nuevo espacio de interpretación de la libertad se hace mayor énfasis en que la libertad no es exclusión de la ley o negación de la obediencia, el punto es que la libertad no resulta incompatible con la ley, de hecho, la libertad no se reduce con la presencia de la autoridad, porque la autoridad no puede emanar de algo ajeno a los participantes, la ley o las normas resultan de su inteligencia, la libertad de hecho se incrementa y enriquece cuando se concibe como participación, cooperación y compromiso, lo cual nos lleva directamente al asunto de si la libertad puede ser compatible con una educación que estimule virtudes cívicas entendiendo a éstas como participación, respeto y pluralismo.

Aunque los liberales se sienten incómodos cuando escuchan que la escuela debe enseñar virtudes y piensan que en esa exigencia va de entrada una consigna de autoritarismo rousseauiano, no hay tal, el hecho de que se promueva autonomía individual no es ajena a la esperanza de fortalecer, como se a remarcado, la formación del estudiante como una unidad que sea autosuficiente para gobernarse, Kymlicka (2004) lo reconoce al declarar “es claramente falso que el hecho de promover un concepto de virtud fomente, *por definición*, un concepto del bien” (p.215). Él mismo establece una serie de compromisos con la virtud cívica proponiendo además la participación en asuntos públicos, civilidad y

tolerancia, la moderación pública, un sentido de justicia, capacidad para discernir y respetar a los demás, solidaridad y lealtad (Kymlicka, 2001).

Aquí el punto por resaltar es, de ninguna manera la libertad ha quedado agotada en la perspectiva liberal, y que las demandas de igualdad, justicia y bienestar de la comunidad exigen ir más allá, retomar los posibles conductos bloqueados e imaginar otros posibles en los cuales la libertad aliente mejores condiciones para las personas. Aquí es justo apuntar, se retoma como principio de estabilidad moral la idea de que para sostener un diálogo entre libres iguales necesitamos introducir la *confianza* en nuestras relaciones, no vernos como diría Hobbes con el “rabillo del ojo” todo el tiempo, como marca de la inseguridad, es decir, depositar nuestro porvenir en manos de otro pero sin dejar irresponsablemente y sin consentimiento la decisión de todo tipo de elecciones (Cornu, 2001).

Así pues, la libertad introduce de pleno un ideal de sujeto que remite a un ideal de sujeto público o ciudadano, en el cual la escuela ocupa una posición central y la enseñanza de la ética también, el espectro abierto de la educación con una perspectiva pluralista contiene en sí misma la condición de que los jóvenes sean preparados para realizar en su vida aquello que para ellos sea mejor siempre y cuando en la ejecución de ese proyecto no destruyan arbitrariamente las elecciones de otros, y es que puede ser el caso de que un alumno para cumplir sus metas necesite ocupar un espacio en el cual estén compitiendo otros estudiantes más, aquí lo que se propone es garantizar que la competencia ofrezca los elementos para que aquel que pueda desempeñar el mejor uso de los recursos existentes para lograr ese objetivo lo pueda alcanzar, pero si en esa lucha alguno

trata de romper el juego limpio sea la propia comunidad quien reconozca el acto y sancione al abusivo, “la gente debe estar preparada para ejercer su autonomía y jugar un rol activo con un ánimo ciudadano público” (Dagger, 1997, p.119).

Los propósitos educativos necesitan enfocarse a preparar para la vida mediante la promoción de la autonomía y valores cívicos. Y es que, aún sin compartir posiciones con Adela Cortina es de reconocer su esfuerzo por impulsar la discusión respecto del valor de la ética ciudadana, dice: “No se pretende educar en valores para producir “buenos ciudadanos”, eso equivaldría a generar una doctrina que domestica la diferencia” (Cortina, 1999, p.82). De lo que se trata es enseñar a la sociedad que tiene la posibilidad de someter a la discusión los diseños institucionales tal y como hasta el momento funcionan y determinar si efectivamente responden a los reclamos de sociedades cada vez más plurales en las cuales la diversidad implican un alto grado de creatividad y respaldo ético.

Haciendo un esfuerzo de inteligencia y compromiso la comunidad y los actores individuales ponen en ejercicio aquello que definimos iniciando el capítulo como nuestra “infraestructura emocional” tendríamos la exigencia de recuperar el sentido de lo que es la colectividad, pues los intereses individuales no están unidos en una sociedad sólo por el interés egoísta del cálculo costo-beneficio, porque, “el cemento de la sociedad no consiste en un proyecto realizado por actores racionales que se ponen de acuerdo contractualmente. La sociedad se ha mantenido unida, por el contrario, precisamente por esas expresiones “soberanas” de la existencia que la modernidad racionalista desprecia o relega en el ghetto: el arte, la sonrisa, el erotismo, etcétera” (Marramao, 2001, p.32), expresiones que guardan un alto componente ético.

Con lo expuesto, ha sido presentada una forma alterna de corregir el déficit encontrado en el programa actual de ética, es necesario aclarar que las modificaciones concretas a la estructura de dicho programa se realizaron, y pueden consultarse en el disco compacto anexo de la tesis, está en forma de un programa para ser usado en computadora por los estudiantes. Dicho dispositivo va acompañado de una planeación académica específica que puede consultarse (ver cap. 4).

Hasta el momento la indagación a cubierto parte de los propósitos establecidos, entrar en contacto con la discusión del contenido ético-filosófico-político implícito y explícito, es tiempo de hacer el correspondiente recorrido por la sección de los fundamentos epistemológicos y psicopedagógicos.

3. Aprendizaje basado en comunidades

La mayoría de los estudios sobre aprendizaje significativo y técnicas de trabajo bajo modelos operativos de desarrollo de habilidades de pensamiento normalmente tienen aplicaciones para clases de ciencias o matemáticas; en los últimos años han tenido mayor atención asignaturas como Español o Enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, se ha desatendido por completo la investigación educativa en la enseñanza de la filosofía (OEI, 1998).

Si la crítica al contenido temático y los propósitos por mejorar nuestra asignatura nos han llevado a buscar enfoques menos verticales para enfrentar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de temas éticos, resulta totalmente adecuado corresponder a este esfuerzo con una perspectiva que admita la interacción entre los participantes en el aula como fundamento de un proyecto que asuma las tareas del proceso educativo de manera más horizontal, la propuesta presentada no puede ser ajena a las transformaciones en el terreno psicopedagógico, por lo cual, se adoptará un enfoque social del aprendizaje.

La teoría social del aprendizaje¹ ha ganado un lugar importante en los nuevos modelos explicativos y descriptivos ofreciendo alternativas para solucionar muchos de los lastres del sistema educativo tradicional. En sí misma, podría decirse, la propuesta es ya una tradición en la cultura educativa de nuestro tiempo, es punto de referencia en el debate contemporáneo sobre educación, pero también una robusta plataforma con elementos para desarrollar propuestas

¹ Se ha considerado apropiado para los objetivos de la tesis optar por teóricos como Michael Cole (2001), Yrjö Engeström (2001), Etienne Wenger (2001, 2003) y Jean Lave (1988, 2003) quienes han suscrito explícitamente su tendencia a una teoría social del aprendizaje.

concretas para mejorar el actual sistema de enseñanza de nuestro bachillerato. En lo que sigue se desarrolla una exposición general de dicha teoría, la cual constituye el sustento psicopedagógico de la propuesta didáctica desarrollada en el presente trabajo.

La primera parte ofrece una exposición de las nociones generales de la teoría social del aprendizaje desde la perspectiva de la teoría de la actividad, la cognición situada y la cognición distribuida. La segunda sección del capítulo está dedicada a plantear las particularidades de la compleja idea de *comunidad*, considerando nociones tales como: comunidad de discurso, comunidad de conocimiento, y en el caso de la comunidad de aprendizaje se hará un especial énfasis en el uso de las nuevas tecnologías por ser un componente básico del presente proyecto. Por último, se presenta una discusión sobre los procesos cognitivos involucrados en la comunidad de aprendizaje.

3.1 La teoría social del aprendizaje

Es bien sabido que cualquier sistema de enseñanza busca mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes mediante el desarrollo de mejores estrategias de intervención en el aula, la intención va encaminada a generar experiencias escolares más dinámicas tanto para estudiantes como para profesores. Sin embargo, no siempre lo más eficiente resulta más fácil, en ocasiones producir una mejora cualitativa exige una inversión de esfuerzo considerablemente superior al resultado obtenido, sin embargo, la práctica constante y la evaluación seria de resultados indican que la mejora y eficacia con el tiempo se incrementan.

Educar es tarea compleja, reclama compromiso, esfuerzo, creatividad, muchas veces valentía, convicción y participación comprometida de más de un actor, de hecho necesita del conjunto de la planta docente y de la estructura institucional para crear poco a poco avances. Quien decide ser educador necesita ir más allá de ser solamente un profesionalista, para mejorar el aprendizaje se requiere dar un paso adelante, no conformarse con ser un entendido de alguna profesión, es indispensable abordar los problemas de modelación de la conducta, diseñar estrategias, motivar intereses, etcétera, para lograrlo nunca será suficiente con la profesión de matemático, pedagogo, físico o filósofo por sí solas.

Con respecto al perfil del docente actual, es importante reflexionar sobre su preparación antes de arrojarlo a nadar por el extenso océano de la educación, en donde no siempre las aguas son cautelosas, educar exige altos niveles de calidad en el manejo de la disciplina, la didáctica y el conocimiento psicopedagógico general (Putnam y Borko, 2000) todo con el objetivo puesto en resolver una multiplicidad de problemas de índole diversa, no sólo “académicos”, pues muchos de ellos están escritos en la clave del currículum oculto. Así pues, continuar pensando en el buen educador como quien se autocomplace con “enseñar” contenidos para cubrir objetivos temáticos de un programa, es mantenerse dentro de una línea conservadora y convencional guiada por metas de un sistema de poder que exige control, pidiendo en sus propósitos “generar personas con una base de conocimientos sólidos” (ENP, 2002) con los cuales al terminar sus estudios puedan incorporarse a la vida social y productiva del país (SEP, 2001).

En el esquema vigente de la ENP se enfatiza la idea de alumno receptor, que necesita “conocer” y “descubrir” información, para *internalizarla* de manera

que pueda apropiarse de los “datos” e incorporarlos en la memoria, entendida como almacén de información. Esta es la perspectiva hegemónica del sistema de bachillerato, se pide generar estudiantes hábiles en “capturar datos”, máquinas registradoras de información, “cabezas” consumiendo información acumulándola en creciente incremento cuantitativo.

Se puede replicar, tener información es condición indispensable para transitar a lo largo de la vida escolar, efectivamente no es suficiente, desde otras ópticas ni siquiera es lo principal. Efectivamente nuestro estudio sostiene, se necesita un conjunto amplio de conceptos, categorías, fórmulas o relaciones, pero dichos elementos cognitivos se fortalecen cuando el estudiante cuenta con recursos para aprender a utilizarlos, para luego mantener su aprendizaje de manera autónoma, son “habilidades” y caben en el ámbito de las competencias para iniciar y mantener el aprendizaje.

A continuación se describe la noción de competencia, procurando precisar para no incurrir en ambigüedades. Se sabe del origen del concepto, proveniente de una tradición educativa cercana al desarrollo de la industria y la vida empresarial (OCDE, 1991). A principios de los años ochenta el concepto se orientaba a la educación técnica y a los institutos de capacitación para el trabajo, pero, debido a las condiciones propias del desarrollo económico del país se llevó a los bachilleratos propedéuticos extendiéndose al resto del sistema educativo.

Todavía se conservan resabios de su origen, pero en gran medida al igual que muchos otros conceptos, como el de “escuela”, nos conduce por la historia

hasta la fundación de la cárcel y la fábrica² modernas (Foucault, 1988a y 1988b). Aunque esos recuerdos todavía están presentes en un grado menor en el concepto de competencia en el contexto contemporáneo, puede abordarse de otras maneras, como lo hace Michell Saint-Onge (2004): “*la competencia puede definirse como la capacidad reconocida a una persona, o a un grupo de personas, para realizar tareas específicas relativas a una función determinada*” (p.141). Según lo anterior, la competencia del estudiante de bachillerato, equivaldría a aprender a solucionar problemas teóricos o prácticos derivados de las diversas asignaturas del currículum. En cuanto a las tareas, deberán estructurarse a la medida de la edad o nivel escolar cursado; ser lo más concretas posible y el estudiante debe recibir las herramientas necesarias para enfrentar esos retos propios de la escuela, tendiendo al mismo tiempo puentes para su aplicación con su contexto cotidiano.

Es pertinente decir, para desarrollar una propuesta contemporánea necesitamos enfatizar la enseñanza más efectiva, incorporando los medios más avanzados al alcance, tales como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), acentuando el papel jugado por la comunidad y los recursos de mediación en la construcción del significado del conocimiento con el objetivo de crear mecanismos óptimos para la solución de problemas o la realización de tareas de investigación. Así entonces, no basta con las buenas intenciones del docente que cumple con enseñar contenidos.

² La conocida línea de estudio de Foucault acerca del origen de la escuela pública en Francia nos lleva a encontrar sus cimientos en la fábrica e incluso en las cárceles, en tanto instituciones que ayudaron a preservar la salud pública y el orden social.

Una *teoría social del aprendizaje* toma como punto de partida la siguiente premisa: el “mundo” se constituye como “mundo social”, compuesto de varios elementos: *objetos* que se conocen, la *subjetividad* individual de quienes se comunican, la *comunidad* que establece la generación o reproducción del conocimiento y las *herramientas mediadoras*; dentro de éstas últimas encontramos desde lápiz y papel para escribir, libros, hasta computadoras, incorporándose actualmente la *www*. Además de los elementos hay *sistemas de actividad* o múltiples relaciones establecidas entre las partes actuantes. Esta teoría trata de resolver cuestiones como: ¿Quiénes aprenden?, ¿por qué aprenden?, ¿qué aprenden? y ¿cómo aprenden? (Engeström, 2001). Cuestiones clave que delinear su objetivo en tanto se ocupa de relaciones sistémicas entre sus elementos.

Para la teoría de la actividad son importantes las relaciones entre los individuos y los planos sociales en donde éstas se llevan a cabo, cualquier acción está siempre “encarnada” en un referente sociocultural, en donde las acciones humanas mantienen el sistema de actividad; el sistema conformado por los individuos o grupos actuantes, objetos y acuerdos operativos sirven para constituir el punto de vista desde el cual se realiza cualquier elección; son el “contexto significativo mínimo” (Barab, Barnett, Yamagata, Squire, Keating, 2002) que permite describir los procesos de generación de conocimiento. Para los propósitos de este trabajo resulta importante entender la actividad en tanto nos explique cómo opera una comunidad; esta teoría puede acercarnos a entender los sistemas de actividad que coexisten al interior de un aula.

Para quienes hacen uso de la teoría de la actividad, como S. Barab, el aprovechamiento de este marco teórico permite entender cómo los participantes

de una práctica transforman los objetos y de qué manera los diferentes componentes del sistema sirven como recursos de mediación para su posterior transformación (Barab, et. al., 2002, p.78). Por el entorno se crea una estructura de significados en donde “las relaciones entre participantes y objetos no son directas” (Barab, et. al., p.78); sino que “siempre son mediatizadas” por los distintos componentes.

La mediación en el sistema de actividad introduce un factor importante que se debe apreciar, la importancia de las contradicciones internas producto de la tensión en las interacciones entre personas y su entorno, esa tensión más que un componente dañino produce condiciones para mejorar la comprensión de los problemas e incentiva la participación de los agentes generando procesos de co-participación. Y es que si todas las interacciones sociales contienen como plano referencial procesos de tensión internos, dialécticos, los procesos de actividad no podrían ser ajenos a ellos. Finalmente, la actividad como *leitmotiv*, veremos más adelante, es parte sustancial de las comunidades de aprendizaje.

Al retomar la teoría de la actividad como marco de referencia psicopedagógica se entenderá la manera en que el proceso enseñanza-aprendizaje resulta más eficiente. A partir de él podemos al menos captar tres puntos de aproximación para responder al problema de la enseñanza actual:

- I. En un primer nivel, al representar la actividad en el aula,
- II. Después realizando una explicación semántica de las relaciones que dan cuenta de la mediación y la apropiación de conocimientos en tres dimensiones: actitudinal, procedimental y actitudinal,

III. Por último, el ejercicio conceptual puede llevarnos a ejecutar una intervención en el aula de mayor calidad.

Dado que la perspectiva considera el conocimiento resultado de la práctica social acepta que éste es construido, los actos son completamente sociales, involucrado un cambio en la conceptualización al cual llamaremos *reconceptualización de la conciencia*, en donde tanto la subjetividad como los factores “objetivos”, el adentro y el afuera, o en terminología mentalista lo *interno* y lo *externo*, son uno y el mismo, con sus diferencias tanto a un nivel instrumental, explicativo y sustancial, entre los niveles del yo individual y el yo colectivo.

El conocimiento desde la perspectiva sociocultural se considera un acto colectivo, se dirá eso no es nuevo, sin embargo, desde la perspectiva suscrita y a partir de la pregunta de quién produce el conocimiento, la respuesta sí introduce su propio giro copernicano, la apuesta es retirar la idea de producción de conocimiento como fruto del esfuerzo de las mentes individuales, sujetos particulares y las mente de las personas.

De entrada se rechaza la idea del conocimiento como acto individual, la apuesta se dirige a la postura que defiende la generación del conocimiento como acto colectivo y se da al interior de comunidades (Lave y Wenger, 2003), en las cuales están coexistiendo sistemas de actividad.

Cuál es el punto crítico para adoptar este paradigma, principalmente los reclamos provenientes desde diversas trincheras, tanto de la psicología, la pedagogía, las ciencias cognitivas y de la propia filosofía. Sus propuestas a partir del último cuarto del siglo pasado van en el sentido de buscar modelos alternativos que cubran los vacíos heredados por las interpretaciones del sujeto centralizado

como agente hegemónico del conocimiento, tal y como se derivó del yo solipsista cartesiano o del sujeto trascendental kantiano (Rorty, 1991). Un particular enfoque lo encontramos, entre los filósofos, en Donald Davidson quien con su célebre artículo “El mito de la subjetividad” puso el dedo en la llaga manifestando la permanente paradoja del solipsismo cartesiano que al pensarse como un mundo de cualquier tamaño afirmaba finalmente no tener tamaño alguno (Davidson, 1992). El filósofo permanentemente fustigó “la autoridad de la primera persona”, en su postura planteó que respecto del fenómeno comunicativo “la cuestión estriba en que la interpretación correcta de lo que un hablante quiere decir no está determinada únicamente por lo que hay en su cabeza, sino que depende también de la historia natural de lo que hay en la cabeza” (Davidson, 1992, p.59). Con lo cual hacía mención a la importancia de la tradición cultural de la cual deriva la propia concepción de cultura, mente, mundo; a eso lo definió como “triangulación”, en donde se ubica el espacio público de los objetos pertinentes (Davidson, 2003). A lo largo de su obra dejó en claro cómo la identificación de los objetos del pensamiento descansan sobre una base social. Dice Davidson (2003): “La presencia de dos o más criaturas que interaccionan una con otra y con un entorno común es con mucho una condición necesaria para un concepto” (p.278).

El proyecto mentalista tampoco ha estado exento de críticas de parte de los teóricos contrarios al dualismo en la psicología y en las ciencias cognitivas, voces autorizadas cuestionan el modelo de una mente universal, en específico las críticas han venido de perspectivas con carácter sociocultural (Wells, 2001).

Para algunos autores el punto en común es desplazar la inteligencia fuera del *cogito* individual, proponiendo que la mente no puede ser una “propiedad” de la

primera persona, sino más bien un recurso del “nosotros” de “la tercera persona”, siendo así, la cognición tiene que estar esparcida entre los diversos componentes que definen la actividad (Davidson, 2003 y Pea, 2001).

Pensar en la distribución social de la mente proviene de lo que “hacen” las personas en interacción y no de lo que son los objetos para *la* cognición; un aspecto importante es cómo muchas veces para conocer algo sea necesaria la intervención de herramientas artificiales, porque en la escuela además de cerebros encontramos libros, cuadernos, pizarrón, computadoras, instrucciones, etc.

En actividades como la participación guiada en la acción común de interacción entre agentes, encontramos ejemplos de la generación del conocimiento, un caso, la interacción profesor-alumno o alumno-alumno, que a partir de esfuerzos cooperativos pueden lograr ciertos fines: “La actividad se realiza con la adaptación entre medios y fines, que puede ser más o menos exitosa” (Pea, 2001, p.79). Sin duda, el punto de vista de una mente distribuida introduce novedosos recursos interpretativos de lo que ocurre en los procesos de enseñanza.

Jean Lave (1988) ha hecho la crítica hacia las teorías del aprendizaje que han sostenido un punto de vista reducido a la persona y el mundo en el centro, y en la periferia sus relaciones, como si el aprendizaje fuera un asunto que va de lo particular (el sujeto) a lo general (las relaciones sociales) y como si sólo la escuela tuviera el derecho de concentrar como patrimonio el saber.

Siguiendo el esquema inductivo recurrente en las ciencias experimentales, se va a un enfoque internalista en donde la naturaleza del sujeto que aprende

(*apprentice*) queda en el vacío, y en la misma medida la del mundo y sus relaciones. Hay un rasgo sintomático en las teorías psicopedagógicas centradas en el desarrollo del individuo que plantea una dicotomía *adentro-afuera*, y en esta dicotomía conocimiento es sinónimo de “actividad cerebral”. Según esta perspectiva el individuo es una mónada totalizada sin carácter problemático ni contenidos públicos. La conciencia o mente tiene una secuencia reductiva, una cadena circular, ejemplificada muy bien por Jay Lemke (1997a):

De [Descartes], heredamos una cadena –cognición en la mente, mente “en” un cerebro material, cerebro en un despreocupado cuerpo, cuerpo en un ambiente natural separado de la sociedad, sociedad hecha de personas sin cuerpos, personas definidas por culturas, culturas creadas por mentes- una cadena que nos ata y nos enreda, enreda, enreda cada vez más en círculos más pequeños (p.37).

Según la cadena mentalista se identifican los procesos de aprendizaje del estudiante como *internalización*, reduciendo la explicación del proceso a una descripción de la apropiación como no problemática y posteriormente mostrar su consecuente transmisión y asimilación en un esquema plano y dicotómico en donde lo más difícil será identificar los extremos, también llamados Esquema-Contenido:

El esquema puede concebirse como una ideología, un conjunto de conceptos adecuados a la tarea de organizar la experiencia de objetos...los contenidos del esquema pueden consistir en objetos de un tipo especial, como datos sensoriales, objetos de percepción, impresiones, sensaciones o apariencias (Davidson, 1992, pp.54-55).

La teoría de la actividad busca solucionar la dicotomía referida, caracteriza el conocimiento humano como cognición mediada, y parte de un problema: la mente es ¿individual o colectiva? Originalmente fueron Vygotsky, Leontiév y Luria quienes anticiparon la importancia de la capacidad humana para usar herramientas en los procesos de conocimiento (Cole y Engeström, 2001).

Los autores coinciden en que las funciones cognitivas básicas del sujeto están formadas por “estructuras mínimas esquematizadas” en lo que llamaron “triángulos de Mediación”, a partir de esa idea Engeström y Cole (2001) desarrollan una teoría de la actividad (figura 1), en este esquema intervienen: a) un sujeto, b) un objeto, c) artefactos mediadores, d) la comunidad, e) reglas de operación, y una división del trabajo.

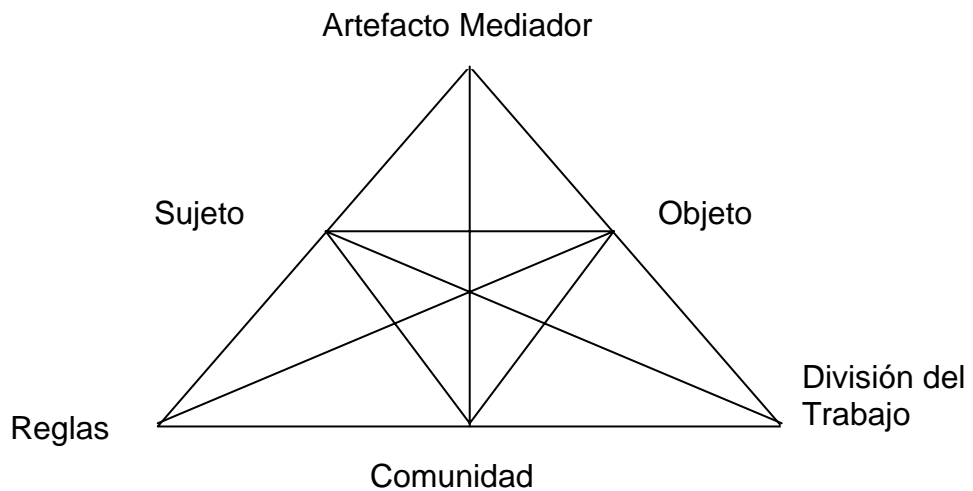


Figura 1. Esquema de la Teoría de la Actividad de Engeström

Engeström (2001) plantea una serie de principios que garantizan la coherencia del sistema de actividad; se enuncian a continuación:

- I. Las actividades de los artefactos mediadores y los objetos forman parte de redes de relaciones con otros sistemas de actividad,
- II. Los sistemas de actividad tienen como rasgo la multivocidad, es decir, contienen múltiples puntos de vista,
- III. Toman su forma en el tiempo y se transforman, en ellos,
- IV. La contradicción ocupa un rol central en tanto motor del cambio y desarrollo del sistema, pues las actividades son sistemas abiertos,
- V. Por último, los sistemas no son inmutables, más bien su naturaleza es de *transformación expansiva*.

A partir de estos principios y teniendo en cuenta los conceptos establecidos en el esquema anterior, es posible comprender los procesos de aprendizaje y lo más importante, determinar qué se puede hacer para mejorar la comprensión cuando se estudia cómo se aprende. Por lo pronto, es importante identificar cómo se conoce, quién conoce y para qué conoce. Para contestar las anteriores preguntas valdrá la pena aclarar quién dio pie al modelo de la teoría de la actividad.

En los años 30 del siglo XX el psicólogo ruso Vygotsky investigando las inconsistencias del paradigma de Piaget respecto al alcance de la cognición de los niños, adelantó una respuesta al descubrir lo que ocurre cuando se pone a un aprendiz a realizar tareas para alcanzar objetivos específicos o solucionar problemas apoyándose en un agente mediador. Si efectivamente, como planteó Piaget las habilidades de pensamiento dependen del desarrollo psicobiológico del sujeto, no es posible resolver, digamos, el problema "C" si antes no se han

adquirido las habilidades cognitivas necesarias para transitar por “A” y “B” previamente; en breve, no estaría “en el sujeto” la habilidad para realizar “C”.

Para Vygotsky cuando la apropiación del conocimiento se concibe en un contexto atomizado de individuos aislados, seguramente nunca se logrará rebasar la escala de desarrollo genético, en cambio, en un entorno social es posible que los sujetos apoyados por otros medios, sea un sujeto experto, un adulto o una herramienta, puedan realizar la tarea.

Su aportación conocida como *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) consistió en determinar la distancia entre “el nivel de desarrollo del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” y la posibilidad de alcanzar un nivel superior de “desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Vygotsky, 1978, p.86). Por ello resulta sobresaliente su afirmación: “lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” (Vygotsky, 1982, p.241).

Con el descubrimiento anterior se dio paso a la indagación de “la relación existente entre instrucción y desarrollo en general y pasar de ahí a entender las propiedades de esta relación en el periodo de escolarización” (Wertsch, 2001, p.88). La ZDP como herramienta teórica para el docente contemporáneo hace la diferencia para entender las distancias entre la concepción del estudiante tomado como ente atomizado y el aprendiz escolar quien colabora con otros más capacitados para incrementar su aprendizaje. Con la ZDP estamos insertos en un enfoque de clara participación social (Dillenbourg, 1996, p.170).

En concreto, para Piaget el desarrollo limita el aprendizaje, mientras que para Vygotsky el aprendizaje impulsa el desarrollo, de alguna manera la perspectiva vygotskiana introduce un modelo interpretativo social más dialéctico que plantea el desarrollo como producto del aprendizaje y el aprendizaje como producto del desarrollo.

Lo dicho es parte del capital de la teoría social del aprendizaje, es la base de la pirámide de Engeström, es la medida clave para entender la *mediación*.

3.2 Cognición distribuida

Las aportaciones de Vygotsky nos colocan en el centro de la teoría de la actividad, por tanto, exigen una explicación del concepto de cognición y su distribución. Pensemos en concreto en nuestro entorno escolar como un complejo sistema de actividades, en él hallaremos un espacio compuesto de múltiples ZDP, qué quiere decir esto, encontraremos tareas a realizar desplazándose por diferentes rutas y con ritmos variados, pongamos por caso al estudiante resolviendo una tarea o realizando una lectura, ya sea individualmente o en grupos; al profesor exponiendo la temática específica de la clase, realizando ajustes a la exposición para adecuarlo a los diferentes ritmos de aprendizaje o incluso decidiendo las estrategias para estructurar e incorporar dinámicas o manteniendo la motivación de los estudiantes; tampoco los vínculos afectivos quedan fuera, se consideran sistemas que incluyen acercamientos: alumno-alumno, alumno-profesor o profesor-grupo; en estas zonas encontramos estudiantes, profesores y un espectro de herramientas culturales mediatizando el conocimiento, esto es, acercando al estudiante y al profesor a lograr sus objetivos.

Por su parte, los “medios” principales son el lenguaje, expresado en el discurso del aula, de los libros, videos, los artefactos, incluidos equipos de proyección, y productos didácticos elaborados en un contexto informático destinado a apoyar el aprendizaje intencional.

Ann Brown y cols. (2001) refiriéndose a la importancia de la ZDP han considerado que la función de la mediación: “encarna un concepto de disposición a aprender que subraya niveles superiores de competencia. Es más, esos niveles no se consideran inmutables, sino en constante cambio a medida que, en la sucesión, se incrementa la competencia independiente del alumno” (p.246).

Las ideas de distribución y mediación anulan la interpretación estática del acto de “conocer”, lo mismo la interpretación de la mente como un recipiente de acopio cuantitativo, por principio, éstas se encuentran esparcidas como ha señalado Gavriel Salomon (2001). Con lo dicho, las implicaciones de la teoría de la actividad nos colocan dentro de un contexto de aprendizaje intencional de cognición distribuida entre alumnos, docentes, contenido expresado en el currículum escrito y en el oculto, además de las herramientas, para este caso incorporando las TIC en un diseño instruccional.

La distribución se expresa en dos niveles, en el intercambio individuo-herramienta-contexto, y al nivel del sujeto con lo cual se mantiene todavía en un plano social-neuronal (Salomon, 2001), aceptando la fuerza del contenido social pero dejando a salvo una parte del yo individual (Whitson, 1997). No entraremos a discutir el alcance y límite de esa postura pues no es el propósito de la investigación, simplemente queda registrada la restricción con la que todavía

cuentan algunas posiciones dentro de la propia teoría de la cognición distribuida (Pea, 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, se enuncian los cuatro postulados completándose así la exposición de la teoría (Cole y Engeström, 2001):

- a) La Mediación Cultural crea una estructura colectiva de la mente humana, y una morfología de la acción asociada a ella.
- b) La Mediación Cultural impacta por igual al sujeto y al ambiente, su efecto siempre aparece y va en las dos direcciones.
- c) Los artefactos culturales pueden ser objetos o símbolos, y en esa medida su amplio rango permite regular toda interacción con el ambiente y el sujeto. Su principal herramienta es el *lenguaje*.
- d) La Mediación Cultural pone el acento en la importancia del mundo social en el desarrollo del ser humano

Ahora reunamos los diferentes elementos presentados hasta el momento para entrever sus implicaciones, primero, el *conocimiento es colectivo* porque los individuos no aprenden solos, lo hacen siempre en grupos, segundo, *las relaciones entre sujeto y comunidad siempre son mediadas*, ya sea por los artefactos mediadores del grupo (máquinas, equipos para representar información, etc.), o por las reglas de operación propias de la comunidad (normas que prescriben cuando un comportamiento es parte de la participación socialmente reconocida). Las normas validan o sancionan acciones, regulan los procedimientos al interior de la comunidad y especifican los procedimientos correctos distinguiéndolos de los incorrectos. Por último, toda comunidad distribuye sus actividades, asigna tareas según habilidades o jerarquía de los

agentes, según la designación de roles (maestro o alumno, adulto o adolescente, expositor u oyente). Cabe decir que los roles no son absolutos, son transitivos.

Para cualquier grupo en aprendizaje las tareas asignadas son parte de la distribución de responsabilidades entre quienes participan en el sistema de actividad, y las asignaciones mantienen una permanente negociación en donde está explícita la presencia de juegos de poder legítimos (Mehan, 2003).

Ahora bien, se pueden identificar las dimensiones desplegadas en actividades desarrollándose, en este sentido, una sistema de actividad tiene a su vez distintos niveles de la actividad. En el caso de la escuela, encontramos la participación particular del maestro o del alumno, ambas son sistemas de actividad coexistiendo entre sí, todavía más, la actividad entre los estudiantes también es un sistema de actividad, si incorporamos la actividad del profesor dirigida a la actividad de los estudiantes y todos en tanto persiguen metas de aprendizaje comunes, encontramos una trama compleja de actividades coexistiendo en un *macro sistema* o la interacción de múltiples sistemas.

Sometiendo a una reflexión lo dicho, encontramos un punto a favor, la teoría socio-cultural dispone de un paradigma mucho más rico y complejo que las teorías dualistas, plantea escenarios de aprendizaje mucho más estimulantes e incorpora novedosos recursos; en el caso de la actividad del aula nos ofrece dispositivos teóricos para capturar la mecánica social en su conjunto. Y es que si efectivamente como se ha cuestionado la escuela está cambiando y necesita paradigmas adecuados a su transformación resultan pertinentes las palabras de Neil Postman: “la educación...es una respuesta de una cultura a las cuestiones de una época concreta. La problemática actual está centrada en la ciencia y en su

aplicación tecnológica” (citado en Sain-Onge, 2004, p.143). En la medida en que las palabras de Postman son adecuadas a nuestro problema, es necesario continuar con las aclaraciones de nuestro marco conceptual.

La realización de la tarea en la teoría social del aprendizaje se sitúa en el ámbito de la interacción, por eso, necesitamos dejar en claro que la noción de cognición distribuida supone: un sistema de actividad cognitiva definido con respecto a tareas particulares, tareas sin soluciones únicas, que puedan resolverse por uno o varios sistemas cognitivos, y en este caso, la composición de un sistema cognitivo no depende del número de agentes participantes en la tarea, está implícita la noción de que el agente o el proceso pueden ser considerados independientemente de su implementación, la solución puede darla un sujeto o una máquina, y los procesos pueden modificarse en el tiempo y el espacio adoptando patrones propios (Dillenbourg, 1996).

3.3 Cognición Situada

Se han adelantado nociones básicas para darle forma a nuestro marco teórico, falta incorporar el concepto de cognición situada para contar con lo necesario y así entender los procesos de aprendizaje en las comunidades.

Se ha dicho, la cognición fue puesta en la palestra en su versión dualista, y los teóricos de la actividad notaron la necesidad de virar en otro sentido procurando recuperar la riqueza de las aportaciones de Vygotsky, así Cole y Engeström (2001) lo reconocen cuando señalan:

La manera como la mente está distribuida depende decisivamente de las herramientas mediante las cuales se interactúa con el mundo, y éstas, a su vez, dependen de los objetivos que

uno tiene. La combinación de objetivos, herramientas y marco...constituyen simultáneamente el contexto del comportamiento y las maneras en que puede decirse que la cognición está distribuida en ese contexto (p.37).

La cognición o el conocimiento no son propiedad de un solo agente, la cognición se ubica en cada elemento del esquema de la teoría de la actividad y en los sistemas, parte de la cognición la tienen los sujetos, parte le corresponde a la comunidad, parte a las herramientas y otro tanto a las reglas. Entonces cómo interactúan los individuos con el contexto y cómo se desarrolla la participación.

Hasta el momento se mencionó, la escuela, el aula y la relación profesor–alumno adquieren una comprensión más rica y compleja cuando analizamos las actividades, en una visión con un sentido más holista, un sentido *ecológico* (Bronfenbrenner, 2002); y es que las relaciones de un salón al igual que las de una familia están intrínsecamente ligadas, no se pueden separar, pues, el desarrollo del ser humano es una constante integración y movimiento de relaciones que son a cada momento acomodadas y reacomodadas creando entornos más amplios, sistemas de actividad que van de lo micro a lo macro (Bronfenbrenner, 2002). Entonces, tanto la dinámica como la “arquitectura” del salón de clase deben cambiar, de cierto modo la experiencia en la escuela sufre ante un cambio de paradigma experimentando también su propio giro copernicano.

Ante las modificaciones estructurales de la comprensión del sujeto y su relación con el contexto, el estudiante se convierte en un factor determinante y no en un elemento pasivo, receptor de conocimiento; retomando las aportaciones de

la teoría de la actividad enriquecidas con la propuesta del desarrollo humano entendido como sistema ecológico se encuentra la clave para investigar a profundidad el contexto y la acción (el aula y las relaciones de interacción) cotidianas de las personas en sus diversas formas de cambio histórico. Nuevamente citando a Bronfenbrenner (2002):

El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia diferenciada y válida, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido (p. 47).

Parte de la respuesta al problema de la enseñanza está en la comprensión de las actividades colectivamente generadas como “solución de doble atadura potencialmente incorporada en..las acciones sociales” (Lave y Wenger, 2003, p.22).

El aula escolar como entorno de acción mediada tiene una visión desde la teoría social del aprendizaje que distingue: a) para toda actividad social en la escuela el estudiante como un aprendiz cognitivo (*cognitive apprenticeship*), b) que tiene que recorrer el camino hasta adquirir la posición de un joven experto (*newcomers*) y de ahí a experto (*oldtimers*) (Lave y Wenger, 2003).

El proceso de incorporación de los agentes en un determinado contexto asocia el hecho de que el conocimiento está situado siempre en los contextos en los cuales se utiliza con los roles de los estudiantes involucrados en actividades de participación que reproducen procesos de apropiación de un lenguaje, rutinas,

protocolos; en este proceso la participación es importante pues da cuenta del paso de un estudiante de una participación periférica legítima a la legítima participación.

La participación es la condición de intervenir como persona en un sentido integral en las actividades de la comunidad, “es un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer” (Wenger, 2001, p.80), es una combinación cuerpo-mente-emociones, que no privilegia una parte a cambio de las otras.

Siendo este punto medular es importante abundar, la participación define las acciones del estudiante como parte de las redes de actividad, en ellas los alumnos, en tanto que, participantes se integran a la estructura de la actividad del aula, sea de enseñanza de matemáticas o de ética, son incorporados a los “rituales” de iniciación, por ejemplo, utilizar adecuadamente conceptos clave de la asignatura, escribir correctamente un reporte, o conocer las reglas de intervención en una plenaria; la adquisición de lo necesario para formar parte de la comunidad no lo consiguen los estudiantes aislados, el tránsito de novatos a expertos también es fruto de la colectividad, “los recién llegados pueden aspirar al estatus de expertos, los expertos ayudan a incrementar su participación y los novatos pueden convertirse en expertos con el tiempo” (Lemke, 1997a, pp.42-43).

Tener una participación periférica legítima, por otra parte, significa poder adquirir las maneras de hablar e intervenir en las actividades de grupo, crear una identidad , aprender a manejar los instrumentos comunes de la clase, es decir, adquirir los fundamentos del dominio de conocimiento en el cual participa. Luego, cuando la participación se incrementa y se adquiere suficiente habilidad y reconocimiento del grupo, obtiene el estatus de experto, adquiere el dominio del

conocimiento de la comunidad, esto ocurre de hecho en toda clase de comunidades, entre mecánicos, entre deportistas o entre científicos. Cuando el novato adquiere reconocimiento como experto puede intervenir con legítima participación en el desempeño de las actividades de su comunidad.

Pasar de novato a experto en una contexto escolar implica entonces comprometerse con las actividades académicas y darle sentido a sus acciones en lo que ocurra al interior de la comunidad, en este caso, la comunidad de referencia es la comunidad estrecha de una asignatura en una aula en concreto; la participación incluye actitudes de compromiso por parte de los participantes (profesor-alumnos), de unos para apropiarse de un determinado dominio de conocimiento y de otros como soporte en la adquisición de habilidades.

En un contexto así cambian todos los roles radicalmente, el profesor no puede ocupar el centro de la actividad, su papel adquiere un sentido más estratégico, guiando y reflejando la experiencia del grupo en varios niveles: a) al nivel de la solución de problemas y tareas. b) al nivel de gestión de la actividad grupal, y c) al nivel del significado individual (Joyce, Weill y Calhoun, 2002).

Los estudiantes tampoco pueden seguir siendo receptores de información, tienen que convertirse en sujetos activos, co-constructores del significado y fuentes permanentes de problematización de la enseñanza, los estudiantes así adquieren *poder* (Lave y Wenger, 2003), aunque si bien ya lo tenían este se hace explícito. Por otra parte, los fundamentos básicos del modelo adquieren su propio carácter relacional entre conocimiento y aprendizaje, ya no hay un tránsito unidireccional , el significado encuentra sentido en la negociación y la naturaleza

del aprendizaje reside en el *compromiso* adoptado por los miembros del grupo con las actividades involucradas (Lave y Wenger, 2003).

Desde tal perspectiva la actividad deja de ser externa, cualquier actividad está situada y ello significa que el entendimiento se vuelve auto-comprensivo, *en* actividad en y *con* el mundo, porque individuo, actividad y mundo se constituyen a partir de un mismo horizonte de comprensión, en sentido ontológico, ahora bien, para esta perspectiva hay un riesgo, caer en un holismo auto correctivo, o lo que es lo mismo un holismo radical, tal y como lo apuntaron críticamente pensadores como Denis Phillips (1976) o Richard Rorty (1991).

Pues para estudiar un sistema del cual se supone se comprende más que la suma de sus parte, no es indispensable suponer ni que a) sus componentes están *enteramente* determinados por la totalidad del sistema, careciendo de existencia propia, ni tampoco que b) son totalmente independientes del sistema y se afectan entre sí sin cambiar ellos mismos en *algunas* de sus características, pero no en todas, a través de la interacción. En términos concretos, la interacción implica que aunque los productos conjuntos de un sistema cognitivamente distribuido (por ejemplo, un plan de acción diseñado en conjunto, o un plan anual de actividades escolares) no pueden explicarse por el funcionamiento de sus componentes aislados (los aportes de los miembros del equipo que traza el plan), se requiere ver a cada uno de los participantes como poseedor de cualidades propias, pero así mismo, como enlace de un conjunto, miembro sin el cual no se complementa el todo.

El aprendizaje tiene sentido si deja de ser un proceso de unificación de factores separados unidos artificialmente, si lo entendemos como sistema

ecosocial (Lemke, 1997a) es decir como sistema de actividades articulado e interrelacionado por una estructura de interdependencia que hace que la acción siempre esté “encarnada”, la riqueza de los procesos incrementa su complejidad, pero da cuenta de cómo están dándose una infinidad de eventos que de otra manera no serían considerados. Por eso, “el aprender no está meramente situado dentro de la práctica[...]aprender es una parte integral de la práctica social generativa en la vivencia del mundo” (Lave y Wenger, 2003, p.8).

En los sistemas de actividad también hay sentidos específicos para definir rol y actividad, un rol es aquel grupo de acciones y vínculos tendientes a caracterizar las expectativas acerca de una persona en la medida en que se integra a un contexto social, y la actividad estará situada en tanto relaciones o tendencias que propician la recuperación, alientan o inhiben la evocación de las conductas conforme a lo esperado en un contexto. No es que aprender un rol signifique comprar una etiqueta para toda la vida, sino que, al entrar en un contexto se activan las posiciones de la estructura social y los individuos las asumen. Los diferentes entornos dan como resultado distintos patrones en los cuales los roles, las actividades y las relaciones para y entre las personas se convierten en elementos de participación.

Así pues, en la redefinición de la arquitectura del aula no hay solo un maestro, ni tampoco los alumnos son simples receptores, aún más, las herramientas redimensionan su valor, entran en un *juego de máscaras* en donde deja de ser relevante la designación de los roles, adquiere mayor importancia cómo se asumen estos en el compromiso con la actividad. Y el compromiso es un punto aplicado tanto al alumno como al profesor.

Desde luego, se podrá apreciar, en el nuevo horizonte hay un actor introducido, sin pretender eliminar completamente al “sujeto” cambiamos la indicación al contexto social o “ambiente de aprendizaje”, es en él en donde se gesta toda la actividad. Modificar el ambiente no es nada más girar del aprendizaje del alumno al aprendizaje del grupo, es cambiar de los individuos al ambiente, lo que llamamos anteriormente un contexto ecológico. Un *ambiente de aprendizaje* se define como:

Un conjunto de factores constitutivos: un espacio físico, acuerdos sobre las conductas esperadas y comprendidas por consenso, tareas particulares alrededor de contenidos previamente especificados como metas explícitamente establecidas que son guiadas por una persona a quien se le ha dado la responsabilidad sobre el espacio, sus participantes y actividades. En otras palabras, el ambiente de aprendizaje es el primero y principal sistema que interrelaciona los componentes que unidos afectan el aprendizaje en interacción con (pero separadamente de) las diferencias relevantes individuales y culturales (Salomon, 1996, p.365).

El contexto lo componen: profesor, estudiantes, enseñanza, instrumentos; con la pretensión de enseñar: acuerdos tácitos y explícitos, relaciones, reglas, y contenidos: conceptos, actitudes y procedimientos.

En esto hay dos supuestos: Ningún factor opera aislado, sin contacto con el resto, y derivado del primero, los factores aislados carecen de sentido. Entonces, la totalidad de un ambiente de aprendizaje va más allá de ser la suma de las partes, tanto en términos de su percepción de sentido, como del sentido en que se experimenta.

Los ambientes de aprendizaje son diversos y en este sentido, me parece importante ir delimitando las condiciones de nuestra propuesta, el modelo utilizado introduce factores que incrementan las posibilidades de éxito, en este sentido, nuestro plan se interesa por utilizar al máximo las posibilidades ofrecidas por las TIC debido a las oportunidades que garantiza la infraestructura de la institución a sus usuarios.

Por lo anterior es importante considerar un cambio de paradigma del entorno escolar, acercarnos a una comprensión más rica, compleja y estructuralmente más completa de la intervención psicopedagógica para entender y crear condiciones en el aula más eficientes, controladas y en términos de oferta educativa más atractivas para el estudiante, y para el contribuyente que proporciona recursos para fortalecer los programas del bachillerato universitario.

3.4 Las TIC como agentes de mediación

No ha sido suficientemente explícito el papel de algunos de los agentes que intervienen en el proceso de mediación, en especial el rol de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza, veamos.

Cualquier educador debería de tener en cuenta lo que respecto de la práctica educativa señalaba Dewey siguiendo en gran medida a Vygotsky: el ser humano aprende haciendo (Wells, 2001). Y es que normalmente al interior de las aulas el aprendizaje se atiende como producto de la “inspiración”, la intuición, el gusto o la suerte; y difícilmente se analiza qué hacen los estudiantes con el conocimiento aprendido.

En cuanto a la enseñanza de la ética en la ENP no hay reportes de experiencia alguna que pongan a su favor recursos más allá del discurso directo en el aula, sea mediante la exposición, los reportes escritos o las pruebas objetivas cerradas. Actualmente la tecnología ofrece medios para multiplicar las formas de representación y transferencia de la información, para darle al profesor recursos para evaluar el aprendizaje.

Las capacidades de los seres humanos para actuar, sentir, y pensar tienen una base psicobiológica propia, pero no todo depende de ello, hay además un contexto cultural influyente para su desempeño, en ese contexto están insertas las herramientas culturales, entre ellas las más innovadoras son las TIC. En el entorno actual de la búsqueda sociedad del conocimiento el acceso a los recursos depende en gran medida de las posibilidades de desarrollo de una comunidad y de los agentes individuales que en ella cohabitan, por tanto, es menester entender el *locus* de las nuevas herramientas en la cultura docente.

La comunicación es fundamental para cualquier cultura, su función como elemento base de la interacción social puede acotarse al intercambio de significados entre individuos por medio de un sistema común de símbolos. La comunicación juega un rol definitivo en nuestra cultura, aunque, es necesario decirlo, puede adoptar direcciones diversas e incluso contradictorias, una de ellas, fomentar vías de transmisión de dominación y control social, particularmente por su capacidad para modificar el comportamiento humano. Teniendo en cuenta ese riesgo, interesa explorar cómo pueden aprovecharse los recursos tecnológicos sin someterse acríticamente a su creciente uso. Se busca favorecer la adopción de tecnologías –con su amplia carga y efectos comunicativos- en los procesos

educativos como plataforma para extender las posibilidades de desarrollo del capital cultural de los estudiantes, generando cambios en su forma de relacionarse con el conocimiento. El uso de computadoras, Internet y la www, por ejemplo, está cambiando la manera de trabajar, comunicarse, comprar, difundir información y acceder a información, es decir, han transformado nuestro quehacer cotidiano. Si consideramos que las TIC facilitan en gran medida dichas acciones, no podemos evitar usarlas, pero será necesario adoptarlas con las reservas correspondientes.

Cualquier sociedad sustentada en el conocimiento debe regirse por el principio de promover toda clase de condiciones para igualar los mayores niveles de oportunidad, poner a disposición de la población estudiantil la recuperación de la información para enriquecer su horizonte cultural y ayudar a tener los elementos necesarios para tomar las decisiones pertinentes será requisito para el desarrollo personal y colectivo de las personas.

Aunque la educación, la formación profesional, la formación académica y la actualización si bien son planteadas como partes de un proceso necesario y permanente de vida, convirtiéndose en pilares de un modelo cultural para las sociedades del nuevo siglo (UNESCO 1995), no por eso han de ser evadidas contradicciones como la disponibilidad, confiabilidad y acceso a las fuentes de información.

Para entender el impacto del manejo de recursos tecnológicos ha de considerarse la información como un insumo de la comunicación. ¿Qué es información y qué entendemos por flujos de información? La información, como resultado del proceso cognitivo, es la forma comunicable del conocimiento. En este caso, la información es una manifestación real de los procesos cognitivos,

manifestado como entidad física, objeto colectivo, público. Contrario al enfoque “mentalista” en donde la información sólo existe en el cerebro humano, comprendido en los términos en que cambia a las personas o a las situaciones y a la forma en que repercute en ellas. Los símbolos y señales sólo se transforman en información cuando se fijan en una estructura cognitiva; pero, no tienen existencia ni realidad por sí mismos.

La importancia de la información y su relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta obvia; también lo es la necesidad de comprender los procesos de los flujos de información y su organización. Los flujos electrónicos de información son insumos indispensable de los procesos multimodales de enseñanza-aprendizaje.

Concretamente, estudios acerca del aprendizaje señalan que la capacidad para procesar información por parte de las personas es limitada, y ésta se enriquece cuando aumentan los medios para representarla. De hecho, se conoce que un 10% de la gente puede recordar lo que ve, 20% lo que oye, 50% lo que ve y oye, mientras el 80% de las personas aumentan su capacidad de procesar información cuando se enfrentan a sistemas que incorporan recursos con los cuales ven, oyen y hacen (Cabero, 1996). “Las NT [Nuevas Tecnologías] son perfectas para propiciar la retención de la información, como los multimedia, que combinan diferentes sistemas simbólicos, y los interactivos, donde el alumno además de recibir la información por diferentes códigos tiene que realizar actividades” (Cabero, 1996, p.17).

Los recursos para representar información en las escuelas actualmente son diversos, encontramos los multimedia y los interactivos, de los primeros podemos

decir son aquellos que permiten representar diferentes modos de experiencia que pueden ser auditivos, visuales, táctiles e incluso olfatorios (Jonassen, Howland, Moore y Marra, 2002), mientras las interactivas permiten justo la interacción con el usuario para realizar actividades o aplicar el conocimiento adquirido para solucionar retos o problemas concretos, es el caso de los manipuladores de diseño que permite al usuario efectuar ejercicios de creatividad en el diseño de imágenes, edición de música, y creación de animaciones. Son recursos que permiten a las personas intervenir directamente y crear presentaciones que ofrezcan pruebas de la perspectiva del usuario (Cabero, 1996).

Las aplicaciones tecnológicas responden a las expectativas de modelos teóricos preocupados en el procesamiento de la información; los resultados, pese a todo, no son sorprendentes, confirman algunos supuestos (Mayer, 2001):

- I. El ser humano posee canales separados para procesar la información: visual y auditiva.
- II. El ser humano tiene una capacidad limitada para almacenar información y su procesamiento se realiza por los canales correspondientes a cada uno.
- III. El ser humano procesa activamente la información, por lo cual, es determinante la presentación de los mensajes, los cuales deben ser cuidadosamente integrados, seleccionados, organizados y presentados para provocar representaciones mentales coherentes, integradas y con recursos para crear redes con otros conocimientos.

Los estudios acerca de la construcción del significado y su procesamiento en la memoria concluyen lo siguiente, la incorporación de información efectiva debe manifestar variedad y una estructura adecuada, que corresponda a la

dificultad y complejidad de la información vertida, de manera que su efecto en el aprendizaje sea positivo (Mayer, 2001). Al adoptar como parte de los recursos educativos las nuevas tecnologías, debemos reconocer cuando menos tres momentos clave para activar el aprendizaje: a) la *selección* de los componentes del discurso para constituir la información: palabras e imágenes adecuadas para afectar los distintos canales, b) la *organización* de las conexiones internas del discurso en modelos verbales y pictóricos coherentes, y, c) *integración* de los distintos elementos en una estructura que permita al estudiante crear las conexiones necesarias entre los recursos visuales y auditivos, y su conocimiento previo (Mayer, 2001).

Cuando la información es debidamente organizada y presentada en un formato consistente con los procesos pedagógicos de un diseño instruccional centrado en la actividad del estudiante para generar competencias para el desempeño activo en el aula y fuera de ella, se elevan las posibilidades de que la información tenga relevancia y sea significativa para el estudiante. Así, los procesos educativos con herramientas interactivas conducen y apoyan el aprendizaje delineando sistemas de actividad más eficientes, “el resultado de los procesos de cognición activa en la construcción de representaciones mentales coherentes, genera entonces, aprendizaje activo que puede ser visto como un modelo de procesos constructivos” (Mayer, 2001, p.51).

La inclusión de las TIC en los entornos educativos apoyan el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, haciendo evidente la manifestación de la mediación. El uso de tecnologías en la escuela promueve modalidades de grupos operativos, no reduce el aprendizaje al desempeño individual, aunque sea

importante la función de cada sujeto; el acceso a la tecnología crea necesidades colectivas en la medida en que las grandes masas de información vertidas en la red, por ejemplo, no pueden ser procesadas por un solo individuo.

El uso de tecnología en el salón apoyan a todos los estudiantes a lograr apropiarse de oportunidades para conseguir aprender a organizar, planear, revisar el trabajo de investigación, monitorear, resolver problemas, apoyarse en los más expertos, generar creativamente diversas soluciones a problemas abiertos, comprometerse, desarrollar actitudes de empatía y responsabilidad, es decir flexibilizando el aprendizaje (Seel y Dijkstra, 2004). Es decir, al utilizar herramientas tecnológicas como mecanismos de mediación y apoyo de las ZDP, los estudiantes aprenden a trabajar compartiendo su conocimiento, tienen la posibilidad de obtener múltiples representaciones de un objeto teórico, sean definiciones o teorías, por ejemplo pueden encontrar imágenes, explicaciones o problemas que los acerquen a una comprensión adecuada para interactuar con ellos (Jonassen, et. al., 2002). Además, al usar las TIC el estudiante manipula los objetos teóricos e interactúa compartiendo el conocimiento con otros y establece redes de negociación del significado que mantienen la tensión en el proceso de aprendizaje y deja de lado los conflictos sociales del tradicional formato de enseñanza.

Las TIC son parte de los agentes de mediación en el aula, si se reúnen en un ambiente de aprendizaje dinámico; funcionan apoyando distintas ZDP con el objetivo de optimizar el desarrollo de habilidades en el estudiante para manipular los símbolos del discurso, organizando información textual, y dando pautas para su utilización. En palabras de Andrew Saetón (1998) producen "*fluidez epistémica*"

(p.3), aunque no sólo eso, permiten el desarrollo de actitudes positivas, de compromiso con el discurso de la asignatura (Rodríguez, 2004).

Los casos más exitosos de uso de herramientas son la computadora y la web, los cuales pueden llegar a ser efectivos asistentes para el profesor, además de herramientas para mantener el apoyo del estudiante. La disponibilidad de redes de expansión de la comunicación y el conocimiento en la red ofrecen un amplio rango de recursos para expandir el conocimiento del aula. Un claro ejemplo, son los medios asincrónicos para dar y recibir información, es decir, medios para comunicarse, pero no en tiempo real, en donde la información no es lineal, y las dudas, preguntas, reflexiones pueden ser revisadas y replanteadas flexibilizándose el proceso de pensamiento (Jonassen, et. al. 2002). El medio asincrónico más extendido es el correo electrónico y sus aplicaciones, con el cual podemos intercambiar prácticamente cualquier información y dar apoyo ilimitadamente. Otro implemento son los programas de apoyo al estudio de contenidos específicos, en forma de tutoriales o de páginas web con información, imágenes, bibliotecas virtuales y ligas con sitios de interés en la web.

A manera de resumen, las TIC desempeñan un ineludible referente para los nuevos diseños educativos, crean entornos ricos en representaciones de información y sirven como plataformas para crear redes de comunicación y formación. Las TIC sirven para aprender pero, debe ser cuidadoso el profesor de utilizarlos, pues lo importante no es la herramienta en sí misma sino la forma de organizar y apoyar el aprendizaje (Laat y Simons, 2002).

Hasta aquí se puede ver que la concepción tradicional de la enseñanza en la escuela con su estructura vertical monolítica es insuficiente y estrecha. Con los

modelos que incorporan herramientas tecnológicas los alumnos adquieren mayor *poder* (Dillenbourg, 1996) pero también mayor responsabilidad. Este punto es una de las aportaciones de las comunidades.

3.5 Aprendizaje basado en Comunidades: comunidades de práctica, de discurso y de aprendizaje

Se ha dicho que la actividad nos introduce en el ámbito de la mediación, la cual, por otra parte, es situada, y en este sentido, establece la certeza de que nuestra mente nunca trabaja aislada: “El conocimiento del mundo socialmente constituido está socialmente mediado, es abierto y cerrado al mismo tiempo. Su significado para actores dados, sus útiles y las relaciones de los humanos con y dentro de él, son producidas, reproducidas y cambiadas en el curso de la actividad” (Leavey y Wenger, p.24).

El tema de las comunidades, efectivamente no es nuevo, de hecho es la manera en que desde hace miles de años la sociedad se ha organizado para desarrollar diferentes formas de aprender (Lave, 1988), los panaderos, los mecánicos o los artesanos tienen formas de organización para transmitir, preservar y generar conocimiento que surge de sus organizaciones. Las comunidades así pues, son agrupaciones de personas que persiguen un mismo interés y se reúnen en torno a éste para formarse (Wenger, 200). Por su importancia, la temática se ha vuelto tema de estudio para la academia, dándose a la tarea investigadores de áreas tan diversas como la antropología, la psicología, la sociología, la etnolingüística o la antropología a su estudio.

El resultado de las investigaciones ha ofrecido estudios interdisciplinarios que ofrecen una alternativa para entender la dinámica de la escuela y los procesos de generación de conocimiento en el aula (Berteley, 2001). Para el estudio de las comunidades en el entorno escolar es importante saber cómo operan en general, existen modelos y diseños de trabajo basado en comunidades para educación básica, sobre todo en países desarrollados de habla inglesa, muchos programas han tenido experiencias exitosas, pero poco se ha hecho en nuestro país para el sistema de bachillerato público (ILCE, 2005). En el caso de las humanidades y, estrictamente hablando, para la enseñanza de la ética en la ENP, no hay ningún esfuerzo por aplicar este modelo, como atinadamente señala Judith Torney-Purta (1996) la falta de este tipo de proyectos es una carencia constante en los sistemas educativos de los países de regiones con menor desarrollo económico y cultural. Así que, el esfuerzo de esta tesis pretende, entre otras cosas, servir como aportación para allanar esta carencia.

Sin pretender exportar modelos incompatibles con nuestra idiosincrasia o capacidad tecnológica, considero posible introducir la idea de comunidades para la práctica cotidiana del bachillerato universitario y extraer interesantes implicaciones pedagógicas.

Inicialmente será de utilidad comenzar con las *comunidades de práctica*, el modelo de comunidades resulta de investigar las prácticas reales de las personas, en donde encontramos mecanismos de acción, intervención y relación presentes siempre al manifestar actos de aprendizaje, no importa si éste se da en una escuela o un centro de trabajo (Lave, 1988). Para el estudio de las comunidades,

es tema central la práctica como actividad, lo entenderemos como el vehículo que conecta las acciones de relación e interacción.

En una comunidad de práctica encontramos la siguiente fórmula:

$$\textit{Aprender} = \textit{relacionarse} = \textit{interactuar}$$

Dicho lo anterior, podemos afirmar que el aprendizaje es posible todo el tiempo, *aprender* es incorporar elementos de comprensión y adaptación a un medio, en nuestro caso, las prácticas, es decir, las actividades diarias compartidas en grupo. Wenger (2001) nos ofrece una definición: “El concepto de “práctica” connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto...que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (p.71). En sí misma toda práctica es un acontecimiento impregnado de un horizonte social.

El estudio de las comunidades incorpora las aportaciones de los teóricos de la actividad, son recuperados los principales aspectos de la cognición distribuida y situada; en el ámbito de las comunidades de práctica se refuerza la idea de que el aprendizaje está incluido como actividad eminentemente social, no se trata de actividades de cuerpos o de cerebros mecánicamente funcionando, lo primero es que el conocimiento no es propiedad de individuos, por el contrario está distribuido en todos los actores, factores y contexto involucrados. Por su parte la participación va más allá de sólo “actuar”, es un proceso que combina el hacer, pensar, hablar, sentir y pertenecer (Wenger, 2001). En concordancia formarse es una manera de *educere*.

Cuando participamos en actos de aprendizaje lo hacemos en prácticas que incluyen a la totalidad de nuestra persona, esto es, la teoría se hace posible sólo

por la praxis y viceversa, parafraseando a Karl Marx, lo que se aprende nunca es incorpóreo, y lo que se hace no sólo es materia. Ser y hacer son uno y lo mismo en la práctica. “*La práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana*” (Wenger, 2001, p.76). En las comunidades de práctica la manera de pensar de las personas individuales cambia cuando es afectada por las decisiones y actos de la comunidad con la cual desempeña una actividad. En este sentido la combinación de procesos intelectuales y sociales constituye la característica más notable de las comunidades.

En las comunidades está presente la idea de que la estructura de la actividad cognitiva de la comunidad y las personas individuales mantiene una constante tensión, esto supone dos cosas; primero, la cognición se complejiza desde la perspectiva social, y segundo, constantemente surgen conflictos cognitivos que reclaman regulación. Las dificultades internas a la complejidad propia del conflicto se manifiestan generando condiciones de reconducción transitoria; en tanto la tensión es una actividad permanente en las comunidades su tendencia es la transformación. La participación, por tanto, incluye una diversidad de formas, una de ellas la formación de las personas.

La *formación* es un proceso de participación en prácticas culturales, esto nos da estructuras y configura la manera de pensar de los agentes (Wenger, 2001). Así pues, las comunidades no son “remansos de paz ni una isla de intimidad aislada de las relaciones políticas y sociales. Los desacuerdos, los retos y la competencia pueden ser formas de participación” (Wenger, p.104). Entendida así la participación, es claro que al interior de las comunidades importa dejar

establecido la necesidad de apropiarse de una identidad y compartir un interés en un proceso permanente de negociación.

La tarea de las personas al participar en comunidad incluye aceptar, como se dijo, un conjunto de acciones bordeadas por límites culturales a los cuales nos adscribimos; estar incluidos en aquello que se considera importante para la comunidad es determinante, define la manera en que un compromiso crea lazos de afiliación a una tarea. Tanto Wenger como Lave mantienen el acuerdo de que, en los hechos, la lealtad a un credo, la afiliación a un sindicato, el gusto por el fútbol o por degustar pizzas, cualquier cosa que lleve impreso el interés puede congregar una cantidad impresionante de energías de personas totalmente distintas que ni se conocen ni son parte del mismo estrato social en muchos casos, pero, sin embargo, pueden estrecharse por el interés común en el espacio de trabajo.

En las comunidades el proceso de homeostasis permite mantener y conducir las actividades, garantizándose con la propia práctica su mantenimiento, hay expertos que conocen las reglas de funcionamiento de la comunidad, un lenguaje codificado que permite hacer inteligibles todos los elementos del sistema, valores y objetivos; también hay participantes que se incorporan como aprendices con el deseo de adquirir el estatus de los expertos, este proceso va progresivamente de una participación periférica legítima a una legítima participación.

La vida interna de las comunidades también se constituye con compromisos mutuos que suponen compartir las condiciones (reglas) de la comunidad y manifestar el deseo anímico (interés) de alcanzar un estatus de competencia para

desempeñarse con habilidad en sus prácticas. El objetivo es llegar a ser competente en lo que se *hace* tanto como en lo que se *sabe*, es decir saber-hacer. El aprendiz de pescador entiende que primero se necesita saber cómo hacer una red antes de intentar salir de pesca.

Las *comunidades de práctica* también son comunidades de discurso, en tanto tienen como centro el discurso que les permite compartir un objeto, pero se necesita matizar. Si las comunidades de práctica se refieren a las actividades de aprendizaje en general y específicamente a las actividades en un contexto de trabajo profesional, las comunidades de discurso tienen contextos diversos en algunos caso menos estructurados, pero en otros por el contrario se centran en el entorno escolar.

Las *comunidades de discurso* son grupos unidos en torno a un interés y que son capaces de intercambiar experiencias, son grupos heterogéneos que no necesariamente comparten un espacio de trabajo y pueden ser más o menos informales, el principal eje de las comunidades de discurso está dado en torno a un objeto de interés, el cual se comparte mediante la estructuración de un lenguaje, dichas comunidades reúnen a diferentes personas en torno a un tópico, sea danza, autos, moda, filosofía o pornografía, con las posibilidades actuales de comunicación por el ciberespacio es fácil encontrar millones de comunidades de discurso en torno a tópicos concretos, en foros de discusión, *chats* o *blogs*, estas comunidades abordan su objeto en un contexto informal. Ahora bien, la diferencia entre una comunidad de discurso “tradicional” y una que aprovecha los recursos tecnológicos estriba en las opciones disponibles incluidas dentro de los dispositivos de Internet y en la intencionalidad de su uso (Juárez, 2004).

Las comunidades de discurso introducen nuevas formas de razonamiento, comunicación, pensamiento y adquisición de disposiciones para la indagación y la construcción del *significado* mediante la participación de las personas en escenarios donde lo importante es compartir un interés, creando formas de pensar complejas, abiertas y negociadas (Putnam y Borko, 2000). En la comunidad de discurso el peso de la comunicación del discurso es importante para transferir significados y compartirlos, en donde los signos del lenguaje adoptan una gama rica y diversa.

El lenguaje da la pauta para el desarrollo de la comprensión en el enfoque de la cognición situada y distribuida, en el uso permanente del lenguaje hay siempre complejas negociaciones sociales actuando en la transferencia de los símbolos lingüísticos, el lenguaje siempre aparece a lo largo del proceso social:

Evidentemente, la lengua no existe sin una comunidad. Si las funciones intrapsíquicas del lenguaje permiten que quien aprende construya su comprensión, las funciones interpersonales le permiten participar en el discurso. De este modo el aprendizaje se convierte en miembro de una comunidad de discurso. El movimiento entre los usos interpersonal e intrapsíquico de la lengua constituye uno de los enclaves fundamentales del aprendizaje. Los aprendices son presentados a la comunidad lingüística por otros miembros más competentes de la misma. Los primeros se apropian de las formas simbólicas de los demás y de la funcionalidad de esas formas mediante el lenguaje (Blumenfeld, Marx, Patrick, Krajcik, Soloway., 2000, p.130).

En tanto que la organización social mantiene una regulación a partir del habla de sus participantes, pues de otra manera sería imposible entender cualquier cosa, y por tanto, comunicarse, la función del lenguaje permite la

incorporación de los eventos cotidianos expresados como formulas lingüísticas; vale la pena llamar la atención que a lo que nos estamos refiriendo es a algo que Lemke (1997a) llama ecología semiótica, procesos continuos de cuerpos en contexto, siendo afectados y afectando la subjetividad, para construir significados.

El conocimiento, de acuerdo con lo dicho, se transmite en situación de aprendizaje, -y recuérdese, el aprendizaje es una actividad cotidiana, no es exclusiva de un salón de clase-, el contexto en el cual se desarrolla proporciona los elementos de su estructura y significado, es así como se entiende el conocimiento como distribuido entre las partes de la comunidad, sean los cerebros de las personas, las herramientas que se usen o la propia situación de aprendizaje.

En el caso del uso de computadoras, es claro, al establecer una herramienta con información y disposición de vínculos para los participantes se les incorpora a un mundo más extenso que el que puede abarcar su posición física y entra en una dimensión de intertextualidad e hipertextualidad, en el primer caso, en tanto se dispone de múltiples formas de representación de la palabra, en el segundo, por la diversidad de textos, de diferente índole a los cuales se enfrenta el usuario, sea hablado o escuchado.

Las *comunidades de aprendizaje* aunque comparte muchos de los elementos de las formas de organización anteriores, tiene un rasgo distintivo, su forma de organización está bien estructurada y se constituye en un entorno cultural bien situado, los sistemas de enseñanza formal (Jonassen, et. al., 2002). Puede quedar bien recreada de la siguiente manera: como un grupo de estudiantes en un aula compartiendo una asignatura, en este caso la ética,

hablando sobre conceptos, teorías y problemas éticos, en donde las actividades contemplan tareas interesantes para las cuales necesitamos incorporar formas de hablar, pensar y escribir (Putnam y Borko, 2000).

Es relevante desde nuestro horizonte captar el sentido de la actividad en el aula y confrontarlo con el actual de la ENP, este último plantea procesos de asimilación de conocimientos que en el mejor de los casos funciona como construcción *individual*, bajo dicha concepción el aula se convierte en un conjunto de partes no necesariamente articuladas para un mismo objetivo, donde el todo, más bien es una colección fragmentada de sujetos atomizados -o utilizando la fórmula de Leibniz: mónadas cerradas sin puertas ni ventanas-, en donde la competencia por apropiarse del conocimiento es tarea y lo aprendido fruto del esfuerzo estrictamente personal. Las aulas de la preparatoria aunque son espacios de gente compartiendo conocimiento, objetivos y valores no podrían llamarse comunidades de aprendizaje pues, en ellas los estudiantes están acostumbrados a competir y a mantenerse aislados, que a compartir y crear identidades. “Las comunidades..emergen cuando los estudiantes comparten intereses comunes” (Jonassen, et. al., 2002, p.80).

En la comunidad de aprendizaje hay un giro de timón, se pretende propiciar la asistencia mediadora de todos los miembros del conjunto, en donde, cada parte es indispensable para lograr el aprendizaje del otro. Basta con recordar, para nuestro enfoque lo siguiente: el alumno aprende en interacción, es decir, aprende en contexto, aprende con y de sus compañeros, a esto, se le conoce como, *interacción entre iguales*, la idea fundamental de la comunidad de discurso es que los roles están distribuidos en *expertos* y *novatos*, pero, no son fijos e inamovibles

pueden cambiar en función de las necesidades del grupo o del dominio diferencial que va adquiriendo cada integrante según los diferentes tópicos, el desarrollo de habilidades y los tipos de actividades que se deben realizar en la clase o fuera de ella como trabajo extra escolar. El punto es, “la asistencia de los más competentes se puede emplear para ayudar a los aprendices a realizar actividades más complejas que las que, de otro modo tendrían que realizar por sí solos” (Blumenfeld, et. al., 2000, p.131).

Si valoramos las posibilidades ofrecidas por el modelo propuesto, encontramos lo siguiente, al introducir relaciones de convivencia promotoras de la actividad del alumno, no se le aísla, entra en vinculación con sus pares, con el profesor experto, e incluso con su contexto institucional.

En esta propuesta le otorgamos mayor importancia a cómo tratan los alumnos de interpretar el conocimiento, dejando de lado el cómo reciben la información. Por eso, los comentarios, la comunicación entre estudiantes, hablar en voz alta, los murmullos, etc, son indispensables, determinan niveles de apropiación transformación, transferencia, etc, en los cuales se da el discurso y por lo tanto, el conocimiento. Como hacemos notar en este sentido estamos explotando en sentido amplio las posibilidades de que el estudiante configure el sentido de la actividad en tanto que pone a funcionar su capacidad de comunicarse, de usar el lenguaje para negociar el sentido de lo que se está aprendiendo, resignificándolo.

Las comunidades parten de la creencia de que en lugar de forzar a los estudiantes a construir requerimientos instruccionales preestablecidos, el énfasis debe colocarse en las contribuciones sociales y cognitivas de un grupo de

estudiantes a otro, con los estudiantes colaborando y apoyándose unos a otros hacia objetivos de aprendizaje comúnmente aceptados. El aprendizaje y las comunidades de discurso dependen activamente de la adquisición de ambos, estudiantes y maestros de la responsabilidad, continuar la motivación, así como producir una rica colección de información y recursos de aprendizaje para apoyarlos.

En la comunidad de discurso se promueven actividades orientadas a integrar y utilizar el conocimiento, generando al interior del aula un vínculo de comunicación que propicia el reconocimiento mutuo, se crean procesos de transferencia del conocimiento, lo cual sitúa a la comunidad en la línea del modelo de transformación del conocimiento, en donde, se construye por la comunidad y se transforma por la misma. "Los conocimientos integrados y utilizables se desarrollan cuando quienes aprenden crean representaciones múltiples de las ideas y se dedican a actividades que les exigen emplear esos conocimientos" (Blumenfeld, et.al., 2000, p.133).

Ahora bien, en términos operativos, cómo se propicia la construcción del conocimiento al interior de la comunidad de discurso, hay diversas vías, y en este sentido me parece conveniente incorporar las modalidades de organización para grupos de trabajo en comunidades: el aprendizaje cooperativo y el de colaboración. En ambos casos el aprendizaje mantiene un estrecho vínculo con la planeación e introduce la utilización racionalizada de herramientas tecnológicas.

Las comunidades operando cooperativamente se distinguen por cubrir el trabajo en el aula en parejas o grupos estructurados con una alta participación y guía del profesor, organizando, revisando, ofreciendo tutoría y modelamiento,

enseñándose mutuamente y compartiendo los beneficios del aprendizaje, sobresaliendo por encima del tradicional modelo individuo-estudio, así, “el trabajo cooperativo se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros de grupo...el equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo hayan entendido y completado la actividad con éxito” (Díaz Barriga, 2002, p.107). A continuación se enuncian los rasgos característicos que destacan los investigadores (Joyce, Weill y Calhoun, 2002):

- I. El trabajo cooperativo produce más motivación que el trabajo individual o el competitivo, se promueve la participación para eliminar sentimientos de aislamiento y carencia de autoestima.
- II. El aprendizaje es mutuo, y esa interacción promueve mayor complejidad cognitiva, haciendo más valiosas las aportaciones de cada miembro.
- III. Se genera mayor oportunidad para los rezagados, introduciendo sentimientos de respeto y responsabilidad para cada individuo y el conjunto.

La cooperación activa procesos cognitivos impactando en la colaboración entre iguales, permite regular el lenguaje, manejando y solucionando estratégicamente los problemas; motivacionales en tanto se dan atribuciones del éxito académico y se proponen metas académicas intrínsecas; y, afectivo-relacionales como la pertenencia a un grupo y el estímulo a la actividad (Díaz Barriga, 2002).

La colaboración, por su parte, es un tipo de trabajo menos estructurado, pero en donde es igual de importante el rol del profesor, en este modelo pueden ser destacados al menos cuatro aspectos (Durán y Miquel, 2003):

- I. Es necesaria la planificación detallada y compleja del proceso de aprendizaje e interacción grupal,
- II. Se incrementa la interdependencia positiva, el éxito individual está ligada a la del grupo y viceversa,
- III. Se utilizan las diferencias existentes entre los alumnos como recurso pedagógico, y,
- IV. La consideración de las aportaciones de los alumnos aparece como otro elemento básico de calidad junto al profesor.

En el modelo de colaboración los estudiantes deben ser enfrentados a problemas estimulantes que den pie a la toma de decisiones, implica un sistema mucho más democrático. Las actividades del grupo surgen con un mínimo de estructura externa suministrada por el docente, “los alumnos y el docente gozan del mismo estatus[...]El clima es de razonamiento y negociación” (Joyce, Weill y Calhoun, 2002, p.81).

Hay un amplio registro de experiencias en las cuales hay un concreto uso de la idea de comunidades para clases de matemáticas, ciencias e idiomas , Blumenfeld y cols. (2000) nos refieren algunos: DISTAR, MISSOURI MATH, *Computer as Learning Partner* (CLP), *E-Lab Book*, CSILE y *Adventures of Jasper Woodbury* del grupo Vanderbilt.

A continuación se ofrece punto por punto las consecuencias reportadas por la literatura de introducir un plan de trabajo en el cual se incorporan las comunidades de discurso, el trabajo de grupos cooperativos y en colaboración, y el uso de nuevas tecnologías (Peirce, 2003):

- I. Cuando se incorporan las TIC hay la posibilidad de flexibilizar el aprendizaje, por ejemplo al introducir como parte de la distribución cognitiva una programa web y el sistemas de comunicación del e-mail, los estudiantes pueden conocer, participar, corregir y aportar con mucha mayor confianza sus opiniones sin sufrir los efectos de la presión social experimentada en una clase tradicional, de esta manera el conocimiento es enriquecido por ellos.
- II. El diseño de la clase permite el intercambio de roles, elimina la referencia unívoca, donde el profesor o el estudiante más sobresaliente son la máxima autoridad, todas las participaciones cuentan y la referencia es la colaboración.
- III. La existencia de productos impresos que son presentados en la pantalla de la computadora le dan a los estudiantes una perspectiva del avance de las tareas y les permite confrontar opiniones. Al existir una herramienta concreta con la cual se realizan labores para resolver un problema, la tarea adquiere mayor valor para el estudiante, le otorga autenticidad y satisface las expectativas de los individuos y del grupo.
- IV. Como las actividades son en tiempo real, hay un sentido de urgencia que incrementa la participación y el compromiso, al mismo tiempo son afinadas poco a poco habilidades de pensamiento y capacidad para tomar decisiones.
- V. El trabajo colectivo muestra que la cognición se enriquece y se hace más compleja, dando pauta para la auto regulación del trabajo por parte de los estudiantes.

VI. Las actividades con el uso de las tecnologías abren un horizonte mayor que la clase tradicional en donde sólo hay una fuente que puede emitir un discurso, en cambio ante la ventana que abre la computadora se enriquece la experiencia del estudiante, se identifican distintas representaciones de un problema y se crean muchas hipótesis de solución para satisfacer exitosamente las tareas.

Respecto a lo último Torney-Purta (1996) dice: “Muchos diferentes problemas de solución colaborativa no tienen un camino que designe la solución correcta; esto parece guiar a los estudiantes a indagar su propio criterio de manera que queden satisfechos ellos y sus pares” (p.210).

El hecho de que se modifica la arquitectura del aula y en general de la enseñanza de la ética con estos recursos, necesitamos aclarar que el uso de tecnologías en sí mismas no solucionan el problema, efectivamente impactan estos, pero no son determinantes, más adelante se abordará el tema de la tecnología en específico, por lo pronto diremos cuáles son los cambios que se tendrán que hacer para mejorar la clase.

El cuadro 1 muestra uno a uno los principales cambios reconocidos entre una clase que incorpora nuevos recursos y una clase tradicional.

Enseñanza tradicional	Aprendizaje en comunidades
Profesor como transmisor de información. Monopolio del discurso	El profesor como experto y <i>couch</i>

<i>Enseñanza-Aprendizaje</i>	<i>Enseñanza- Aprendizaje</i>
Educación centrada en el profesor	Educación centrada en el aprendiz
El estudiante es pasivo	El estudiante es activo
Valoración tradicional por productos	Valoración de la actividad y los procesos
El profesor y los libros como principales fuentes de conocimiento	Amplio rango de medios de captación de información que incluyen uso de computadoras, Internet, e-mail y páginas web
Tareas aisladas	Las tareas son más auténticas
El trabajo es individual, lo mismo la competencia	Hay mediación social en la participación en comunidades que aprenden de la colaboración
Se apropia un conocimiento reproducible	La construcción del discurso es relevante
El trabajo es privado depende de un sólo individuo	El trabajo es público y se enriquece con la participación de otros

Cuadro 1. Resultados con mayor estructuración y un desarrollo espacio-temporal más prolongado pueden encontrarse en Blumenfeld, et. al. (2000) y en Swenson y Evans (2003) y en Brown, et. al., (2001).

Ante los cambios mencionados hay un giro en los roles para los sistemas de trabajo cooperativo y colaborativo, además cambia la manera de interactuar con las herramientas, en el caso del aprendizaje cooperativo se trabaja en grupos pequeños, con una fuerte estructuración de las actividades, los roles, las tareas y

los procedimientos involucrados (Blumenfeld, et. al., 2000), en el caso del aprendizaje por colaboración los grupos tienen margen y el conocimiento se da en un proceso de negociación, la estructura es flexible, por lo tanto, las actividades, roles y tareas son parte de la construcción, en estos casos, los grupos pueden ser amplios e incluyen vínculos con participantes externos o con comunidades conectadas por la red (Blumenfeld, et. al., 2000).

En el caso de estos grupos hay avances con respecto a los modelos tradicionales, en principio, se considera el aprendizaje más importante que la enseñanza, el conocimiento se construye a partir de las creencias de los estudiantes, se pueden establecer conexiones entre niveles de comprensión y siempre se da el aprendizaje situado, en contexto, lo cual favorece la autenticidad del aprendizaje. Por lo tanto, la comunidad de discurso en grupos de aprendizaje tanto colaborativos como cooperativos establece como condiciones *sine qua non* para su operación, una dimensión cognitiva basada en la mediación y en la distribución, en el sentido de que todos aprenden de los demás y los vínculos para lograr generar conocimiento se dan dentro de su discurso, todo lo dicho por el alumno es necesario para otorgarle sentido al conocimiento, la utilización de procedimientos para establecer aprendizajes con sentido, significativos, depende de tener consolidada, por otra parte, una estrategia de planeación a la cual también le han llamado *conocimiento estratégico* (Monereo, 2001).

Ahora con respecto al uso de tecnologías, ayudan a eliminar viejas prácticas escolares e introducen innovadoras rutinas para el trabajo escolar, diversificando al mismo tiempo los elementos considerados para establecer mecanismos de evaluación adecuados. Actualmente se han desarrollado diversos programas de

apoyo para el aprendizaje en los cuales el uso de Internet resulta fundamental, casos como el proyecto *Opening School Doors to the Real World* (www.andrewseaton.com.au/opening.htm) de la Universidad de Australia son interesantes, proponen construir ambientes de aprendizaje basados en programas de cómputo, en donde la computadora tiene un rol determinante, lo denominan rol de comunicación mediada por computadora (CMC), en estos programas la perspectiva es crear proyectos de investigación que dependen de un diseño didáctico, en donde, son recreados problemas en condiciones reales para enfrentar al estudiante a experiencias concretas, lo cual hace las investigaciones auténticas, estimulantes, cubriendo diversas necesidades del alumno, Seel y Dijkstra (2004) dicen al respecto:

La instrucción es una parte de la comunicación entre un maestro... y un estudiante, sobre objetos en una realidad y concepción acerca de esos objetos...La comunicación es un proceso continuo en el cual el estudiante puede tomar iniciativas y pedir ayuda y retroalimentación en el momento correcto...La tarea de los estudiantes y la comunicación se realizan en un medio de aprendizaje en el que los objetos a ser estudiados y manipulados están disponibles y son accesibles a todos los estudiantes o en los cuales los medios que representan a aquellos objetos, están disponibles (pp.157-158).

El ambiente de aprendizaje tiene que ser funcional (Newman, 2003), si el aprendizaje tiene una función o finalidad para el estudiante podrá desencadenar motivación intrínseca, él trabajará sin requerir de estrategias conductistas, adquiere significatividad el aprendizaje, resulta más eficaz y proporciona tareas

con finalidades útiles; una tarea descontextualizada, sin uso real o manipulación, resulta ociosa y poco atractiva para el aprendiz.

En resumen, aunque los temas estudiados “porque sí” en abstracto pueden ser del agrado de algunos estudiantes, sin embargo, al trabajar con poblaciones heterogéneas y en escuelas con grupos masivos, esto resulta un problema, en la mayoría de casos conocimientos declarativos y habilidades se aprenden mejor si las tareas tienen relación con temáticas que cubren rangos más amplios que permiten ser significadas y re-significadas por el estudiante. Los adolescentes puede llegar a sentirse motivados a dominar datos y habilidades cuando cuentan con un marco dentro del cual entienden la significación cultural de un conocimiento y su relación con otras actividades o tipos de conocimiento.

Establecido el marco teórico, es momento de pasar a las implicaciones didácticas establecidas en el proyecto de intervención pedagógica propuesto para la tesis.

4 Método

Este capítulo se apoya en un modelo de investigación cualitativa con la intención de ofrecer elementos para el análisis de los procesos de aprendizaje de la ética, en donde, se ha considerado importante modificar el actual sistema educativo del bachillerato de la ENP, para ello se han considerado los siguientes lineamientos:

4.1 Lineamientos del Proyecto de Intervención

El proyecto de intervención en el aula, siguiendo los fundamentos desarrollados en el capítulo tres, se apoyó en los siguientes lineamientos:

1. La necesidad de que el estudiante participará activamente.
2. La proyección de un modelo educativo sustentado en la idea de comunidad de aprendizaje, en donde los roles dejan de ser absolutos. El profesor deja su puesto de generador monolítico de saber, flexibiliza sus acciones guiando, coucheando y dando apoyo mediante la permanente supervisión del aprendizaje.
3. El aprendizaje se logra a partir de la interacción entre los participantes en el aula como mecanismo esencial en el aula para lograr el aprendizaje.
4. El aprovechamiento del error y el fortalecimiento de la retroalimentación como estrategia para mejorar la comprensión del estudiante.
- 5 La utilización de situaciones contextualizadas en ambientes de aprendizaje aplicables a la vida cotidiana (ver Salomon, 1996) ofrecen un amplio potencial para el aprendizaje de la ética.

6. El uso de las TIC en el aula (ver Dillenbourg, 1996) como herramienta esencial para incrementar las posibilidades de representación del conocimiento de la ética y funcionan como mediadores del conocimiento.

7. La introducción de estrategias de aprendizaje cooperativo y colaborativo para crear redes de apoyo entre estudiantes que favorecieron la autorregulación del aprendizaje.

4.2 Contexto general

El presente capítulo aborda la justificación de la propuesta didáctico-operativa, su objetivo, los participantes involucrados, la descripción del procedimiento en el aula, y finalmente, una breve descripción de la estrategia utilizada para extraer la información analizada.

El plan se estructuró tomando en cuenta el modelo instruccional sociocognitivo propuesto por Estévez (2004). Tanto para el diseño como para la ejecución de las actividades en el aula se tuvieron en cuenta los referentes del proceso de la actividad y una perspectiva de trabajo orientada al modelo de comunidades de aprendizaje; también, se realizaron modificaciones en el contenido de la unidad temática introducidas en un disco compacto (anexo) utilizado en la computadora. Estos elementos ampliaron la perspectiva habitual con la que se enfrenta el estudiante de la ENP al aprender temas de ética, pues se modificó el entorno y el ambiente de aprendizaje.

El proyecto tuvo una fase de aplicación previa, fue pre-piloteada como parte de las actividades de la asignatura de Práctica Docente III, la cual es parte del plan de estudios de la MADEMS, ahí se pudo constatar la presencia de una

importante *dinamización del aula*, al fomentar un ambiente más funcional para el aprendizaje de la ética. La situación educativa estuvo centrada en la resolución de problemas en la forma de dilemas morales, y para la ejecución de tareas se deseaba medir la capacidad de los estudiantes para buscar y extraer información, identificar estructuras de pensamiento y relacionar ideas para formar argumentos; además, identificar el uso de formas de conocimiento declarativo. Había el interés en crear contextos para la discusión de temas ético-políticos controversiales del ámbito cotidiano con el objetivo de reconocer la posible práctica de valores como libertad, tolerancia o responsabilidad entre los estudiantes participantes.

Con el plan de clase, presentado más adelante, se buscaba identificar cómo se relacionan y qué cosas hacen los estudiantes al momento de realizar tareas, entender una instrucción o alcanzar acuerdos para elaborar trabajo en grupos con reglas de organización, en otras palabras, se deseaba determinar cómo se construye el discurso de la ética en el aula.

La evidencia encontrada en la práctica docente arrojó interesantes resultados que serán considerados más adelante, por el momento, se presentan los elementos de la metodología de trabajo.

4.3 Justificación

La propuesta mantiene concordancia con los supuestos del modelo de análisis de la actividad; se parte de un supuesto: la escuela necesita crear las condiciones para el ejercicio permanente de habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales, con las cuales los estudiantes puedan enfrentar los retos y adversidades de la actual sociedad de consumo e intercambio de conocimiento.

En este sentido, hay una consideración primordial: la enseñanza es una tarea compleja, de ninguna manera resuelta con modificaciones parciales. Por lo que respecta al enfoque didáctico, busca ser propositivo al mismo tiempo que realista.

Tradicionalmente la manera de abordar los temas filosóficos en los planteles de la ENP es a partir de un sistema de enseñanza en donde los principales recursos y apoyos son el discurso del profesor y la información del libro de texto; en el esquema del dispositivo didáctico propuesto tal situación educativa no sólo es un ejercicio abstracto que aísla e impide a los estudiantes actuar como legítimos componentes del proceso de construcción de conocimiento, sino que, fundamentalmente carece de justificación pedagógica, manteniéndose obediente de la inercia de un enfoque puramente especulativo.

En la presente propuesta se consideró necesario introducir los temas precedidos de actividades con una sustancial contextualización; dado que enseñar no tiene interés solamente en abstracto ni como diversión para mentes ociosas; el foco de atención está puesto en el manejo de conocimientos y datos precisos de la ética y en eventos concretos de comportamiento moral, en ámbitos reales de la acción humana, en donde está de por medio un vínculo valoral de comunicación entre seres humanos.

Así entonces, el conocimiento se entiende como proceso progresivo, aunque, no necesariamente cuantitativo, va de incorporar elementos simples en procesos complejos en una lógica del desarrollo que no es ni puede ser lineal.

4.4 Planteamiento del problema

Hay distintas dificultades cuando se intenta introducir innovaciones en el sistema educativo de la ENP, en general, todas tienen que ver con las inercias que se mantienen activas en el modelo tradicional, ya sean los supuestos epistémicos y pedagógicos mantenidos o la falta de comprensión de la estructura burocrática de la institución, en este caso, es relevante señalar que para dar pie a un deslinde real y efectivo del paradigma tradicional se debe ir más allá de esquemas que se apoyan en el impacto del “carisma” del docente o en la capacidad de efectividad de fórmulas “técnicas” que ofrecen resolver cualquier problema en función de recetas con resultados “objetivos” predeterminados, es decir, se intenta no caer en el paradigma presagio-producto ni en el de proceso-producto; dicho deslinde no fue fácil ni mucho menos terso; cambiar el foco de la actividad centrando la atención en el estudiante, obligó a cambiar la comprensión de los procesos y los roles en el salón de clases. Como corresponde a la tarea de diseñar una propuesta didáctica, el punto de partida se dirigió a encontrar formas de mejoramiento del aprovechamiento de los recursos con los que se cuenta y hacer más eficiente el proceso enseñanza-aprendizaje.

Dicha modificación del enfoque fue fundamental para establecer las tres preguntas fundamentales dirigidas al problema práctico:

- a) ¿Cómo se organiza la actividad conjunta en el aula?
- b) ¿Cómo se organiza la dinámica del discurso? además ¿cuándo y cómo aparecen las distintas formas de ejercicio del discurso, por ejemplo, cuándo se monopoliza el discurso o cuándo la comunicación se distribuye entre los agentes comunicativos o entre la unidad grupal?

- c) ¿De qué manera el uso de las TIC favorece la apropiación del contenido temático?

4.5 Objetivos

A partir de lo anterior, los objetivos de la unidad temática son replanteados, para ello se tomó en cuenta la referencia a las tres dimensiones del conocimiento: declarativo, procedimental y actitudinal. Esta propuesta aunque no modifica la carga horaria, considera pertinente ampliar, en un futuro, el tiempo destinado para la asignatura, dado el incremento significativo de tareas y actividades propuestas para la asignatura.

Objetivos propuestos:

El alumno al finalizar la unidad:

1. Identificará y reconocerá los elementos éticos de la libertad.
2. Desarrollará habilidades para usar la información adquirida en la unidad, teniendo en cuenta las reglas y principio mínimos del discurso ético-filosófico.
3. Será capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a problemas concretos que afecten su vida cotidiana, utilizando diversas formas de representación discursiva.
4. Asumirá actitudes responsables y participativas, útiles para integrarse al trabajo grupal.

4.6 Método

Participantes

El proyecto se llevó a cabo en un grupo regular de 5° año de bachillerato, con 50 estudiantes, teniendo como sede el plantel # 3 “Justo Sierra” de la ENP, en

el turno matutino; durante las horas de la asignatura de Ética. La práctica se desarrolló durante tres sesiones de dos horas cada una.

Escenarios

La investigación práctica involucró dos tipos de escenarios diferentes, cada uno con recursos adecuados a cada situación educativa. La primera sesión tuvo lugar en un aula regular del plantel # 3 “Justo Sierra” de la ENP, con los recursos habituales: salón con bancas y mesas movibles, pizarrón, bien iluminado y con el ruido habitual.

La segunda y tercera sesiones de la práctica se llevaron a cabo en el salón de cómputo de los laboratorios LACE (Laboratorios de ciencias experimentales) del plantel # 3 “Justo Sierra” de la ENP. Se contó con una sala equipada con computadoras, paquetería de cómputo, un software diseñado específicamente para la asignatura, acceso a Internet y pizarrón.

Instrumentos

La práctica docente fue filmada y audiograbada con el objeto de extraer evidencias pertinente para destacar la compatibilidad con los fundamentos teóricos, en cuanto a los instrumentos para su grabación se contó con una videograbadora fija que en todos los casos estuvo a cargo de un técnico de la institución, se hicieron audiograbaciones de las conversaciones entre algunos de los equipos de alumnos mientras discutían o realizaban soluciones de problemas o elaboraban tareas concretas para su evaluación.

Se utilizaron diversos materiales, para el diseño del plan de clase un complejo esquema (anexos 1, 2 ,3 y 4), para el trabajo en el aula, noticias periodísticas, descripción de casos para el análisis en grupo (anexo 5), sociodrama (anexo 6),

una rúbrica de evaluación (anexo 7), una evaluación al profesor (anexo 8) y finalmente ejemplos del trabajo realizado por los equipos (anexo 9).

Se instaló en todas las computadoras un software diseñado por el profesor con el contenido temático (CD anexo), dicho dispositivo contiene diversos elementos que ahora se enuncian:

- a) Manual de operación para el usuario.
- b) Exposición de la unidad temática presentada en hipertexto.
- c) Imágenes que ejemplifican el fondo del contenido temático.
- d) Sección de casos elaborados para utilizar el contenido declarativo en la solución de problemas.
- e) Sección de actividades para practicar, cuestionarios y espacios para elaborar razonamientos y realizar tareas utilizando el contenido expuesto en la exposición.
- f) Biblioteca con textos de apoyo.
- g) Sección de vínculos a páginas de interés en Internet.

Por último, las grabaciones fueron transcritas para obtener información de las estructuras del discurso en el aula (ver anexo 11).

Procedimiento

Para la práctica docente se tuvo en consideración grabar al profesor y su desempeño, tanto del manejo del discurso disciplinario como su habilidad para desarrollar estrategias didácticas en un ambiente de aprendizaje dinámico y funcional; otro aspecto importante de la filmación lo ocupan las interacciones entre los estudiantes y sus estrategias para apropiarse del conocimiento.

En la video grabación se buscaba medir el nivel de actividad en el aula, con el objeto de distinguir los diferentes sistemas de actividad presentes, pero también determinar el papel del lenguaje y de las herramientas como factores de mediación para crear, avalar, sancionar y transferir el discurso establecido en el aula.

Al organizar a los estudiantes en grupos de trabajo los equipos tenían como tarea resolver un problema y elaborar un trabajo para su evaluación, en este caso se busca identificar de qué manera los estudiantes distribuyen cargas y comparten obligaciones, la evidencia señala mayor compromiso y un papel más activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y aunque, dicho modelo mide mejor su funcionamiento en lapsos prolongados en el tiempo, no se anulan sus efectos en el corto plazo.

4.7 Sistema de actividad

Para ubicar los elementos presentes en el proyecto de intervención se utilizó el modelo de Sistemas de Actividad de Engeström como a continuación se muestra (Fig. 2):

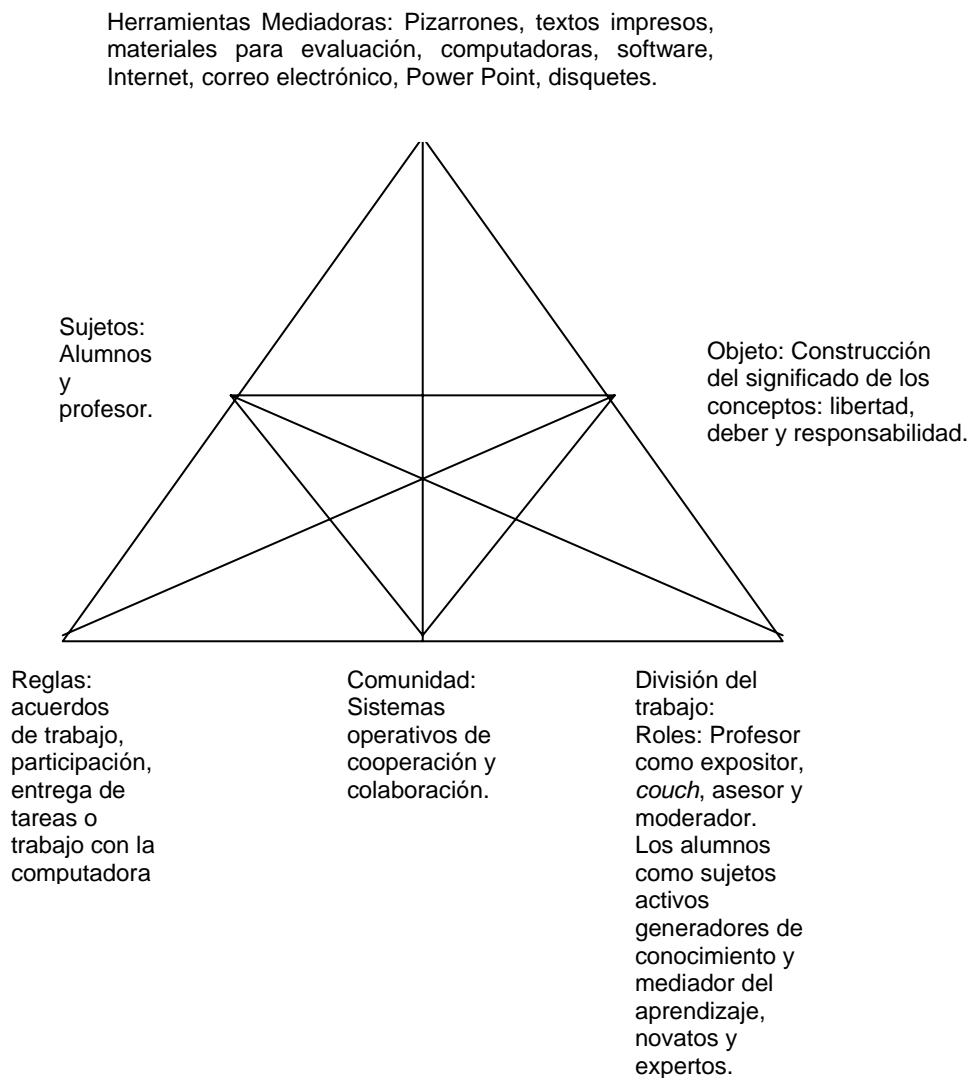


Figura 2. Distribución de los elementos de la actividad en el aula.

Descripción:

1. Los estudiantes y el profesor son los sujetos de la actividad.
2. La posición del objeto tiene que ver con la construcción y apropiación del significado de tres conceptos: libertad, deber y responsabilidad, es decir, los objetos del discurso en el aula.
3. Las herramientas o artefactos mediadores ocupan la posición de artefactos mediadores, entre ellos aparecen recursos como: pizarrón, gis, marcadores, textos impresos, sociodrama elaborado para la conformación de equipos, rúbrica, un software en la modalidad de página web con el contenido de la unidad temática, acceso a Internet, correo electrónico, programa Power Point y disquetes.
4. Las reglas: corresponden al conjunto de acuerdos para interactuar, participar, entregar tareas o realizar el trabajo con el software.
5. La comunidad estuvo formada por los sistemas de trabajo en equipos, cooperativos y colaborativos.
6. Por último, la división del trabajo quedó establecida en los roles, el profesor como expositor, *couch*, asesor y moderador, los alumnos también mantuvieron una dinámica de roles en sus equipos, participando como expertos en el manejo de equipo de cómputo, como secretarios o dirigiendo la discusión interna.

4.8 Descripción del procedimiento

A continuación se hace una descripción de las actividades de acuerdo al plan de clase utilizado en la Práctica Docente:

- a) En la *primera sesión* se ofreció la orden del día haciendo énfasis en los objetivos, contenido, organización del trabajo y características para la evaluación, aclarando a los estudiantes que se utilizarían recursos tecnológicos.

En cuanto a la apertura se ofrecieron en general las pautas directivas para la realización de las actividades, hubo intercambio de experiencias y una evaluación diagnóstica; a partir de la cual se activaron conocimientos previos.

En cuanto al desarrollo se organizó al grupo en equipos en la modalidad de trabajo cooperativo, para realizar una lectura de textos breves. Las actividades involucraban equipos de 4 a 5 integrantes, en cada equipo había un secretario y un representante. La técnica empleada para lograr el objetivo fue el *jigsaw puzzle* (Díaz Barriga, 2002). Dicha técnica consiste en formar equipos de no más de seis alumnos, que trabajarán un material predeterminado por el profesor, este se divide y a cada estudiante le corresponde una sección, esta será su responsabilidad, posteriormente se forman “equipos de expertos”, en estos equipos el material se discute por secciones, luego se reincorporan los integrantes a sus equipos originales con la obligación de enseñarle a los demás su parte; con esta técnica se promueve la responsabilidad individual y de grupo. El objetivo de la estrategia consistió en estudiar cómo los estudiantes se asignaban las porciones del texto y de qué manera las aprehendían y explicaban a sus compañeros. Al final redactaron una breve explicación del contenido de los textos para una primera identificación de valores.

En un segundo momento a partir de ciertas instrucciones debía elaborarse entre el grupo una gráfica de matriz para exponer esquemáticamente los valores identificados, en estas dos actividades estaba implícita la idea de que los estudiantes debían establecer acuerdos y negociar el significado del contenido temático vertido en los textos, por otra parte, crear condiciones para generar dinámicas de interacción y finalmente, representar en otras formas el discurso declarativo.

La última actividad era resolver un problema concreto planteado por el profesor usando la información estudiada.

En una plenaria los alumnos vertieron los resultados del trabajo cooperativo, se ofrecieron distintas soluciones al problema, y cada formulación podía ser corregida por el resto de los equipos, al final se trataba de llegar a una solución consensada en grupo. Los alumnos como cierre hicieron un resumen de ideas en el pizarrón a modo de apunte para evaluar la apropiación de la información. Se asignaron tareas para la segunda clase, y se pidió usar el correo electrónico para discutir dudas, y contestar un sociodrama (anexo 6), este último sirvió para obtener información sobre las preferencias de los alumnos, con lo cual se organizó un equipo con participantes heterogéneos, este equipo fue tomado como muestra para probar y evaluar la efectividad del diseño instruccional sobre las compatibilidades entre los estudiantes del grupo.

El profesor tenía asignada la labor de monitorear la actividad, apoyar a los estudiantes con sus dudas y coordinar las intervenciones la clase.

Para la *segunda sesión* también se presentó la orden del día, para exponer los objetivos de la sesión. En la apertura se utilizó una estrategia de comprensión y aplicación de contenidos y procesos. Para ello las actividades incluidas fueron organización de equipos de trabajo en la modalidad de trabajo colaborativo. El propósito se centró en los procesos de información, regulación del aprendizaje y solución de problemas, teniendo como punto de partida el uso del software. Para esta actividad la técnica utilizada fue aprendiendo juntos (*Learning together*) (Díaz Barriga, 2002), la cual consiste en seleccionar una actividad que de preferencia incluya resolver un problema derivado del aprendizaje de conocimiento declarativo, en esta técnica los estudiantes toman decisiones acerca de la conformación de los equipos de trabajo, la provisión de materiales; se trabaja en

equipos colaborativos y el profesor se ocupa de realizar la supervisión y apoyo de los equipos.

La actividad al trabajar en las computadoras ayudó a medir comportamientos y actitudes en la interacción: libre elección, tolerancia para compartir con alumnos ajenos a su grupo de amigos, responsabilidad y respeto.

El desarrollo del trabajo tuvo como principal actividad el uso del dispositivo, discutir la información apoyándose en la biblioteca interactiva, y visitar los sitios de interés. Al final, debían ir a la evaluación para resolver las preguntas de un cuestionario para luego construir un razonamiento basado en el contenido de uno de los casos.

Se discutieron los casos entre los equipos y mediante el correo electrónico, pares de equipos trabajaron intercambiando resultados, haciendo preguntas, correcciones o sugerencias. En este trabajo los estudiantes pusieron de manifiesto el grado de asimilación y reflexión de los temas vistos, la incorporación o rechazo de los valores expuestos y actitudes a través de las expresiones que manifestaban.

El profesor modeló y moderó las actividades, fue responsable de apoyar a los equipos, corregir desviaciones del interés de los equipos y dar retroalimentación. Su rol permitió generar las condiciones para evitar fricciones en la organización de equipos, procurar impedir abusos entre los estudiantes o inequitativas distribuciones del trabajo; aparte, hubo monitoreo al vigilar que no dañaran el equipo, se utilizó el error como recurso para reorientar las tareas y proporcionar la retroalimentación requerida.

La *tercera sesión* contó con la correspondiente orden del día. Se utilizó una estrategia de Integración y entre las actividades estuvo continuar con la estrategia de la segunda sesión.

Para el desarrollo de la sesión se usó nuevamente el programa, continuaron con el tema seleccionado la sesión anterior con el objetivo de convertir el conocimiento revisado en otras formas de representación, se deseaba encontrar cómo se ve el concepto seleccionado, para eso tendrían que ir a Internet y buscar imágenes y textos, como recursos para elaborar un trabajo final.

La actividad final consistió en regresar al problema inicial de la primera sesión y tomarlo como punto de partida para que cada equipo elaborará una pequeña historieta con cinco láminas que contengan una o varias imágenes y un texto o leyenda que ejemplifique la temática. Las partes de la historieta fueron:

a) Presentación de un problema cotidiano en el cual estén involucrados los temas vistos, b) tres láminas en donde se desarrolle la historieta, y c) una lámina en donde aparezca la solución que le da el equipo al problema. En cuanto a los recursos gráficos, como las imágenes, se les solicitó buscarlas en Internet o de los recursos del programa utilizado. Para esta actividad los equipos se apoyaron en el programa *Power Point* para elaborar el trabajo final (anexo 9). Completada la historieta fue impresa y entregada. Por último, se pidió al grupo evaluar al docente mediante un breve cuestionario (anexo 8), este instrumento sirvió para recoger información adicional y valorar la práctica. El profesor modeló, dio apoyo y retroalimentación, mantuvo la motivación de los estudiantes. A continuación se ofrece el Plan de clase utilizado.

PLAN DE CLASE

Unidad IV El problema de la libertad	Objetivo	Estrategias didácticas	Material de apoyo	Bibliografía para diseñar el plan de clase
<p>IV.I La libertad, Definición y Dimensiones.</p> <p>IV.II Responsabilidad</p> <p>IV.III Vida pública.</p> <p>Tiempo: 4 horas.</p> <p>En 2 Sesiones de dos horas cada una.</p>	<p>El alumno identificará y jerarquizará los conceptos de libertad, responsabilidad, deber, obligación, en nuestro con texto social, distinguiendo sus problemas. Reconocerá y utilizará estrategias que le permitan organizar la información y aplicarla en la elaboración de</p>	<p>1° Sesión.</p> <p>Orden del día.</p> <p>Presentación de objetivos, contenido y organización del trabajo y características para la entrega de tareas, una de las cuales requerirá el uso del correo electrónico.</p> <p>Tiempo 5 minutos.</p> <p>Apertura:</p> <p>Estrategia: Organización de contenidos y procesos.</p> <p>Propósito: Presentar información, clarificarla, organizarla para su comprensión y aplicarla.</p> <p>Actividades: Intercambio de experiencias para romper el hielo y hacer una evaluación diagnóstica; activación de conocimientos previos mediante preguntas y registro de opiniones en el pizarrón. Solicitar una lista de direcciones electrónicas para intercambio de información.</p> <p>Tiempo: 15 minutos.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Organización en equipos en la modalidad de trabajo cooperativo, formados para realizar una lectura de análisis de textos breves.</p>	<p>Textos impresos en fotocopias.</p> <p>Pizarrón</p> <p>Gis</p>	<p>Estévez, N; E., H., <i>Enseñar a aprender</i>, Paidós, México, Reimpresión, 2004.</p> <p>Priestley, Maureen, <i>Técnicas y estrategias del pensamiento crítico</i>. Trillas, México, 1° edición, 1996.</p> <p>Boisvert, Jaques, <i>La formación del pensamiento crítico</i>, FCE, México, s.a.</p> <p>Díaz Barriga, A., F y Hernández, Rojas, G.</p>

	<p>productos escolares. Manifestará actitudes colaborativas, en las que estarán presentes tomas de decisión razonadas. Se sensibilizará con la temática.</p>	<p>Para realizar la actividad se contará con equipos de 4 a 5 integrantes, cada equipo tendrá un secretario y un jefe de equipo. La técnica empleada para lograr el objetivo de la clase será el <i>jigsaw puzzle</i>. Para ella los estudiantes se asignarán equitativamente una porción del texto y se comprometerán a aprenderla y explicársela a sus compañeros, todos aportarán parte del contenido, incluyendo al secretario y al jefe del equipo, ninguno de los cargos serán asignados por el profesor, quedarán a cargo de la elección de los integrantes de cada equipo. En una cuartilla redactarán una explicación del contenido de los textos y realizarán una primera identificación de valores, posteriormente el profesor les dará instrucciones para elaborar una gráfica de matriz con la cual expondrán esquemáticamente por orden de importancia los valores identificados por los estudiantes, ambos productos serán para entregar al final de la clase.</p> <p>El profesor tendrá asignada la labor de monitorear la actividad, apoyar a los estudiantes con sus dudas e impedir el desorden en la clase.</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>La última actividad de la sesión será resolver un problema concreto planteado por el profesor, en el cual usarán la información estudiada.</p> <p>En trabajo cooperativo, cada equipo ofrecerá elementos para solucionar el problema y cada formulación podrá ser corregida por el resto de los equipos, de manera que al final se trate de llegar a</p>		<p><i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>, Mc Graw-Hill, México.</p>
--	--	---	--	---

	<p>El alumno identificará y jerarquizará</p>	<p>una o algunas soluciones consensadas por el grupo, en esta actividad el profesor no sólo atenderá a la apropiación de l contenido, tendrá en cuenta la interacción del grupo, sus actitudes, si expresan tolerancia, respeto, y si las opiniones que vierten tiene relación con el tema visto.</p> <p>Tiempo: 25 minutos.</p> <p>Cierre: Breve resumen en el pizarrón a modo de apunte con la colaboración del grupo, para evaluar la apropiación de la información.</p> <p>Asignar la tarea para la sesión siguiente y recordar que se tendrán que enviar, vía correo electrónico, dudas acerca de la sesión. También consultarán sus correos electrónicos para revisar con anticipación el manual de operación del programa.</p> <p>Tiempo: 10 minutos.</p> <p>Al final se hará un pequeño ejercicio estilo sociodrama para obtener información sobre las preferencias entre los estudiantes del grupo y tenerlo como información para el análisis de formación de los equipos que trabajarán en la sala de cómputo.</p> <p>Tiempo: 10 minutos.</p> <p>2° Sesión.</p> <p>Orden del día: Presentación del objetivo de la sesión e integración de las</p>		
--	--	---	--	--

	<p>los conceptos de libertad, responsabilidad, deber, obligación, en nuestro con texto social, distinguiendo sus problemas. Reconocerá y utilizará estrategias que le permitan organizar la información y aplicarla en la elaboración de productos escolares. Manifestará actitudes colaborativas, en las que estarán presentes tomas de decisión razonadas.</p>	<p>actividades. Tiempo: 15 minutos.</p> <p>Apertura:</p> <p>Estrategia: Comprensión y aplicación de contenidos y procesos.</p> <p>Actividades: Organización de equipos de trabajo de 3 integrantes.</p> <p>Propósito: Centrar la sesión en los procesos de información, regulación del aprendizaje y solución de problemas, teniendo como punto de partida el uso de un software y el apoyo del trabajo colaborativo.</p> <p>Actividades: El grupo formará equipos de tres integrantes libremente para trabajar con una computadora, el objetivo es medir comportamientos y actitudes en la interacción: libre elección, tolerancia para compartir con alumnos ajenos a su grupo de amigos, discriminación, respeto, etc. Se considera pertinente utilizar la técnica de <i>Learning together</i> con el objetivo de crear equipos heterogéneos de corte colaborativo.</p> <p>Se tomarán en cuenta las preferencias obtenidas en el sociodrama, buscando que al menos un equipo esté formado por estudiantes con preferencias totalmente opuestas. Este equipo será considerado muestra para evaluar los resultados.</p> <p>Tiempo: 15 minutos.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Para el uso del programa: Nombrar un representante para manejar el programa, el trío se hará responsable del equipo de cómputo asignado.</p> <p>Cada trío elegirá uno de los tres temas expuestos en el contenido</p>	<p>Sala de cómputo.</p> <p>CD Interactivo.</p> <p>Impresiones.</p>	
--	--	---	--	--

	<p>Se sensibilizará con la temática.</p>	<p>del CD, lo discutirán y se apoyarán en uno de los textos de la biblioteca interactiva, luego, podrán visitar alguno de los sitios de interés en la red.</p> <p>Finalmente, irán a la evaluación y tendrán que resolver las preguntas del cuestionario y construir el razonamiento solicitado.</p> <p>El profesor tendrá asignada la tarea de generar las condiciones para evitar fricciones en la organización de equipos, procurará impedir abusos entre los estudiantes o inequitativas distribuciones del trabajo, aparte, hará monitoreo del trabajo de los equipos, vigilar que no dañen el equipo, utilizar el error como recurso para reorientar las tareas y proporcionar el <i>feedback</i> necesario.</p> <p>Tiempo: 40 minutos.</p> <p>Discutirán entre el equipo, y prepararán una exposición.</p> <p>Para la última actividad se reunirán varios equipos en uno solo, de acuerdo al tema seleccionado y en conjunto realizarán nuevamente un texto para exponer en el cual se pretende que el resultado sea producto de la negociación y la recuperación de los errores. En este trabajo de interacción los estudiantes pondrán de manifiesto en su comportamiento, el grado de asimilación y reflexión de los temas vistos, pues se confrontarán con el respeto, la tolerancia, el compromiso, la responsabilidad.</p> <p>El profesor será el moderador y responsable de ordena la sesión plenaria y estimular a la participación del grupo.</p> <p>Por cada equipo de tres se entregará una impresión con sus nombres con el cuestionario y el razonamiento completos.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>El alumno identificará y jerarquizará los conceptos de libertad, responsabilidad, deber, obligación, en nuestro con texto social, distinguiendo sus problemas. Reconocerá y</p>	<p>De los equipos formados posteriormente se recogerá el texto escrito del cual se desprenda su exposición. Tiempo: 30 minutos. Cierre: Recuperación de los aspectos importantes, preguntas finales. Instrumentos de evaluación: Para contenido y procedimientos. Productos objetivos: cuestionario, reportes escritos, exposición y mensajes vía correo electrónico. Para contenido y actitudes: Debate, registro anecdótico o lista de control o escala de observación.</p> <p>3° Sesión Orden del día: Presentación del objetivo de la sesión e integración de las actividades. Tiempo: 10 minutos. Apertura: Estrategia: Integración. Actividades: Organización de equipos tal como se formaron la sesión anterior para continuar las actividades. Propósito: Centrar la atención en la colaboración y reconocimiento de pares. Tiempo: 5 minutos</p>	<p>Sala de cómputo. CD Interactivo. Impresiones.</p>	
--	--	--	--	--

	<p>utilizará estrategias que le permitan organizar la información y aplicarla en la elaboración de productos escolares. Manifestará actitudes colaborativas, en las que estarán presentes tomas de decisión razonadas. Se sensibilizará con la temática.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>Se usará nuevamente el programa, volverán a consultar el tema elegido y revisarán nuevamente la información. La técnica a utilizar será <i>Learning together</i>.</p> <p>Tiempo: 10 minutos.</p> <p>La siguiente actividad del equipo será que a partir del tema elegido desarrollen una exposición en la cual representen cómo se ve el concepto seleccionado, para lo cual tendrán que ir a Internet y buscar imágenes, textos, notas periodísticas, etc, cualquier recurso de la red y la pegarán en una página para posteriormente elaborar una explicación del sentido de la imagen, noticia, etc. El producto será impreso y entregado al final de la clase.</p> <p>Posteriormente, cada trío contará con una dirección de correo electrónico de otro equipo, enviará a otro equipo su producto e intercambiará preguntas y explicaciones acerca de sus productos, con el objetivo de enriquecer el contenido, las preguntas y subsecuentes explicaciones mandadas por correo electrónico serán impresas y entregadas como productos al final de la clase.</p> <p>Tiempo: 45 minutos.</p> <p>La siguiente actividad será regresar al problema inicial de la primera sesión y tomarlo como punto de partida para que cada equipo elabore una pequeña historieta con cinco láminas que contengan una o varias imágenes y un texto o leyenda que ejemplifique la temática. Las partes de la historieta son: a)</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Presentación de un problema cotidiano en el cual estén involucrados los temas vistos, b) tres láminas en donde se desarrolle la historieta, y c) una lámina en donde aparezca la solución que le da el equipo al problema. Las imágenes las sacarán de Internet o de alguna de las páginas del sitio de interés del programa. Para esta actividad los equipos usarán Power Point. Realizada la historieta la imprimirán y entregarán.</p> <p>El trabajo del profesor será modelar, apoyar, proporcionar feedback y motivar a los equipos.</p> <p>Tiempo: 50 minutos.</p> <p>Cierre: Realizar un resumen final de los aspectos tratados a lo largo de las tres sesiones, estimular comentarios finales y solicitar los productos elaborados en las sesiones para la evaluación.</p> <p>Tiempo: 10 minutos.</p>		
--	--	--	--	--

5- Resultados

El diagnóstico presentado al comienzo de la tesis daba cuenta de la problemática identificada, por una parte, en el modelo educativo de la ENP, por otra, en el programa de estudios de la asignatura de ética, ambos mantienen un cariz deficitario en el enfoque didáctico y en su fundamento epistémico.

El reto que significó tratar de resolver dicho conflicto implicaba poner en ejercicio un esquema conceptual y metodológico alternativo, en la prueba piloto realizada como parte de las actividades de la asignatura de Práctica Docente se buscó introducir en los propósitos, objetivos y estrategias cambios dirigidos a incorporar mecanismos que tuvieran presente la tríada: *enseñar-conocer-aprender*.

Sin duda, porque el aula siempre es un excelente laboratorio para estudiar los procesos educativos, ahí pueden hallarse rastros identificadores de la estructura de la actividad, que nos dicen cómo estudiantes y maestro construyen el discurso de la asignatura, en tanto, se apropian del conocimiento del currículum, utilizan los recursos disponibles como mecanismos de mediación y aprovechan el conflicto de manera positiva.

El capítulo es un acercamiento, primero, a la estructura macro de las sesiones video grabadas desde un enfoque cualitativo. Se parte de las premisas establecidas en el modelo de la teoría de la actividad (ver capítulo 3) y recuperadas en el planteamiento de nuestro problema en la exposición de la metodología de trabajo (ver capítulo 4), con ello se procura dar cuenta de la mecánica seguida por el profesor y sus estudiantes a lo largo de las tres sesiones.

Los referentes inmediatos para tener el marco referencial completo pueden encontrarse en el capítulo cuarto, en donde se encuentra el plan de clase utilizado, mientras el desarrollo temático propuesto puede consultarse en el disco compacto.

Para el análisis los factores considerados han sido: el profesor, los alumnos y las herramientas, explorando la forma de estructurar el discurso y el uso de los recursos para realizar la mediación, y llegar finalmente al aprendizaje del tema de la unidad: la libertad desde la perspectiva de la ética.

Como única consideración previa, si bien las aportaciones del modelo utilizado, tal como lo reporta la literatura son amplios y profundos, en el caso aquí reportado, el tiempo fue considerablemente insuficiente para obtener mayor información, pese a ello, sería un error desestimar los hallazgos encontrados, por tanto, los datos obtenidos son fuente valiosa para dar pauta a futuras investigaciones.

5.1 Análisis de la organización de la actividad conjunta en el aula

El primer acercamiento al análisis de la práctica con el grupo piloto, se hace por conveniencia explicativa siguiendo una pauta de análisis “macro o análisis de la secuencia didáctica” (García, 2002, p.101) para ubicar a nivel estructural aspectos como el número de sesiones dedicadas para abordar un tema, la dimensión temporal en que fue segmentada la secuencia didáctica y las *estructuras de la actividad* que componen dicha secuencia.

El análisis de las estructuras de la actividad ha considerado las categorías del modelo de la semiótica social de Lemke (1997b) con el objetivo de ubicar: Actividades Pre-clase, Inicio, Actividades preliminares, Actividad diagnóstica,

Actividades de la clase principal y Actividades interpoladas, que a su vez dan la pauta para identificar las diversas formas de interacción de los participantes: las Asignaciones de clase, el Diálogo triádico, discusión cruzada, periodos liminales y otros (Ver anexo 10).

En lo que sigue nuestro análisis va encaminado a responder la pregunta planteada como referente temático: ¿cómo se organiza la actividad conjunta en el aula?

A continuación se presentan cuadros descriptivos de las secuencias didácticas para las tres sesiones.

Secuencia Didáctica de la Primera Sesión. Duración 1: 20: 66

ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD MACRO	FORMAS DE INTERACCIÓN	TIEMPO POR SECUENCIA
Actividades Pre-clase	1. Conferencia Alumno-Profesor	3'50''
Actividad Preliminar	2. Asuntos de Clase	2'
Inicio	3. Exposición del Profesor	22''
Actividad Diagnóstica	4. Diálogo Triádico	18'
Clase Principal	5. Exposición del Maestro	51'33''
	6. Diálogo Triádico	50''
	7. Trabajo en Grupos	9'16
		28'09''

	8. Discusión Cruzada	10'10''
	9. Copiar Apuntes	3'45''
Actividad Interpolada (Periodo liminal)		3'49''
Actividad Post-clase		2'12''
	10. Describir Actividades	2'
	11. Cierre	12''

Secuencia Didáctica de la Segunda Sesión. Duración: 1'25''

ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD MACRO	FORMAS DE INTERACCIÓN	TIEMPO POR SECUENCIA
Inicio	1. Exposición del maestro	4'20''
Actividad Preliminar	2. Asuntos de Clase	2'40''
	3. Asignaciones de Clase	3'02''
	4. Revisión de Tareas	2'08''
Clase Principal	5. Trabajo en Grupos	70'18''
	6. Diálogo Triádico	50'01''
	7. Discusión Cruzada	5'04''
Actividad Interpolada (Periodo liminal)		15'13''
Actividad Interpolada (Periodo liminal)		1'10''
Actividad Post-clase		2'12''

	11. Cierre	2'12''
--	------------	--------

Secuencia Didáctica de la Tercera Sesión. Duración: 1'06''

ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD MACRO	FORMAS DE INTERACCIÓN	TIEMPO POR SECUENCIA
Actividades Pre-clase	1. Conferencia Alumno-Profesor	50''
Actividad Preliminar	2. Asignaciones de Clase	2'40''
Inicio	3. Exposición del Profesor	30''
	4. Demostración	3'03''
Clase Principal	5. Trabajo en Grupos	52'67''
	6. Diálogo Triádico	25'20''
	7. Discusión Cruzada	7'14''
		20'33''
Actividad Interpolada (Periodo liminal)		2'49''
Actividad Post-clase		2'12''
	10. Describir Actividades	1'
	11. Cierre	10''

Tal como se presentan las estructuras de la actividad se puede identificar un patrón en las secuencias realizadas por el profesor, se tenía por objeto hacer lo

más efectivo posible el tiempo dedicado a las actividades relacionadas con los procesos de aprendizaje y reducir al máximo los periodos liminales, esto es, los lapsos de tiempo alejados del foco de atención o la pérdida de interés por parte de los estudiantes.

En el análisis más detallado de las estructuras de la actividad encontramos algunos datos útiles para dar una explicación de qué ocurrió en la práctica docente. La primera evidencia, en lo general, es la presencia de un patrón claramente definido, encontramos en todos los casos Actividad preeliminar, Inicio, Clase principal y Actividad post-clase, la estructura muestra un esquema: inicio-desarrollo-cierre.

Por otra parte, las dos primeras sesiones presentan Actividades pre-clase, esto indica, por una parte, un tipo de actividad vertical en donde los roles marcan una diferenciación y status entre alumnos y profesor. Derivado de ello, en un segundo momento, la limitada participación de los estudiantes y la presencia de un clima de aprendizaje poco dinámico. Sin embargo, esa primera impresión debe matizarse, un análisis más profundo de la Actividad Pre-clase muestra que las formas de interacción, que para ambos casos fue de Conferencia alumno-profesor, tienen una dedicación de tiempo distintas, mientras en la primera se utilizan tres minutos con cincuenta minutos, en la segunda disminuye a sólo 50 segundos. Lo cual lleva a considerar que las expectativas de los estudiantes fueron satisfechas después de la primera clase.

En cuanto a la Actividad Preeliminar, en la primera sesión el profesor dedica tiempo a establece temas de clase y objetivos, incluyendo una exposición;

mientras en la segunda, aún cuando se toma unos segundos más sólo se recuerdan las asignaciones referentes al uso del instrumento de mediación.

Las referencias cuando se contrastan con la tercera sesión dejan en claro un hecho, cuando los estudiantes entran en contacto con las TIC toman el control, transformando su rol, sujetos pasivos se vuelven activos.

Ahora bien, si entramos a la sección de la Clase principal podemos enfocar nuestra atención a dos aspectos, primero, la presencia de exposición por parte del profesor, y segundo, el tiempo dedicado para la interacción entre alumnos, tomando en cuenta cómo las formas de interacción pasan de la estructura de un Diálogo Triádico tradicional, esto es, pregunta-respuesta-retroalimentación con fuerte control de parte del profesor, a la forma de un Diálogo verdadero en Discusiones cruzadas, en donde el profesor a manera de *couch* proporciona retroalimentación y andamiaje. En la primera sesión la participación del profesor es determinante, si bien utiliza poco tiempo para exponer, en la segunda y tercera sesión ya no aparece la figura de la exposición.

En cuanto al trabajo de grupos, en las primeras dos sesiones, el tiempo es inferior a los treinta minutos, en tanto que, para la tercera sesión el tiempo es de 50 minutos; ahora bien, las interacciones ciertamente difieren dramáticamente; en la primera clase las interacciones son de Diálogo Triádico y Discusión cruzada, entre ambas el tiempo es casi el mismo, pero, en la tercera sesión el tiempo dedicado a cada forma de interacción cambia dramáticamente. Esto último refleja un dato que tiene dos consecuencias, el hecho es el acceso a herramientas de interacción y mediación, esto es, las TIC. Cuando los estudiantes se encuentran ante una herramienta de mediación se generan múltiples ZDP que permiten a los

alumnos realizar determinadas tareas apoyándose en la herramienta y entre pares, se crean redes de apoyo en las que los roles se transforman, los alumnos asumen mayor autonomía y definen roles de expertos y novatos, sacando al mismo tiempo al profesor de su centro tradicional.

En cuanto a las formas de interacción en las sesiones segunda y tercera, puede distinguirse mayor profundidad en los Diálogos verdaderos que en contraste con la primera sesión, en casos como éste la evidencia refiere que los estudiantes y la propia actividad de la clase se transforman de una línea vertical a otra más horizontal.

5.2 Análisis de las formas de interacción en el ejercicio del discurso en el aula

A continuación del análisis macro de la estructura de la actividad, conviene pasar a un nivel micro del análisis, lo cual nos lleva a utilizar como estrategia el recurso del análisis del discurso conversacional (Pomerantz y Fehr, 2001) mediante el cual pueden encontrarse, segmentarse y expresarse las macro proposiciones en donde quedan contenidos el tema y los tópicos relevantes (Van Dijk, 2003) para la práctica, mostrándose la evidencia de qué tanto se mejora el proceso de aprendizaje en el aula.

Al profundizar en las acciones llevadas a cabo durante las sesiones pueden los estudiosos encontrar cómo a lo largo de las conversaciones en el salón de clases se construyen vínculos de interacción en donde está presente de manera discursiva, a partir de la conversación, el conocimiento de la asignatura.

Nuestro objetivo puede hacerse explícito mediante las aportaciones del *análisis del discurso* que entiende la conversación cotidiana en el salón de clases

como herramienta de interpretación en un contexto de interacción social en donde las palabras adquieren rango de acciones (Stubbs, 1983), en la medida en que el “discurso es un suceso de comunicación” (Van Dijk, 2001, p.22).

De acuerdo con este modelo una forma discursiva está compuesta de estructuras, a partir de las cuales puede entenderse cualquier contenido, sean creencias, conocimientos, intenciones o cualquier otro tipo de expresión comunicativa.

En términos prácticos, lo primero fue identificar los contenidos del patrón temático (anexo 2) para luego reconocer cómo aparecen los temas del plan de clase estructurados en las actividades, y así localizar a los agentes formando parte de la construcción del discurso.

Luego de identificar los grandes segmentos proposicionales presentes en la actividad pasaremos a realizar un análisis que ofrezca una respuesta a la segunda de nuestras preguntas clave, ¿cómo se organiza la dinámica del discurso y cómo se dan las diferentes formas de ejercicio del discurso, ya sea cuando se monopoliza o distribuye entre todo el grupo?

El primer ejemplo corresponde a la sesión inicial, un diálogo de introducción acerca de conocimientos previos de los estudiantes sobre la noción de libertad, hay un Diálogo Triádico, parte de la Actividad diagnóstica. (Para las convenciones de la información verbal, ver anexo 11)

55 M ¿Qué es lo que sabemos acerca de la libertad?

56 A1 A veces lo que sabemos no es lo que corresponde,

57. o lo confundimos con el concepto **real** de la libertad.

58. M ¿Hay entonces una libertad verdadera y otra falsa?

59. Als. ¡Sí!!

60. M Que sí, ¿por qué? Explíquenlo con una situación común.

61. A2 En mi caso, porque no dependo de mi familia.
62. M ¡Ah bueno!, muy bien, entonces, si yo digo que la libertad...
63. es no depender en el contexto familiar de unos padres
64. que concepto utilizaría o podría utilizar para referirme a eso,
65. ¿cómo eres tú?, al no ser, digamos, no vivir bajo la tutela de tus padres.
66. Als. ¡¡Independiente!!
67. M ¡Independiente! Bien.
68. M Bueno, qué otra cosa se puede decir de la libertad si lo pensamos
69. dentro de nuestro contexto familiar, en nuestras casas, ¡Veamos! Qué nos
70. podrían decir.
71. A3 Tener libertad es hacer lo que tu quieres.
72. M ¿En tu casa te dejan hacer lo que **tú** quieres?
73. A3 También, ¡sí! (gesticula con un poco de duda al responder)
74. Als. ((risas y murmullos)).
75. M ¿Qué acciones muestran que puedes hacer lo que tú quieras?
76. A3 Llegar tarde.
77. M Qué otra.
78. A4 Cuando uno tiene familia, normalmente hay reglas.
79. M Las reglas funcionan para las personas, para las cosas, por ejemplo,
80. ¿en tu familia hay un tipo de reglas que es no tener horarios?
- 79 A4 ¡No! Pero..., si puedo llegar tarde, pero no tan tarde.

Los estudiantes consideran un concepto real y otro falso de la libertad, en el primer caso, la libertad se asume como carencia de restricciones para la acción de un agente, por otra parte, algunos de los participantes acotan el concepto bajo restricciones, como acción limitada por consensos. La discusión es encarada atendiendo a la dimensión verdadera, libertad como acción limitada por reglas, la opción inicial, no es reforzada por los estudiantes. *El profesor opera como mediador en la discusión* para orientar la respuesta más adecuada como se nota en la línea 58, pero, más adelante las dudas son reconducidas cuando se les pide acotar sus conocimientos previos a ejemplos cotidianos, lo cual hace que reduzcan su interpretación y lo representen de manera más concreta. En esta secuencia el profesor no sanciona ninguna respuesta, únicamente marca pautas en aquellas respuestas que pueden causar más interés para que sean los estudiantes quienes vayan reconduciendo las respuestas y comiencen a negociar el significado.

Las creencias acerca de la libertad emitidas en el diagnóstico hacen patente la relación entre las ideas de los estudiantes y por ejemplo, las que pueden encontrarse en los medios de comunicación, las cuales son una expresión de dos expresiones de la libertad:

99. M ¡A ver, tu compañera!
100 A1 ¡Ahh! ¿Yo?, la libertad de expresión es **poder** decir lo que pienso y hacerlo.
101. M Bien, entonces, tu si puedes expresarte o decir lo que quieras en tu casa.
102. A1 ¡Sí!
103. M ¿Como qué cosas se pueden decir en tu casa que no requieren,
104. restricciones?
105. A1 Por ejemplo, si me molesta un comentario que hizo mi papá se lo hago
106. saber. O también de mi mamá o mis hermanos o en general,
107. y si hay algún problema, hasta lo hablamos mis hermanos y mi papá.
108. M Muy bien, ¿cómo podríamos llamar a eso?
109. A1 ¿¿Qué??
110. M ¿Cómo podríamos llamarlo?
111. M ¿A esa posibilidad de intercambiar opiniones en tu casa?
112. A1 Además de decir libertad de expresión. Mhmh!! Porque la libertad de
113. expresión es que puedo decir cosas y eso puede tener efectos en otros,
114. entonces ahí ya son otras cuestiones.
115. A2 ¿Comunicación?
116 M Comunicación, por ejemplo, muy bien.
117 A1 **¡Buena comunicación!**

En las dos secuencias encontramos posturas contrastantes aunque complementarias del concepto libertad, en ellos es comparada la libertad con la independencia del agente para actuar, o sea la preservación de lo que ha sido calificado como sentido negativo del concepto, y por derivado de ello la autonomía de la conducta; mientras en la segunda, hay una aproximación a la idea de libertad como capacidad del agente para actuar, tomar decisiones e intervenir. En las secuencias las intervenciones del profesor aunque no sancionan alguna de las opiniones en particular son un indicador de reconducción de la participación y dan elementos de incentivo para incrementar interés y mediación, de manera que las

intervenciones además de reportar información son recursos para el propio grupo para construir el concepto en cuestión.

A partir de la introducción hay un horizonte de significado para introducir de manera directa las bases mínimas para discutir con mayor formalidad la noción en cuestión, de ello dan cuenta las líneas 122 y 123 en que el profesor resalta la distinción:

122 M Hemos dicho que este asunto de la libertad normalmente tiene que ver con la identificación de un sentido negativo y otro positivo, en el primero a partir de admitir que ser libre es garantizar la seguridad de acción, en el otro, contar con condiciones para actuar incrementando lo logrado.

123 Als ¡Sí!

Al corroborar con la afirmación la comprensión del tema, la secuencia va dirigida al análisis de casos para incorporar la información.

En otro tenor, el trabajo en grupos cooperativos permitió descubrir formas de interacción en los cuales hay una dinámica para comprender y usar información; en donde los textos leídos, los cuadros de información escritos en el pizarrón y el apoyo recíproco son favorables para la comprensión.

La secuencia sitúa los procesos del trabajo en grupos para organizar y utilizar información. La tarea consistió en encontrar valores relevantes para cada uno de los tres casos analizados en la clase (anexo 3) en un material fotocopiado. En ellos se debía destacar, por una parte la importancia de valores involucrados en el tema de la libertad, dichos valores fueron identificados por el grupo en clase y escritos en el pizarrón: independencia, reglas o normas cívicas y éticas, comunicación y respeto.

La referencia se obtuvo de la discusión entre miembros de un equipo mixto (hombres y mujeres) interpretando el ejercicio en cuestión.

172. A1 ¡Oigan! ¿Qué? ¿cómo, también lo vamos a hacer con los tres?
173. Als ¡Sí! ¿Qué?
174. A2 ¿También el otro comentario?
175. Als. (Murmillos y ruido)
176. A3 ¿¿Cuáles son los valores??
177. A4 Qué acaso no los encuentras, aquí (señala con el dedo en el texto)
178. A1 O sea, por ejemplo, ¿qué pasa si tu tienes intolerancia, cómo puedes ser
179. aceptada.
180 A2 No, pero estamos diciendo, siiii eeeres intolerante, no aceptas,
181. digamos la ocasión de abb...
182. A3 ¡No!, si la puedes aceptar.
183. A4 Pero es que la intolerancia más bien es como una actitud.
184. A3 Si, ándale, es reflejo de actitudes, las actitudes reflejan valores o ¿no?
185. A1 Si, eso.
186. A3 A alguien que carezca de eso, de valor, no lo puedes aceptar.
187. A2 No, si puedes aceptar, pero...
188. A1 ¡¡Quién sabe!!
189. A2 Sí, ¡Aja!
190. A4 Exacto, si puedes aceptar, siempre y cuando estés de acuerdo...
191. A3 Si, siempre y cuando lo primero es que haya **respeto**.

En el caso anterior no todos los integrantes tenían claro qué era un valor y de qué manera se identificaba, pero, en cuanto la alumna que interrumpe en la línea 182, deja en claro que los valores aparecen cuando hay actitudes, las actitudes reflejan valores, la confusión entre el equipo consistía en alcanzar a representarse el valor de alguna forma, de manera que las actitudes demuestran modos de conducta con los cuales se puede estar o no de acuerdo, los propios estudiantes en su negociación del significado del concepto estaban poniendo en juego una dimensión actitudinal, de la cual pudieron derivar una explicación de orden conceptual, es decir encontraron otra forma de representación.

Al final de esta secuencia didáctica encontramos los conceptos a los que dirigieron su atención los estudiantes desde una negociación sin que

necesariamente fuera el profesor quién determinó la dinámica. La contradicción ocupa en este fragmento un rol central como el motor del cambio y desarrollo del sistema, le permite su desenvolvimiento:

268. M A ver, cómo se puede identificar en el ejercicio los conceptos que importan
269. para distinguir lo que es la libertad de lo que no es la libertad.
270. Als. ((risitas))
271. Als. (murmullos)
272. A1 /Si las puedes aceptar pero, tiene que haber un respeto ante el alumno.
273. A2 /Si, tener el valor para dar a conocer lo que te incomoda.
274. A3 /Sí, eso es/
275. A2 /Creo que podemos poner **respeto**/
276. A1 /Aceptar a las personas tal cual son/
277. M Bien, entonces cuales son las ideas que se pueden recuperar para concluir
278. M la tarea.
279. Als. ¡¡Ummmm!!
280. M Sólo vamos a utilizar uno de los casos, tal como ustedes los identificaron o
281. los descubrieron. ¡Ok! Adelante muchachos.
282. A2 Yo creo que se encuentra el respeto de la maestra en el primer caso
283. hacia los alumnos.
284. M Pero sus compañeros nos dicen que el respeto no se encuentra
285. en este caso.
286. Als. ¡Nooooo!
287. M ¿Entonces? ¿más bien lo contrario?
288. A4 Como la intolerancia.
289. A5 Como la prepotencia.
290. A6 Indiscriminación.
291. M ¿Cómo los describen?
292. A4 La intolerancia, cuando no aceptan a las personas como son.
293. A6 Y eso tiene que ver con el autoritarismo.
294. A5 Entonces, una persona intolerante es una persona autoritaria.
295. Als. ¡Sí!
296. A7 La libertad tiene que ver con la responsabilidad de actuar con otras
297. personas.
298. M ¿Entonces, la libertad nos recuerda que para ejercerla
299. debemos pensar en la responsabilidad u obligación con otros?
300. A2 ¡Si!, eso tiene que ver.

En lo que sigue analizaremos las sesiones del grupo en el laboratorio de cómputo, en estas sesiones atenderemos en especial, la dinamicidad y multivocidad de los sistemas de actividad, en donde la contradicción más que una anomalía es un recurso que se aprovechará para proveer recursos de aprendizaje. Sobre todo cuando se ponen en uso herramientas como lo son las TIC.

5.3 Las TIC y el aprendizaje de la ética

Un sistema de actividad tienen como rasgo la multivocidad, es decir, se constituye de múltiples puntos de vista, cuando a su vez, el sistema incorpora herramientas tecnológicas los efectos potenciales proporcionalmente se incrementan.

Ahora corresponde dar respuesta a la última de las preguntas guía ¿cómo es que las TIC favorecen la apropiación del contenido temático? Se puede responder lo siguiente: tomando la categorización de Cesar Coll (2004) del uso de las TIC en los procesos de aprendizaje, hallamos al menos 5 distintas maneras en que impactaron las herramientas en el proceso de aprendizaje con los estudiantes de ética: a) en primer lugar, el programa sirvió como repositorio de contenidos de aprendizaje, lo cual quiere decir, facilitó el almacenamiento, organización y manejo eficiente de información para el estudiante y el profesor; b) fue una herramienta de búsqueda y selección de contenidos de aprendizaje, pues se utilizó para buscar y seleccionar contenidos de aprendizaje relevantes para la discusión temática; c) también apoyó la actuación docente, en tanto, los recursos impactaron al ampliar y diversificar las explicaciones y actuaciones en general, mediante el uso de Internet y el disco compacto; d) Otra modalidad aprovechada fue tomar las herramientas como instrumentos de evaluación de los resultados de aprendizaje, fue útil para controlar el aprendizaje; por último, e) la herramienta sirvió como mediación en el trabajo de colaboración entre los participantes.

En cuanto al primer inciso, es claro, el disco compacto cumplía funciones de receptáculo de información, al acumular y organizar la información pertinente de la asignatura en cuestión, en forma de hipervínculos, lo que facilita su acceso y uso.

En cuanto a su función búsqueda y selección de contenido permitió la selección de sitios de interés en la red, fue pauta importante pues permitió antes que nada flexibilizar el aprendizaje al obligar al estudiante a investigar y buscar lo más conveniente para resolver las tareas de las sesiones. En cuanto a su capacidad para apoyar la actuación docente, resulta esclarecedor que los estudiantes, a través del uso del programa, la computadora y el Internet, hayan encontrado maneras de ejemplificar, representar y solucionar problemas éticos mediante imágenes o diálogos expresados en lenguaje convencional, sin los tecnicismos de la filosofía, esto es recurriendo al lenguaje informal (ver anexo 9).

Con respecto a las herramientas le permitieron al profesor solicitar productos para evaluar el aprendizaje, en donde se pusieron en ejercicio, conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales, caracterizados al representar con efectividad un problema ético, capacidad para manejar una herramienta con fines de estudio y finalmente porque permitió evaluar las disposiciones al trabajo colaborativo. De lo dicho anteriormente, se derivan los beneficios de utilizar las TIC como herramientas para organizar el trabajo.

El siguiente fragmento de discusión muestra de qué manera un equipo de estudiantes discuten el primer subtema de la unidad: *el deber*, utilizando el equipo de cómputo. Los estudiantes forman un equipo mixto y heterogéneo de 5 estudiantes, trabajan con el software; necesitan leer la sección relacionada con el tema del deber, tomar notas y comenzar a crear una imagen para representar el concepto.

En esta situación los estudiantes no reciben la información directamente del profesor, se enfrentan al objeto de conocimiento mediante una herramienta,

información vertida en un programa de computadora que contiene hipervínculos de información para la comprensión del tema, el entendimiento se ha de lograr utilizando conocimiento previo y negociación de significados entre los miembros del equipo, la herramienta es un agente mediador, es parte de la cognición.

311. A1 ¡Lo principal es!, si es absoluto, luego, se reduce a una situación
312. específica.
313. A2 Pon, como si fuera una viñeta.
314. A3 Hay líneas de interpretación en el deber, una es el pensamiento....
315. A1 Si, el socrático, que es el de Platón, está en la filosofía de Platón, dice...,
316. A4 donde se propone asumir el deber como principio del pensar normativo,
317. es decir, toda conducta para ser racional requiere adecuarse a ciertas
318. A5 normas y reglas básicas, ¿qué pex con eso?
319. Als. ((murmullos))
320. A2 Hay un ejemplo, ¿cómo lo ves?
321. "No deberías tratar de pagar un daño con otro daño"
322. A3 Mira aquí empieza otra cosa que está mejor.
323. A1 Si, como veas.
324. Als. ((Rumores)) (El grupo se reúne frente a la pantalla de la computadora)
325. A2 No se debe aceptar violar la ley..., ¿qué...vieron la de Harry Potter?
326. A1 Si, ((risitas))
327. A5 Según esto, Platón le propuso a Sócrates que escapara
328. y con esto violar la ley.
329. A1 No, no es Platón, pero, Sócrates no accede.
330. A2 Si, vil y cruelmente lo rechaza.
331. A1 Lo rechaza...por eso es estimable.
332. A2 Si ese Sócrates si era ca..., no que ahora, eso ya no se da.

Este fragmento muestra a los estudiantes realizando una actividad en la que están combinando la interacción con el la herramienta y el intercambio entre las diferentes opiniones de los estudiantes.

Primero, se puede ver en el fragmento una diferencia tangencial entre un estudiante que no identifica en el texto quienes son los autores del diálogo, ni quién es el interlocutor de Sócrates, sin embargo, uno de los alumnos con mayor conocimiento del tema hace una sugerencia aclarando "el deber como principio del pensar normativo", por otra parte, otro alumno refuerza "no se debe aceptar la ley" e inmediatamente hace referencia a la película de Harry Potter, lo cual de

inmediato le sugiere al resto del equipo una ejemplificación del tema, que se refuerza con la afirmación en la línea 331: “Sócrates si era ca..., no que ahora, eso ya no se da”.

Segundo, el uso de recursos tecnológicos aportan gran apoyo al estudiante al tiempo que permiten mantener la atención y solucionar conflictos de manera productiva, a continuación un fragmento en el que los estudiantes ofrecen un ejemplo de discusión y negociación de significados para construir un conocimiento, en este caso un equipo discute el caso de “Pepe, Mauricio y Juan” (ver CD), y están aplicando los conceptos de libertad y deber:

381. A1 A ver, los tres provenían de un barrio bravo, si oye esto, está mejor que
382. en las telenovelas, ¿o no?
383. Als. ((risas))
384. Als. ((murmillos))
385. A2 Luego ellos, por ejemplo, Pepe ya era licenciado, y los otros eran chavos,
386. A3 ¿cierto?
387. A4 Así es compañera..., luego dice, que como se desarrolla Pepe, pues...
388. A3 El cuate era un mujeriego.
389. A1 ¡Así como túúú!
390. A4 Sí ajá..., pero ve lo que dice y cómo esta esto..., el no tenía una vida aparentemente inestable, pero siento...,
391. A4 ¡tanta presión! y una vida supuestamente correcta lo absorbía con más
392. responsabilidad, que no era totalmente libre y el sentía que...
393. A3 A lo mejor cuando hacía sus infidelidades se sentía o daba muestra...esa
340. aparente libertad.

En los casos de interacción cara-cara, trabajando con materiales que no ocupan totalmente la atención de los alumnos, como puede ser un texto escrito, con mucha frecuencia los estudiantes acostumbran establecer dinámicas en donde se ponen en juego competencias de diferenciación social, se acentúan las relaciones de estatus, sexismo o violencia simulada, sin embargo, lo que se pudo encontrar en el registro de la grabación y en la transcripción, fue la transferencia de las diferencias sociales al rendimiento de la solución del problema planteado en

el ejercicio de la computadora. Las líneas 387 y 388 dan muestra de cierto interés de A1 hacía A3, sin embargo la atención de la misma interactividad del ejercicio, diluye el distractor y funciona como mediador para reencaminar su atención a la tarea, en la línea 390 A4 recuperando la guía del programa hace un llamado de atención y A3 vuelve al tema principal, e incluso hace una breve reflexión, que aparece al final de su última intervención “a esa aparente libertad”; esa pequeña expresión, como se verá, fue determinante para el equipo pues daba cuenta de que el tema realmente estaba siendo significativo para los alumnos en general, pues como se recordará el tema principal era la libertad y sus diferentes interpretaciones.

En el siguiente fragmento ese encuentra una continuación del ejercicio pero en una discusión con el profesor que asiste al grupo para dar retroalimentación, concluir y en las emisiones de los alumnos puede notarse mayor uso del discurso ético, en tanto su lenguaje está remitiendo con mayor sentido y significado a eventos de índole axiológica:

404 M Así que ustedes sustrajeron ideas..., algunos valores de esta página que revisamos, y encontramos elementos muy sustanciosos, y esto tiene que ver, son...

405. A1 (Interrupción del alumno) Son el modo de vida, la elección, y aquí hay un...

406. A2 ajá un punto de elección, por ejemplo, la libertad se refiere al hombre libre, al

407. hombre no sometido.

408. M ¿Esto estaría presente en la vida real?

409. A2 y A1 ¡NO!

410. M ¿Por qué no?

411. A3 Porque hay reglas.

412. M ¿Libertad sin reglas, es libertinaje?, ¿por qué hay reglas?

413. A3 Porque se piensa en libertad aunado con las reglas, en una acción sin...

414. A1 ¡Sin restricciones!

416. A3 Para no dañar a los demás.

Entre los equipos los beneficios de la nueva organización del trabajo permitió dar cuenta de ajustes con respecto a la dimensión afectiva, en tanto que

la propia dinámica interna de los grupos reflejo mayor dinamismo, eso al mismo tiempo incidió en un mejor flujo en la discusión, y las interrupciones cuando se presentaron, si bien provocaron conflicto cognitivo, logro resolverse vía la negociación de significado. Recuérdese la línea 340 de A3 “esa aparente libertad”, que concluye posteriormente en las líneas 413 y 414 con una acción asertiva respecto de la necesidad de reglas “para no dañar a los demás”.

Por último, en cuanto a la resolución de la tarea, las evidencias halladas ofrecen elementos positivos, pero adicionalmente dan elementos para responder a las preguntas ¿cómo el uso de las TIC favorecieron a los patrones temáticos? y ¿cómo se organizó la dinámica del discurso?

Veamos con el siguiente segmento discursivo, es un diálogo entre alumnos para realizar una tarea:

470. A1 Sí en ese caso, sí existe la libertad...

471. A2 Sí, pero ahora hay que acomodarla dentro de la página para que se vea 472. bien, primero centrado, ¿de acuerdo?

473. A3. Sí, está bien.

474. A4 Fíjate que concuerde...esa imagen no va con eso.

475. A1 Sí eres libre, pero un animal también, aunque parece que lo hace por

476. instinto.

477. A2 Mejor hay que aplicarlo a este cuestionamiento y dejar este debate para otra ocasión...¿eh?

478. M ¿Qué pasa aquí, ya terminaron?

479. A1 No profe, es que estamos debatiendo el tema.

480. M Recuerden, ya queda poco tiempo.

481. Als. Si/ aja/ en eso estamos.

Puede notarse el equipo mantiene enfocado el objetivo de su tarea, y las distracciones aunque versan sobre el tema no son oportunas para el objetivo, en la línea 477 hay evidencia de cómo ante lo que la pantalla muestra, el texto informativo y las imágenes, el comentario de A1 no es pertinente en ese momento, más bien descuida el foco, y entonces, A2 vuelve a centrar la actividad. También

al inicio del fragmento A2 es quien actúa como guía que recupera las aportaciones del equipo, principalmente en cuanto a las aportaciones del resto, las dos participaciones de A2 tienen que ver con recuperar el foco de la tarea. Mientras los demás estudiantes hacen aportaciones a la comprensión.

Los fragmentos de discusión en el aula son claramente significativos, en tanto reportan evidencia de la riqueza de la actividad. Queda pues, reflejado en el análisis conversacional del discurso realizado, muestra de la potencialidad contenida en la interacción, de las posibilidades de generación del significado y construcción del conocimiento en el aula cuando en el diseño de planes de instrucción se focaliza la actividad, privilegiando la interacción entre alumnos, descentrando la figura del docente como fuente monopolizadora del discurso.

Al reflexionar sobre los resultados pueden establecerse algunos aspectos para valorar la práctica; efectivamente, introducir el modelo de comunidades en la enseñanza de la ética generó efectos positivos, por una parte, se lograron procesos de enseñanza-aprendizaje con un marcado énfasis en el aprendizaje, los estudiantes pudieron apropiarse del contenido a partir de la interacción social y manifestaron un nivel de apropiación más allá de la reproducción memorística. El ambiente de aprendizaje desarrollado con el uso de las tecnologías permitió por otra parte, un trabajo más dinámico, los alumnos se mantuvieron motivados, el clima social presente en las tres sesiones propicio interés en la asignatura y compromiso por alcanzar las metas. Se puede afirmar que los objetivos establecidos en el plan de clase se cumplieron.

Conclusiones

Al hacerse el recuento de los resultados finales puede afirmarse que en la aplicación del proyecto de intervención los objetivos planteados como hipótesis de trabajo se cumplieron satisfactoriamente. Se corroboró que la incorporación de las comunidades de aprendizaje enriquecidas con las TIC y aplicadas para la enseñanza de la ética favorecen de manera importante los procesos de aprendizaje. Los índices de motivación se incrementaron en los estudiantes, lo cual dio como resultado mayor cohesión y compromiso interno entre los participantes del grupo piloto; en cuanto al cumplimiento de las metas internas al plan de clase, las evidencias de la experiencia también son positivas.

La experiencia en sí misma resulta inédita en la ENP, no existen reportes que den cuenta de acontecimientos parecidos ni en asignaturas del área de filosofía ni en otras, sin embargo, hay interesantes propuestas a cargo de Torney-Purta (1996) en los Estados Unidos, quien organizando grupos colaborativos, usando la red, el Internet y computadoras, desarrolló un curso de teoría política y relaciones internacionales, obteniendo resultados muy semejantes a los que en este trabajo se reportan. La diferencia sustancial entre el curso de Torney-Purta y el de esta tesis, es por un lado, el contenido temático, por el otro, su curso se realizó completamente *on line* y en un contexto de colaboración internacional, con participación de profesores y estudiantes de distintos niveles de escolaridad.

Con respecto a nuestra investigación se probó que el uso de las TIC como herramientas mediadoras fue un disparador importante de procesos de adquisición de conocimiento entre los alumnos, generó mayor interacción al tener de por

medio la aplicación del conocimiento y la toma de decisiones, por ejemplo, al estudiar el tema de la responsabilidad los alumnos se enfrentaron a eventos de elección ante situaciones de conflicto ético, en los cuales la asertividad y la deliberación jugaban un rol determinante, además tenían que justificar sus elecciones con razones convincentes; ahora, para llegar a tomar una resolución, primero tenían que pasar por negociaciones de significado con el resto de los miembros de cada equipo, esto condujo al conflicto cognitivo, al final del día los estudiantes aprendieron a negociar y autorregular su propio aprendizaje con el apoyo de la comunidad y de las herramientas. Las actividades resultaron auténticas, creando condiciones para potenciar posteriormente los logros obtenidos, en gran medida el éxito dependió del hecho de involucrar el propio contexto social de los estudiantes.

Sin duda es digno de mención que en cuanto al desarrollo de nuestra experiencia pudo constatarse que la ampliación de contenidos en la asignatura, y su incorporación en un formato novedoso, interactivo y con mayores recursos disponibles, estimuló a los estudiantes a enfrentar con originalidad y alto grado de complejidad las tareas correspondientes a cada sesión de trabajo.

La investigación, por su parte, dio cuenta de tres aspectos importantes, todos dignos de abrir frentes para la discusión; de entrada se pueden considerar las consecuencias e implicaciones referentes a la utilización del marco teórico y plantearse preguntas con miras a valorar el proyecto de intervención. A continuación son enumerados los tres aspectos.

- 1- La pertinencia del estudio de la actividad en procesos de aprendizaje para asignaturas del área de humanidades,

- 2- el impacto del enfoque dirigido al análisis del discurso en el aula, y
- 3- la pertinencia de incorporar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje para el estudio de la ética en el contexto de la educación media superior.

Sobre el primer punto vale la pena considerar las aportaciones del enfoque adoptado, particularmente, por lo referente a la comprensión de la nueva “arquitectura” del salón de clase. Con respecto a ello, la creación de ambientes alternativos de aprendizaje, permitió cambiar la sinergia de un modelo básicamente individualista, a otro mucho más social.

Al incluir la interacción multifactorial relativizando las posiciones tradicionales de los agentes, los resultados muestran mayor dinámica en las actividades, propiciando al mismo tiempo una mejor comprensión del proceso educativo, eso de alguna manera, da cuenta de la complejidad involucrada en los procesos que privilegian el aprendizaje más allá de la sola enseñanza. Tal complejidad es un factor al cual no tiene acceso el enfoque individualista-centralista; también y en otro sentido, porque el mismo intercambio puso en evidencia que los enfoques dirigidos a reactivar el rol del estudiante posibilitan la creación de amplias redes de interacción enriqueciéndose la experiencia educativa, prueba de ello lo encontramos en la complejidad de las discusiones de los estudiantes, así como en la elaboración de los productos realizados en clase.

Al estudiar la actividad, la investigación ha podido apreciar los efectos del golpe de timón efectuado por el modelo de comunidades, la transformación de las posiciones de los agentes pone en evidencia dos cosas, primero, en cuanto al profesor, deja éste de ser el centro de gravedad único, se convierte en un actor

más del escenario educativo, ya no es protagonista, pasa paulatinamente a ceder el control del proceso al alumno.

Si bien el ceder el puesto de dirección al estudiante, parecería implicar la pérdida de dominio del profesor sobre los escenarios y el resto de los agentes, el hecho propiamente es cómo la vida escolar se hace menos vertical, ocupando planos más horizontales, este resultado no tiene como finalidad delegar a los estudiantes arbitrariamente las tareas correspondientes al profesor, ni tampoco convertir al maestro en una sombra tendiente a desvanecerse del plano educacional, no, como los roles cambian de un enfoque estático dicotómico a uno más flexible, más plural, pueden crearse nuevos sentidos en el quehacer educativo, porque entran en juego, al involucrarse los estudiantes, un mayor compromiso entre los agentes compartiéndose responsabilidades.

¿Qué se obtiene como factor de interpretación de la actividad en el aula? La noción de que al interior de un salón de clases no eventos unilaterales, la vida en el aula está marcada por la complejidad, eso es, entonces, un resultado a destacar en la investigación de la actividad, dicha complejidad refleja redes de creación de intereses y significados compartidos en un entorno social, de comunidad legitimada tanto por alumnos como por el profesor, así entonces, los roles al flexibilizarse no anulan a ninguno de los actores, lo cual es una característica de lo complejo, lo que ocurre es una mayor incidencia de la alteridad, se des-construyen las formas absolutas de subjetividad pasando a un proceso de horizontalidad de mayor incremento en la participación intersubjetiva, esto, les dio a los alumnos la oportunidad de asumir el control sobre sus procesos de aprendizaje y autorregular su conocimiento mediante la negociación de significados. En cuanto al profesor, la

propia dinámica de intercambio lo movió de su posición nuclear introduciéndolo en una dimensión más estratégica, al asumirse como intermediario le fue posible ocuparse de un mayor número de tareas como hacer revisión de tareas, tener un mejor control sobre los progresos de los alumnos, o apoyar a los alumnos marginales en la integración de las actividades, sin perderse el foco de la clase.

Sin duda el modelo no es perfecto, y en todo caso el estudio de la actividad asume tal condición, es más, los sistemas de actividad se caracterizan por transformarse en el tiempo y el espacio, lo cual en todo caso es una virtud que permite realizar ajustes en el propio proceso.

Lo anterior se enlaza con el segundo punto por abordar, el impacto del enfoque cuando atiende las formas discursivas expresadas en el aula. En este punto interesa dirigir la atención a la estructura de los diálogos establecidos por los alumnos en las diferentes sesiones. En las dos primeras aunque mayormente en la primera prevaleció el tradicional diálogo institucional de la escuela, un diálogo triádico, que tiene la forma: pregunta del profesor, respuesta del alumno, y retroalimentación del profesor, esta forma discursiva expresa típicamente estructuras de dominio a través del lenguaje (Chilton y Schäffner, 2001) en tanto que legitima formas de autoritarismo socialmente aceptadas (Chilton y Schäffner, 2001), es decir en esta figura discursiva hay un constante dominio y sanción del conocimiento por parte del profesor, en esa estructura el docente es la única autoridad, asume un rol hegemónico, mantiene una posición de dominación sobre los demás, sancionando lo que se debe o no se debe saber; en términos generales es un modo de reproducir la estructura de poder social, y como se

recordará el cambio en el enfoque disciplinario tomaba como referente clave para su discusión el concepto de libertad justamente como no-dominación.

Dado el interés de la propuesta, se deseaba marcar una diferencia, generar condiciones de producción de *diálogos verdaderos*, en donde a través de *discusiones cruzadas* la autoridad monolítica del profesor terminará desvaneciéndose, en este sentido, no se considera que las relaciones de poder son susceptibles de desaparecer, por supuesto que no, el asunto recibe una luz más amplia si se observa desde otro punto de vista, en los diálogos hay un fuerte intercambio entre pares, esto pone en evidencia estrategias de poder, sin embargo, no hay sujetos privilegiados, el discurso no es propiedad de un solo agente, se distribuye, y aunque la lucha por dominar el discurso tiene una carga desigual, se entiende que la posibilidad de trasladarse de la participación periférica a la del dominio experto es un mecanismo que garantiza compartir identidades y estimular lazos de cooperación, finalmente, usando una figura dialéctica, el experto sólo lo es porque de su práctica se deslinda el reconocimiento de los novatos, experto y novato se necesitan recíprocamente para aprender, comprender e intervenir en el mundo, el horizonte compartido tiene un trasfondo social, aunque no se anulan las diferencias individuales. En otras palabras el proceso de conocimiento es un proceso de *empoderamiento*, pero que no puede caer por decisión del profesor en una trinchera de ejercicio arbitrario de dominio.

En cuanto a la propia dinámica del análisis conversacional permitió desentrañar las estrategias utilizadas por los alumnos para apropiarse del contenido temático, las discusiones reflejaron, nuevamente, la riqueza de los procesos, pues pusieron en la mesa de disección tanto procesos para comprender

el sentido de la información, como procesos de organización y uso de la información para resolver tareas, en este punto las aportaciones parecerían ceñirse a lo estrictamente representacional y cognitivo, pero, esa impresión oculta un sentido ulterior, de las palabras devienen acciones, las formas discursivas son formas de acción, lo cual reveló dimensiones afectivas importantes.

Aunque en apariencia los alumnos procesan la información en secuencias lineales que van de leer, identificar, analizar y utilizar los datos, sin embargo, el análisis conversacional muestra un trabajo más complejo, los alumnos realizaban evaluaciones de lo que convenía o no tomar en cuenta y eso incluía las apreciaciones personales sobre la tarea o sobre los compañeros del equipo; el uso del disco compacto evidenció las maneras de realizar tareas distintas atendiendo a varios aspectos al mismo tiempo. Con esto la reflexión debe conducir a tomar en cuenta con mayor detenimiento los modos en que la información debe ser estructurada en los materiales que se les proporcionan a los estudiantes, no para simplificar los procesos, no se trata de entregarles información “digerida”, se busca ofrecer esquemas de organización de la información, permitiéndoles usar una reflexión más flexible, es decir, procesos de comprensión adecuados a problemas en donde la información sea relevante dando pauta a su complejización; se desea, en la medida de lo posible, garantizar que los estudiantes estén capacitados para enfrentar información diversa y con grados de dificultad también distintos.

Si bien, se ha hablado de la organización de la información en estructuras coherentes que permitan un uso más racional, eficiente y complejizante, se necesita abordar el tercero de los puntos, la pertinencia de incorporar las TIC como herramientas de expansión de la cognición.

Si hacer diatribas excesivas que exenten a la tecnología de otros múltiples efectos perniciosos, no puede pasarse por alto un hecho muy importante, en la práctica pudo experimentarse el valor de la herramienta para expandir el conocimiento, en este punto pueden al menos exponerse dos aspectos cualitativos que beneficiaron la práctica docente, primero, resultaron herramientas para la enseñanza que aportaron soporte a la labor del profesor, y segundo, la herramienta introdujo mayor dinamismo en la interacción, generando dinámicas de aprendizaje; la experiencia educativa, por otra parte, resultó más atractiva, con el acceso a bases de información de la web se ampliaron las posibilidades del estudiante, también puede considerarse fuente de motivación en tanto las tareas resultaron más auténticas; pues hubo la posibilidad de construir un discurso más plural, con mecanismos que garantizaban una fuente permanente de repetición a la cual el estudiante siempre podría recurrir sin detrimento de las actividades que realizara.

Así pues, los logros de esta investigación pueden situarse en tres momentos:

- 1- Se incorporaron de manera conveniente los principios más destacados de una perspectiva psicopedagógica que hace hincapié en la importancia del estudiante como factor decisivo en la actividad del aula, en este sentido, apporto parte de su cuota el constructivismo socio-lingüístico-cognitivo, que permitió hacer más coherente la tarea del aprendizaje.
- 2- Otro aspecto significativo recae sin duda en la importancia de la planeación, en este sentido, pueden determinarse sin problema varios momentos de la labor educativa, por claridad procedimental podemos ordenarlos como sigue, el diseño, luego el análisis de la propia práctica y

al final retomar fines y logros para reutilizarse propositivamente en la reconstrucción del modelo actual de aprendizaje.

- 3- Por último extraer las implicaciones para establecer un balance respecto de los alcances y límites, sin lo cual el proceso de aprendizaje puede convertirse en una mera reproducción tautológica de auto validaciones.

Otro momento de nuestro capítulo de conclusiones debe abordar los límites y críticas al modelo y producto de intervención. Lo primero es, en las condiciones actuales de desarrollo de los programas de investigación de la docencia en el bachillerato es indispensable realizar proyectos de análisis de la interacción en el aula durante periodos prolongados, futuras investigaciones deben plantearse durante ciclos completos para obtener mayor información sobre los cambios, evolución y dinámica de los grupos.

Para esta investigación se contó con tres sesiones de 2 horas cada una, es decir, por donde se vea resultó insuficiente para medir con mayor profundidad la evolución de la actividad y los cambios en la interacción entre los estudiantes, así como en el desempeño del propio docente.

Un segundo abordaje de las implicaciones negativas del uso de determinados recursos teóricos o prácticos, en especial es indispensable hacer la crítica correspondiente tanto al modelo de comunidades como a las TIC.

La noción de comunidad todavía implica dudas, al carecer de tradición en el contexto de la ENP sus alcances y efectos puede reducirse a una experiencia artificial, poco genuina.

Respecto de las comunidades pueden mencionarse un par de aspectos, inicialmente con relación a los contenidos de aprendizaje surge una duda ¿cómo

se determinan los criterios para sancionar el conocimiento en un ambiente en el cual los alumnos tienen total autonomía? Si bien, las posibilidades de convertir el conocimiento formal en formas de información superficial son amplias, el papel del profesor es determinante, en este caso, se procedió teniendo como pauta los principios de límite y complejidad, es decir, establecer contenidos mínimos como parte del dominio que los estudiantes demostrarían al final de la práctica, lo cual se reflejó en sus productos (anexo 9); la otra consideración es que el aprendizaje sólo es resultado de la interacción grupal, el genuino conocimiento se produce como resultado de procesos complejos en donde la confrontación de opiniones sometidas a evaluación de posturas divergentes permiten mayor reflexión, negociación de significado, y formas de aplicación, las opiniones privadas se transforman en conocimiento socialmente válido.

El segundo aspecto tiene que ver con los riesgos de homogeneizar identidades y expectativas entre los estudiantes, se puede cuestionar el modelo de las comunidades al utilizarlas como mecanismo de exclusión interna, con severos efectos como discriminación, abuso, e incluso privación de derechos de oportunidad para aprender de aquellos que no se muestren dispuestos a “cooperar”. Aunque nunca puede excluirse en su totalidad el peligro, nuevamente la intervención del profesor es determinante para impedir abusos y darle cauce a la interacción. En este caso se tuvo en cuenta introducir una variación con respecto a los modelos de educación individualizadores, por principio, la comunidad sanciona pero no impone arbitrariamente, hay un margen de maniobra que es la negociación, de ello se desprenderse la necesidad de intervenir por parte de los participantes, la presencia activa del estudiante da pie a las

intervenciones negociadas e impide introducir un sesgo de dominio arbitrario. En la experiencia colaborativa se identifican fuertes conflictos y tensiones, las cuales necesitan una exhaustiva supervisión del profesor, las comunidades llegan a hacer permisibles la intervención de la autoridad, esto es, decisiones para sancionar comportamientos disruptivos arbitrarios, admitidos en bien de la identidad.

En ese sentido, interesa observar los posibles efectos negativos de aplicar en las comunidades de aprendizaje las nuevas tecnologías, es necesario detenerse a repensar sobre dos aspectos del uso de las TIC, las posibilidades de acceso y de credibilidad de la información obtenidas en la red. Inicialmente se hablará de los inconvenientes de acceso. Las perspectivas más avanzadas contemplan sólo las vías de acceso a la información en sí mismas, reconocen el “qué” y el “para qué” de la accesibilidad técnica, pero dejan de lado el “quiénes”, lo cual de cierta manera expresa el sentido elitista de introducir la tecnología.

La idea de que todos pueden conectarse a la Internet y navegar en los sitios de la *World Wide Web* es poco realista, no es cierto que el simple acceso a la red le ofrezca a los usuarios sin más las maravillas del conocimiento, así un primer ejemplo, para cuestionar el uso de las TIC tiene que ver con criterios prácticos: disponibilidad de tiempo y credibilidad de la información.

En cuanto al primer punto no puede dejarse de lado que cualquier visita a la Internet supone una inversión de tiempo muchas veces proporcionalmente mayor a la cantidad de información relevante que se obtiene, los estudios al respecto nos dicen lo siguiente: “Dado que muchas de las nuevas tecnologías se han comercializado sobre la base de su eficacia o productividad cada vez mayor, existe la creencia generalizada de que al disponer de ellas se ahorra tiempo, sin

embargo cualquier usuario de ordenadores sabe que eso no es totalmente cierto” (Burbules y Callister, 2001, p.49).

Ahora, eso no es todo, para introducir mecanismos de apoyo con herramientas tecnológicas no sólo hay inconvenientes en cuanto al uso de las TIC para los estudiantes, también el trabajo para el profesor se duplica y en este sentido la tecnología más que alentar puede desalentar al docente (Walters y Evans, 2003), la dificultad de acceso debe considerar al menos los siguientes inconvenientes: las facilidades institucionales para utilizar los equipos, el tiempo limitado de uso de las computadoras en la escuela, la “capacidad” del profesor para usar equipos y programas, en este punto es importante destacar que si los maestros desean usar las nuevas tecnologías primero necesitan capacitarse, lo cual muchas veces implica no sólo inversión de tiempo, sino, también inversión económica; otro punto, al profesor le corresponde garantizar la capacitación del estudiante para usar los equipos. Podrían sugerirse también problemas relacionados con que los alumnos pospongan sus asignaciones y fallen en la concreción de los objetivos, el problema de disposición de muchos materiales electrónicos, al tiempo de su manejo; resumiendo, se pueden fácilmente duplicar actividades al punto de convertir el curso en dos cursos paralelos.

El segundo punto que conviene abordar es la credibilidad, en este punto conviene considerar primeramente, lo referente al volumen y velocidad para obtener resultados cuando se dispone de una computadora e Internet, una mirada crítica dice que los usuarios, normalmente, actúan con incapacidad ante la derrama abrumadora de datos, “los usuarios incapaces de distinguir lo útil, creíble, interesante o importante se verán literalmente sofocados con el correr del tiempo,

se darán por vencidos, desperdiciarán una gran cantidad de tiempo revisando trivialidades o información poco seria[...]comenzarán a perder la capacidad o paciencia para hacer ese tipo de discriminaciones con respecto al material *on line*; esto producirá una cierta nivelación en las expectativas, que se volverán uniformemente altas o uniformemente bajas” (Burbules y Callister, p.49).

Lo anterior nos pone frente a un dilema: dejar o no a los alumnos en libertad para entrar a la red y dejarlos sumergirse en ese mundo heterogéneo de información. Interesa poner en cuestión la incertidumbre a la que habrán de enfrentarse usuarios inexperto, hasta qué punto la selección y evaluación de los datos que obtengan en las búsquedas pueden dar pie a generar una cultura crítica que pueda cuestionar la propia fuente de la que recoge la información o hasta que punto no solamente será un recurso más para privilegiar la reproducción indiscriminada, por ejemplo recurriendo al plagio. La evaluación de la información, por lo pronto, pasa por distintas dimensiones, de manera interna se requiere un manejo de las herramientas y criterios para discernir, o sea, conocimiento sobre el área específica; y, en sentido externo, referentes para limitar los posibles vicios que genera la propia disponibilidad de recursos ilimitados.

Con relación a este punto se debe tener en cuenta voces autorizadas que hablan ya de establecer códigos y reglas con un profundo contenido de ética (Kymlicka, 2005), no de moralismo servil, en cuanto a la disponibilidad y acceso a la información en la red, y es que en el terreno estrictamente práctico la falta de reglas está incidiendo en una cultura superficial de la información, y en un ejercicio inmoral de las propias bases de datos por parte de los diferentes sectores de

usuarios. Más información disponible no necesariamente significa estudiantes más críticos o más libres.

Para concluir, apostar por incorporar nuevos modelos educativos que incluyen el uso de herramientas tecnológicas tiene un alto costo con fuertes consecuencias sociales, a nuestro trabajo no le corresponde dar cuenta de los severos efectos de desigualdad en la distribución de la información o la segmentación de los grupos que la usan privilegiadamente, así como tampoco encontrar solución a ello, sin embargo, no somos ajenos al conflicto. Considérese por tanto, como una contribución mínima realizar una probable vía de retribución utilizando la capacidad estructural de la institución en beneficio de los estudiantes del bachillerato aportándoles elementos para entrar al mundo global sin tantas desventajas.

ANEXO 1

DESGLOSE DE ELEMENTOS PARA EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

Directrices:

- 1- Ayudar a entender la realidad social mexicana desde la perspectiva de la ética, ofreciendo aportaciones para solucionar problemas cotidianos.
- 2- Desarrollar habilidades prácticas y solución de problemas éticos.
- 3- Desarrollar una actitud crítica respecto de la moralidad social convencional.

Condiciones:

- ❖ Participación activa del alumno.
- ❖ Profesor como guía y tutor.
- ❖ Uso de materiales adecuados.
- ❖ Aprovechamiento del error y el conflicto
- ❖ Ofrecer retroalimentación.
- ❖ Secuenciación de la enseñanza para preparar procesos de metacognición.
- ❖ Modificación de actitudes.

Relación con el plan de estudios:

- 1- Preparar estudiantes capaces de tomar decisiones propias basadas en juicios razonados y razonables, a partir de una comprensión de la libre elección.
- 2- Preparar estudiantes críticos de la moralidad convencional.

Tipos de contenido:**A Declarativo:**

- a- Concepto de libertad. Identificar y comprender el concepto de libertad en un contexto histórico-social.
- b- Determinar las diferencias y relaciones entre la libertad y valores como responsabilidad, deber, obligación, así como su incidencia en el ejercicio de la ciudadanía.

B Procedimental:

- a- Conocer y aplicar estrategias de aprendizaje para identificar problemas en torno al discurso de la libertad ético-política.
- b- Habilidad para manejar diferentes recursos tecnológicos.

C Actitudinal:

- a- Aceptar sin coacción el trabajo en equipos (cooperativos o colaborativos).
- b- Manifestación de apertura para ejercer libres elecciones razonadas.
- c- Participación tolerante.

Objetivos:

- a- Identificar y jerarquizar los conceptos de libertad, responsabilidad, deber y obligación a partir del contexto cultural mexicano, identificando algunos problemas inherentes.
- b- Reconocer e identificar estrategias que permitan organizar la información y aplicarla en informes, tareas, reportes, trabajos, ensayos, etc.
- c- Manifestar actitudes de participación social que involucren tomas de decisión razonadas.

Contenido:

Primera parte: 1- Conceptos y definiciones: a)libertad, b)responsabilidad y c) vida pública.

2- Dimensiones de la libertad: a)natural, b)personal y c)social.

3- Distinción de la libertad en dos planos: a)liberal y b)republicana.

Segunda parte: 1- responsabilidad: Diferencias entre responsabilidad, deber y obligación.

2- Teorías: Teleológicas y deontológicas.

Tercera parte: 1- Vida pública: libertad social y garantías.

2-Derechos: autonomía.

Enfoque del contenido:

- ❖ Centrado en el estudiante, en sus necesidades y atendiendo a la idea de estructura cognitiva distribuida.
- ❖ Con prevalencia en las consideraciones sobre la realidad subjetiva más que en la objetiva.
- ❖ Atendiendo al uso del conocimiento como resultado de procesos históricos, evolutivos, que permiten introducir un sentido crítico y reflexivo.

Estrategias:

Fase 1: a) Preparación para el aprendizaje: Crear condiciones para el aprendizaje funcional, reactivando conocimientos previos y enfocando la atención en los problemas.

b) Procesamiento: Clarificación de la información, asimilación, comprensión.

c) Procesos de “inicio-pausa” , desarrollo de la comprensión y síntesis de la información.

d) Consolidación: Actividades de aplicación de lo aprendido en situaciones concretas para transferir.

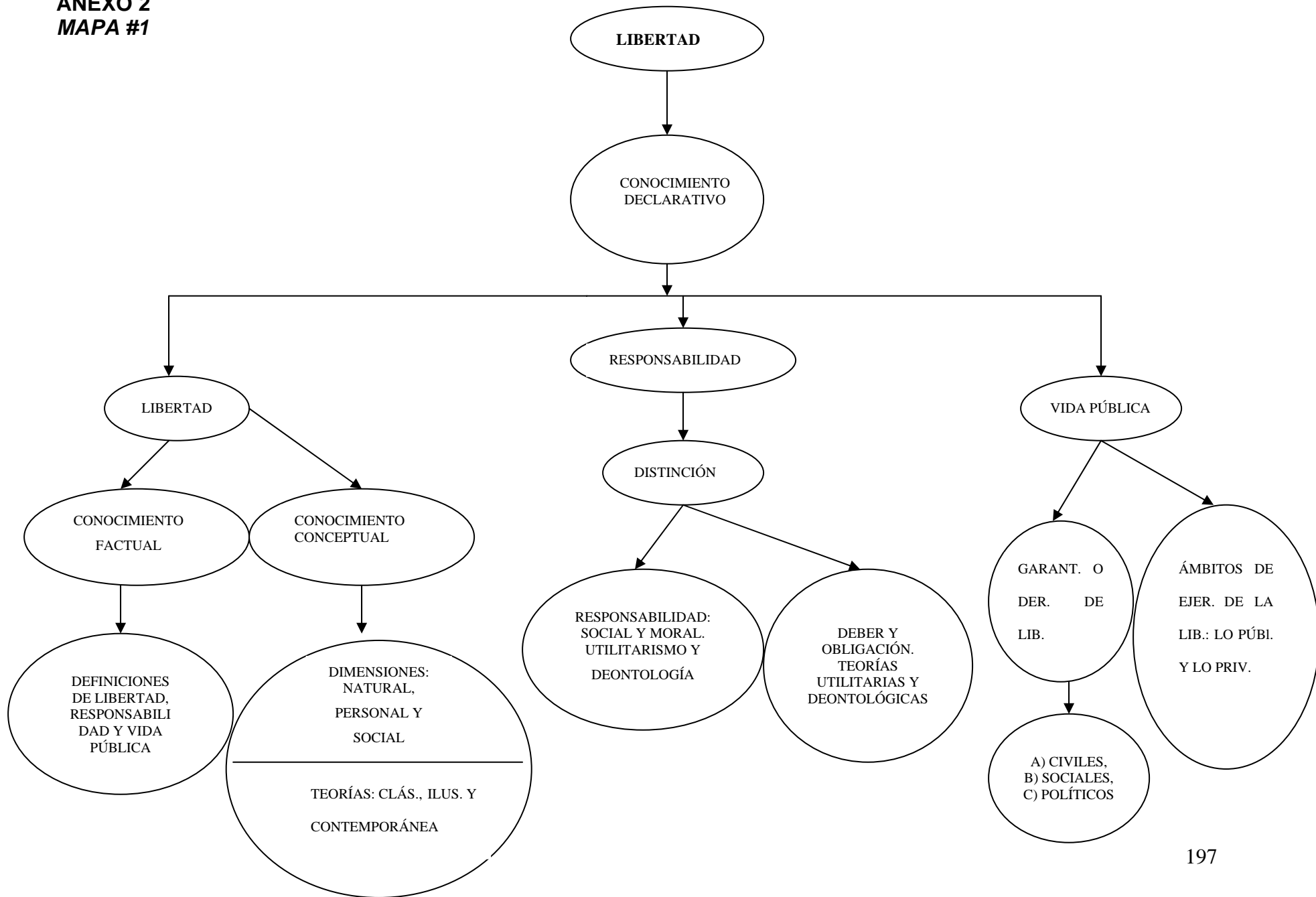
Fase 2: a) Intercambio de experiencias: generar condiciones para crear un clima de aprendizaje. Uso de recursos didácticos: pizarrón, gis, computadora, software, etc.

b) Exposición: centrada en el contenido y su aplicación.

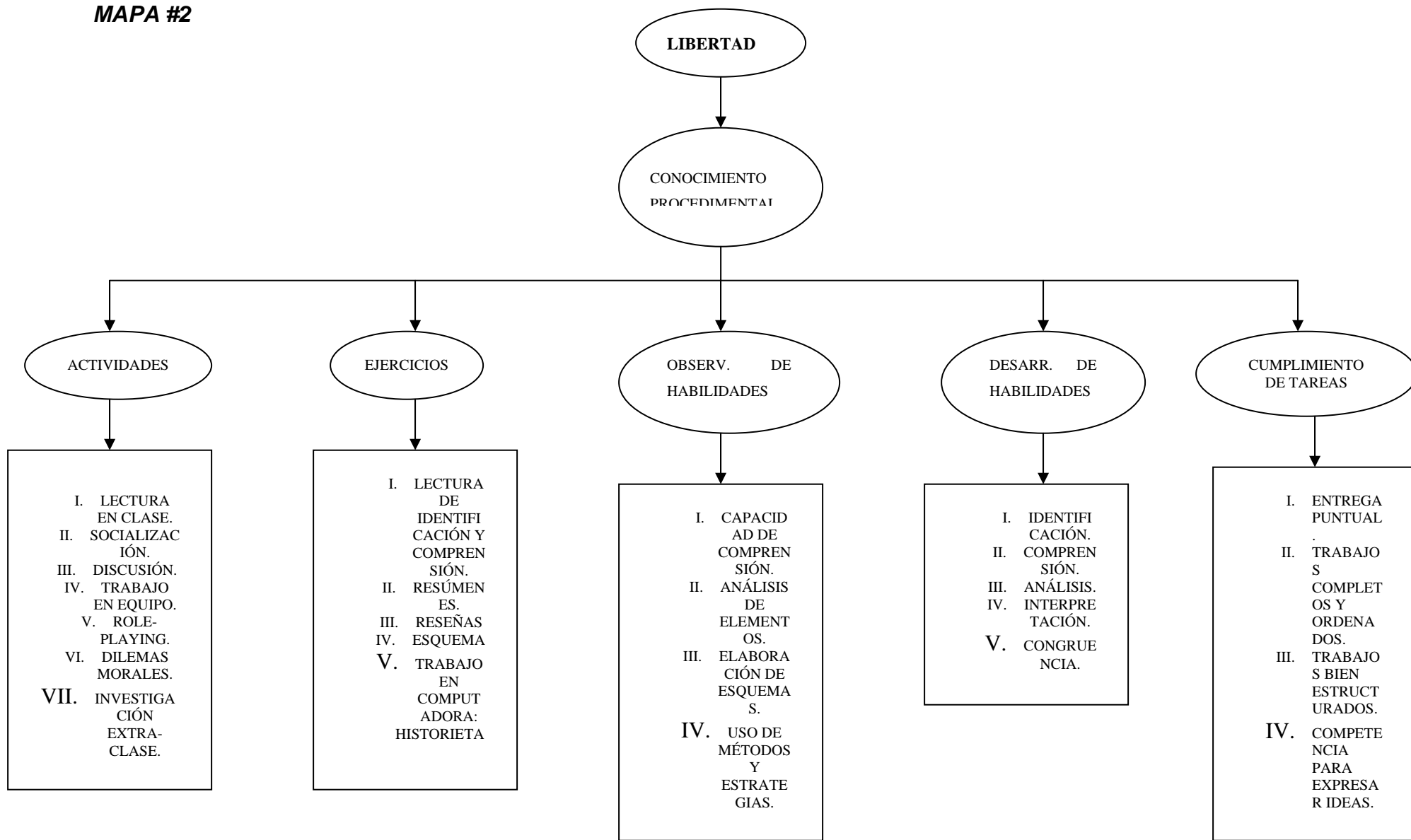
Fase 3: a) Trabajo en equipos.

b) Organización de actividades y definición de tareas.

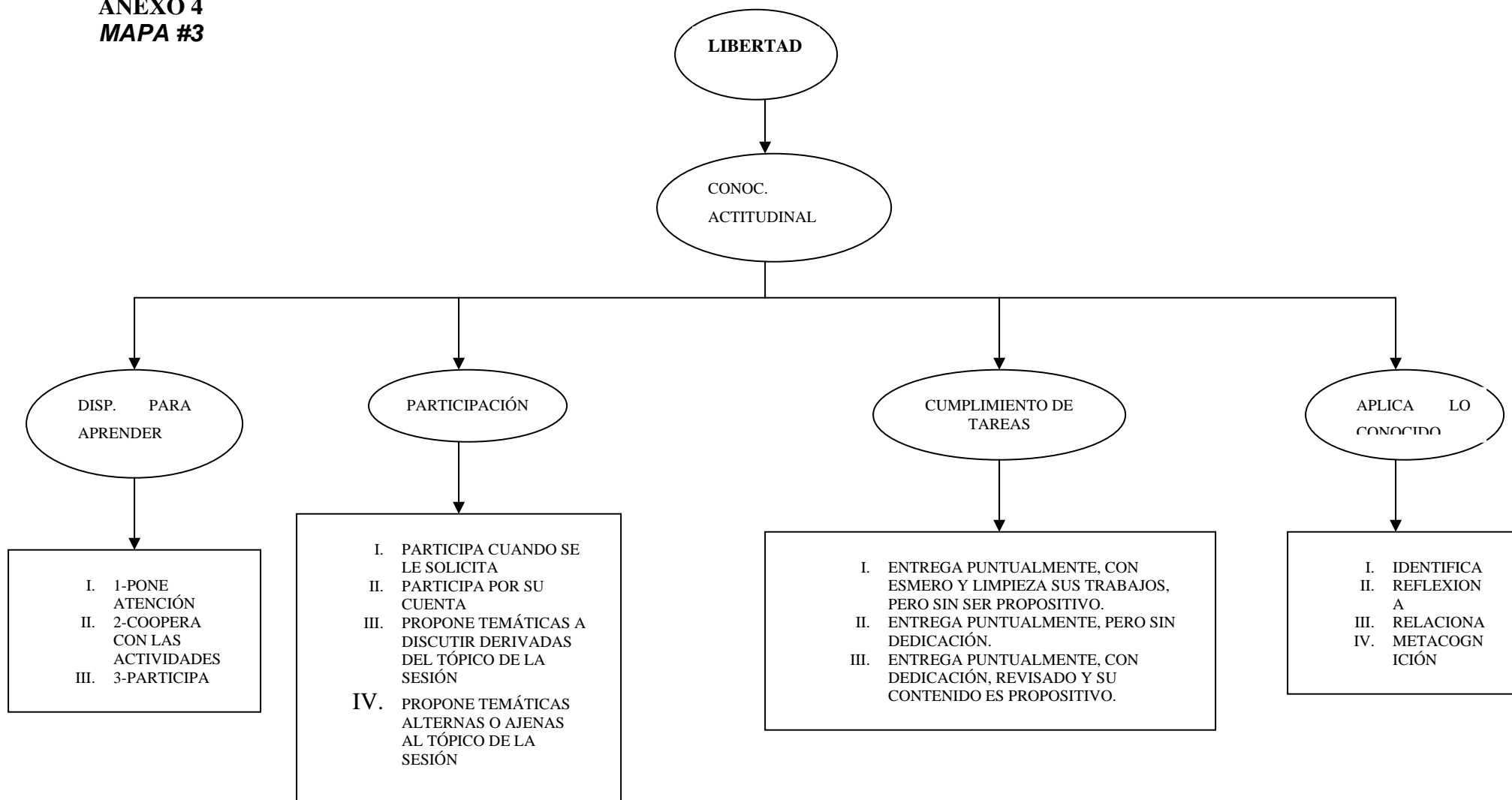
**ANEXO 2
MAPA #1**



**ANEXO 3
MAPA #2**



**ANEXO 4
MAPA #3**



ANEXO 5

Elaboración de casos

CASO A	CASO B	COMENTARIOS
<p>En el grupo 504 de la escuela..., la maestra de sociales, da a conocer sus reglas el primer día de clases: “al salón deben asistir puntualmente, limpios y vestidos “decentemente”, de otra manera no podrán entrar”. En ese momento se levanta Luis, estudiante recursador y miembro de un grupo de <i>darketos</i>, contestándole a la maestra: “No estoy de acuerdo, yo no voy a cambiar mi vestimenta por su clase”. Laura su novia, lo jala del brazo y le pide que se calle y se siente: “ya Luis, no te le pongas al tú por tú, ella es la maestra”. La maestra repite: “A mi clase no se entra si no se cumplen esas reglas”.</p>	<p>En el grupo 504 de la escuela..., la maestra de sociales, da a conocer sus reglas el primer día de clases: “al salón deben asistir puntualmente, limpios y vestidos “decentemente”, de otra manera no podrán entrar”. Los estudiantes se miran molestos y confusos. Luis, estudiante recursador y miembro de un grupo de <i>darketos</i>, le comenta a su novia Laura que va a protestar: “No estoy de acuerdo, yo no voy a cambiar mi vestimenta por su clase”. Laura su novia, lo jala del brazo y le pide que se calle. Luis titubea, se queda callado, nadie protesta. La maestra mira al grupo con seriedad y continúa su clase.</p>	
<p>El profesor Julián de Dibujo..., en un cambio de grupo al dirigirse a su salón, en el camino ve a una alumna de tercer semestre, muy guapa con la ropa entallada. Aprovechando el desorden de los estudiantes que se empujan al salir de sus salones, pasa muy cerca de la chica y la toca en la nalga con</p>	<p>El profesor Julián de Dibujo..., en un cambio de grupo al dirigirse a su salón, en el camino ve a una alumna de tercer semestre, muy guapa con la ropa entallada. Aprovechando el desorden de los estudiantes que se empujan al salir de sus salones, pasa muy cerca de la chica y la toca en la nalga con su mano. La joven lo mira enojada pero apenas se retira sin decir nada. Sus compañeras hacen</p>	

<p>su mano. La joven lo mira enojada pero apenada se retira sin decir nada. Sus compañeras hacen comentarios y se dirigen a otro maestro para comentarle lo sucedido, sin embargo éste último les dice: "Si tanto les molesta pues no vengan vestidas así".</p>	<p>comentarios entre ellas y siguen su camino a la siguiente clase.</p>	
<p>En el curso de Historia el maestro comenta que tiene un problema y no podrá asistir a clases dos meses por un problema personal, se incorporará antes de los exámenes y deja varias actividades para mantener al grupo al corriente. Al reincorporarse aplica un examen y la mayoría reprueban. El profesor explica que las calificaciones se quedan como están, no es su culpa si los alumnos no estudiaron en su ausencia. El grupo protesta, pero el maestro no acepta reclamos. El hecho se acepta y nadie insiste con su queja.</p>	<p>En el curso de Historia el maestro comenta que tiene un problema y no podrá asistir a clases dos meses por un problema personal, se incorporará antes de los exámenes y deja varias actividades para mantener al grupo al corriente. Al reincorporarse aplica un examen y la mayoría reprueban. El profesor explica que las calificaciones se quedan como están, no es su problema si los alumnos no estudiaron en su ausencia. El grupo protesta, pero el maestro no acepta reclamos. Un grupo de alumnos preocupados por su calificación incita a sus compañeros a ofrecerle regalos al profesor, hay dudas pero al fin se deciden. Hablan con él y queda arreglado, las calificaciones serán modificadas.</p>	

ANEXO 6

**(SOCIODRAMA)
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS**

NOMBRE DEL ALUMNO	¿A QUIÉN ELEGIRÍAS PARA FORMAR UN EQUIPO DE TRABAJO?	¿CON QUIÉN ACEPTARÍAS TRABAJAR AUNQUE FUERA AMIGO? NO TU	¿QUÉ COMPAÑERO TE ES INDIFERENTE, PERO ACEPTARÍAS TRABAJAR CON ÉL?	¿A QUIÉN NUNCA ELEGIRÍAS PARA TRABAJAR EN EQUIPO?
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				

ANEXO 7

RÚBRICA

categoría	3 Muy bien	2 Bien	1 Regular
Carátula	Incluye todos los datos necesarios, nombres, grupo, asignatura, fecha, título. Excelente presentación limpieza.	Incluye los datos necesarios, grupo, nombre, asignatura, título.	Incluye datos básicos, nombres y grupo, sin limpieza.
Organización	Coherente, presentación ordenada de las ideas principales, argumento, y conclusión. Proporciona puntos de vista personales.	Ordenado, presenta las ideas principales, el argumento y conclusión.	Presenta las ideas principales, argumento y conclusión, falta orden en la secuencia, es una reproducción.
Creatividad	Hay originalidad, se usan inteligentemente los recursos visuales y argumentales. Se nota el esfuerzo del equipo.	Se utilizan los recursos para cumplir con el trabajo solicitado, se nota interés en entregar un producto que cumpla con los requisitos.	Los recursos presentan poca relación entre sí. Se nota que fueron organizados para cumplir con la entrega de la tarea.
Escritura	Excelente sintaxis, lenguaje correcto y preciso.	Ortografía correcta, lenguaje claro.	Fallas en ortografía, lenguaje vago.
Orden	Correcto	Adecuado	Equívoco

ANEXO 8

EVALUACIÓN

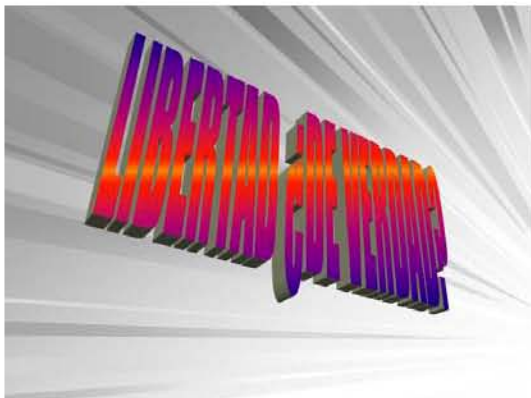
CUESTIONARIO APLICADO AL GRUPO PILOTO DE ÉTICA PARA EVALUAR LA PRÁCTICA DEL PROFESOR A. ALBA	06	07	08	09	10
1- ¿CONOCIÓ EL ALUMNO EL OBJETIVO DE APRENDIZAJE?					
2- ¿EL PROFESOR DESPERTÓ EL INTERES DEL GRUPO?					
3- ¿PROPICIÓ LA PARTICIPACION DEL GRUPO?					
4- ¿TRABAJÓ CON LA MAYORIA DE LOS ALUMNOS?					
5- ¿ORGANIZÓ ACTIVIDADES EN GRUPO?					
6- ¿PERMITIÓ LA EXPRESIÓN DIFERENTES PUNTOS DE VISTA?					
7- ¿AYUDÓ AL GRUPO A REALIZAR LAS ACTIVIDADES?					
8- ¿UTILIZÓ LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO DE CLASE EN LOGRAR ALGÚN APRENDIZAJE?					
9- ¿LOGRÓ EL ORDEN INDISPENSABLE PARA EL TRABAJO EN CLASE?					
10- ¿EL PROFESOR ESCUCHÓ ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS DEL GRUPO?					
11- EL PROFESOR RESPONDIÓ A LAS PREGUNTAS DEL GRUPO?					
12- ¿ACLARÓ DUDAS Y REALIZÓ EXPLICACIONES?					
13- ¿EL DESARROLLO DEL TEMA A LO LARGO DE LA SESIÓN TE PERMITIÓ HACER ALGUNA REFLEXIÓN?					
14- ¿EL PROFESOR RELACIONÓ EL TEMA TRATADO CON ALGÚN OTRO VISTO ANTERIORMENTE?					
15- ¿RELACIONÓ EL PROFESOR EL TEMA DE CLASE CON SITUACIONES DE LA VIDA COTIDIANA?					
16- ¿EI PROFESOR UTILIZO EJEMPLOS?					
17- ¿EL LENGUAJE DEL PROFESOR FUE ACCESIBLE PARA ENTENDER EL TEMA?					
18- ¿EL PROFESOR UTILIZÓ MATERIALES DE APOYO COMO TEXTOS IMPRESOS, CARTELES, CARTULINAS Y MARCADORES, ETC. PARA DESARROLLAR SU CLASE?					

19- ¿CONSIDERAS QUE LAS ACTIVIDADES DEL PROFESOR FUERON DINÁMICAS Y ADECUADAS PARA INTERESAR AL GRUPO EN EL TEMA?					
20- ¿CONSIDERAS QUE EN ESTA ÚLTIMA CLASE EL PROFESOR SE DESEMPEÑO MEJOR QUE EN LAS PRÁCTICAS ANTERIORES?					

ANEXO 9

EJEMPLOS DE TRABAJOS DE LOS EQUIPOS

EJEMPLO A



LIBERTAD ¿DE VERDAD?

- Juan era un profesionalista recién graduado y con una gran propuesta de empleo y un gran futuro por delante, pero tenía malas amistades.

A cartoon illustration of a man in a blue suit and red tie standing on a grey rock, holding a green flag on a wooden pole.

- Mariano, Federico y el perico tenía muy mala fama y formaron una banda de rock pesado, pertenecían también a una banda de narcotraficantes. A Juan lo rechazaban por no consumir el producto, pero a Juan le gustaba mucho ese ambiente y estaba dispuesto a hacer lo que fuera por estar con ellos.

A photograph of a rock band performing on stage, with a man in a blue shirt in the foreground.

- Juan se encontraba muy frustrado por el rechazo que recibía de ellos y decidió vender droga en su trabajo y por lo tanto consumirla él también; así se ganó la amistad de esta banda. Ganó mucho dinero pero...

An illustration of a stack of money and a thought bubble containing a cartoon of a man in a red shirt and green pants.

- Cuando menos se dio cuenta ya no tenía empleo ni dinero y la novia que había conseguido con su dinero lo dejó por pobre. Sus amigos narcos estaban en la cárcel y se lo llevaba la policía por ser miembro de esta banda.

A cartoon illustration of a man in a green suit with a target on his forehead, standing next to a pair of handcuffs.

EJEMPLO B

Planteamiento del problema

En la escuela las estudiantes de tercer semestre un día fueron invitadas por un joven popular de sexto semestre, aunque ellas dudaron se subieron a su carro y fueron a su casa.



Como pasa en muchas fiestas en la casa del chavo, quizá seducirlas y les proporcionó alcohol. Las chavas no pensaron en que tuviera malas intenciones su amigo, y bebieron.

Al llegar la noche el muchacho abuso de una de ellas que estaba bajo las influencias del alcohol.

Al día siguiente ellas casi no recordaban nada, y no volvieron a ver al joven galán.

Consecuencia

La joven resulto embarazada, y con una enfermedad venerea.

- Como parece ocurrir el libertinaje fue la pérdida de esta chica, no tuvo límites, echo a perder su vida por un rato de diversión.



Conclusión

La libertad es capacidad para vivir que no puede experimentarse sin límites, los límites son indispensables para orientar la vida.

Elegir es derecho de las personas, hacerlo sin responsabilidad pues nos puede acarrear problemas.

Actividades Pre-clase.

No requieren un foco dominante único de atención para todos los presentes y pueden suceder simultáneamente:

Conferencias Profesor-Alumno. El profesor y uno o varios alumnos sostienen una discusión privada, generalmente al frente del aula y particularmente (aunque no exclusivamente) acerca de algún aspecto del trabajo del alumno.

Conversación Alumno-Alumno. En pares o en grupos pequeños, los alumnos hablan acerca de algún asunto privado, pero no de la clase.

1 Ponerse a trabajar. -Los alumnos tienen labores pre -asignadas, o comienzan las labores que se indican en el pizarrón, tales como copiar apuntes y/o tareas, trabajar en ejercicios, organizar y entregar la tarea, etc. O simplemente sacan y abren sus cuadernos o libros de texto y esperan que el maestro inicie.

Iniciar

El maestro hace una o más invitaciones a Iniciar en forma verbal y/o no verbal que generalmente

son ratificadas por los alumnos. Esto crea un foco de atención común en el trabajo de la clase.

Actividades Preliminares.

Son las actividades antes de la introducción de un nuevo contenido temático (nueva temática):

¹ Adaptadas de Lemke (1997)

Asignaciones en clase. Los alumnos trabajan independientemente en sus lugares contestando preguntas o resolviendo problemas que se encuentran en el pizarrón desde el principio del periodo.

Escriben sus resultados para discusión posterior.

Pasar Lista. El profesor puede, ya sea nombrar a los alumnos, o hacer un reconocimiento visual y anotar las ausencias.

Asuntos de clase. El maestro puede dar información acerca de alguna tarea, de proyectos de clase o de toda la escuela, de exámenes próximos, de eventos especiales, etc.

Revisar las Asignaciones en Clase. Esta es, generalmente, una actividad de Diálogo Triádico en la cual el maestro pide los resultados del trabajo que en sus lugares han realizado los alumnos en esa clase. Los alumnos ofrecen respuestas y éstas son evaluadas por el maestro.

Revisar la tarea. El profesor pide las respuestas a las preguntas o investigaciones que ha dejado desarrollar por los alumnos a través del diálogo triádico o la estructura de texto externo ligeramente modificada.

Repaso. El maestro puede hacer una síntesis con un Monólogo de Maestro o preguntas a los alumnos mediante el Diálogo Triádico acerca de la temática de la clase anterior.

Demostración. El maestro demuestra un fenómeno o principio científico frente al grupo. Este puede estar relacionado tan sólo tangencialmente con el tema principal de la clase (Actividad preliminar) con el propósito de estimular el interés hacia el tópico principal o puede introducir directamente al tópico. Los alumnos pueden ayudar con la demostración.

Motivación. En lugar, o aparte de la demostración, el maestro puede usar la narrativa de Maestro (anécdota, noticia de actualidad, chiste) para motivar el interés en el tema.

Cátedra. El maestro amonesta a los alumnos por su falta de cooperación o de rendimiento.

Actividad Diagnóstica.

El maestro hace preguntas en forma de Diálogo Triádico, o inclusive, con un ejercicio escrito de trabajo individual para conocer lo que los alumnos saben o piensan acerca del tema.

Actividades de la Clase Principal.

Revisar las asignaciones, Revisar la Tarea, Repaso, Narrativa de Maestro y Demostración, pueden ocurrir como actividades de la clase Principal.

Exposición del maestro. El maestro presenta material nuevo en forma de monólogo o puede extender mas su explicación en respuesta a preguntas de los alumnos.

Diálogo triádico. Los profesores plantean preguntas, piden a los alumnos que las respondan y evalúan las respuestas.

Diálogo de texto externo. Esta es una variación menos común del Diálogo Triádico, en la cual la pregunta de Maestro o en ocasiones, la Respuesta de Alumno se leen de un texto.

Diálogo de Preguntas de Alumno. Los alumnos inician las preguntas y el maestro responde.

Diálogo a Dúo Maestro-Alumno. En forma de Diálogo Triádico o de Preguntas de Alumno.

Debate Maestro-Alumno. Los alumnos desafían al maestro y el maestro defiende su posición.

Diálogo verdadero. Maestro y alumnos se preguntan y contestan mutuamente y responden a los comentarios del otro como si fuera una conversación normal (es decir con estatus simétrico).

Discusión Cruzada. Los alumnos hablan directamente unos con otros sobre el tema y el maestro hace el papel de moderador o de participante sin tener derechos especiales para hablar.

Copiar Apuntes. Periódicamente, el maestro escribe notas en el pizarrón que los alumnos deben copiar en sus cuadernos. Estas notas pueden ser leídas en voz alta por el maestro o los alumnos.

Presentación Audiovisual. Se presenta una película, un video o una serie de diapositivas para ilustrar algún aspecto o del tema y discutirlo posteriormente.

Trabajo individual. Los alumnos trabajan independientemente en sus lugares en labores determinadas por el maestro en una etapa preparatoria (por ejemplo, las asignaciones en clase).

Trabajo de pizarrón. A los alumnos se les pide pasar al pizarrón para escribir sus respuestas o para llevar a cabo la solución de un problema directamente.

Trabajo en Grupos. Pequeños grupos cuyos miembros cooperan para llevar a cabo el trabajo.

Trabajo de Laboratorio. Incluye el uso de aparatos o especímenes y generalmente se desarrolla fuera del aula regular de clases.

Resumen de Maestro. Monólogo en donde el maestro resume la temática de la clase.

Examen. Se aplica generalmente de forma individual y escrita.

Actividades Interpoladas.

En cualquier momento durante las otras actividades de clase, pueden ocurrir:

Interrupciones. Una intrusión al patrón de actividades por un participante o evento externo o por un miembro de la clase, las amonestaciones de Maestro pueden considerarse una Interrupción.

Periodos Liminales. Lapsos de tiempo entre actividades importantes en los cuales no se determina una labor común o foco de atención y la Clase temporalmente se desintegra.

Desorientación. Tiempos en los cuales todos o algunos de los alumnos no están seguros de cuál es la estructura de actividad. Generalmente da lugar a Cuestionamiento de Alumnos (Metadiscurso).

Confrontación. Intercambios serios de amenazas o desafíos entre el maestro o uno o más alumnos.

Actividades Post-Clase

Dejar Tarea

Describir Actividades o Plan de Trabajo de la próxima clase.

Repasar lo visto

Cierre de la Clase: El profesor indica claramente que la clase ha terminado, ya sea de forma verbal o con algún gesto característico.

ANEXO 11

CRITERIOS PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE VIDEOS²

Realizar las transcripciones de acuerdo a los siguientes criterios y convenciones:

1) Criterios

a) Criterios Generales

- Poner cada cambio de actividad o temática en negritas y el tiempo que dura. Si es tópico general va con mayúsculas, si es subtópico o alguna actividad incluida en la más general, se escribe con minúsculas, por ejemplo:

09 min. 18 seg.-15 min. 23 seg.

EL PROFESOR EXPONE: LIBERTAD

10 min. 03seg.-12 min. 54 seg.

El profesor hace un repaso del tema principal

- Condensar la información que no sea relevante para la clase o para el aprendizaje, pero colocando el tiempo que duran dichas actividades, por ejemplo:

26 min.-45 min. 02 seg.

El profesor habla con el técnico de la sala de computo

35 min. 46 seg.-39 min. 4 seg.

El profesor les dice a los alumnos cómo abrir el programa de cómputo

- Omitir las muletillas (este, si, no, bueno, etc.) y pequeños titubeos de la producción verbal (eh, ajá, etc.).

b) Para la información no verbal

- La información anotada en el pizarrón que sea muy extensa o muy compleja (por ejemplo gráficas, esquemas, etc.), se pone aparte del discurso, tal como está y sin seguir los criterios establecidos. Se puede también obtener la información de los registros.

² Adaptados de García (2002)

- Se debe transcribir toda la información que se haya puesto en el pizarrón, aún cuando se haya borrado antes, de tal manera que se pueda seguir una secuencia de los posibles errores cometidos antes de escribir la información correcta.

2) Convenciones

a) para la información no verbal

- La información que se escribe en el pizarrón se coloca dentro de una tabla, después de lo que se está diciendo simultáneamente en el discurso, por ejemplo:
M.- Ahora vamos a poner aquí compuesto y después mezcla y por último diferencias.

Libertad	Valores	Anti-valores
----------	---------	--------------

- Se escribe tal cual lo que se está escribiendo en el pizarrón, pero de manera no simultánea con lo que se está diciendo.
- Se colocan con minúsculas entre corchetes lo que se esté haciendo o gesticulando de manera simultánea con el discurso.
- Se colocan con minúsculas entre corchetes y subrayado lo que se esté realizando o haciendo, pero no de forma simultánea con el discurso.

b) Para la información verbal

M Maestra (o)

Als. Algunos alumnos

A Alumna (o)

T. Todos

P. Pizarrón

! ¡ Palabra o enunciado con demasiado énfasis, por ejemplo ¡libertad!

¿ ? Para interrogar

. Se emplea el punto cuando se ha terminado un enunciado (punto y seguido) o una idea (punto y aparte).

, Se usa la coma cuando hay una pequeña pausa gramatical o de producción oral

:: Para el énfasis o acentuación de una sílaba, por ejemplo: el pun::to

sic Para un error gramatical o temático que no se corrige

() Para comentarios del transcriptor

- Para cuando hay un error de producción oral que se corrige

-, Para cuando hay un error conceptual que se corrige

... Para una palabra prolongada como en espera de respuesta

« » Para lo inaudible o de lo cual no se está seguro

* Para cuando alguien interrumpe el discurso de otra persona

// En una pausa breve que está intercalada en el discurso

(seg.) Se pone entre paréntesis el tiempo de una pausa larga (5 seg.)

/ / Se pone entre diagonales el habla simultánea de dos o más personas

También es muy importante enumerar los renglones de toda la transcripción, por ejemplo:

1 M. Hoy vamos a revisar la tarea que les dejé la clase anterior, el análisis de noticias para identificar valores

2 y los anti-valores...

3A.'? .¿que.

4 M Les estoy diciendo que...

Anexo 12
Programa de estudios de la asignatura de Ética

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: FILOSOFÍA

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: ÉTICA

CLAVE: 1512

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: QUINTO

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: OBLIGATORIA

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: TEÓRICA

	TEÓRICAS	PRACTICAS	TOTAL
No. de horas semanales	02	0	02
No. de horas anuales estimadas	60	0	60
CREDITOS	08	0	08

lenar a
ral y a

o justo

ertad y

lo cual
das las
mplejo.
al final
esor el

e hacer

elación

ntes de

influido

erecho,

2. PRESENTACIÓN

a) Ubicación de la materia en el plan de estudios.

La asignatura de Ética se ubica dentro del Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria en el quinto año del bachillerato como obligatoria del tronco común.

b) Exposición de motivos y propósitos generales del curso.

El programa ofrece la incorporación de conocimientos tratados en forma muy peculiar, donde se privilegia el trabajo del binomio maestro-alumno a través de estrategias más rentables en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El estudio de la ética es la expresión más clara de la doctrina del bachillerato del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, por lo siguiente:

- a) Como reflexión racional sobre los problemas concretos de la moralidad, permite que los individuos desarrollen sus capacidades intelectuales, así como sus actitudes críticas.
 - b) Porque es un acercamiento al complejo fenómeno del comportamiento y conciencia humana, en lo que atañe a responsabilidad, obligaciones y deberes.
 - c) Por su propia naturaleza proporciona elementos para emitir juicios de valor que sean congruentes con la definición de un comportamiento por el que libre y conscientemente haya optado el individuo que es sujeto de la moral.
 - d) La capacidad de valoración moral, acorde con la concepción ética que el alumno críticamente haya adoptado, le compromete a asumir una actitud responsable ante la comunidad y ante sí mismo.
 - e) Al elaborar trabajos finales manifieste la capacidad crítica y reflexiva necesaria para distinguir entre los planteamientos de una ética dogmática y los de una ética libre de dogmas.
 - f) Conozca la responsabilidad y el compromiso que tiene frente a la sociedad, en el uso cotidiano de su libertad, mediante ejemplos en donde se manifieste la relación responsabilidad-libertad.
 - g) Tome conciencia de que el hombre se realiza como tal, al asumir decisiones comprometidas con sus valores, en situaciones concretas y dando soluciones.
- En relación con el programa anterior de ética, el presente programa propone introducir dos cuestiones básicas: una de tipo metodológico y otra de carácter cognoscitivo. La primera, se diseñó con el fin de liberar al alumno de cargas excesivas fuera del aula de clase y dotarlo de elementos que propicien la constante interacción maestro-alumno, el espíritu de autoaprendizaje y la investigación. La segunda cuestión alude a los contenidos, porque selecciona los conocimientos mínimos indispensables que debe conocer un alumno que desea continuar sus estudios en alguna carrera universitaria o dedicarse a cualquier actividad en el campo social y productivo.

c) Características del curso o enfoque disciplinario.

La enseñanza de la filosofía está ubicada en los tres grados del Plan de estudios de ENP, de la siguiente manera: en el cuarto año por la asignatura de Lógica que ofrece una introducción al ejercicio del razonamiento; en el sexto año por las asignaturas de Historia de las Doctrinas Filosóficas, Estética y Pensamiento Filosófico en México, que sirven de apoyo a las carreras humanísticas. En quinto año se localiza nuestra asignatura cuyas características y enfoques disciplinarios se expresan a continuación:

a) La Ética, por ser una disciplina filosófica, requiere métodos adecuados, que la tornen accesible a los estudiantes. El profesor, al aplicarlos, elegirá los que juzgue más convenientes, teniendo presente que tiene en el aula a personas (adolescentes) en proceso de desarrollo.

b) Los métodos idóneos utilizados por los profesores para impartir esta asignatura deben combinar la teoría con la práctica, ya que no se trata de llenar a los estudiantes de definiciones o temas que los obliguen sólo a memorizar, sino orientarlos para que asuman un compromiso para la acción moral y a tomar conciencia de la transformación de sí mismos y de su sociedad.

c) La fuente de la moral es el hombre en sus relaciones interpersonales. El ser humano es un ente que distingue y decide entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo debido y lo indebido.

Es importante señalar el significado de la Ética, el conocimiento de las normas morales, su trascendencia social y política.

d) Se debe tener en cuenta que la vida moral del individuo se enriquece en la medida en que va adquiriendo una conciencia crítica acerca de la libertad y de los valores que enaltecen la vida social e individual.

La finalidad de las estrategias que se proponen en el curso pretenden que el educando participe en forma activa en el desarrollo de los temas, lo cual favorecerá su capacidad de comprensión, de análisis y de síntesis necesarias para construir el conocimiento. Por lo que se sugiere que para todas las unidades el grado de profundidad con que se aborden los contenidos sea progresivo, esto es, que se parta de lo más simple hasta llegar a lo más complejo. La bibliografía sugerida para el alumno se encuentra al final de cada unidad y la bibliografía básica y complementaria para el profesor se localiza al final de la unidades, lo cual no significa que necesariamente el profesor y el alumno se deban ceñir a dicha recomendación, se deja al criterio del profesor el enriquecer con textos reconocidos y actualizados dicha bibliografía.

Es recomendable que los temas fundamentales, sean tratados a través de los autores que se han ocupado de su estudio. Asimismo es conveniente hacer hincapié en el entorno histórico-social de la problemática.

El programa en su conjunto facilita la aplicación de mecanismos de evaluación para el propio programa, tales como el registro de la adecuada relación entre sus partes y la necesidad de responder a las exigencias propedéuticas y terminales expresadas en la Doctrina del Bachillerato.

d) Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.

Tiene como antecedente en el campo de la filosofía a la asignatura de Lógica en el cuarto año; se relaciona también con las asignaturas antecedentes de Historia Universal y de Lengua Española en el mismo año.

De manera paralela, en quinto año, con Historia de México II, porque aquella le facilita la comprensión del comportamiento axiológico que ha influido en el pensamiento de lo mexicano.

Sirve de apoyo a las asignaturas consecuentes de Historia de las Doctrinas Filosóficas, Estética, Pensamiento Filosófico de México, Psicología, Derecho, e Introducción al Estudio de las Ciencias Económicas y Sociales en sexto año.

e) Estructuración listada del programa.

Primera Unidad: Conceptos de Filosofía y de Ética.

- I.1. Breve historia de la Ética.
- Origen y desarrollo de algunos conceptos de Ética:
 - Sócrates.
 - Platón.
 - Aristóteles.
- Cristianismo: Agustín de Hipona y Tomás de Aquino.
- Kant: formalismo.
- Marx: materialismo dialéctico.

-Pragmatismo.

-Existencialismo.

- 1.2. Conceptos de Filosofía y de Ética.
- 1.3. La ética como disciplina filosófica.
- 1.4. Principales problemas que se plantean en la ética.
- 1.5. Relación de la Ética con otras ciencias.
- 1.6. Diferencia entre ética y moral.
- 1.7. El problema del hombre.

Segunda Unidad: Esencia de la moral.

- 2.1. La moralidad.
- 2.2. Diferencia entre acto moral y hecho de la naturaleza.
- 2.3. Elementos constitutivos del acto moral.
- 2.4. Tipos de normas.
- 2.5. Concepto de persona e individuo.
- 2.6. Concepto de deber y responsabilidad.

Tercera Unidad: El problema de la libertad.

- 3.1. Conceptos de libertad.
- 3.2. Diferentes manifestaciones de libertad.
- 3.3. Responsabilidad moral y libertad.
- 3.4. Autonomía y heteronomía moral.
- 3.5. Libertad y necesidad.
- 3.6. Límites y obstáculos de la libertad.

Cuarta Unidad: Axiología.

- 4.1. Concepto y definición de valor.
- 4.2. Distinción entre valores y bienes.
- 4.3. Posturas frente al problema del valor.
- 4.4. Características de los valores.
- 4.5. Jerarquía de los valores.
- 4.6. Importancia de los valores en la vida humana.

Quinta Unidad: Aplicación de la moral.

- 5.1. Los principios morales.
- 5.2. El papel de la moral en el desarrollo social.
- 5.3. La moralización del individuo.
 - 5.3.1. La familia.
 - 5.3.2. Lo social.
 - 5.3.3. Lo político.
- 5.4. Las virtudes morales.

Sexta Unidad: Problemas morales específicos.

Sugerencias:

Bioética.

-Aborto.

-Eutanasia.

Problemas morales

-Drogadicción.

-Prostitución.

-Corrupción.

-Agresividad individual y social.

La mujer en la problemática actual.

ANEXO

Ética analítica.

Ética profesional

3. CONTENIDO DEL PROGRAMA

a) Primera Unidad: Conceptos de Filosofía y de Ética.

b) Propósitos:

- Que el alumno:
- 1) Conozca y comprenda el concepto de hombre y su comportamiento a través del tiempo para que valore su propio ser.
 - 2) Compare diversos conceptos de Ética y de Filosofía, con el fin de conocer la relación que existe entre un sistema filosófico y su correspondiente ética.
 - 3) Formule con sus propias palabras un concepto de filosofía y otro de ética; tome conciencia de la importancia que tiene la asignatura en su formación humanística.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
16	1.1. Breve historia de la ética. Orígenes y desarrollo de algunos conceptos de ética. -Sócrates. -Platón. -Aristóteles. -Cristianismo: Agustín de Hipona y Tomás de Aquino. -Kant: formalismo. -Marx: materialismo dialéctico. -Pragmatismo. -Existencialismo. 1.2. Conceptos de Filosofía y de Ética. 1.3. La ética como disciplina filosófica. 1.4. Principales problemas que se plantean en la Ética. 1.5. Relación de la Ética con otras ciencias. 1.6. Diferencia entre Ética y moral. 1.7. El problema del hombre.	Se sugiere que esta unidad sirva de introducción en la que se sustenten las subsecuentes unidades. 1.1. Se investigará el nacimiento y evolución de la ética, y su repercusión en el pensamiento contemporáneo. 1.2. Se presentarán diversos conceptos de filosofía y de ética a través del tiempo, así como la definición etimológica de ética. 1.3. División de la filosofía y el lugar de la ética en el contexto filosófico. 1.4. Se mostrarán diversos problemas que se presentan en la ética. 1.5. Se expondrá la relación de la Ética con otras ciencias. 1.6. Se delimitarán los campos de la Ética y de la moral. 1.7. Se analizarán los diversos conceptos y teorías acerca del hombre.	Con la finalidad que los conocimientos se asimilen se recomienda que los temas sugeridos en esta unidad se lleven a cabo en el aula con la participación activa del profesor y de los alumnos. 1.1. Lluvia de ideas. 1.2. Mapas cognitivos. 1.3. Corrillos. 1.4. Fichas de trabajo. 1.5. Exposición por parte del profesor. 1.6. Investigación documental.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

c) Bibliografía:

c) Bibliografía:

1. Aristóteles, *Obras completas*. Madrid, Aguilar, 1988. *Metafísica*. (libro I, caps. 1 y 2).
2. Aristóteles, *Obras completas*. Madrid, Aguilar, 1988. *Ética a Nicómaco*. (Libro I).
3. Aranguren, J. L., *Ética*. Madrid, Revista de Occidente, 1968. (1a. parte, I-X).
4. Fagothey, A., *Ética (teoría y aplicación)*. Interamericana. (cap. 1, pp. 1-11).
5. Frankena, William, *Ética*. México, Ueha, (cap. 1, pp. 1-16).
6. Escobar Valenzuela, Gustavo, *Ética*. México, McGraw-Hill, ú. e. (1a.-3a. y 5a. lección).
7. Larroyo, Francisco, *Los principios de la ética social*. México, Porrúa. (pp. 35-90).
8. Maldonado, Efrén, *Apuntes de ética*. ú. e. (1a. unidad).
9. Marx, Carlos, *Obras escogidas*. URSS, Progreso, 1974. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*.
10. Moore, G. E., *Principia Ethica*. México, UNAM. (pp. 1-159).
11. Platón, *Diálogos*. Madrid, Aguilar, 1988. *Apología de Sócrates*.
12. Platón, *Diálogos*. Madrid, Aguilar, 1988. *Crítón*.
13. Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética*. México, Grijalbo, ú. e. (Cap. I).
14. Scheleer, Max, *El puesto del hombre en el cosmos*. Argentina, Losada, (pp. 61-79).
15. Savater, Fernando, *Ética para Amador*. México, Ariel, 1993.

a) Segunda Unidad: Esencia de la moral.

b) Propósitos:

El alumno distinga que:

- 1) La acción moral tiene características específicas que la hacen diferente a cualquier otra acción humana, ya que intervienen factores determinantes en la calificación del comportamiento moral, que sin tener la coercibilidad de la norma jurídica, obligan al individuo a modificar su conducta y registrarse por su observancia.
- 2) El individuo debe ser consciente del compromiso moral que adquiere con la sociedad, ya sea como estudiante o como profesional.
- 3) El concepto de responsabilidad está íntimamente relacionado con el deber; por lo cual la comprensión de la responsabilidad que se contrae al asumir compromisos y deberes, es fundamento del concepto de libertad.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCION DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
8	2.1. La moralidad. 2.2. Diferencia entre acto moral y hecho de la naturaleza. 2.3. Elementos constitutivos del acto moral. 2.4. Tipos de normas. 2.5. Concepto de persona e individuo. 2.6. Concepto de deber y responsabilidad.	En esta unidad es conveniente subrayar, nuevamente, la diferencia entre ética y moral, así como destacar el carácter teórico de la primera. 2.1. Se describirán los planos de la moral y sus diversos aspectos. 2.2. Se distinguirá el acto moral y el hecho de la naturaleza. 2.3. Se analizarán los elementos que constituyen el acto moral. 2.4. Se señalarán los diferentes tipos de normas y sus características. 2.5. Se compararán los conceptos de persona e individuo y se señalarán sus diferencias. 2.6. Se definirán los términos deber y responsabilidad y se explicarán los tipos de responsabilidad.	Se sugiere que los temas propuestos en esta unidad sean tratados a través de la interacción maestro-alumno. 2.1. Exposición del maestro y discusión dirigida. 2.2. Panel. 2.3. Localizar los elementos en un artículo periodístico. 2.4. Simposio. 2.5. y 2.6. Lectura e interpretación de textos.	1 2 3 4 5 6 7 8

c) Bibliografía:

1. Aristóteles, *Obras completas*. Madrid, 1988. Ética a Nicómaco. (Libro II).
2. Aranguren, J. L., *Ética*. Madrid, Revista de Occidente, 1968. (2a. parte, I-III, VII-IX, XX-XXIII).
3. Escobar Valenzuela, Gustavo, *Ética*. México, McGraw-Hill, ú. e. (4a. lección).
4. Fagothey, A., *Ética (teoría y aplicación)*. México, Interamericana, ú. e. (caps. II y IV).

5. Frankena, W., *Ética*. México, Uteha, ú. e. (caps. III y IV).
6. Larroyo, Francisco, *Los principios de la ética social*. México, Porrúa, ú. e. (cap. I, 2a. sección).
7. Maldonado, Efrén, *Apuntes de ética*. México, ú. e. (2a. Unidad).
8. Sánchez, Vázquez, Adolfo, *Antología de ética*. México, UNAM, (3a. parte, pp. 379-523).

a) Tercera Unidad: El problema de la libertad.

b) Propósitos:

Que el alumno:

- 1) Conozca que la libertad es un valor ético necesario para que se de la convivencia social y cómo puede limitarse en el ejercicio de las relaciones humanas.
- 2) Distinga entre los actos libres y aquellos en los que la libertad es negada.
- 3) Manifieste tener conciencia de que ser libre es una actividad necesaria en la vida social.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
10	3.1. Conceptos de libertad. 3.2. Diferentes manifestaciones de libertad. 3.3. Responsabilidad moral y libertad. 3.4. Autonomía y heteronomía moral. 3.5. Libertad y necesidad. 3.6. Límites y obstáculos de la libertad.	En esta unidad se propone que el tema de la libertad sea analizado en diversos autores con el fin de que el alumno cuente con elementos que le ayuden a fundamentar un criterio de libertad. 3.1. Se discutirá sobre diversos conceptos de libertad. 3.2. Se comprenderán los diversos tipos de libertad. 3.3. Se precisarán los conceptos de responsabilidad y libertad. 3.4. Se distinguirán y reafirmarán los conceptos de autonomía y heteronomía moral. 3.5. Se analizará el concepto de necesidad y su repercusión en la libertad. 3.6. Se reflexionará sobre los obstáculos que impiden el acto libre.	Maestros y alumnos participarán en la formulación de diversos conceptos de libertad a través de la siguientes técnicas. 3.1. Lluvia de ideas. 3.2. Dramatización. 3.3. Cuestionarios. 3.4. Exposición tanto por parte del profesor como por los educandos. 3.5. Discusión dirigida. 3.6. Investigación documental. Esta técnica se realizará en el aula a través de fotocopias de textos representativos.	1 2 3 4 5 6 7 8 9

c) Bibliografía:

1. Aranguren, J. L., *Ética y política*. Madrid, Guadarrama, 1969. (p.133).
2. Sartre, J. P., *La náusea*. Madrid, Aguilar, ú. e.
3. González, Juliana, *Ética y libertad*. México, UNAM, ú. e.
4. González, Juliana, *El malestar en la moral*. México, Joaquín Mortiz, ú. e.

5. Laroyo, Francisco, *Los principios de la ética social*. México, Porrúa. (pp. 91-119).
6. Rodríguez Lozano et al., *Ética*. México, Alhambra. (pp. 162-164).
7. Trejo Resendiz, Wontilio, *Antología de ética*. México, UNAM. (pp. 574-607).
8. Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética*. México, Grijalbo, ii, e. (caps. IV, V y VIII).
9. Yanagida, Kenjuro, *Filosofía de la libertad*. Cartago. (pp. 155-173).

a) Cuarta Unidad: Axiología.

b) Propósitos:

El alumno comprenda y demuestre que:

- 1) Los valores morales sólo se dan en actos voluntarios y que sólo el hombre puede dar un juicio sobre la bondad o maldad acerca de ellos.
- 2) El valor moral es universal, es decir, que la acción humana puede ser en un momento individual, pero en cualquier situación o circunstancia debe alcanzar una aprobación general.
- 3) El valor moral implica obligación, realización y perfección del ser humano, para ser mejor cada día en el cumplimiento de sus deberes.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
8	4.1. Concepto y definición de valor. 4.2. Distinción entre valores y bienes. 4.3. Posturas frente al problema del valor. 4.4. Características de los valores. 4.5. Jerarquía de los valores. 4.6. Importancia de los valores en la vida humana.	Se aconseja profundizar en estos temas ya que son un punto central en el desarrollo de la personalidad del individuo. 4.1. Se comprenderá el concepto y la definición de valor. 4.2. Se diferenciará el valor y los bienes. 4.3. Se discutirán diversas posturas acerca del valor. 4.4. Se presentarán las principales características de los valores y su relación con las diversas posturas axiológicas. 4.5. Se elaborará un cuadro de valores. 4.6. Se determinará la importancia de los valores en la vida del hombre.	El descubrimiento y conocimiento de los contenidos de esta unidad podrán ser llevados a cabo con la interacción del maestro, alumno y medio social, a través de las siguientes técnicas: 4.1. Lluvia de ideas. 4.2. Investigación de textos alusivos al tema. 4.3. Discusión dirigida. 4.4. Exposición grupal. 4.5. y 4.6. Entrevista extra-aula.	1 2 3 4 5 6 7 8

c) Bibliografía:

1. Aristóteles, *Obras completas*. Madrid, Aguilar, 1988, Ética a Nicómaco. (Libro X).
2. Escobar Valenzuela, Gustavo, *Ética*. México, McGraw-Hill, (pp. 84-106).
3. Fagothey, A., *Ética (teoría y aplicación)*. México, Interamericana, ú. e. (Caps. V y VI).
4. Frankena, W., *Ética*. México, UTEHA, ú. e. (Caps. IV y V).
5. Gutiérrez Saenz, Raúl, *Introducción a la ética*. México, Esfinge, ú. e. (Caps. XV-XVIII).
6. Larroyo, Francisco, *Los principios de la ética social*. México, Porrúa, ú. e. (Cap. II).
7. Rodríguez Lozano et al., *Ética*. México, Alhambra, ú. e. (Unidad IV).
8. Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética*. México, Grijalbo, ú. e. (Caps. VI y VII).

a) Quinta Unidad: Aplicación de la moral.

b) Propósitos:

Que el alumno:

- 1) Exprese cuales son las virtudes morales y qué importancia tienen para la convivencia social.
- 2) Analice la aplicación de las virtudes morales en la vida social y escolar. Asimismo determine cuándo una conducta es valiosa o reproachable, justa o injusta.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
10	5.1 Los principios morales. 5.2 El papel de la moral en el desarrollo social. 5.3 La moralización del individuo. 5.3.1 La familia. 5.3.2 Lo social. 5.3.3 Lo político. 5.4 Las virtudes morales.	Se sugiere puntualizar que la ética como teoría aborda los fundamentos de los principios morales y que el papel de la moral lo constituye la práctica. 5.1 Se analizarán los principios morales fundamentales. 5.2 Se señalará la trascendencia de la moral en el desarrollo social. 5.3 Se analizará el papel de la moral y su proyección en la familia, la sociedad y la política. 5.4 Se analizarán los diversos conceptos y tipos de virtudes.	Se recomendará que en las técnicas propuestas participen personas ajenas a la institución, como: padres de familia, profesionistas o trabajadores diversos, pero las conclusiones, comentarios o síntesis se deberán realizar en el salón de clase. 5.1 Selección de artículos periodísticos alusivos al tema y desarrollo de comentarios sobre los mismos. 5.2 Entrevistas. 5.3 Mesa redonda con invitados de otros grupos o maestros. 5.4 Debate.	1 2 3 4 5 6

c) Bibliografía:

1. Aranguren, J. L., *Ética y Política*. Madrid, Guadarrama, 1969. (caps. 1 y XXI).
2. Escobar Valenzuela, Gustavo, *Ética*. México, McGraw-Hill. (p. 138).
3. Fagothey, A., *Ética (teoría y aplicación)*. México, Interamericana. (p. 233).
4. Rodríguez Lozano et al., *Ética*. México, Alhambra. (p. 177).
5. Russel, Bertrand, *Ética y política en la sociedad humana*. Hermes, ú. e. (cap. II).
6. Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética*. México, Grijalbo. (pp. 79-139).

a) Sexta Unidad: Problemas morales específicos.

b) Propósitos:

Que el alumno:
Reafirme la comprensión y aplique de manera práctica los contenidos del programa.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
8	Sugencias: Bioética. -Aborto. -Eutanasia. Problemas morales -Drogadicción. -Prostitución. -Corrupción. -Agresividad individual y social. La mujer en la problemática actual.	Esta unidad tiene por objeto la aplicación de los principios éticos aprendidos durante las unidades anteriores a problemas morales específicos. Se recomienda que dichos problemas se vayan desarrollando paralelamente en las unidades que lo permitan.	Las elegidas por el profesor según el problema a desarrollar.	Respetando la libertad del profesor de elegir la bibliografía adecuada para el desarrollo de esta unidad, se sugiere: 1 2

c) Bibliografía:

- Rodríguez Lozano et al., *Ética*. México, Alhambra, ú. e.
- Chávez Calderón, Pedro, *Ética*. México, Publicaciones cultural, ú. e.

Anexo

Si el profesor quisiera distribuir a lo largo del curso los temas siguientes apoyado en autores actualizados lo podrá hacer, siempre y cuando respete los tiempos dedicados a las unidades

Ética analítica.

Ética profesional

4. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Básica:

- Aranguren, J. L., *Ética*. Madrid, Revista de Occidente, 1968.
Escobar Valenzuela, Gustavo, *Ética*. México, McGraw-Hill, ú. e.
Fagonhey, A., *Ética (teoría y aplicación)*. Interamericana, ú. e.
Frankena, William, *Ética*. México, Ueha, ú. e.
González, Juliana, *Ética y libertad*. México, UNAM, 1989.
Gutiérrez Saenz, Rauli, *Introducción a la ética*. México, Esfinge, ú. e.
Rodríguez Lozano et al., *Ética*. México, Alhambra, ú. e.
Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética*. México, Grijalbo, ú. e.
Savaier, Fernando, *Ética para Amador*. México, Ariel, 1993.

Complementaria:

- Agustín, San, *La ciudad de Dios*. Madrid, BAC, 1980.
Aristóteles, *Obras completas*. Madrid, Aguilar, 1988, *Metafísica. Ética a Nicómaco*.
Aguino, Tomás, *Summa Teológica*. Madrid, BAC, 1980.
Cannus, Albert, *El extranjero*. México, Alianza, 1994.
Heidegger, Martin, *El ser y el tiempo*. México, FCE, 1974.
Hobbes, Thomas, *EL Leviatán*. México, FCE, 1980.
Marcuse, Herbert, *Razón y revolución*. Venezuela, Alianza, 1971.
Marx, Carlos, *Obras escogidas*. URSS, Progreso, 1974, *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*.
Mounier, Emmanuel, *El personalismo*. Buenos Aires, Eudeba, 1970.
Manifiesto al servicio del personalismo. Madrid, Taurus, 1972.
Orwell, George, 1984, Madrid, Destino, 1978.
Platón, *Obras completas*. Madrid, Aguilar, 1988, *Apología de Sócrates. Critón. Lisis*.
Sánchez Vázquez, Adolfo, *Antología de ética*. México, UNAM, 3a. parte, pp. 379-523.
Sartre, Jean Paul, *La náusea*. México, Alianza, 1989.
Trejo, Resendiz, Wontilo, *Antología de ética*. México, UNAM, ú. e.
Nietzsche, Friedrich, *Más allá del bien y del mal*. México, Alianza, 1992.
González, Juliana, *El Ethos, destino del hombre*. México, Coedición UNAM-FCE, 1996.
Scheler, Max, *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Losada, 1976.
La idea del hombre y la historia. Buenos Aires, La pleyade, 1972.
Habermas, Junger, *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus, 1989.
Lévi-Strauss, Claude, *El pensamiento salvaje*. México, FCE, 1980.
From, Erich, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México, FCE, 1985.
Marcuse, Herbert, *La agresividad de la sociedad industrial avanzada*. Madrid, Alianza, 1971.

5. PROPUESTA GENERAL DE ACREDITACIÓN

a) Actividades o factores.

Es conveniente que al inicio del curso el profesor determine ante los alumnos el criterio de evaluación, para que haya una constante retroalimentación en el proceso enseñanza-aprendizaje en cada unidad y se analice si se cumplen los propósitos, tanto del programa como del profesor. También es necesario que, al principio del curso, se aplique un examen diagnóstico para hacer un balance de los conocimientos filosófico-morales con que cuenta el educando, y sentar las bases del nuevo conocimiento que va a adquirir a través del año escolar. La evaluación se puede llevar a cabo utilizando diversos instrumentos: comprensión de lectura, elaboración de fichas de trabajo, de resumen, debates dirigidos, guías de lectura y elaboración de trabajos intermedios y finales. La evaluación debe valorar los contenidos, la integración de los conocimientos y la formación crítica del alumno; para lograr esto se requiere que se considere a la evaluación como un proceso guiado por principios y funciones bien delimitadas y con características específicas.

b) Carácter de la actividad.

Las actividades que se señalan tanto en el punto anterior, como en cada unidad, requieren de participación en equipo (corrillos, dramatización, cuestionarios, debates), en grupo (simposio, lluvia de ideas, discusión, panel, entrevista), así como participación individual (resúmenes, investigación documental, lectura e interpretación de textos).

c) Periodicidad.

Las actividades se realizarán de acuerdo a los tiempos marcados en cada unidad.

d) Porcentaje sobre la calificación sugerido.

Exámenes parciales	60%
Participación en clase	20%
Exposición	20%
Total	100%

6. PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Ética, contribuye a la construcción del perfil del egresado de la siguiente manera, que el alumno:

- Utilice conceptos claros para discernir los problemas éticos fundamentales.
- Aplique su juicio crítico para que pueda actuar con auténtico sentido de libertad y responsabilidad.
- Ejercite en la vida cotidiana los valores que enaltecen la excelencia de la persona humana.
- Utilice los conceptos éticos, que le permitan distinguir los principios morales de respeto de sí mismo y de los demás.
- Cobre conciencia de los problemas causados por la ausencia de principios morales.

7. PERFIL DEL DOCENTE

Características profesionales y académicas que deben reunir los profesores de la asignatura.

- a) Los profesores que impartan la asignatura de Ética deberán haber terminado sus estudios en la carrera de Licenciatura en Filosofía de la UNAM o ser egresado de cualquier institución de enseñanza superior con reconocimiento oficial de estudios.
- b) Haber asistido y aprobado el curso de formación de profesores, así como el examen psicométrico que exige el Sistema de Desarrollo del Personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria.

Bibliografía

Alducin A., E. (1986) *Los valores de los mexicanos. En busca de una esencia, tomo III*, México: Grupo financiero Banamex-Accival.

Alonso, L. (1999) *Trabajo y ciudadanía*, Madrid: Trotta.

Apple, M. W. (1986) *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.

Apple, M. W. (2002) *Educación "como Dios manda"*, Barcelona: Paidós.

Aristóteles (2000), *Ética Nicomáquea*, Barcelona: Gredos.

Bandura, A. y Walters, R. H. (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid: Alianza Editorial.

Bank, B. J. (2000) Las culturas de iguales y el reto que plantean a la enseñanza.

En B. J. Biddle, T. Good, y I. Goodson, (Eds.) *La enseñanza y los profesores vol. II: La enseñanza y sus contextos*, (pp.185-252) Barcelona: Paidós.

Barab, S. A.; Barnett, M.; Yamagata, L.; Squire, K.; Keating, T.; (2002) Using activity theory to understand the systemic tensions characterizing a technology-rich introductory astronomy course. En *Mind, culture, and activity*, 9 (2), (pp.76-107), California: California University Press.

Barreda, G. (1987) *La educación positivista en México*, México: Porrúa.

Baudrillard, J. (1992) *El sistema de los objetos*, México: Siglo XXI.

Beiner, R. (1997), Liberalismo, nacionalismo, ciudadanía: tres modelos de comunidad política. En *Revista Internacional de filosofía Política*, Año 1, núm. 10, Diciembre, (pp.5-22), Barcelona: UAM.

Berlin, I. (2000) *Cuatro ensayos sobre la libertad*, Madrid: Alianza Editorial.

- Berteley B., M. (2001) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Beyer, L. y Liston, D. (2001) *El currículo en conflicto*, Madrid: Akal.
- Blumenfeld, P. C.; Marx, R. W., Patrick, H., Krajcik, J., Soloway, E. (2000) La enseñanza para la comprensión. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores vol. II*, (pp.115-184), Barcelona: Paidós.
- Boisvert, J. (2000) *La formación del pensamiento crítico*, México: FCE.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociología y cultura*, México: Grijalbo/CONACULTA.
- Boyd, D. (2004) The legacies of liberalism and oppressive relations: facing a dilemma for the subject of moral education. En *Journal of Moral Education*, vol. 33, No. 1, March, (pp.3-22), London: Carfax Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- Brandt, R. B. (1982) *Teoría ética*, Madrid: Alianza Editorial.
- Brown, A. L., Ash; D.; Rutherford, M.; Nakawaga, K.; Gordon, A. y Campione, J. C. (2001) Conocimiento especializado distribuido en el aula. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas*, (pp.243-290), Buenos Aires: Amorrortu.
- Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Barcelona: Granica.
- Cabero, J. (1996) Nuevas tecnologías, comunicación y educación, en *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, número 1, febrero.
- Camps, V. (1990), *Virtudes públicas*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Chilton, P. y Schäffner, C. (2001) Discurso y política. En T. A. Van Dijk. (Ed.) *El discurso como interacción social*, (pp.297-329), Barcelona: Gedisa.

- Coll, C. (2004) *Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista*. En *Sinéctica*, No. 25. Separata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001), *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. En G. Salomón (Ed.) *Cogniciones distribuidas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M., Engeström, Y. y Vázquez, O. (2003) *Introducción*. En M. Cole, Y. Engeström y O. Vázquez, (Eds.) *Mente, cultura y actividad*, (pp.1-17), México: Oxford University Press.
- Cornu, L. (2001) *La confianza, cuestión democrática*. En H. Quiroga, S. Villavicencio y P. Vermeren, (Eds.) *Filosofías de la ciudadanía: sujeto político y democracia*, (pp.33-48), Rosario: Homo Sapiens.
- Cortina, A. (1999) *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Crouch, C. (1999), *La ampliación de la ciudadanía social y económica y la participación*. En S. García y S. Lukes (Eds.) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*, (pp.257-285), Madrid: Siglo XXI.
- Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós.
- Dagger, R. (1997) *Civic virtues: Rights, citizenship, and republican liberalism*, New York: Oxford University.
- Davidson, D. (1992), *Mente, mundo y acción*, Barcelona: Paidós.
- Davidson, D. (2003) *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Madrid: Cátedra.
- Deleuze, G. (1987) *Lógica del sentido*, Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1988) *Mil Mesetas*, Valencia: Pre-Textos.

- Dennett, Daniel (2004) *La evolución de la libertad*, Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1989) *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona: Paidós.
- Descartes, R. (1980) *Discurso del método*, Buenos Aires: Aguilar.
- Díaz Barriga, F. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraw-Hill.
- Dillenbourg, P. (1996) Distributing Cognition over Humans and Machines. En S. Vosnadou, E. De Corte, y H. Mandl (Eds.) *International Perspectives on the Design of Technology-Supported Learning Environments*, (pp.165-183), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Duart, J. M. (1999) *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*, Barcelona: Paidós.
- Durán, D. y Miquel, E., (2003) Cooperar para enseñar y aprender, *Cuadernos de Pedagogía*, 331.
- Durkheim, E. (1987) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid: La Piqueta.
- Durkheim, E. (2000) *La educación moral*, Madrid: Trotta.
- Dworkin, R. (1993), *Ética privada e igualitarismo político*, Barcelona: Paidós.
- Echeverría, Javier (1995), *Filosofía de la ciencia*, Madrid: Akal.
- Engeström, Y. (2001) Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. En *Journal of Education and Work*, vol. 14, No. 1, (pp.136-162), Finland: University of Helsinki.
- ENP (1996a), *Programa de Estudios de la asignatura de Ética*, México: UNAM.
- ENP (1996b), *Programa de Estudios de la asignatura de Lógica*, México: UNAM.

ENP (2002), *Plan de desarrollo 2002-2006 de la Escuela Nacional Preparatoria*, México: UNAM.

Escudero, J. M. (Comp.) (2000) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid: DOE.

Estévez, E., (2004), *Enseñar a aprender*, México: Paidós.

Et. al. (2002) *Deconstruyendo la ciudadanía*, México: Miguel Ángel Porrúa/SEGOB/IFE/CIDE.

Ferrater Mora, J. (1983) *Diccionario de Filosofía*, 2 vols., Madrid: Alianza Editorial.

Flores, J. y Meyenberg (2000) *Encuesta Nacional: Ciudadanos y cultura de la Democracia. Reglas, instituciones y valores*, México: UNAM/IIS/IFE, IFE.

Foot, Philippa (1994) *Las virtudes y los vicios*, México: UNAM.

Foucault, M. (1988a); *El nacimiento de la clínica*, México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1988b), *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.

Fuentes S., A. L., (2005) "Emociones, pasividad y carácter". En www.racd.oas.org/LaEduca%20114/salles.htm, (pp.1-9).

García C., B. (2002) *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado*, Tesis de doctorado, México: UNAM.

Giner, S. (2003) Sociología y filosofía moral. En V. Camps (Ed.), *Historia de la ética, vol. III*, (pp.118-162), Barcelona: Crítica.

Giroux, H. A. (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1985) *Introducción al estudio de la filosofía*, Barcelona: Crítica.

Gray, J. (2001), *Las dos caras del liberalismo*, Barcelona: Paidós.

Guevara N., G. (Ed.), (1992) *La catástrofe silenciosa*, México: FCE.

- Habermas, J. (2000) *Aclaración a la ética del discurso*, Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2004) Derechos humanos y soberanía popular: las versiones liberal y republicana. En F. Ovejero, J. L. Martí y R. Gargarella (Eds.) *Nuevas ideas republicanas*, (pp.191-206), Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2005) Equal treatment of cultures and the limits of postmodern liberalism. En *The Journal of Political Philosophy*: vol. 13, No. 1, (pp.1-28).
- Hernández L., C. (2006) México en el siglo XX: la inmoralidad como regla. En *Metapolítica*, núm. 45, vol. 10, Enero-Febrero, (pp.85-93), México.
- Hersh, R.; Reimer, J.; Paolitto (1988), *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid: Narcea.
- Hobbes, T. (1984) *Leviatán*, México: FCE.
- ILCE (2005) Nuevas tecnologías, educación y sociedad. En *Educación 2001*, Año XI, núm. 126, Noviembre de 2005, (pp.13-18), México.
- Illich, I. et. al. (1982) *Un mundo sin escuelas*, México: Nueva Imagen.
- Ito, S. M. E. (1996) *El estudio de los valores desde la perspectiva etno-social-psicológica. Alcances y limitaciones*, tesis doctoral en psicología, México: UNAM.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore. Y Marra, R. (2002) *Learning to solve problems with technology: A Constructivist Perspective*, New Jersey: Prentice Hall.
- Joyce, B., Weill, M., y Calhoun. (2002), E. *Modelos de enseñanza*, Barcelona: Gedisa.
- Juárez P., M. (2004) Una revisión de las comunidades de práctica y sus recursos informáticos. En Internet, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, Enero-Marzo, 2004, (pp.235-244), México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Kant, I. (1986) *Crítica de la razón pura*, 2 vols. Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (1986) *Fundamentación a la metafísica de las costumbres*, México: Porrúa.
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: DDB.
- Kymlicka, W. (2001), *Politics in the vernacular*, New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2004) Igualitarismo liberal y republicanismo cívico: ¿amigos o enemigos? En F. Ovejero, J. L. Martí, y R. Gargarella (Eds.) *Nuevas ideas republicanas*, (pp.207-234), Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2005) Ética y tecnología de la información. En *Educación 2001*, Nueva época, Año XI, núm. 126, noviembre, (pp. 53-56), México.
- Laat, M. de, y Simons, R.(2002) El aprendizaje colectivo: perspectivas teóricas y modelos que apoyan la formación coordinada, en *Revista Europea: FORMACIÓN PROFESIONAL* No. 27, Septiembre-Diciembre 2002/III, (pp.14-27).
- Latapí S., P. (2000) *La moral regresa a la escuela*, México: UNAM/CESU/Plaza y Valdéz.
- Lave, J. (1988), *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Leave, J., y Wenger, E. (2003); *Aprendizaje Situado: Participación periférica legítima*, México: UNAM/FES Iztacala.
- Lemke, J. (1997a); Cognition, Context, and Learning: A social Semiotic Perspective. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.) *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, (pp.37-57), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lemke, J. L. (1997b) *Aprender a hablar ciencia*, Paidós, México.
- Lewis, Ch. y Short, Ch. (1951) *A Latin Dictionary*, Oxford: Clarendon Press.

- Lipman, M. (1998) *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Locke, J. (1980), *Discurso sobre el gobierno civil*, Madrid: Aguilar.
- MacIntyre, A. (2004) *Tras la virtud*, Barcelona: Crítica.
- Marramao, G. (2001) ¿Es la Edad Global un dramático, pero interesante capítulo de la *Gran Transformación*? La contribución de Karl Polanyi a la filosofía social. En M. C. R. Camacho, V. M. Calvillo y H. J. Mora, *Democracia y ciudadanía México*: UNAM.
- Marshall, J. D. (1993) Foucault and educational research. En S. J. Ball (Ed.) *Foucault and education. Disciplines and Knowledge*, (pp.11-28), London: Routledge.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (2005) *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires: Losada.
- Mayer, R. (2001) *Multimedia Learning*, New York: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (2003), Competencia de los estudiantes para interactuar en el salón de clases. En M. Cole, Y. Engeström y O. Vázquez, *Mente, cultura y actividad*, (pp.191-195), México: Oxford University Press.
- Monereo, C. (Coord.) (2001), *Ser estratégico y autónomo. Aprendiendo unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*, Barcelona: GRAÖ.
- Muñoz, R., J. (Coord.) (1998) *La bolsa de los valores*, Barcelona: Ariel.
- Newman, D. (2003), Ambientes funcionales para las microcomputadoras. En M. Cole, Y. Engeström y O. Vázquez, *Mente, cultura y actividad*, (pp.228-237), México: Oxford University Press.
- OCDE (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza*, Barcelona: Paidós.

Nicgorski, W. (1997) Environment: the social dimension of moral development. En G. F. McLean y F. E. Ellrod, F. E. (Eds.) *Philosophical foundations for moral education and character development: act and agent*, (pp.281-301), Washington, D. C.: Council for Research in values and philosophy.

Nietzsche, F. (1983) *Genealogía de la moral*, Madrid: Alianza Editorial.

Nozick, R. (1990), *Anarquía, Estado y utopía*, México: FCE.

OEI. (1998) *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*, Madrid: OEI.

Olive, León (2000), *El bien, el mal y la razón*, México: Paidós.

Oppenheim, F. E. (2000), Justicia. En N. Bobbio (Ed.) *Diccionario de política*, (pp.846-852), México: Siglo XXI.

Ortega, F. (1967) *Política educativa de México*, México: Editorial Progreso.

Pea, R. (2001) Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomon, *Cogniciones distribuidas*, (pp.75-125), Buenos Aires: Amorrortu.

Peirce, W. (2003) *Strategies for teaching thinking and promoting intellectual development in online classes*. En S. Reisman, J. Flores, D. y Edge, *Electronic Learning Communities*, (pp.301-347), New York: Information Age Publishing.

Perrenoud, P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*, J. C. Solez: EOL.

Pettit, P. (1999) *Republicanism: Una teoría sobre la libertad y el gobierno*, Barcelona: Paidós.

Pettit, P. (2003), Liberalismo y republicanism. En F. Ovejero, J. L. Martí y R. Gargarella (Comp.) *Nuevas ideas republicanas*, (pp.115-135), Barcelona: Paidós.

Phillips, D.C. (1976) *Holistic thought in social science*, California: Stanford University Press.

- Piaget, J. (1971) *El criterio moral en el niño*, Madrid: Fontanella.
- Platón (2000) Apología de Sócrates. En *Diálogos*, (pp.3-51), Madrid: Gredos.
- Pomerantz, A. y Fehr, B. J. (2001) Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. En T. A. Van Dijk (Ed.) *El discurso como interacción social*, (101-139), Barcelona: Gedisa.
- Priestley, M. (1996) *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*, Madrid: Trillas.
- Pring, R. (1979) La integración del currículum. En R. S. Peters, *Filosofía de la educación*, (pp.225-292), México: FCE.
- Putnam, R., T y Borko, H. (2000) El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores vol. I*, (pp.219-309), Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1980), *Teoría de la Justicia* , México: FCE.
- Rawls, J. (1996), *El liberalismo político*, Barcelona: Crítica.
- Rodríguez, J. L. (2004) *El aprendizaje virtual: Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario: Homo Sapiens.
- Romo P., M. y Gutiérrez H. (1983) Los matices del positivismo en la ENP (1867-1964). En *Perfiles educativos*, núm. 2, julio-septiembre, México: CISE-UNAM.
- Rorty, R. (1991), *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona: Paidós.
- Rubio C., J. (2003) La psicología moral (De Piaget a Kohlberg). En V. Camps (Ed.) *Historia de la ética, vol. III*, Barcelona: Crítica.
- Rueda B., M. y Díaz-Barriga A., F. (Coord.) (2004) *La evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México: CESU/Plaza y Valdéz.
- Saint-Onge, M. (2004), *Yo explico pero ellos...¿aprenden?*, México: FCE/SEP.

Salomon, G. (1996), Studying novel learning environments as patterns of change. En S. Vosnadou, E. De Corte, R. Glaser y H. Mandl (Eds.) *International Perspectives on the Design of Technology-Supported Learning Environments*, (pp.363-377), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Salomon, G. (2001) No hay distribución sin la cognición de los individuos: Un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas*, (pp.153-184), Buenos Aires: Amorrortu.

Sandel, M. J. (2000), *El liberalismo y los límites de la justicia*, Barcelona: Gedisa.

Sartori, G. (2000) *Teoría de la democracia*, 2 vols., Madrid: Alianza Editorial.

Seaton, A. (1998) Opening School Doors to the real world: A review of literature on computer mediated communication and its role in the creation of constructivist learning environments. En *Australian Educational Computing*, vol. 13, No. 1, (pp.18-21), www.andrewseaton.com.au/opening.htm.

Seel, N. y Dijkstra, S. (Eds.) (2004) *Curriculum, plans, and processes in instructional design. International Perspectives*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: Gobierno de la República.

Skinner, Q. (1993a) *Los fundamentos del pensamiento político, vol. 1*, México: FCE.

Skinner, Q. (1993b) Two concepts of citizenship. En *Tijdschrift Voor Filosofie*, Leuven, 55, (3), (pp.403-419).

Skinner, Q. (2004) *La libertad antes del liberalismo*, México: Taurus.

- Stubbs, M. (1983) *Discourse Analysis: The socio-linguistic analysis of natural language*, Basil Blackwell, Chicago: University Chicago Press.
- Swenson, W. P. y Evans, M. (2003), Hybrid courses as learning communities. En S. Reisman, J. Flores, y D. Edge (Eds.) *Electronic Learning communities*, (pp.27-71), New York: Information Age Publishing.
- Taylor, Ch. (1997), Equívocos: El debate liberalismo-comunitarismo, en *Argumentos filosóficos*, Barcelona: Paidós.
- Tomás de Aquino (1979), *El ser y la esencia*, México: Editorial Tradición.
- Torney-Purta, J. (1996) Conceptual change among adolescents using computer networks and peer collaboration in studying international political issues. En S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser y H. Mandl (Eds.) *International Perspectives on the design of technology-supported learning Environment*, (pp.203-219), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tugendhat, E. (1997) *Lecciones de ética*, Barcelona: Gedisa.
- Tugendhat, E. (2002), *Problemas*, Barcelona: Gedisa.
- UNESCO (1995) *Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI. Síntesis preliminar*. UNESCO. 28ª. Sesión de la Conferencia General, Octubre, Paris.
- Valdéz M., J. (1998) El autoconcepto, el real e ideal y los valores del mexicano, una alternativa para la educación en México. En Hirsch A. (Ed.) *Educación en valores, vol. III*, México: Gernika.
- Van Dijk, T. A. (2003) El estudio del discurso. En T. A. Van Dijk (Comp.) *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa.

Vázquez de Knauth, J. Z., (1975), *Nacionalismo y educación en México*, México: El Colegio de México.

Velázquez A., M. de L. (1992) *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*, Cuadernos del CESU 26, México: CESU-UNAM.

Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Com.), Cole, M., Steiner, J., V., Scriber, S. y Souberman, E., Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1982) Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas vol. II*, Madrid: Editorial Visor.

Walters, S. y Evans, M. (2003) Hybrid courses as learning communities En S. Reisman, J. Flores, y D. Edge (Eds.) *Electronic learning communities. Issues and practices*, (pp.27-71), New York: Information Age Publishing.

Wells, G. (2001) *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona: Paidós.

Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica*, Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. V. (2001) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.

Whitson, J. A. (1997) Cognition as a Semiotic Process: From Situated Mediation to Critical Reflective Transcendence. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.) *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, (pp.97-150), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Williams, B. (1997) *La ética y los límites de la filosofía*, Venezuela: Monte Ávila Editores.

Zea, L. (1956) *Del Liberalismo a la Revolución en la educación Mexicana*, México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Zintl, R. (1995), *Comportamiento político y elección racional*, Barcelona: Gedisa.

Zogaib A., E. (2000) *La influencia del Banco Mundial en la Reforma Educativa*. En Loyo A. (Coord.) *Los actores sociales y la educación*, México: Plaza y Valdéz.

Zolo, D. (2001), *La globalización y el eclipse de las democracias occidentales: El modelo Singapur como una utopía negativa*. En et. al., *Democracia y ciudadanía en la sociedad global*, México: UNAM.