



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

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO:
ÉTICA PRÁCTICA PARA ADOLESCENTES**

T E S I S

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

P R E S E N T A

CERVANTES BADILLO MARILU

Tutora: OLIVIA MIRELES VARGAS

NOVIEMBRE 2010



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.

A mis padres y a mi hijo

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo expresar mi profundo agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme la oportunidad de ser parte de ella y por dotarme de una formación académica invaluable.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo por permitirme gozar el privilegio de formar parte de su plantilla académica, y por apoyarme para realizar la Maestría en Educación Media Superior.

A mi tutora, la Maestra Olivia Mireles Vargas, por su valioso apoyo para la realización de este trabajo, sin cuyas importantes aportaciones y observaciones no hubiese sido posible culminar esta etapa de mi vida profesional.

A cada uno de los sinodales,

A mi amiga, la Maestra Gabriela López García, quién ha sido y será un ejemplo a seguir no sólo para ser mejor persona, sino de manera particular para desempeñarme de una forma digna, eficiente y comprometida en el quehacer cotidiano dentro del aula.

A mi mamá, por su cariño, dedicación y apoyo incondicionales que me han llevado a convertir mis sueños en realidad, y por su inmensa fe en mí.

A mí papá, sin cuyo apoyo económico no hubiese podido alcanzar mis metas profesionales.

Mención especial merece mi querido hijo Emiliano, pues con su infinito amor ha sido mi compañero en las noches de desvelo, y ahora partícipe de un logro más.

A José, quién ha estado apoyándome en mi trayecto personal y profesional.

A mis hermanos, por el simple hecho de serlo, y sólo les puedo decir que el esfuerzo y la dedicación son los medios que nos llevan a alcanzar nuestras metas. A pesar de que por momentos el camino se torne largo y sinuoso, siempre existe un rayo de esperanza.

A mi amiga, la Lic. Alejandra E. Carrera Quezada, quién ha alumbrado mi camino en este arduo proceso, y cuyas palabras de aliento resultaron fundamentales para no perder la esperanza, la cordura y, sobre todo, la fe en mí misma.

A todos ustedes: mi profundo agradecimiento.

CONTENIDO

	PÁG.
DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	7

CAPÍTULO I

CONTEXTO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: UN ESPACIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	13
1.1. Creación del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades: el lugar de de la enseñanza de la filosofía	15
1.2. El plan de estudios del CCH: las asignaturas filosóficas	20
1.3. El vínculo entre docente y alumno en la enseñanza de la filosofía en el CCH	24
1.4. La importancia de la ética en la formación de los adolescentes: libertad y responsabilidad	29

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA SITUADA Y SUS ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ÉTICA PRÁCTICA	35
2.1. La enseñanza situada y el diseño instruccional	36
2.2. Ambientes de aprendizaje, estrategias de enseñanza y evaluación	42
2.3. La estrategia de proyectos y los grupos cooperativos	52

2.4. La ética práctica: una forma de <i>aprender a ser</i>	57
--	----

CAPÍTULO 3

DISEÑO Y PLANEACIÓN DE UNA PROPUESTA EN EL AULA

	66
3.1. Percepciones de profesores y alumnos en torno a la ética	67
3.2. Diseño y planeación de la estrategia	70
3.3. La primera sesión: la fase inicial de la implementación de la propuesta	74
3.4. El trabajo durante la segunda sesión	79

CAPÍTULO 4

TRASFORMANDO A LA ÉTICA EN UNA CUESTIÓN PRÁCTICA

	84
4.1. El inicio de la experiencia	86
4.2. Los alumnos aprehendiendo la ética práctica	91
4.3. El docente ante la ética práctica: fortalezas y debilidades	101
4.4. Repensando el quehacer del docente de filosofía en la EMS	107

REFLEXIONES FINALES	111
---------------------	-----

ANEXOS	117
--------	-----

FUENTES DE CONSULTA	144
---------------------	-----

INTRODUCCIÓN

El desarrollo científico y las nuevas tecnologías, los cambios producidos en los procesos económicos y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, obligan a repensar la labor de todos los involucrados en el ámbito escolar.

En México, en las últimas décadas, el sistema educativo ha sufrido una serie de transformaciones que se han enfocado particularmente a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). La Secretaría de Educación Pública (SEP), institución encargada de administrar, gestionar y evaluar este nivel educativo; ha implementado cambios curriculares orientados a fomentar no sólo la adquisición de conocimientos, sino también a potencializar las habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados de los educandos, para que logren un desempeño eficiente, tanto en la esfera académica como en la personal y la social.

Para alcanzar tal cometido, la SEP ha puesto en marcha a nivel nacional una serie de evaluaciones, entre las que destaca la llamada prueba ENLACE; cuyos resultados han sido tomados en cuenta para modificar la política educativa y reestructurar los programas de estudio.

Aún cuando algunos analistas opinan que este tipo de evaluaciones no son suficientes para determinar los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues son pruebas estándares que no contemplan cuestiones como la diversidad cultural y social en las distintas regiones de nuestro país, desde el año 2008, esta tendencia de evaluación ha abarcado también a la Educación Media Superior (EMS), lo que la ha colocado en la mira para reformar la estructura curricular de todo el subsistema, debido a que se ha hecho evidente que este nivel

educativo tiene serios problemas en cuanto a la formación y aprovechamiento de los jóvenes estudiantes.

Es bien sabido que existe baja cobertura, disminución de los índices de eficiencia terminal, así como un incremento considerable de deserción escolar, que oscila entre 40 por ciento en el bachillerato general hasta más del 50 por ciento en las modalidades tecnológicas (ENLACE Media Superior. Manual para docentes y directivos, 2010).

De las problemáticas que aquejan a la EMS, llaman la atención las referidas a la forma como interactúan maestros y alumnos dentro del ambiente escolar, específicamente en el aula. Esto es, lo que tiene que ver con los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de que echan mano los docentes, para llevar a cabo su quehacer como profesionales de la educación.

Sin lugar a dudas, el tema de las estrategias es un asunto relevante en cualquier espacio educativo, sin embargo en la EMS asume características particulares, más aún, si se trata de materias y asignaturas del área de humanidades, pues a través de ésta los alumnos no sólo aprenden información determinada, sino que además es imprescindible que realicen un proceso permanente de reflexión y análisis de su acontecer cotidiano, así como de su posición dentro de su contexto inmediato y la sociedad de la que forman parte.

En este marco, en lo que corresponde a la enseñanza de la filosofía es posible identificar situaciones concretas en torno a la forma como los profesores desarrollan su clase dentro del aula. Así, por un lado, están aquellos que por medio de la tradición filosófica, lo verbal y la lectura, transmiten los contenidos a sus estudiantes y, a su vez, estos repiten –casi literalmente– de manera pasiva lo que les ha sido enseñado; lo cual provoca que el estudiante no logre apropiarse de la información, y que por lo tanto, tampoco pueda aplicarla de manera autónoma en situaciones reales y concretas de su acontecer cotidiano. Por otro lado, se encuentran los docentes que, preocupados por generar en los educandos un aprendizaje que les resulte significativo, se actualizan constantemente para desplegar sus habilidades y generar una serie de estrategias pertinentes, que los lleven a poner a disposición de los alumnos los

contenidos programáticos de un modo mucho más sencillo y enriquecedor, favoreciendo relaciones que reconozcan la importancia de cada uno de los alumnos y su capacidad de hacer aportaciones al trabajo dentro del salón de clase.

De lo anterior deriva el hecho de considerar necesario que los docentes que tienen a su cargo la impartición de asignaturas filosóficas conjuguen el saber teórico con el quehacer práctico, buscando un equilibrio entre el ser personal y social de los educandos, en tanto entes morales en constante transformación.

Cabe remarcar que los contenidos filosóficos que se enseñan a nivel bachillerato se orientan a que los jóvenes desinstalen de sí la idea de que ninguna transformación es posible, además de que tienen la intención de contrarrestar la “tranquilidad” ciudadana, y promover acciones interesadas en construir una sociedad donde el encuentro con el otro no sea una dificultad, sino que les facilite establecer acuerdos y encontrar soluciones apropiadas a su entorno y cotidianidad, todo ello, dentro de un marco de vida democrática donde tienen cabida una diversidad de creencias, ideas, valores y formas de ser.

Así entonces, aprender filosofía en el bachillerato es instruirse a dudar, sistematizar, razonar, criticar y reflexionar, pero sobre todo, aprender filosofía es aprender a diseñar modelos para explicar o comprender la realidad misma. Estos modelos van desde los conceptos que son palabras que usamos para expresarnos o para definir las situaciones en las que nos encontramos, hasta las concepciones del mundo que, también, no son otra cosa que las visiones sistemáticas que hemos desarrollado los humanos a lo largo de la historia.

Dentro de los contenidos filosóficos, el aprendizaje de la ética permite al alumno formar una conciencia de sí mismo como persona social, llevándolo a construir sus acciones sobre lineamientos que le faciliten la interrelación con su contexto social, reduciendo el conflicto a su mínima expresión. Para ello, es primordial que se cultiven en él tanto la tolerancia como el respeto hacia las distintas opiniones que puede encontrar en cualquier ambiente en el que interactúe.

Es de esta forma como, en estos días, la importancia de enseñar y aprender la ética descansa en la urgencia de clarificar los dilemas a los que el hombre se enfrenta a lo largo de su existencia, poniendo al descubierto aquellas posibilidades que tiene ante sí para concretar una convivencia más humana, y menos centrada en intereses de carácter individualista, enfatizando en la practicidad de este tipo de conocimientos.

En virtud de lo anterior, y con el objetivo de mostrar la factibilidad de una correspondencia entre el aspecto teórico y práctico del conocimiento ético, en esta tesis se plasma la experiencia que se tuvo al realizar una propuesta didáctica para hacer de la ética una cuestión práctica.

La propuesta se construyó tomando como base la enseñanza situada, un enfoque pedagógico que promueve el aprendizaje significativo, y provoca que todo conocimiento (producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento) pueda definirse como *situado*, ya que tiene lugar en un contexto y situación determinados, y deriva de lo que las personas aprenden en interacción con otras (Díaz, 2006). Asimismo, se realizó con alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Vallejo, esto debido a que los principios que rigen el modelo educativo de esta institución: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, permiten generar los mecanismos necesarios para hacer de la experiencia educativa una cuestión práctica sin importar el tipo de conocimientos que se traten.

Es preciso señalar que si bien la propuesta se implementó con alumnos del CCH, existe la plena convicción de que se puede aplicar a otro tipo de instituciones de nivel Medio Superior, pues sólo habría que ajustarla a sus respectivos modelos educativos.

Ahora bien, a lo largo de las siguientes páginas se plasman los elementos de los que se echó mano para diseñar e implementar la propuesta didáctica para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética dentro del aula, una experiencia práctica tanto para los alumnos como para los docentes.

En función de lo señalado, el texto se organiza en cuatro capítulos. En el primero se describen las características del modelo educativo del CCH, resaltando los lineamientos que le dan sentido, y que desde su creación lo han distinguido de otros bachilleratos. Asimismo, se destaca el lugar que, en el plan de estudios de esta institución, ha ocupado la materia de filosofía. Del mismo modo, se describe el vínculo que se establece entre docente y alumno, como medio ineludible para la enseñanza de un aprendizaje vivencial. Aquí, y en lo que corresponde a la enseñanza de la ética, la constante formación y actualización del profesor se convierte en un requisito básico para generar los mecanismos o estrategias que se ajusten a las inquietudes e intereses de los educandos, llevándolos siempre a reflexionar sobre las ideas de libertad y responsabilidad al momento de enfrentar cualquier dilema moral.

En el segundo capítulo se presentan los aspectos más sobresalientes de la enseñanza situada y el diseño instruccional como bases de una tarea educativa de tipo significativo, y que sólo se pueden desarrollar en el marco de ambientes de aprendizajes que privilegien una serie de estrategias didácticas adecuadas a los diversos contextos socioculturales en que se desenvuelven los estudiantes. Se parte del supuesto que alude al uso de esta perspectiva como medio para que el estudiante logre una mejor comprensión de los contenidos curriculares al vincularlos –explícitamente– con sus saberes personales.

Por otra parte, en el tercer capítulo se reseñan los elementos que dieron forma al diseño e implementación de la propuesta para hacer de la ética un quehacer práctico. Para lograr esto, en primer lugar fue necesario destacar las percepciones de profesores y alumnos en torno a la misma, que –en términos generales– se caracterizaban por considerarla como una materia abstracta que difícilmente se puede explicar clara y concretamente con ejemplos tomados de la vida cotidiana, así, como un conocimiento “aburrido” y de “poca utilidad”. Igualmente, se describe la secuencia de las actividades realizadas durante las dos sesiones en que se desarrolló el trabajo en el aula. En esta parte sobresale la estrategia de los dúos de pareja (mujer y hombre) como recurso idóneo para que los estudiantes reflexionaran e interactuaran en torno al dilema moral del aborto, particularmente tomando como punto de partida la adhesión a una postura sobre esta temática, ya fuese conservadora o liberal.

Finalmente, en el capítulo cuarto se presentan las experiencias obtenidas de la implementación de la propuesta didáctica en el aula. Esto es, se detallan las situaciones generadas entre los alumnos a partir de que realizaron las actividades planeadas como fueron: los ejercicios escritos y la proyección de una película *–juno–*, que muestra las vicisitudes de una adolescente ante un embarazo no deseado.

Así, tomando como base la estrategia del dilema moral del aborto, y los recursos didácticos señalados, los alumnos construyeron sus propias argumentaciones, formadas a partir del diálogo, la discusión y el debate.

La interacción entre los alumnos evidenció el modo como se apropiaban de los conceptos de libertad y responsabilidad, utilizándolos de manera concreta al momento de orientar la forma que asumiría su decisión en torno a continuar o no con un embarazo no planeado. Mostrando con ello, la aplicabilidad a su vida cotidiana de nociones éticas que en algún momento pudieron haberles parecido poco importantes y significativas.

Es precisamente por lo anterior, que esta tesis de Maestría en Docencia Para la Educación Media Superior se convierte en una aportación que se enfoca a mejorar un aspecto imprescindible dentro del ambiente escolar, como lo es la relación directa que se establece entre los educandos y el docente dentro del aula, que, en tanto último eslabón de la amplia cadena de procesos que tienen lugar en el sistema educativo, es donde como profesionales de la educación podemos marcar la diferencia al promover una visión distinta entre los estudiantes en torno a la importancia de disciplinas de carácter humanístico. Algo que sólo se pudo lograr mediante el diseño de estrategias ajustadas al ambiente tanto sociocultural como escolar donde se desenvuelve el estudiante; y echando mano de variados recursos y actividades didácticas que le permitan aprender de una manera dinámica y significativa. Respondiendo así, a las exigencias que plantea la sociedad en que vivimos hoy en día.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: UN ESPACIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Pensar es fácil,
actuar es difícil.
Actuar siguiendo
el pensamiento propio,
es lo más difícil.
Goethe

En México los estudios llamados preparatorios o preparatorianos fueron establecidos en 1833, año en que se instituyó la Dirección General de Instrucción Pública. Ya en 1867 se creó la Escuela Nacional Preparatoria, la cual fue absorbida por la Universidad Nacional cuando ésta se fundó en 1910. Hacia 1880 surgen las Escuelas Técnicas de Agricultura que, junto con las de Artes y Oficios, constituyen el antecedente del Bachillerato Tecnológico (Castañón y Seco, 2000).

En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública, cuya fundación tuvo la finalidad de organizar y sistematizar la labor educativa del México del siglo XX. Al año siguiente, 1922, tuvo lugar el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana, del cual derivó toda una serie de nuevas normas para este sistema (Espinosa, 1982).

En 1931 se creó la Preparatoria Técnica y, posteriormente, surgió la idea de integrar y estructurar todo un sistema de Enseñanza Técnica. Fue así como, en 1936, se fundó el Instituto Politécnico Nacional, que absorbió la mayor parte de las escuelas que constituían el Departamento de Enseñanza Técnica de la SEP. De esta manera se fue creando, por una parte, el bachillerato tecnológico, dependiente hoy de la Subsecretaría de Educación e Investigación

Tecnológicas, a través del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y, por la otra, el bachillerato general o propedéutico, dependiente hoy de las Universidades Públicas, así como de la Dirección General del Bachillerato de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (Espinosa, 1982). De esta manera puede sintetizarse la travesía y diversidad del nivel bachillerato en México.

En lo que atañe al fomento que la UNAM ha generado a este nivel educativo, no fue sino hasta 1971, durante la rectoría de Pablo González Casanova, que se crea el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades, como un sistema escolar medio superior que respondía a las exigencias de una época plagada de inquietudes y de cambios en el pensamiento social y educativo, que a pesar de la reforma al bachillerato en 1922, la preparatoria se consideraba como un concepto tradicional y conservador. “Había deseos de cambios drásticos en la educación y un proyecto captó la atención de la comunidad universitaria del país: el Colegio de Ciencias y Humanidades” (Espinosa, 1982: 8).

Los autores e ideólogos del proyecto fueron el Dr. Pablo González Casanova y el Dr. Alfonso Bernal Sahagún. La idea era establecer dos ciclos completos, el bachillerato, la licenciatura y eventualmente el posgrado. Tres cualidades caracterizaban el proyecto: la flexibilidad del sistema, el énfasis en formar más que informar y la creación de una metodología adecuada para cumplir con sus fines.

Dentro del marco general que daba sentido a la creación del CCH, y más allá del cuestionamiento que hoy pudiese existir en torno a los objetivos del modelo educativo, lo que se pretendió con su instauración fue establecer un mecanismo permanente de innovación de la universidad capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar necesaria e inmediatamente toda la estructura universitaria, adaptando el sistema de los cambios y necesidades de la propia universidad y del país. Y al mismo tiempo, preparar jóvenes capaces de cursar estudios que vinculasen las humanidades, las ciencias y las técnicas a nivel de bachillerato, de licenciatura, de maestría y de doctorado. Así como también proporcionar nuevas oportunidades de estudio acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades

en el siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que pudieran adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, las estructuras sociales, culturales y económicas, sólo por citar algunos aspectos.

Así entonces, con la finalidad de plasmar el contexto de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y el enfoque que lo ha distinguido en torno a la formación científico-humanística que otorga, en especial la que corresponde a la disciplina filosófica, en el primer apartado de este capítulo se describe la instauración del modelo educativo del CCH, resaltando las características que lo diferencian de otros bachilleratos, específicamente por sus principios: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. Asimismo, se presenta el plan de estudios de la asignatura de filosofía creado en 1971, y sus posteriores modificaciones en 1996, las cuales aún permanecen vigentes. Igualmente, se rescata la importancia del vínculo entre el modelo educativo, el alumno y el docente, cómo medio imprescindible para la enseñanza de un aprendizaje vivencial de los adolescentes en torno a dilemas éticos, ya que ello puede orientarlos hacia la construcción de pensamientos y actitudes autónomas y responsables en su vida cotidiana.

1.1. Creación del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades: el lugar de la enseñanza de la filosofía

La creación del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) atravesó por un complejo proceso, ya que su construcción estuvo permeada por una serie de ideales que se concretaron en la instauración de un espacio para la enseñanza media superior innovador en su época. Baste señalar el pensamiento de combatir el vicio del “enciclopedismo”,¹ proporcionando una preparación y formación que enfatizara en el desarrollo integral de los

¹ El enciclopedismo puede entenderse como una característica de la escuela tradicional que significa *método* y *orden*. Esto es, desde una perspectiva enciclopedista la vida colectiva y, por ende, la clase dentro del aula son organizadas, ordenadas y programadas, por lo tanto, el manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; ya que todo lo que el alumno tiene que aprender se encuentra en él, graduado y elaborado, y si se quiere evitar la distracción y la confusión nada debe buscarse fuera del manual (Bartolucci y Rodríguez, 1983).

jóvenes, esto es, que les brindara un conjunto de habilidades, aptitudes y actitudes adecuadas para desenvolverse en la dinámica social.² En este contexto, los lineamientos que fundamentaron la constitución del modelo educativo del CCH fueron:

Unir a las distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas; 2) vincular la Escuela Nacional preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación y; 3) crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que modificar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia universidad y del país (González, 1983: 57).

De esta manera, fue el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, cuando el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (Gaceta UNAM, 1971).

En su declaración de apertura, el entonces rector enfatizó en la importancia de la creación de un modelo educativo que sirviera como plataforma permanente de innovación de la enseñanza universitaria a nivel nacional, sustentado en una nueva perspectiva curricular y en nuevos métodos de enseñanza (ver anexo 1).

En palabras de Bartolucci (1983):

...los objetivos del CCH fueron formulados originalmente con la idea de atender, en forma integral a una mayor demanda hacia el nivel medio superior y, al mismo tiempo, a la renovación gradual del ámbito institucional del cual surge, adecuando a la universidad a las nuevas exigencias que demanda el desarrollo del país.

El proyecto CCH ha de entenderse en cuanto a sus objetivos, como una respuesta a la universidad (de masas) y a la vez, como producto de una universidad que se renueva a sí misma. Con base a lo anterior, es de esperarse que las características esenciales del colegio sean su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades e iniciativas futuras de

² En las labores para la creación del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades participaron aproximadamente ochenta destacados universitarios, entre los que se encontraban: Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño; Ricardo Guerra Tejada, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y Víctor Flores Olea, y Moisés Hurtado G; todos ellos dirigidos por Roger Díaz de Cossio, entonces coordinador de Ciencias. Encabezados y dirigidos, por supuesto, por Pablo González Casanova (Gaceta UNAM, 1971).

cooperación entre universitarios, y el constante apoyo y generación de iniciativas de cooperación e innovación... Al mismo tiempo, sienta las bases para una enseñanza interdisciplinaria que esté de acuerdo con las grandes exigencias del desarrollo social y científico, lo cual contribuiría a la formación polivalente del estudiante (p. XIX).

Así, desde sus inicios el CCH se ha preocupado por promover una formación integral de los alumnos, cuya principal característica se centra no sólo en otorgar un conjunto de conocimientos, sino en que el estudiante se apropie de lo aprendido en el aula, aplicándolo en situaciones reales y concretas en los diferentes ámbitos de su entorno social. En otras palabras, se ha enfocado a que “el educando adquiera y desarrolle un conjunto de habilidades que le permitan aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” (González, 1983: 63), principios básicos que son la vertebra fundamental de este modelo educativo.

En lo que corresponde a *aprender a aprender*, este se refiere a la capacidad del alumno no sólo para adquirir nuevos conocimientos, sino de manera fundamental al desarrollo de actitudes que le permitan acceder a la información por cuenta propia, es decir, que el estudiante sea capaz de investigar, analizar, sintetizar, problematizar de manera autónoma sus propias ideas y argumentaciones. Por su parte, *aprender a hacer* se enfoca al desarrollo de habilidades que permite al alumno poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Por lo cual, supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.

En términos sencillos, el estudiante *aprende haciendo*. Mientras que, *aprender a ser* implica que el alumno desarrolle, además de los conocimientos científicos e intelectuales, los valores humanos particularmente los de la sensibilidad ética y cívica (González, 1983).

Dichos principios tienen la finalidad de fomentar en los alumnos de bachillerato el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la comprensión de sí mismo, de la humanidad y del mundo, así como contribuir a que asuman reflexivamente valores y actitudes cualitativamente distintas y superiores que les lleven a actuar de manera crítica y responsable en la sociedad. En este sentido, en tanto una forma particular de cuestionamiento, análisis y reflexión sobre los

distintos modos de interpretar al hombre y la realidad, el pensamiento filosófico “contribuye al desarrollo de las capacidades críticas, reflexivas y de juicio autónomo” (López, 2001: 2).

Así pues, al ser la filosofía generadora de diversas interpretaciones y respuestas sobre los grandes problemas de la humanidad, también propicia la adopción de actitudes tolerantes y respetuosas hacia posiciones divergentes y, en general, hacia los otros (López, 2001). Así mismo, cuando aborda la realidad moral, promueve la reflexión crítica sobre los principios éticos. Este aspecto se torna relevante en la medida en que en este trabajo se aborda precisamente la vinculación del pensamiento teórico y la acción práctica entre estudiantes del bachillerato de la UNAM.

No debe olvidarse que cuando se alude al estudiante de bachillerato es preciso poner atención en aquellas inquietudes que le preocupan, ya sean relativas a su identidad, autonomía, proyecto de vida, comprensión del mundo y forma de relacionarse con los demás. Por lo tanto, es menester enfatizar en una formación filosófica básica e integral.

[Una formación básica requiere] que se aborden temáticas y problemas fundamentales de la disciplina, de manera que el alumno pueda aplicar conceptos y categorías fundamentales a la comprensión de los fenómenos y experiencias de su vida cotidiana, para argumentar acerca de los mismos, todo lo cual implica conocer diferentes concepciones y enfoques, así como el pensamiento de diversos filósofos, aún cuando no con la profundidad y extensión que sobre estos aspectos demandan los estudios que se realizan en otros niveles (López, 2001: 1).

Es indispensable dotar al estudiante de una formación ética que le permita reflexionar sobre los principales problemas de la sociedad y la realidad moral, para que pueda formarse un criterio con valores en la comprensión y conducción de su vida. Todo ello con la finalidad de que tome conciencia de su condición de sujeto moral y de su relación y compromiso con la sociedad.

En otras palabras, la formación ética es indispensable para que el alumno de bachillerato conozca, comprenda y asuma una postura crítica y responsable ante el cúmulo de valores

compartidos y deseables para todos que, a su vez, le conlleve a lograr un equilibrio entre el interés y el bienestar individual y el colectivo.

Cabe aclarar que la formación ética no pretende imponer valores o llevar al alumno a un proceso de asimilación moral determinada, sino que procura que cuente con una preparación que “le permita el análisis ético-moral, así como la reflexión crítica sobre distintas opciones, la emisión de juicios y la actuación consecuente” (López, 2001: 2).

Por todo lo anterior, el conjunto de conocimientos básicos que integran el área de filosofía del CCH, incluye las siguientes asignaturas (López, 2001):

1. Acerca de la filosofía.
2. Lógica
3. Conocimiento y ciencia.
4. Ética
5. Estética

Estas asignaturas se enfocan a que el alumno se familiarice con los rasgos esenciales del quehacer filosófico, también se orientan a despertar en él la inquietud y la reflexión de la importancia que la filosofía tiene en su vida, en tanto que sus acciones cotidianas trascienden el plano individual y resultan significativos para quienes le rodean.

Ahora bien, a pesar de la importancia de todas las asignaturas mencionadas, para efectos de esta investigación, sólo se retoman las que se refieren a la filosofía y a la ética, ya que, por una parte, la primera permite al alumno observar la importancia de la evolución del pensamiento filosófico, mostrándole que ha trascendido y resultado significativo en las distintas etapas histórico-sociales pues, gracias a él, el ser humano ha logrado comprender su realidad y dar sentido a sus acciones, y por la otra, la ética, en tanto forma específica de la conducta humana, le faculta para asumir el hecho de que sólo a través de la libertad y la conciencia de saber lo que se hace y porque se hace es posible establecer una convivencia moral armónica.

A partir de esto, rescatar ambas asignaturas resulta de gran valía para nosotros, pues lo que se pretende es mostrar la vinculación entre el aprendizaje teórico de la filosofía y su aplicación práctica. En este punto es imprescindible no dejar de lado el papel que el profesor desempeña para tal efecto, ya que él es el facilitador en el proceso de apropiación del conocimiento que el alumno realiza. Además de que tiene en sus manos la labor de hacer que dicho conocimiento le resulte significativo, hasta el grado de que el estudiante asuma que es inevitable aplicarlo en sus comportamientos individuales cotidianos. Sobre este aspecto volveremos más adelante.

1.2. El plan de estudios del CCH: las asignaturas filosóficas

Desde la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, los principios básicos que sustentan su quehacer educativo (*aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*), han dictado la composición del plan de estudios, razón por la cual, el objetivo de éste hacía énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquéllas materias que le permitieran “tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica” (Gaceta UNAM, 1971: 7).

El plan enfatizaba en aquel tipo de cultura que consistía en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores (Gaceta UNAM, 1971: 7).

Al mismo tiempo, el plan de estudios del 1971 fomentaba la cultura de la especialización; e incluía la estadística y la cibernética. Los cursos optativos previstos estaban pensados para orientar a los alumnos al estudio de las profesiones, en tanto que sus materias básicas permitían al estudiante adquirir una gran flexibilidad que, en determinado momento, si lo deseaba le fuese sencillo cambiar de vocación, de profesión. Del mismo modo, estaba enfocado a que el alumno aprendería a realizar actividades interdisciplinarias.

Bajo ésta lógica de pensamiento, las asignaturas filosóficas formaban parte de los cursos optativos, y se organizaban de la siguiente manera: se ubicaban en los semestres quinto y sexto como parte de una serie de materias optativas a elegir en forma obligatoria. Así, mientras que en quinto semestre el alumno podía seleccionar ya fuese Estética I, Ética y conocimiento del hombre I o, bien, Filosofía I; en sexto semestre tenía que optar por aquella materia que daba continuidad a la anterior (Estética II, Ética y conocimiento del hombre II y, Filosofía II). La carga horaria para estas asignaturas era de 3 horas a la semana (Gaceta UNAM, 1971).

En 1991, como actividad académica e institucional prioritaria, la UNAM impulsó la revisión del plan y los programas de estudios de su Unidad Académica del ciclo del Bachillerato (CCH). Esta revisión terminó en julio de 1996, y se concretizó con la aprobación de la versión actualizada del plan y los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades (González, 1996).

Dicha reestructuración se realizó tomando como base el objetivo –siempre anhelado– de una mayor calidad educativa, y se desarrolló mediante:

...un concienzudo y riguroso trabajo de análisis e investigación, así como de discusiones y acuerdos, arduos y numerosos, de profesores del Colegio entre sí, y de éstos con otros muchos distinguidos universitarios que participaron en la actualización de los programas convencidos de que la mejoría de la máxima casa de estudios del país pasa imprescindiblemente también por su bachillerato (González, 1996: 1)

Desde el inicio de los trabajos para la modificación del plan de estudios, y a lo largo de ellos, lo que privó fue una confirmación reiterada, reflexiva y unánime, del valor y vigencia de las concepciones del Bachillerato del colegio y manifestó, al mismo tiempo, su convicción de la necesidad de corregir algunas de sus limitaciones evidentes y de construir las condiciones necesarias para su puesta en práctica. Con ello se trataron de rescatar las orientaciones esenciales de este nivel educativo, buscando, en todo momento, “una profunda puesta al día de sus programas, concebidos desde el primer momento no como temarios exhaustivos, sino como propuestas indicativas para cada una de las asignaturas” (González, 1996: 5).

En consecuencia, se reiteraron como puntos esenciales de la concepción del plan de estudios vigente y del proyecto educativo del Colegio los siguientes lineamientos (González, 1996: 5-7):

1. La caracterización de su bachillerato como un bachillerato universitario, propedéutico, general y único, que no exija opciones vocacionales prematuras e irreversibles.
2. La opción por un bachillerato de cultura básica.
3. El consecuente reconocimiento del alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación.
4. La orientación del plan de estudios y de todas las actividades que rige, a facilitar que los educandos aprendan cómo se aprende por lo que será primordial ofrecerles la posibilidad de repetir y asimilar conscientemente su propia experiencia de conocimiento.
5. El papel del profesor como sujeto facilitador o auxiliar del proceso de aprendizaje y no como un repetidor o menos instructor.
6. El diseño del plan según una matriz por área, cuya división responde a los campos principales que afectan al sujeto y en los cuales éste construye el conocimiento: el mundo natural y el mundo social; la comunicación y su sistema de signos; los métodos y herramientas de mayor formalización, según se ha ido acumulando históricamente cada uno de ellos.
7. La distinción entre los cuatro primeros semestres, con asignaturas universalmente obligatorias por indispensables, y los semestres quinto y sexto, donde el alumno ejerce una libertad de elección regulada de las asignaturas que cursará, para la profundización en algunos campos específicos de su interés y la preparación inmediata para cursar con éxito su opción profesional.

Cabe precisar que en el proceso de revisión del plan y los programas de estudios, “se siguió una estrategia de aproximaciones, es decir, de formulaciones tentativas, repetidas, discutidas y afinadas sucesivamente, acerca de los problemas curriculares y de sus posibles soluciones” (González, 1996: 8). Fue así, como se mantuvo el objetivo fundacional del CCH, esto es, formar alumnos sujetos de la cultura y capaces de aprender a aprender. Sin dejar de lado la importancia de una docencia de mayor calidad en Ciencias y Humanidades.

Así, a partir de la revisión del plan de estudios en 1996, se modificó de forma importante la estructura de las materias filosóficas, pues, aunque se continúan ubicando en el quinto y sexto semestres, pasaron de ser opcionales a obligatorias, quedando integradas de la siguiente manera: en el quinto semestre la asignatura de Filosofía I, contempla el contenido programático de introducción a la filosofía y lógica, mientras que en el sexto semestre el

alumno cursa Filosofía II, donde se abordan cuestiones en torno a la ética y la estética (ver anexo 2).

Este reajuste de la enseñanza de la filosofía se consideró necesario para que el estudiante pudiera reflexionar rigurosamente sobre algunos problemas fundamentales para el hombre, ello con la finalidad de reforzar sus aprendizajes en relación con la filosofía y, a su vez fortalecer su formación en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes que lo lleven a apropiarse de los elementos teóricos, que redunden en una enseñanza significativa (González, 1996).

En otras palabras, en el plan de estudios vigente se reafirman las ideas más fundamentales como son las de conocimiento de historia, de ciencia y humanidades, de educación y, probablemente, de cultura. Sin embargo, todas ellas dependen en última instancia del concepto de hombre que se adopte, ya que es a partir de él, que se explican las otras categorías.

Frente a esto, en el plan de estudios vigente, la enseñanza de la filosofía resalta lo siguiente:

La idea de que el hombre es un ser humano en proceso, indefinidamente perfectible y que experimenta una necesidad de trascendencia. Es un ser práctico, creador, en cuanto no sólo surge de la naturaleza, en virtud de su propia actividad, sino se transforma a sí mismo, al transformarla para satisfacer sus necesidades. Es un ser social, en cuanto su acción transformadora y su misma perfectibilidad lo ligan esencialmente a la sociedad de la que es parte, y a la que integra en su propia individualidad. Es un ser histórico, pues la historia es el proceso de su realización a través de su propia actividad. Es un ser consciente, al tener conciencia de sí mismo como individuo y como especie, y su conciencia se extiende a lo social. Es un ser libre, en cuanto no experimenta ciegamente las necesidades que tiene como ser natural, sino las puede orientar en una u otra dirección, dentro de ciertos límites (González, 1996: 44-45).

Con lo anterior se puede observar que si bien el hombre posee múltiples limitaciones, tiene en sus manos su propio destino y es responsable de él. Es un ser único, en cuanto que cada individuo es irreplicable, además de que es un ser que tiene la capacidad de integrar razón, lenguaje y acción. Este aspecto resulta de vital importancia, ya que lo que se rescata en esta

investigación es precisamente el aprendizaje que el estudiante del CCH realiza del conocimiento filosófico y la forma en que se apropia de él, para orientar sus pensamientos y acciones cotidianas.

1.3. El vínculo entre docente y alumno en la enseñanza de la filosofía en el CCH

Los principios básicos que, desde su creación, sustentan el modelo educativo del CCH: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, continúan vigentes hasta el día de hoy y, a lo largo del tiempo, se han ido fortaleciendo mediante diversos elementos que han involucrado tanto al personal docente como a los mismos estudiantes.

En lo que corresponde a los profesores, si bien con anterioridad existía el interés por fomentar su capacitación constante, no fue sino hasta que se implementó el plan de estudios vigente, que se vislumbró lo insuficiente que resultaba modificar los contenidos de un plan si se dejaba de examinar y adaptar “adecuada y simultáneamente sus relaciones con los demás elementos curriculares: tiempos y espacios asignados, el perfil de los alumnos, las condiciones académicas y laborales de los profesores, los recursos académicos y las instalaciones disponibles” (González, 1996: 93). Derivado de esto, se creó un Programa Permanente de Formación de Profesores que contribuyera a mejorar la práctica docente, ya que se tornaba prioritario que, como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprendiera los cambios que se introducían y, con base en ello, se apropiara de su sentido educativo.

Hasta el día de hoy, los lineamientos de dicho programa promueven la actualización de los contenidos de las asignaturas (enfoques, concepciones, metodologías, énfasis, temáticas, etc.), que demandan de la gran mayoría de los profesores la adquisición de nuevos y variados conocimientos teóricos y prácticos. Asimismo, señalan la constante redefinición de las formas de trabajo frente a grupo (experimentación, talleres, seminarios, etc.), lo cual obliga a retornar a aspectos fundamentales de la experiencia didáctica del profesorado que, ante el incremento del trabajo en grupo y la duración generalizada de dos horas de las sesiones, le exigen poseer

un conjunto de competencias y habilidades que le permitan fomentar el interés y la participación constante de los alumnos.

En este orden de ideas, el programa de formación para el ejercicio de la docencia en el bachillerato del CCH comprende los siguientes aspectos:

La actualización en conocimientos y habilidades metodológicas, disciplinarias y generales. El aprendizaje de la manera más apropiada de poner a disposición de los alumnos los contenidos programáticos, a partir del estudio de las ciencias, de la educación y del conocimiento profundo del proyecto educativo del colegio, de sus problemas y posibilidades de solución y de las experiencias didácticas del profesorado, cuya riqueza merece recopilación, análisis y sistematización, así como la generalización de sus aportaciones. Énfasis en el aprendizaje de cómo trabajar en grupos numerosos, favoreciendo relaciones que reconozcan la importancia de cada uno de los alumnos y su capacidad de hacer aportaciones al trabajo común. La apropiación permanente de una cultura general, de modo que se favorezca la comprensión global de los problemas y se dé pie al establecimiento de relaciones interdisciplinarias en la formación de los profesores mismos y en su docencia consiguiente. El ejercicio de formas variadas de obtención de información y de investigación que utilicen los medios más modernos disponibles. La formación en los aspectos epistemológicos pertinentes (González, 1996: 94).

Para lograr esto, el programa se divide en 4 campos de actividades que el colegio promueve para los docentes. El campo 1 se denomina, atención al aprendizaje de los alumnos; el 2, atención a la formación de profesores; el 3, producción de materiales didácticos que atiendan los aprendizajes de los alumnos y; el campo 4, atención a proyectos coordinados institucionalmente. De estos, y para efectos de esta investigación, destacan el campo 1 y el 2, pues en ellos se muestra con mayor claridad el vínculo existente entre el quehacer docente y el estudiantil, que se construye sobre los principios básicos del modelo educativo del CCH.

El campo de atención al aprendizaje de los alumnos promueve el pertinente apoyo académico del profesor. Normalmente, esta actividad se desarrolla fuera del horario de clases ya sea con los propios alumnos o con los de otros profesores. “El número de alumnos y el tiempo destinado a su atención estará en función de los requerimientos de las actividades

programadas, las cuales siempre tendrán como finalidad mejorar el aprendizaje y la formación de los mismos” (Gaceta CCH, 2004: 15).

Las actividades pueden ser propuestas por el profesor, o bien, elegidas entre tutorías y asesorías o cursos especiales de carácter preventivo o remedial, que se manejan de forma extracurricular para atender el aprendizaje de los alumnos. En estos, se enfatiza en aspectos tales como: ayuda para la superación de dificultades de aprendizaje en temas específicos de una asignatura; apoyo a alumnos irregulares o durante el año escolar en sus asignaturas; apoyo para la realización de proyectos experimentales de laboratorios o de campo o, bien, para la preparación en diversos concursos, o como facilitador en el comienzo de estudios de una licenciatura (Gaceta CCH, 2004).

El campo 2 (atención a la formación de profesores) propone que de manera individual o en grupo un profesor brinde apoyo académico a otros docentes, ya sea a través “del intercambio de experiencias y propuestas que den solución a los problemas de docencia o de la incorporación a trabajos que capaciten para una producción autónoma” (Gaceta CCH, 2004: 15). Este campo busca atender especialmente el trabajo de planeación y desarrollo de los cursos para mejorar la actividad en el salón de clases, de tal modo que se vea reflejado en el aprendizaje de los alumnos.

La atención se proporciona de acuerdo a las actividades señaladas para este campo y, preferentemente, a profesores con menos de cinco años de antigüedad. Igualmente pueden ser propuestas por el profesor o, bien, elegidas entre las que a continuación se indican (Gaceta CCH, 2004):

1. Formador de profesores (para el desarrollo de la práctica docente).
2. Formación de profesores en actividades experimentales de laboratorio o de campus en el Sistema de Laboratorios de Innovación (SILADIN).
3. El Programa de Formación y de Renovación Docente (PROFORED II).

4. Asesor de profesores en la Maestría en Docencia Para la Educación Media Superior (MADEMS) y Diplomados.
5. Diseños para ser incluidos en actividades destinadas a profesores en las páginas web del Colegio.
6. Asesoría a profesores.
7. Tutoría a profesores.

Especial atención merece el apoyo que brinda la UNAM en la formación de los profesores, mediante la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), ya que es un espacio diseñado específicamente para la promoción de la enseñanza aprendizaje, precisamente para el nivel bachillerato, en el cual se afirman y/o reafirman los principios básicos *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. En otros términos, “su objetivo es; formar de manera sólida y rigurosa, con un carácter innovador y flexible a profesionales de la educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la EMS” (Programa de Maestría en Docencia Para la Educación Media Superior, 2003: 17).

Los campos de conocimiento que ofrece la Maestría corresponden a disciplinas básicas y obligatorias comprendidas en los planes de estudios de la EMS, algunas de las cuales presentan altos índices de reprobación y son de importancia clave en la formación de los estudiantes, pues “resultan fundamentales tanto en la preparación para estudios de carácter técnico-científico (caso de biología, física, matemáticas y química), como para los de carácter humanístico (caso de ciencias sociales, español, filosofía e historia)” (Programa de Maestría en Docencia Para la Educación Media Superior, 2003: 17).

Así, a través de la MADEMS, en los profesores –concretamente en aquellos que pertenecen a la plantilla docente del CCH –, se fomenta y reafirma el conjunto de principios básicos del modelo educativo: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

En lo que corresponde a los profesores que imparten la asignatura de filosofía en el CCH, éstos deben aplicar las habilidades y destrezas adquiridas durante la maestría para lograr el aprendizaje integral en los alumnos, es decir, se requiere en él la capacidad de proporcionar un conocimiento holístico de la realidad social, a través de las diversas perspectivas de análisis; favoreciendo la comprensión del entorno humano y priorizando su carácter dinámico y contradictorio, pues sólo así, es posible la aprehensión y el respeto de la alteridad y la diversidad humana.

De este modo, sin restarle importancia a las otras disciplinas sociales, los encargados de la enseñanza de la filosofía tienen ante sí el reto de fomentar en los alumnos una vocación crítica y autocrítica, orientándolos a replantear y recuperar los valores relacionados con una concepción determinada de ciudadano, específicamente aquella que reafirma el carácter “axiológico de lo social... [donde se rescata] el problema de la libertad como conciencia y autorrealización, la igualdad identificada con la alteridad y la justicia, la participación democrática como ciudadano trabajador y como miembro de una comunidad” (Díaz., Gardea., López., et al., 2005: 22).

En suma, a través de la enseñanza de la filosofía se espera que el alumno, como centro y actor principal, sea capaz de conocer, entre otras cosas; los fundamentos del conocimiento, los tipos de conocimiento, los instrumentos de prueba o validación del conocimiento y la diferencia entre conocimiento y valores. Pero además, y de forma concreta, que logre reflexionar críticamente sobre el fundamento o sentido de la realidad, comprendiendo la dificultad y polémica de resolver los problemas éticos como los de la libertad, la responsabilidad, el deber y la autonomía, para vincularlos con su experiencia cotidiana. Y con base en esto logre reflexionar sobre el sentido de su vida y su papel en el ámbito público y social, desarrollando así habilidades de aplicación de conceptos o principios que le permitan solucionar en forma ponderada dilemas éticos que, a su vez, lo orienten hacia la toma de decisiones autónomas.

1.4. La importancia de la ética en la formación de los adolescentes: libertad y responsabilidad

En tanto ser social, el hombre se encuentra inmerso en una constante y compleja coexistencia, la mayor parte del tiempo conflictiva dada la diversidad de costumbres y comportamientos que en ella tienen lugar. Por ello, se enfrenta a la ineludible tarea de desplegar un conjunto de normas³ que regulen sus acciones para lograr una convivencia armónica. En este despliegue entran en juego otro tipo de elementos que enfatizan la necesidad de dar sentido a sus actos individuales, a saber; los valores.

Sin intentar profundizar, se puede señalar que los valores son “modelos culturalmente definidos con los que las personas evalúan lo que es deseable, bueno o bello, y que sirven de guía para la vida en sociedad” (Macionis y Plummer, 1999: 111). Así pues, los valores son enunciados que facilitan la comprensión del *deber ser*, esto es, de cómo deben ser las cosas.

La cuestión axiológica asume especial relevancia en la sociedad de la primera década del siglo XXI, pues la proliferación y bombardeo intensivos de los constantes avances tecnológicos en la vida cotidiana de las personas, provocan que éstas se enfrenten a una constante transformación de los referentes que orientan sus conductas. Una característica en dichos referentes es el profundo individualismo que pregona la idea de que todo es válido y todo está permitido, especialmente, todo aquello que sea útil. Tal pensamiento tiene como estándar la búsqueda de la felicidad, vía el placer, la evasión del dolor y, una completa libertad y autonomía. Esto es, ahora ser libre significa que cada persona puede desarrollar su potencial con un mínimo de restricciones.

³ Desde el punto de vista sociológico las normas suelen definirse como “reglas y expectativas sociales a partir de las cuales una sociedad regula la conducta de sus miembros. Algunas normas son proscriptivas: prohíben ciertas cosas... Otras son prescriptivas; esto es, indican que es lo que se debe hacer. Otras normas por el contrario son situacionales: se refieren a situaciones o contextos específicos” (Macionis, 1999: 112).

En este contexto, desde el ámbito educativo aludir al sistema axiológico que hoy predomina, implica enfrentar –muchas veces– una serie de objeciones en torno a la enseñanza de asignaturas como la ética. Pues, se cuestiona que a los jóvenes se les hable en el aula de conceptos como son los de solidaridad, cooperación, generosidad, sinceridad en un mundo en que “esas cosas no existen”.

En palabras de Savater (2002):

En el mundo de la explotación usted va a hablar de solidaridad, en el terreno de la falsificación propagandística de la realidad usted va a hablar de sinceridad, del coraje, hablará de la creatividad, en un ambiente donde predomina la rutina y la acomodación a lo obvio, en fin, usted va a hablar de tolerancia y de trato pacífico en un mundo en el que predominan los fanatismos y la violencia (p. 25).

Es precisamente debido a las situaciones que enfrenta la sociedad actual, que se torna indispensable voltear la mirada a cuestiones tan básicas como necesarias para una convivencia humana donde predominen comportamientos individuales y colectivos impregnados de un sentido armonioso.

Si el mundo fuera bueno, si predominasen aquellos valores que deseamos que prevalearan, si toda la inmensa mayoría de los seres humanos fuesen habitualmente sinceros, tolerantes, solidarios, abiertos a la creación, si eso fuera el ser humano habitual normal y lo que predominara en los espectáculos y en la televisión, no haría falta educar [a los niños y jóvenes] esas cosas. Simplemente les diríamos: hijo, sal y haz lo que veas. Pero el problema es que no podemos dejar, no podemos decir simplemente sal y haz lo que veas sino que, a pesar de lo que veas, esto es lo que deberías hacer, esto es lo que tienes que saber para poder entrenarte a lo que veas y para obtener lo mejor de lo que existe y lo que hay, no dejarte llevar por lo peor sino que descubrir lo mejor de lo que hay (Savater, 2002: 25).

Así entonces, en estos días, la importancia de la enseñanza de la ética radica en la necesidad de clarificar los dilemas a los que el hombre se enfrenta, desvelando aquéllos caminos viables que tiene ante sí, para acceder a una convivencia más humana en tanto colectiva, y menos centrada en principios individualistas. En este sentido, la materia de ética –dentro del modelo educativo del CCH– tiene una tarea importante en la formación de los adolescentes, ya que

promueve, a través de sus conceptos, un aprendizaje que dote de sentido y orientación sus actos cotidianos.

En otras palabras, el estudio de la ética permite al alumno generar una conciencia de sí mismo como sujeto social, llevándolo a construir sus acciones sobre supuestos que le faciliten la interrelación con su propio contexto social. Esto es, que aprenda a tolerar y respetar las distintas opiniones que puede encontrar entre compañeros y maestros que son, fuera del contexto familiar, con quienes interactúa diariamente.

Cabe precisar que se utiliza el término adolescente en la medida en que los alumnos de nivel medio superior atraviesan por esta etapa de desarrollo, la cual se caracteriza por un conjunto de rasgos que abarcan desde lo biológico hasta lo psicológico, y cuya combinación provoca “problemas de adolescentes, [entre los que] se encuentran los pensamientos distorsionados, la confusión emocional, el aprendizaje inadecuado y las dificultades para interactuar con otros” (Santrock, 2001:376).

Durante la adolescencia, los centros educativos se convierten en un contexto importante, ya que en éstos no sólo se fomenta el aprendizaje académico, sino que además se vuelven un espacio social donde “los iguales, los amigos y el grupo pueden y tienen una gran influencia” (Santrock, 2001:181). En razón de esto, el medio escolar es una parte trascendental en la vida del adolescente y, por ende, en su crecimiento tanto emocional como cognitivo.

De esta manera, el aprendizaje involucra la ampliación de las funciones psicológicas de percepción, pensamiento y juicio, de ahí que la importancia de la ética en el bachillerato radica en su aportación de una visión crítica, que puede llegar a provocar en los adolescentes una adecuada comprensión del cúmulo de cambios (biológicos, psicológicos y emocionales) que operan en ellos; que si bien no pueden evitar, sí tienen la posibilidad de optar por aquella vía que les implique el menor enfrentamiento posible con las normas y valores establecidos en sus propios contextos sociales.

En otros términos, al proporcionar a los alumnos un entendimiento de las transformaciones que en ellos suceden, la ética fomenta la toma de decisiones dentro de un marco plagado de libertad y responsabilidad. Aludir a estas nociones (libertad y responsabilidad) se vuelve algo complicado, pues ante la diversidad de perspectivas e interpretaciones que existen en torno a ellas, se pueden generar argumentaciones distorsionadas y confusas. Por tal motivo, aquí nos referimos a ellas de una manera sencilla y no tan profunda, ya que lo que se pretende es mostrar la relación conceptual entre lo aprendido en el aula y la práctica vivencial de los adolescentes.

En función de lo anterior, como bien lo apunta Sánchez (1969), la libertad tiene que ver con la convicción de tomar una decisión que se considera será la adecuada, y que independientemente de lo que la haya motivado, se espera que la consecuencia o el resultado de tal acción sea un acto asumido en completa autonomía.

Ser libre significa decidir y obrar como se quiere; o sea, poder actuar de modo distinto de cómo lo hemos hecho si así lo hubiéramos querido y decidido...la libertad se presenta como un dato de la experiencia inmediata o como una convicción inquebrantable que no puede ser destruida por la existencia de la causalidad. Y aunque se admita que el hombre se halla sujeto a una determinación causal –en cuanto que es parte de la naturaleza y vive en sociedad–, se considera que hay una esfera de la conducta humana, y muy particularmente la moral, en la que es absolutamente libre; es decir, libre respecto de la determinación de los factores causales (p. 105).

Desde esta perspectiva, si el mundo humano se encuentra sujeto a relaciones causales, ¿cómo es posible hablar de una completa libertad? Precisamente, la posibilidad descansa en el hecho de que, al tomar conciencia de sus circunstancias, los individuos pueden decidir actuar o no en cierta forma, y esta decisión, puesta en práctica, se convierte, a su vez, en causa que lo lleva a actuar de nueva cuenta, ya sea favorable o desfavorablemente ante las circunstancias o las condiciones iniciales (Sánchez, 1969: 104).

En este punto es preciso señalar que la capacidad de decisión, es decir, la libertad de actuar se relaciona de una forma estrecha con la responsabilidad moral, la cual tiene que ver con la toma

de conciencia de que cuando se opta por llevar a cabo determinada conducta se pueden romper o no un conjunto de normas sociales.

De lo anterior se desprende que la relación entre libertad y responsabilidad está dada por la necesidad exclusiva del hombre de vivir una vida personal con sentido. “La capacidad de reconocer y de realizar una vida significativa implica poderla ver como un transcurso en el que se realizan valores conforme a ciertos fines, cada persona es la única que puede decidir, por sí misma, del sentido que puede tener su vida” (Villoro, 1998).

En este contexto, la conexión entre libertad y responsabilidad se construye a partir de tres consideraciones sobre la primera (Villoro, 1998: 288-289):

1. La libertad de actuar. Sólo se puede actuar en una esfera limitada: “la que esta libre de obstáculos externos que nos lo impiden”.
2. La libertad de decidir. Aún si se es libre de actuar, la voluntad propia se somete a entidades ajenas. Esto es, “nuestra acción es obediente a la decisión de otros, no somos libres en nuestro querer, aunque lo fuéramos en nuestra acción”.
3. Libertad de realizar. No es posible actuar siguiendo otro mandato que el de nuestra voluntad y, sin embargo, no siempre se puede realizar lo que queremos “porque no tenemos control sobre la situación en que tendría que realizarse la acción deseada”.

Así pues, la vinculación libertad-responsabilidad asume un carácter complejo cuando se aplica a la vida cotidiana del adolescente. Por ello, en el nivel medio superior es importante un anclaje reflexivo para que revise cuestiones de su ser, del conocimiento, del valor de sus acciones y su capacidad transformadora del entorno social.

No se pretende en este nivel escolar formar filósofos, porque su intención principal es darles una base teórica y practica al alumno para que integre el educando a su esquema de

referencia, los conceptos filosóficos y la interpretación de la realidad, sean una base para su desarrollo personal (López, 2001:3).

De esta manera, la importancia de la ética en la formación de los adolescentes debe centrarse en lo que Díaz Barriga (2006), denomina como *conocimiento situado*, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ser parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Este aspecto se desarrolla en profundidad en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA SITUADA Y SUS ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ÉTICA PRÁCTICA

Elegid una estrategia adecuada y tendréis
El camino para cambiar a las personas,
a las instituciones y a la sociedad.
Saturnino de la Torre

En el capítulo anterior se abordó el contexto en que surge el modelo educativo del CCH, y se destacaron los principios que lo sustentan y dan sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas. Así, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser son las directrices que guían la práctica educativa de esta institución, donde “el aprendizaje es [resultado] de un proceso multidimensional de apropiación cultural que involucra pensamiento, afectividad y acción”, asignando a éste tipo de aprendizaje un carácter significativo, a través del cual una persona adquiere los usos, creencias, tradiciones y valores de la sociedad en que vive (Díaz, 2006).

De esta forma, el aprendizaje significativo implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee, pues aprender en el contexto escolar no consiste en una simple asimilación pasiva de información literal, por el contrario, el estudiante la transforma y estructura a través de una interrelación e interacción constantes con sus esquemas de conocimiento previo y sus características personales. Por lo tanto, el aprendizaje significativo “es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas” (Díaz, 2007:39).

De lo anterior se desprende la noción de enseñanza situada, que aparece precisamente como una forma que promueve el aprendizaje significativo, y provoca que todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento, pueda definirse como “situado en el

sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las practicas sociales” (Díaz, 2006:20).

Así entonces, el aprendizaje significativo y la enseñanza situada son dos aspectos en estrecha conexión, especialmente cuando se alude a la enseñanza dentro del aula de contenidos éticos, pues para hacer de estos una cuestión práctica se requieren estrategias concretas que lleven al alumno a un proceso de crítica y reflexión constante.

En este tenor, en el presente capítulo se describen las características de la enseñanza situada y el diseño instruccional como fundamentos de un quehacer educativo práctico en tanto significativo, y que sólo se pueden desarrollar dentro de un ambiente de aprendizaje que contemple un conjunto de estrategias didácticas idóneas al contexto tanto educativo como sociocultural en que se desenvuelven los estudiantes. Esto, permite construir la argumentación que sirve de base para la propuesta de trabajo en torno a la enseñanza de una ética práctica, a través de la reflexión, la crítica y el debate de un dilema moral con los alumnos del CCH.

2.1. La enseñanza situada y el diseño instruccional

La enseñanza, como actividad humana, presenta un carácter tan complejo que difícilmente podría abarcarse desde una sola perspectiva. De hecho, a lo largo de la historia, la tarea de enseñar ha provocado un vasto conjunto de reflexiones (teóricas y prácticas) sobre sí misma, hasta el grado de plantear una amplia serie de cuestiones en torno a “cómo preparar y desarrollar la enseñanza, qué enseñar, qué características deben reunir quienes enseñan, cómo establecer comunicación con los alumnos, como evaluar la enseñanza y procurar su perfeccionamiento” (Rosales, 1986:45). La respuesta a cada una de ellas de manera independiente, ha arrojado luz en torno a los aspectos que intervienen en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Baste señalar el caso del modelo de enseñanza situada⁴ que, si bien vio la luz desde el ámbito psicológico, hoy en día posee ineludibles implicaciones pedagógicas.

Como perspectiva psicopedagógica, la enseñanza situada encuentra su justificación en criterios que otorgan relevancia al fortalecimiento de la identidad y capacidad creativa y transformadora del alumno, así como en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan. Ante esto, resulta fundamental la participación e intercambios colaborativos entre todos los involucrados en tales prácticas (Díaz Barriga, 2006).

Desde la perspectiva del sujeto que aprende, la adopción de un enfoque de enseñanza situada recupera y amplía algunos de los principios educativos del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo...el punto de partida de la enseñanza seguirá siendo lo que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber, así como la intención de que las experiencias educativas aborden mejor sus necesidades personales (Díaz Barriga, 2006:21).

Para la enseñanza situada resulta fundamental la influencia de los profesores en el quehacer educativo, por lo que sus habilidades pedagógicas deben fomentar mecanismos de vinculación entre el saber teórico y el práctico; encaminándolos a la “ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco” (Díaz Barriga, 2003: 4).

⁴ Las raíces de este enfoque pueden encontrarse ya desde los pensadores griegos –Sócrates, Platón y Aristóteles–, pues estaban convencidos de que uno de los propósitos fundamentales de la educación escolar consistía en preparar a los jóvenes para las tareas del estado y la sociedad. Otros, como Séneca, afirmaban que un gran defecto en los humanos era esa necesidad imperiosa de querer aprender más por la escuela que por la vida. Ya en el siglo XVIII, Rousseau pugnaba porque los estudiantes se acercaran a conocer la naturaleza y la sociedad a través de la observación directa. Una vez en el siglo XIX, Durkheim postulaba también que la misión principal de la escuela era la de preparar a las generaciones jóvenes para su vida social. Del mismo modo, en la primera mitad del siglo XX, autores tan trascendentes como John Dewey y María Montessori, defendían apasionadamente el postulado de una formación escolar sintonizada con las necesidades vitales de los alumnos (Díaz Barriga, 2006:IX)

Desde la postura de Díaz Barriga (2006: 20), la pertinencia actual de la enseñanza situada descansa en el hecho de que en las escuelas se privilegian las prácticas educativas, en cierto modo, “artificiales”, ya que tiene lugar una ruptura entre el *saber qué* y el *saber cómo*. Además, el conocimiento es manejado y mostrado a los estudiantes como si fuera ‘algo’ “neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a [la que] pertenece”. Ante esto, resulta imprescindible que se generen prácticas educativas auténticas, dotadas de coherencia, significación, pero sobre todo propositivas.

Así, la enseñanza situada se presenta como una perspectiva que permite diagnosticar y, en función de ello, diseñar las estrategias de aprendizaje más adecuadas a lo que el estudiante sabe y desea (o requiere) saber. Asimismo, valora sus conocimientos, aptitudes y disposiciones, confrontándole con circunstancias relativamente familiares que le permiten manifestar su verdadero potencial.

En otras palabras, la enseñanza situada posibilita que el estudiante logre una mayor comprensión de los contenidos curriculares al relacionarlos clara y determinadamente con su saber personal, lo cual también hace posible que éste se sienta motivado en torno a lo que aprende en el aula, y pueda estar en condiciones de utilizar de manera práctica el conocimiento adquirido. Así, la enseñanza situada:

... incluso propicia que el alumnado se sintonice de manera sensible y oportuna con los problemas de su región, y de su entorno comunitario al conectar expresamente las enseñanzas magisteriales con las situaciones que ocupan la atención de los subsistemas sociales en que se desenvuelve el aprendiz (Díaz Barriga, 2006: XI).

De lo anterior se desprende que, como teoría de aprendizaje, la enseñanza situada constituye la plataforma fundamental que permite desarrollar cualquier esfuerzo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como lo señala Gagné (1987), las teorías del aprendizaje se encargan de dilucidar cómo ocurre el proceso de aprendizaje desde una perspectiva interna del individuo que aprende, por tanto, están en estrecha conexión con las teorías intruccionales, ya que éstas se ocupan de establecer lo que “debe de ser enseñado y como debe hacerse para que el aprendizaje alcance los logros preestablecidos dentro de una situación real, [orientándose] a la provisión de prescripciones para facilitar el aprendizaje” (Aguilar, 1996:1).

En función de lo anterior, un enfoque instruccional puede entenderse como un “repertorio de estrategias para elaborar materiales más significativos y de utilidad práctica para el aprendiz” (Wilson & Jonassen, 1993:9). Esto es, representa el diseño y la organización del proceso de enseñanza, debido a que implica la “planeación” sobre el curso que se desea impartir, tomando como puntos centrales lo que se pretende enseñar, a quién estará dirigido, que recursos y actividades serán necesarios, cómo se evaluará y cómo se mejorará. Por lo cual, funciona de manera continua y sistemática.

En el diseño instruccional se hace un completo análisis de las necesidades y metas educativas a cumplir y, posteriormente, se implementa un mecanismo que permita alcanzar esos objetivos. Así, este proceso involucra el desarrollo de materiales y actividades intruccionales, luego las pruebas y evaluaciones del alumno (Aguilar, 1996:2).

El diseño instruccional contribuye al mejoramiento del aprendizaje del estudiante, proporcionando una orientación más directa a las actividades y recursos involucrados. También, permite asegurar la calidad, efectividad y consistencia de los materiales, siempre y cuando se consideren dos dimensiones: 1) La de relevancia cultural, que involucra el empleo de ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes y; 2) la de actividad social, esto es, se requiere de un apoyo “tutoreado” que posibilite la discusión en clase, el debate y el juego de roles para la solución de problemas (Díaz Barriga, 2002).

En este sentido, como elementos indisociables, la enseñanza situada y el diseño instruccional hacen que el aprendizaje deje de ser visto como una adquisición de “objetos

descontextualizados y definidos desde el exterior para entenderse como el desarrollo de prácticas discursivas ligadas al contexto” (Streibel, 1993: 100). Dicho de otro modo, buscan desarrollar en el educando habilidades y conocimientos propios en determinadas áreas del saber, así, “como [su] participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza[ndo] la unidad o funcionalidad de lo aprendido (...) en escenarios reales” (Díaz Barriga, 2002:34). En virtud de esto, como ya se señaló, el aprendizaje escolar no puede limitarse de ninguna manera a la adquisición de información carente de significado para el estudiante.

Derivado de lo anterior, el aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y se sigue una secuencia lógica apropiada. Para lograr esto, “los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistema conceptual (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden” (Ramírez, 2009: 51).

Para presentar al alumno los contenidos en forma adecuada, es preciso que el profesor tome en cuenta el tipo de conocimiento que se pretende hacer llegar al estudiante. Así, debe considerar si se trata de contenido declarativo, procedimental o actitudinal.

El contenido declarativo alude al *saber qué*, es decir, es el conocimiento imprescindible en todas las asignaturas sin importar la disciplina de que se trate, ya que es el andamiaje sobre el que ésta se estructura.

[Los contenidos declarativos son] un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje; se refiere al *saber qué*, al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Dentro del conocimiento declarativo hay una distinción taxonómica: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual (Díaz Barriga, 2002: 429).

Los contenidos declarativos se clasifican, a su vez, en conocimiento factual y conceptual. El primero tiene que ver con los datos y hechos que proporcionan información verbal, la cual los

alumnos deben aprender en forma literal, memorística o “al pie de la letra”. El segundo “se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, lo cual no tiene que ser aprendido en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen” (Díaz Barriga, 2002: 53).

En lo que corresponde al contenido procedimental, o también denominado el *saber hacer*, consiste en el desempeño de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos. Es de tipo práctico, ya que está basado en la realización de varias acciones u operaciones (Díaz Barriga, 2002).

Por otra parte, el contenido actitudinal, o llamado *saber ser*, se enfoca precisamente al fomento de actitudes y valores.⁵ Este tipo de conocimientos implica tres componentes básicos: el cognitivo, el afectivo y el conductual (Díaz Barriga, 2002). Es decir, tiene que ver con el fomento de comportamientos a través de un proceso lento y gradual, donde influyen múltiples factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural.

Es preciso señalar que las actitudes son “experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables, se aprenden en el contexto social... son un reflejo de los valores que posee una persona” (Díaz Barriga, 2002: 428).

Ahora bien, conocer los tipos de contenido permite al profesor identificar el conocimiento que pretende enseñar a los alumnos, por lo cual, debe realizar un diseño instruccional apropiado, esto es, tiene que elaborar y manejar determinadas estrategias de enseñanza-aprendizaje, considerando el ambiente en que se desarrolla, así como una continua evaluación.

⁵ Un valor es una cualidad por la que una persona, un objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores pueden ser económicos, estéticos, utilitarios o morales. Estos últimos son principios éticos interiorizados respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso “de conciencia”, que permite juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas (Díaz Barriga, 2002).

2.2. Ambientes de aprendizaje, estrategias de enseñanza y evaluación

Acercarse a la noción de ambiente⁶ requiere tomar en cuenta que ésta tiene que ver con el medio en el que viven los individuos y los grupos en el que están inmersos. Por lo cual, el término puede aludir tanto al contexto cercano en el que se desenvuelven cotidianamente como el contexto global y universal. Así, "...el ambiente involucra la totalidad de las circunstancias externas al individuo o a las comunidades que actúan como estímulos sobre los mismos y ante los cuales reaccionan, se adaptan, responden o mueren"(Moreno, 1997:1).

Los ambientes pueden ser de varios tipos: a) el natural, que es al ambiente físico que sirve como escenario de la existencia humana;⁷ b) el social, donde se encuentran las instituciones, estratos, grupos o clases, a través de las cuales se organizan los individuos. Este ambiente posee un carácter bidimensional ya que alude a las interacciones con las que se convive cotidianamente, así como a la sociedad global. Por tanto, tiene una gran influencia en la conformación de la personalidad y; c) el cultural, donde la educación escolar puede ser concebida como un "proceso de transmisión cultural, como un proceso de asimilación o adquisición de la cultura [misma]" (Moreno, 1997:2).

Al ser la educación un aspecto inevitable o fundamental para la construcción cultural, es también un proceso que provoca la transformación de la forma de ser, de comunicarse y aprender de los individuos. Para que esto sea posible, es necesario que se contemplen diversos

⁶ La palabra "ambiente" fue introducida por los geógrafos durante la segunda década del siglo XX, ya que consideraban que el término "medio" era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su entorno. Esto es, la noción de ambiente surge de la interacción del hombre con el entorno natural que le rodea (Raichvarg, 1994: 21-28).

⁷ El ambiente natural – también parte del ambiente humano– puede entenderse como "la contextura orgánica del hombre, es su andamiaje bio-psíquico originario. Sin dejar de reconocer que así como el hombre es un ser de la naturaleza, la naturaleza por la intervención del hombre también tiene elementos de producción humana, esto no la hace perder su carácter de ambiente originario y principal sostén de la vida humana con todo su potencial educador, aunque en muchos casos, ya se nos dificulta distinguir en el ambiente y en el hombre mismo, lo estricta y originariamente natural y lo producido por el hombre" (Moreno, 1997: 1).

componentes que contribuyan a la creación de ambientes de aprendizaje en la institución educativa.

Ante esto, en un ambiente de aprendizaje, también llamado educativo, habría que considerar los aspectos materiales como el lugar y el equipamiento y los aspectos subjetivos, como la afectividad, la interactividad, la cultura y la intencionalidad institucional que se explícita en el curriculum.⁸

El entorno físico que contemplaría lo geográfico, la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto son los elementos básicos que funcionan como la infraestructura en la que se mueven los participantes en un proceso educativo. <<La instalación arquitectónica proporciona el lugar en donde tienen su desarrollo todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje. Establece el espacio básico del entorno y organiza el acceso a los espacios externos y a los recursos>> (Moreno, 1997: 2).

Desde esta perspectiva, una institución educativa debe de crear ambientes propicios, en los que los educandos se sientan promotores de su proceso de formación. Por lo que es imperativo dejar atrás la organización de las aulas o mobiliarios centrados en el profesor, y pensarla ahora en función del estudiante, que debe tener a su disposición todas las posibilidades para aprender por su cuenta. Aquí, el docente se convierte en un orientador o asesor imprescindible, ya que tiene ante sí la responsabilidad de disponer de la estructura básica del entorno de aprendizaje.⁹

⁸ El curriculum puede definirse como “el conjunto de elementos que, en una u otra forma, pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así que planes, programas, actividades, material didáctico, edificios, mobiliario escolar, ambiente y relación profesor alumno constituyen elementos de ese conjunto” (Picardo, 2005: 59)

⁹ Es posible identificar dos tipos de organización espacial dentro del aula: la tradicional y la activa. En la primera, el mobiliario está dispuesto de manera tal que la estructura de comunicación en clase es unidireccional, ya que es el profesor quien dirige a todo el grupo, otorgándole a la enseñanza un sentido informativo, académico y formal. Las actividades se caracterizan por un marcado individualismo y, al realizar todos los alumnos la misma actividad al unísono, están orientadas por un afán competitivo. Además de que se sujetan en todo momento a los lineamientos académicos estipulados en el programa de estudios oficial. Por otra parte, la segunda facilita la comunicación en clase, debido a que es bidireccional. Aquí todos los participantes interactúan convirtiéndose en emisores y receptores, en un plano individual y grupal. Asimismo, se logran integrar contenidos formales e informales, acorde con estrategias de enseñanzas significativas, dinámicas y flexibles, lo cual hace viable actividades distintas, simultáneas y autónomas, tanto a nivel individual como grupal. Siempre en un marco de cooperación (Duarte, 2003). (ver anexo 3)

Así entonces, el ambiente de aprendizaje se refiere a todo aquello que se involucra en los procesos educativos, que va desde objetos y tiempos hasta las acciones y vivencias de los participantes, por lo que trasciende la idea simplista de espacio físico, como entorno natural, y se abre a las diversas relaciones humanas.

El desarrollo de un ambiente de aprendizaje adecuado requiere claridad en relación con los valores que guían el quehacer educativo. Así, en un modelo donde se privilegian valores como la libertad y la verdad, como es el caso del modelo del CCH, se debe contemplar un ambiente de aprendizaje que fomente tales principios.

El principio de libertad en un ambiente de aprendizaje supone la no existencia de relaciones de dependencia, porque sólo en un ambiente de libertad y de relaciones sanas y de respeto a las individualidades se favorecen el desarrollo del pensamiento, la imaginación y la creatividad, y las personas se comprometen a relaciones libres con responsabilidad y solidaridad. Mientras que el de verdad, “por su origen y su razón de ser, es la esencia misma del aprendizaje, de ahí que sea un valor irrenunciable en todo ambiente de aprendizaje” (Moreno, 1997: 1).

Basándose en dichos principios, es indispensable crear ambientes de aprendizaje lo suficientemente dinámicos y poderosos para lograr en los alumnos una disposición a aprender a pensar activamente, y que los oriente hacia la resolución asertiva de problemas.

En ambientes dinámicos, la posición del alumno cambia, puesto que progresivamente debe asumir la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, cambia la posición del docente, quien deja de ser la única fuente de información y se convierte en un activo participante de la comunidad de aprendizaje.

[El docente] es el encargado de definir un clima estimulante en el plano intelectual, que funciona como modelo para la definición y solución de problemas, realiza preguntas desafiantes, propicia el feedback, da la ayuda necesaria a sus alumnos y favorece en ellos la auto conducción de sus aprendizajes (Duarte, 2003: 5).

De esto se desprende, que el ambiente educativo involucra a todos aquellos que participan en él. Es un escenario donde deben existir y desplegarse las condiciones favorables para el aprendizaje. “Es un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (Duarte, 2003: 5).

En este marco, el ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos, sino a las interacciones que se producen en dicho medio. En otros términos, se extiende a las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

De este modo, los ambientes educativos “pueden ser vistos como contenido, como proyecto o como construcción y fundamentalmente deben responder a una escuela donde predomina la complejidad; en donde cada institución educativa es reconocida desde sus particularidades” (Duarte, 2003: 7).

En correspondencia con lo anterior, las interacciones permanentes y sustanciales que se llevan a cabo entre institución y profesor, profesor y alumno, alumno e institución, o alumno y alumno implican que “el afuera no sea algo ajeno o desconectado de ellas y de los procesos que le son propios” (Duarte, 2003: 8).

En dicha interacción el profesor asume un papel central, ya que es el encargado de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, de tal forma que posibilite, en todo momento, la comunicación y el encuentro entre las personas, desarrollando materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, permitiendo la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación abierta o dialógica con la cultura y la sociedad en general.

Cabe recordar que la escuela es, después de la familia y aún de otros espacios de formación de actitudes y valores, el espacio determinante en la formación individual. Es por ello que resulta preponderante generar ambientes educativos que apunten a la formación humana, que abarquen más allá de lo cognoscitivo y se expandan a los sentimientos y deseos. Por lo que resulta igual de importante tomar en cuenta no únicamente las acciones asertivas, sino también los errores, y que en vez de “propiciar la farsa y la obediencia, se propicie la sinceridad y la rectitud y los deseos de los sujetos” (Duarte, 2003: 8).

De acuerdo con lo expuesto, se reconoce a la institución y al salón de clase (aula) como ambientes de aprendizaje, a los cuales el estudiante asigna un sentido y un significado, pues son espacios importantes que contribuyen a la comprensión del entorno social en el que se desenvuelve.

Para que esto sea posible, es indispensable que –en el ambiente de la clase– el profesor utilice determinadas estrategias de enseñanza que permitan “el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes” (Duarte, 2003:9).

En otros términos, en el aula es necesario construir el conocimiento de lo social, a partir del otro:

[Ya que] a partir de la misma individuación se logra acceder a un grupo cohesionado, y se concreta así el aprendizaje de tipo socio-afectivo y cognitivo que puede tener un ser humano. Por tanto, en el aula se debe favorecer el desarrollo de la autonomía de los sujetos en el marco de unas relaciones cooperativas con los demás y con el medio (Duarte, 2003:9).

Así, el ambiente escolar ha de facilitar a los estudiantes el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales, por lo que es vital que el docente plantee escenarios distintos, –ya sean

construidos o naturales–, dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos que se pretendan alcanzar.

Es preciso señalar que las estrategias de enseñanza son métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades del grupo al cual van dirigidos, y su objetivo es hacer más práctico el proceso de enseñanza aprendizaje. Para que el docente pueda lograrlo debe tomar en cuenta tanto la motivación como el interés que pueda tener el estudiante sobre un tema específico, ya que sólo de esta manera se logra inducirlo a la apropiación y utilización de la información.

Las estrategias pueden diseñarse y ser utilizadas por el agente de enseñanza para promover un aprendizaje significativo en los alumnos. La utilización de dichas estrategias de enseñanza deben de enseñarse de forma heurística, flexible y reflexiva, y es compatible con el uso de las estrategias de aprendizaje...enseñar consiste esencialmente en proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos. Las estrategias de enseñanza...son recursos que el docente puede utilizar para prestar dicha ayuda (Díaz Barriga, 2002:138).

La aplicación de las estrategias de aprendizaje debe poseer ciertas características, entre las que destacan: a) el control y la no autonomía, es decir, requieren forzosamente de una toma de decisiones, de una planificación previa y de una intervención al momento de ejecutarse. b) El profesor debe realizar una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Por lo que es indispensable que logre dominar “las secuencias de acciones e incluso las técnicas que la construyen” (Díaz Barriga, 2002: 234), así como identificar los momentos para aplicarlas. c) Al mismo tiempo, es fundamental que las sepa seleccionar de entre varios recursos y capacidades, en función de las demandas contextuales específicas y de los objetivos establecidos.

En suma, las estrategias de aprendizaje requieren necesariamente del establecimiento de una interacción comunicativa efectiva y circular entre el maestro, el estudiante y el grupo. Así como de la consideración de las diferencias individuales, del fortalecimiento del auto concepto y autoestima en los estudiantes y el maestro, y del manejo de relaciones grupales sólidas.

Ahora bien, para poder establecer la pertinencia de la relación entre el ambiente de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, es necesario hablar de evaluación. Siguiendo a Santrock (2006), la evaluación se entiende como un proceso continuo, que no sólo involucra la aplicación de exámenes o la asignación de calificaciones, “es todo lo que el maestro hace para determinar si sus estudiantes están aprendiendo. Puede consistir en plantear preguntas a los estudiantes o supervisar su comprensión mientras camina por el salón durante una actividad” (p. 520).

La evaluación juega un papel importante en el esfuerzo, en la participación y el desempeño tanto del alumno como del profesor, y al construirse con base en un conjunto de observaciones informales puede aportar datos valiosos sobre que tan motivados están los educandos para estudiar determinado tema o materia, por lo que no es en absoluto “un resultado aislado que se obtiene hasta que termina la instrucción, [por lo que] concuerda con el concepto de integrar la evaluación con la instrucción” (Santrock, 2006:520).

Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación puede clasificarse en tres tipos: 1) diagnóstica, 2) formativa y 3) sumativa. La primera es aquella que considera los conocimientos previos que poseen o no los estudiantes, permitiendo establecer sus fortalezas y/o debilidades, y en función de ello se logran constituir los parámetros que habrá de seguir el curso. A decir de Díaz Barriga (2002):

Es la evaluación realizada antes de cualquier ciclo o proceso educativo con la intención de obtener información valiosa, motivaciones previas, competencia cognitiva general, la información que se obtiene de la evaluación diagnóstica puede utilizarse para realizar al menos un ajuste en la organización y secuencia de las experiencias de la enseñanza y el aprendizaje (p. 431).

A esta evaluación también se le suele llamar predictiva, pues en cierto modo sirve para conocer con anticipación el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes de los alumnos, previos al proceso educativo.

La segunda, la evaluación formativa, es la que ocurre cuando se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, y tiene una importancia cardinal ya que funciona como regulador en dicho proceso, posibilitando la adaptación o ajuste de las estrategias y las actividades.

En una evaluación de esta índole no importa tanto el valor de los resultados, sino la comprensión misma del proceso, así como la constante supervisión e identificación de “los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas *in situ*” (Díaz Barriga, 2002: 406).

Al mismo tiempo, mediante la evaluación formativa es posible acercarse e identificar cómo tiene lugar la construcción de las representaciones logradas por los alumnos, así como la naturaleza y características de estas. Ello posibilita al profesor comprender “el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de las mismas, es decir, la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos” (Díaz Barriga, 2002: 406).

Del mismo modo, este tipo de evaluación contempla los “errores” cometidos por los alumnos, que lejos de ser sancionados son valorados, debido a que ponen al descubierto la calidad de las representaciones y las estrategias construidas por ellos mismos.

En la evaluación formativa, existe un interés por enfatizar y valorar los aciertos o logros que los alumnos van consiguiendo en el proceso de construcción, porque se considera que ello consolida el aprendizaje y le da al alumno la oportunidad de saber qué criterios se están siguiendo para valorar su aprendizaje (criterios que posteriormente podrán internalizarlos y aplicarlos por sus propios medios) (Díaz Barriga, 2002: 406).

Así pues, el proceso de evaluación formativa se realiza a través de tres modalidades de regulación: i) interactiva, que ocurre de manera inmediata, por razón de los intercambios comunicativos entre el docente y los alumnos dentro del aula. Aquí, el profesor observa e interpreta lo que dicen y hacen los alumnos y, en función de ello, determina “el uso de ciertas estrategias tales como confirmaciones, repeticiones, rechazos, elaboraciones [...],

recapitulaciones [y propone] ejemplos alternativos” (Díaz Barriga, 2002: 408). ii) Retroactiva, que se refiere a la programación de una serie de actividades que refuercen lo que no se ha aprendido de forma apropiada. Esto es, “pretende construir una nueva oportunidad de actividades de refuerzo, para ayudar a solventar las dificultades encontradas” (Díaz Barriga, 2002: 408). iii) Proactiva. Se orienta hacia la consolidación o profundización de los aprendizajes, a través de acciones que coadyuven a superar –en un futuro– los obstáculos que no pudieron sortearse en momentos anteriores (Díaz Barriga, 2002:431).

En tercer lugar, aparece la evaluación sumativa, o también llamada evaluación final,¹⁰ es la que se realiza al término de un proceso instruccional, cuyo objetivo busca “verificar el grado en que se han alcanzado las intenciones educativas y provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida” (Díaz Barriga, 2002:431).

En suma, en los tres tipos de evaluación (diagnostica, formativa y sumativa) es necesario diseñar pautas e instrumentos sistemáticos, flexibles y dinámicos que, en última instancia, “permitan la creación de mecanismos capaces de rescatar la experiencia y la participación de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Moran, 1986:8).

En correspondencia con lo planteado hasta este momento, y tomando en cuenta que “el aprendizaje es un proceso cualitativo, es un bien simbólico y es una construcción desarrollada en proceso de contacto <<intersubjetivo>>” (Díaz Barriga, 1997: 75), en lo que atañe a asignaturas de contenido humanístico, como es el caso de ética, esta característica asume un significado exponencial, pues dicha materia ofrece al alumno reconocer el ámbito de la ética

¹⁰ Este tipo de evaluación concentra el conjunto de juicios institucionales que determinan si un alumno ha logrado o no acreditar el grado y el supuesto nivel de aprendizaje logrado en él. Esto se realiza “por medio de calificaciones finales, certificados o títulos, en los que se pretende avalar que un aprendiz tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos, o bien, para realizar una determinada práctica de tipo técnico o profesional” (Díaz Barriga, 2002:413).

mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.

En otras palabras, la ética alude a las actitudes, que difícilmente pueden evaluarse de forma directa y objetiva, pues remiten a la vida en sociedad e implican no sólo ciertas actitudes concretas en la vida escolar y en el grupo, sino que se refiere al desarrollo de actitudes maduras y responsables ante el hecho de vivir en permanente interacción con otros.

Así, se torna indispensable fomentar en los alumnos actitudes asertivas, a través de actividades que lo hagan caer en cuenta de ciertas situaciones, aceptarse como afectado por ellas, buscar respuestas valorativas, optar entre varias alternativas y comprometerse activamente (Programa de estudios de Filosofía II).

En este marco, el profesor que imparte la materia de ética tiene en sus manos la ineludible tarea de promover los cambios de conducta y las actitudes, a través de variadas estrategias de enseñanza que impulsen la acción y participación en el salón de clases, pues “como parte de su formación en valores; lo deseable es que el estudiante logre modificar positivamente algunas pautas de comportamiento en los diversos ámbitos de su vida” (Programa de estudios de Filosofía II: 18).

Para lograr lo anterior, es necesaria la vinculación entre cuestiones teóricas y prácticas, porque sólo así el alumno logrará apropiarse de los contenidos conceptuales y, a partir de sus propias vivencias, será capaz de relacionarlos y aplicarlos en su vida cotidiana.

Una herramienta propicia para conseguir dicha conexión es sin lugar a dudas la *estrategia por proyectos*. Si tomamos como punto de referencia la etapa de formación en que se encuentran los alumnos de nivel medio superior, lograremos comprender que atraviesan por un proceso de construcción y/o transformación de los lineamientos que definirán el rumbo tanto de su vida personal como profesional. Por lo cual, es el momento propicio para compenetrarlos en un ambiente de crítica y reflexión permanentes.

2.3. La estrategia de proyectos y los grupos cooperativos

Hacia finales de los años sesenta del siglo XX, la estrategia de proyectos¹¹ renace como una alternativa a la forma tradicional de enseñar en el aula, sus principales características se orientan a la promoción de “un aprendizaje memorístico y la falta de utilidad práctica de lo que se enseña” (Díaz Barriga, 2006:32). Desde ese momento, el proceso de enseñanza-aprendizaje se empieza a sustentar en torno al discurso que argumenta a favor del compromiso de la institución escolar como formadora de “actores sociales poseedores de competencias socio funcionales, de carácter holista, que van mucho más allá de la posesión de conocimientos declarativos e inertes” (Díaz Barriga, 2006:30).

Es en este contexto que se hace imprescindible la creación de modelos educativos orientados a la búsqueda constante de una vinculación entre el conocimiento teórico y la realidad socio-cultural en que se insertan las personas.¹²

Los modelos educativos se reorientan a la recuperación y re significación de las metodologías que permitan generar dinámicas de cooperación y que enfrentan a los estudiantes con la realidad que les circunda de una manera crítica y constructiva. [De este modo, es posible] considerar que aprender a manejar proyectos y a colaborar en ellos, [es] una forma idónea de acción colectiva, es uno de los aprendizajes más significativos que puede lograr una persona, pues incide tanto en su facultamiento o construcción de una identidad personal sólida como en su preparación para el trabajo colectivo (Díaz Barriga, 2006:30).

¹¹ Los antecedentes de la estrategia de proyectos se pueden encontrar en la Italia del siglo XVI, específicamente a partir del movimiento de la educación vocacional en el campo de la arquitectura y el arte. Posteriormente, ya en el siglo XVIII, se extiende a otros países de Europa Central. En sus inicios se “encaminaba a la profesionalización de una ocupación, con el propósito de que los alumnos aprendieran a trabajar de forma independiente combinando teoría y práctica mediante una actividad constructiva. Su redefinición y diseminación más amplia ocurre en el siglo XX, en el contexto de movimientos educativos contemporáneos vinculados a la pedagogía activa europea y a la educación progresista deweyniana, en consonancia con el currículo abierto, la educación comunitaria, la clase cooperativa, el aprendizaje basado en la práctica o la escuela del trabajo” (Díaz Barriga, 2006: 30).

¹² No debe olvidarse que es precisamente este contexto el que envuelve la creación del modelo educativo del CCH.

De este modo surge el aprendizaje de proyectos como una forma eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que tiene lugar en contextos de prácticas situadas y auténticas, lo cual, sin duda, potencializa la reflexión y el trabajo cooperativo.

Cabe precisar que el término “proyecto” se refiere a un “acto propositivo que ocurre en un entorno social determinado” (Díaz Barriga, 2006:33). En el caso del ambiente escolar, alude al conjunto de actividades que, de alguna forma, entusiasma e involucra al alumno, resaltando cualidades éticas de su conducta, sus actitudes individuales y la situación social en que vive. Así, queda claro que un proyecto no es un tópico del programa de una asignatura, aunque por supuesto surge y se enlaza con los temas del currículo escolar (Díaz Barriga, 2006).

Desde la enseñanza situada, la instrucción generada a partir de la estrategia de proyectos consiste en la implementación de cualquier tipo o variedad de acciones con un objetivo determinado. Esto es, son actividades pedagógicas apropiadas y valiosas, dotadas de un valor trascendental no sólo en la adquisición de saberes específicos, sino para la vida en general.

Así entonces:

Un proyecto implica una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de nuestro interés, así como la previsión prospectiva de las acciones necesarias para intervenir en la dirección pensada. Un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad (Díaz Barriga, 2006:35).

En este marco, la importancia de un proyecto reside en “la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta en qué este se desenvuelve, sino en la posibilidad de tener una amplia aplicación en situaciones futuras” (Díaz Barriga, 2006:34). De este modo, el trabajo con proyectos se orienta a plantear a los alumnos un conjunto de desafíos, pero sobre todo a motivarlos en la construcción común del aprendizaje.

Hacer referencia a la construcción colectiva del aprendizaje, tiene que ver con el hecho de que el conocimiento no es una cosa, sino que es, ante todo, un fenómeno social. Es decir, está siempre mediado por la influencia de los otros, claro, que sin dejar de reconocer la importancia de los procesos individuales. Es así, como en “el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestra perspectiva y desarrollarnos como personas está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo” (Díaz Barriga, 2006:52). De ahí la relevancia de promover la cooperación y el trabajo conjunto en el aula.

El tema de la cooperación dentro del aula no se reduce en forma alguna a la disposición de técnicas puntuales o de dinámicas para el trabajo grupal o en equipos pequeños, sino que más bien se encamina a la organización de las actividades en el aula, e incluye varios componentes, entre los que destacan: las metas que persigue el aprendizaje y el tipo de interacciones permitidas entre los participantes.

Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. En este caso, el equipo o grupo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo entendieron y completaron la actividad con éxito, de forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea, así como los beneficios, son válidos para cada individuo y para todos los demás integrantes (Díaz Barriga, 2006:52).

Sólo de esta forma, y a través del empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajen juntos, se logra maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Si tomamos como punto central lo anterior, no cabe duda de que la enseñanza experiencial mediante proyectos, plantea la posibilidad de la construcción de un aprendizaje donde el carácter moral de las personas se hace presente, especialmente gracias al implemento de un “régimen de actividades propositivas” que se realizan de manera colaborativa, en oposición a la enseñanza tradicional que confina al alumno a trabajar en su pupitre de manera solitaria y donde se desarrollan el individualismo egoísta y la competencia destructiva entre compañeros.

Así, la realización de un proyecto va siempre de la mano de la promoción de relaciones sociales compartidas, “cuyo propósito es el desarrollo del carácter moral y la disposición actitudinal y comportamental que toman como referente principal el bien común” (Díaz Barriga, 2006:34). Es precisamente por esto que, en esta investigación, se considera pertinente la utilización de la estrategia de proyectos en asignaturas como la ética, ya que mediante esta materia es posible redefinir y/o fortalecer el conjunto de valores que orientan las conductas individuales y sociales de los alumnos.

Una estrategia particular que permite promover el aprendizaje y aplicación de los contenidos temáticos éticos es la de grupos cooperativos, debido a que es una estrategia dirigida por el grupo-clase,¹³ donde el profesor motiva y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente. Además, el desarrollo de la estrategia se orienta a una producción concreta (el dilema moral). Asimismo, estimula un conjunto de tareas en la que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo (Díaz Barriga, 2006).

Los participantes de una situación de enseñanza parten de sus marcos personales de referencia, porque les permite una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan. Pero es mediante la acción, como se constituyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lo largo de un significado compartido de la actividad. Los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales. (Díaz Barriga, 2006:52).

Los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumentan su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos, que al hacerlo de manera individual y competitiva.

¹³ Se le llama grupo-clase a una colección de personas que interactúan entre sí, dentro de un ambiente escolar (aula), “y que ejercen una influencia recíproca que implica intercambios mutuos en una interacción comunicativa, donde se intercambian señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre dichas personas de manera continua en un periodo determinado, y cada miembro puede afectar potencialmente a los otros en su conductas, creencias, valores, conocimientos u opiniones” (Díaz Barriga, 2002:432).

Los grupos pueden variar en su conformación y en su permanencia, por el tipo de compromisos u objetivos mutuos que asumen, y en lo prolongado o profundo de los intercambios que ocurren entre ellos, sin embargo, es inevitable la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes. De esto se deriva el concepto de interacción educativa que es aquella donde se “evocan situaciones en las que los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizajes, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos” (Díaz Barriga, 2002:103).

Es pertinente no dejar de recordar, que para el desarrollo de cualquier estrategia de proyectos, el docente juega un papel central “como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Por tanto:

Los profesores que facilitan la interdependencia entre sus estudiantes son aquellos que conceden gran valor a la cohesión del grupo, ofrecen apoyo a los alumnos, y promueven clases productivas donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad entre los alumnos, y se conducen discusiones abiertas acerca del currículo y del grupo mismo (Díaz Barriga, 2002:105).

Así entonces, mediante la utilización de la estrategia de proyectos, y de manera particular a través de los grupos cooperativos, vía la mediación del docente, se hace factible la adquisición de valores y habilidades sociales (ayuda mutua, tolerancia, disposición al dialogo, empatía), así como el control de los impulsos, la relativización y el intercambio de puntos de vista entre los estudiantes.

En otras palabras, a partir de la aplicación de la estrategia de grupos cooperativos es posible enseñar a los alumnos a conocerse y confiar unos en otros, comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades, aceptarse y apoyarse unos en otros y a resolver conflictos constructivamente.

En suma, comprender el aprendizaje desde la enseñanza situada supone un cambio, tanto en la visión del docente como en la de los estudiantes. Esto es, se requiere no sólo una formación

del alumno para el trabajo grupal, sino también del profesor en la cuestión de la coordinación de grupos; pues ambos son sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto involucra el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva netamente grupal; valorando la importancia de aprender a interrelacionarse y a vincularse con los otros; reconociendo que aprender es, en primera instancia, elaborar el conocimiento que no ésta dado ni totalmente acabado (Chehaybar, 2000).

En lo que atañe al proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de ética, se pretende que con la implementación de la estrategia de grupos cooperativos se logre que los estudiantes, además de aprender los contenidos temáticos, se conozcan a sí mismos y a sus compañeros, reconozcan la importancia de estudiar, prepararse, compartir sus conocimientos y aprender de los demás, pero fundamentalmente que adquieran una conciencia crítica que los lleve a formarse y ser creativos, libres, competentes, colaborativos, no sólo dentro del contexto escolar sino en cualquier ámbito de su vida personal y social.

2.4 La ética práctica: Una forma de *aprender a ser*

La noción de ética aplicada nace en el último cuarto del siglo XX, como una necesidad planteada por la realidad social de ese momento, cuya característica primordial era –y continúa siendo–, una diversidad moral que requería fuese abordada desde una perspectiva diferente, una que tomara en cuenta la convivencia de distintos códigos morales y no el predominio de uno solo.¹⁴

¹⁴ De acuerdo con Adela Cortina (2008), principal representante del enfoque de la ética aplicada, “en los años sesenta y setenta del siglo XX surgen en los países con tradición occidental tanto la <<ética aplicada>> como lo que con el tiempo vinieron a llamarse “éticas aplicadas”. A los tres giros sufridos por la filosofía en el siglo pasado (lingüístico, hermenéutico y pragmático) se sumaba un cuarto, el “giro aplicado” y, en este caso, en uno de los ámbitos de la filosofía, concretamente el de la ética o filosofía moral. En aquel tiempo el problema de la fundamentación delo moral seguía siendo el tema estrella de la ética, pero junto a él empezaba a ganar terreno la necesidad de aplicar a la vida cotidiana lo ganado en el proceso de fundamentación, la necesidad de diseñar una ética aplicada a las distintas esferas de la vida social, que daría lugar a las distintas <<éticas aplicadas>> (p. 13).

A partir de este momento, una de las funciones básicas del conocimiento filosófico se enfocaría a la generación de una reflexión y un lenguaje propios, que permitieran no únicamente la producción de razonamientos abstractos, sino que llevaran a una aplicación práctica el cuerpo de conocimientos que proceden de las tradiciones filosóficas. Esto sobre todo, porque en la sociedad de finales del siglo XX, surge la necesidad imperiosa de dar respuestas más concretas a lo humano –en cierto modo alejadas de lo pragmático y utilitarista– a múltiples cuestiones, entre las que destacan:

...la destrucción de la ecosfera, el hambre en el mundo, el racismo y la prepotencia, la guerra interminable, la moral de la política y de los políticos, la conducta de periodistas y empresarios, el sentido de las profesiones y las instituciones, la presunta neutralidad de la economía o los problemas de la decisión médica en casos de conflicto moral (Cortina, 2008: 161).

De este modo, la ética ha enfrentado una encrucijada, hasta el punto que, o proporciona principios que ayuden a la toma de decisiones, “o queda descalificada de antemano”, porque un saber práctico es tal, sólo en la medida en que ayuda a orientar un conjunto de acciones concretas.

Así entonces, la forma en que la ética ha respondido a dichas exigencias, ha sido mediante una reorientación de su quehacer, donde resaltan los siguientes aspectos:

1) La no aplicación de una racionalidad pragmática en todos los ámbitos de la vida social, pues algunos “requieren un tipo de reflexión distinta, como es el caso de la bioética, la educación o la moral cívica” (Cortina, 2008: 174).

2) El reconocimiento de la importancia de la interdisciplinariedad como la única forma de acercarse a la realidad concreta para captar la propia lógica y la modulación de los principios éticos peculiares de los diversos espacios sociales.

En efecto, <<la interdisciplinariedad>> es esencial en las distintas esferas de la ética aplicada, porque pasaron los tiempos “platónicos” en los que parecía que el ético descubría unos principios y después los aplicaba sin matizaciones. Más bien hoy nos señala la

realidad a ser muy modestos y buscar junto con los especialistas de cada campo qué principios se perfilan en él y cómo deben aplicarse en los distintos contextos. La interdisciplinariedad no es, entonces, una moda, sino una urgencia. Por otra parte, ésta obligación de trabajar codo a codo con otros especialistas está salvando a la ética. (...), porque, en caso contrario, los éticos se perderán en especulaciones sin cuento y abandonarán su tarea de orientar (Cortina, 2008:175).

3) Asimismo, rescata la idea de la complementariedad entre las distintas tradiciones éticas (lingüística, hermenéutica, pragmática y la aplicada) para orientar las decisiones del mundo social. Ante ello, es indispensable “sumar, y no restar, [es decir] tener en cuenta los diferentes modelos en el momento oportuno” (Cortina, 2008:176); ya que comprender lo moral requiere echar mano de los distintos modos desde los cuales históricamente se le ha interpretado, por lo que es imposible prescindir de alguno de ellos.

Ahora bien, a partir de estos aspectos, que han reorientado la misión del quehacer ético, es posible hablar de la ética aplicada como una suerte de ética cívica, que se expresa en múltiples espacios de la actividad humana, tomando como punto de partida el conjunto de los valores surgidos en la vida cotidiana. Así pues, aludir a la ética aplicada exige poner en primer plano la cuestión de lo moral en cuanto contenido básico de la ética cívica (Cortina, 2008).

Cuando se abordan cuestiones cívicas ello implica ponderar la importancia de la vida comunitaria, como elemento irrenunciable en la formación de las personas, esto es, el individuo que se identifica como tal en una comunidad concreta, lo hace a partir de su pertenencia a ella, y desarrolla aquellas virtudes que la misma le exige. De este modo, “el individuo comunitario es un individuo concreto que sabe qué virtudes ha de ejercitar para desarrollar una vida plena en el seno de la comunidad a la que pertenece” (Cortina, 2008:192).

En efecto, resulta indudable que la moral tiene una dimensión comunitaria, en la medida en que un individuo se socializa y aprende a vivir los valores sólo en el ámbito de una comunidad, donde valores y normas de una multiplicidad de tradiciones se concretan “en costumbres, normas legales e instituciones, que componen el éthos de las comunidades” (Cortina, 2008:192). Es por ello, que se requiere del desarrollo de las virtudes y de la

identificación del propio yo, que se genera únicamente mediante una vida comunitaria integrada en contraposición a una existencia desarraigada. En otros términos, se exige “que cada individuo se enraíce en el *humus* de las tradiciones de una comunidad concreta” (Cortina, 2008:193).

En este punto resulta indispensable hacer énfasis en la diferencia entre lo ético y lo moral, pues su línea divisoria es tan tenue que suelen considerarse como sinónimos, lo cual dificulta la comprensión adecuada de las acciones cotidianas de los individuos, y puede poner en tela de juicio la viabilidad de una ética aplicada.¹⁵

A menudo se escucha decir que tal o cual persona no han tenido una conducta ética. Otras veces se comenta que alguna acción es inmoral, lo que hace parecer que la ética y la moral fuesen lo mismo, lo cual se aleja bastante de la realidad. Esta confusión puede aclararse tomando acciones tan concretas como cotidianas. Por ejemplo, cuando en un medio de transporte se cede el asiento a un anciano, cuando se dice la verdad a un amigo, cuando se es solidario con quien lo necesita, cuando se cumple una promesa, ello implica que se está teniendo un comportamiento moral adecuado, es decir, se está actuando de acuerdo con las costumbres, valores y normas de la sociedad en la que se vive.

Estas costumbres, valores y normas fueron impuestos por la cultura, y es lo que da el contenido de lo moral. Es así que, “la moral responde a la pregunta qué debo hacer frente a ésta o aquella situación. La moral se da de hecho” (Hierro, 1990: 43). Mientras que, si lo que se pretende es saber de dónde extraen su validez estas normas o costumbres, de dónde surge su obligatoriedad en sentido moral, (si se quiere saber por qué debo ceder el asiento a un anciano, por qué debo decir la verdad a un amigo, o por qué debo ser solidario o cumplir una promesa), ello tiene que ver con el deber ser. Y éste es el problema de la ética (Hierro, 1990). Así pues,

¹⁵ Es cierto que las fronteras entre lo ético y lo moral no son nítidas; pero en “el ámbito académico suele hacerse esta distinción: se reserva el término *moral* para el conjunto de normas, costumbres, valores, de una determinada comunidad y, el término *ética* para una disciplina filosófica que toma como objeto de estudio a la moral intentando su fundamentación” (Hierro, 1990: 54).

se pasa del plano del ser (comportarse de tal modo) al del deber ser (porqué comportarse de tal modo).

En otras palabras, la moral dice qué se debe hacer, la ética pregunta por qué debe hacerse. De ahí que, la reflexión ética fundamente las normas, las costumbres y los valores, convirtiéndose así en una aplicación de la razón a ese conjunto de creencias, hábitos, y códigos normativos que cada cultura posee como una de sus características propias.

Sabemos que las creencias morales y las <<tablas de valores>> difieren de un pueblo a otro y también cambian dentro una misma sociedad a través del tiempo y de la historia. Esto significa que no hay una sólo moral sino tantas morales como comunidades distintas existentes. Conviene entonces, distinguir entre lo ético y lo moral, entre la normatividad y la facticidad. La primera refiere a lo que debe ser, a lo que es *jure*, a la validez de las normas. La segunda se refiere al ser, a lo que es de facto, a la vigencia de las normas (Hierro, 1990: 46).

Como se puede observar, la ética no elabora códigos de normas, ni indica cuál norma hay que aplicar en tal situación. La ética es sólo indirectamente normativa. Sólo la moral lo es directamente. Por lo tanto, la ética es práctica no porque indique lo que hay que hacer en cada momento, sino porque hace madurar la capacidad práctica del hombre, ayudándolo a cobrar conciencia de su responsabilidad. Es decir, la ética no da una respuesta sobre cuál es la acción más justa, entre varias posibles; pero ayuda a dejar de lado algunas confusiones, a aclarar las distintas variables involucradas y, de esta manera, permite ver las múltiples opciones con mayor claridad. Sin embargo, la elección entre ellas será algo que el individuo debe hacer por sí mismo. En esto consiste precisamente la libertad y responsabilidad: libertad en la elección y responsabilidad sobre las consecuencias de dicha elección.

Sólo desde este tipo específico de reflexión puede la ética aventurar orientaciones para la vida cotidiana, por eso su parte “aplicada” no puede prescribir de forma inmediata las actuaciones en los casos concretos, no puede convertirse en una “casuística”, sino ayudar con el producto de sus reflexiones a la toma concreta de decisiones, que siempre está en manos de los hombres concretos. Las decisiones morales son siempre personales, lo cual no significa que sean puramente subjetivas, irracionales e incommunicables. Las personas somos individuos comunitarios y las decisiones personales son comunicables y compatibles (Cortina, 2008:165).

Así entonces, la ética aplicada es tal porque los principios descubiertos en el nivel fundamentador (teórico) son utilizados en las distintas dimensiones de la vida cotidiana, de ahí su carácter práctico, lo cual la hace estar en condiciones de “participar en el descubrimiento o en la construcción de acuerdos” (Flores, 2010:7).

Es a partir de la ética práctica, específicamente en la construcción de acuerdos, que se presenta un dilema moral, entendido como una situación disyuntiva donde entran en conflicto distintos valores, normas y posiciones ante un hecho concreto, lo que supone varias soluciones posibles. Dicho de otro modo, un dilema es una circunstancia en la que hay una decisión difícil de tomar y en la que la persona se siente llamada a indagar más, ante los argumentos que ofrece cada alternativa. En las dos posiciones se pueden dar argumentos poco convincentes, relativamente sensatos u otros muy buenos, lo que hace que sea difícil tomar una decisión. Sin embargo, lo importante es “aprender a sopesar los argumentos de un lado y otro, y no asumir que *mis* raciocinios son los buenos y los morales, y los del otro, no válidos e inmorales” (Caballero, 2009:1).

Si se traslada la idea de dilema moral al ámbito de la enseñanza de la ética, es precisamente a través de ella que ésta última asume su carácter práctico dentro del aula –y también fuera– pues busca fundamentalmente plantear problemas que no tienen respuesta preestablecida y permiten desarrollar una reflexión crítica.

Es preciso señalar que el concepto de dilema moral resulta de especial relevancia para esta propuesta didáctica ya que, como se puede apreciar en las siguientes páginas, permite enseñar a los alumnos a desarrollar la habilidad de escuchar, de comprender múltiples perspectivas y de crear soluciones a partir de distintos aportes. Se trata así, en última instancia, de que logren encontrar una síntesis entre dos posiciones antagónicas. Esta dificultad para elegir una conducta, obliga a un razonamiento de los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que se otorga a estos.

Así pues, los dilemas morales son un excelente recurso para fomentar el criterio ético en los alumnos, ya que les ayuda a tomar conciencia de su jerarquía de valores, fomenta la integración de la razón, lo emotivo y afectivo en la resolución de conflictos, lo cual hace que la utilización de los dilemas en el aula obedezca no tanto a una simple exposición de principios éticos teóricos, sino que se centre en aspectos motivacionales.

Entre los objetivos que se pretenden alcanzar a través de los dilemas, se encuentran los siguientes: Conocer la propia escala de valores, estableciendo una jerarquía entre el dilema moral y los nuestros. Favorecer el diálogo razonado, e intercambio de opiniones sobre distintos puntos de vista. Formar el juicio moral, motivando el desarrollo de la lógica discursiva aplicada a la ética de la conducta. Fomentar el cultivo de lo que viene llamándose: “inteligencia emocional”, integrando razonamientos, sentimientos y emociones en la resolución de conflictos. Razonar las conductas y opiniones propias, utilizando la razón para estudiar la complejidad de las conductas humanas (Caballero, 2009:2).

Existen diversos tipos de dilemas morales que se pueden trabajar dentro del aula, entre los que destacan (Caballero, 2009: 2-3):

1) Dilema de análisis, es aquel en el cual “el protagonista de la historia ya ha tomado una decisión y ejecutado una conducta, y se trata de que el [alumno] emita sus juicios de valor sobre esa solución que se le ha dado al caso”.

2) Dilemas de solución, donde el problema se plantea abierto, es decir, “que se limita a exponer el caso y sus circunstancias, pero sin presentar una solución concreta, para que el [estudiante] sea el que tome la decisión sobre el curso de acciones más concretas a su entender”.

3) Dilemas hipotéticos, a través de los cuales se plantean situaciones con nula probabilidad de suceder a los [alumnos], “pues proponen situaciones abstractas o muy generales, alejadas de la realidad, este tipo de dilemas son muy aptos para favorecer la lógica discursiva y las reflexiones filosóficas abstractas, pero no son muy motivadores para los alumnos, ya que les falta la necesaria encarnación en su propia realidad cotidiana”.

4) Dilemas morales reales, mediante estos es posible plantear situaciones conflictivas extraídas de los problemas de la vida cotidiana, casos que les pueden pasar o incluso que ya les hayan sucedido a los propios alumnos. “Al basarse en hechos reales, son más motivadores que el trabajo en el aula, pues los alumnos pueden hacer intervenir su experiencia al lado de la lógica discursiva para tomar sus decisiones”.

Una vez que se ha identificado el tipo de dilema moral que se trabajará con los alumnos, es necesario que su discusión se realice en diversas fases. La primera de ellas consiste en afrontar el dilema moral, a través de la presentación de éste, ya sea con textos, imágenes, dibujos, fragmentos de programas de televisión o películas o bien, con dramatización de los propios alumnos. Al mismo tiempo, con la intención de garantizar la comprensión del dilema, es necesario formular al grupo preguntas sobre su contenido. En segundo lugar aparece la toma individual de una postura, en torno al dilema planteado, en la cual se expongan las razones que justifiquen la alternativa escogida, así como algunas intervenciones que argumenten su oposición. Después de esto, es necesario llevar a cabo una discusión en grupos reducidos, para lo cual es indispensable la expresión de la propia opinión y escuchar las de los otros. Esto con el objetivo de producir y examinar razones que justifiquen cada una de las posiciones, al tiempo que se promueve la búsqueda de posibles alternativas al dilema moral (Caballero, 2009).

Asimismo, y en cuarto lugar, es imprescindible realizar un debate general, lo que permite desarrollar un trabajo común plagado de retroalimentación. Para lograr esto, es vital introducir aspectos no observados por los grupos, calcular las consecuencias de cada opinión, y realizar una transferencia a situaciones cotidianas.

Finalmente, es necesario que el alumno exprese de forma individual y por escrito su posición personal, señalando los argumentos que la justifican y hasta que punto, y de que modo, después del debate en clase, la postura final que se ha adoptado se aleja respecto a la que tenía al principio (Caballero, 2009).

En correspondencia con lo planteado hasta este momento, se puede afirmar que la ética práctica busca fundamentar la razón de seguir tal o cual conducta y, para ello, ofrece lineamientos generales acerca de lo que se considera deseable, bueno o justo desde el punto de vista del contexto sociocultural en que se inserta la persona, en nuestro caso el alumno del CCH.

Por tal motivo, en el CCH la enseñanza de una ética práctica debe realizarse en aras de una reformulación de concepciones y principios de los alumnos, a la luz de problemas nuevos que les permitan alcanzar respuestas y soluciones razonadas, individual y colectivamente a situaciones o problemáticas concretas. Lo que en relación directa con el modelo educativo de esta institución, implica *enseñar a ser* a los estudiantes, esto es, promover su formación como seres sociales libres en un marco plagado de responsabilidad, ante el cúmulo de decisiones y acciones asumidas por ellos de manera cotidiana.

Con base en lo anterior, en el siguiente capítulo se detalla la forma como se diseñó, implementó y desarrolló la propuesta de trabajo en el aula, es decir, se presentan las fases o etapas que se llevaron a cabo para que, tanto estudiantes como docentes, logaran participar en la apropiación del conocimiento filosófico, haciendo de esto una experiencia distinta.

CAPÍTULO 3

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DE ÉTICA PRÁCTICA EN EL AULA

Algunas personas logran que las cosas sucedan.
Otras, observan lo que sucede.
Y otras preguntan: “¿Qué sucedió?”
Anónimo

En las primeras páginas de este trabajo se abordaron diversas cuestiones en torno a la concepción y el contexto en que se insertó la creación del CCH, como un espacio enfocado a la formación científica y humanística, y como una respuesta a la necesidad de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje que vinculara el conocimiento teórico con la cuestión práctica, todo ello sustentado en un enfoque que privilegiara un quehacer educativo práctico en tanto significativo. Asimismo, se rescataron aspectos pedagógicos en relación con las estrategias de enseñanza que potencializan el sentido práctico de los conocimientos adquiridos por el alumno en el aula. Esto se realizó con el objetivo de plasmar los elementos que permitieran sustentar la importancia de construir una propuesta de trabajo dentro del salón de clases, encauzada a revalorar los contenidos temáticos de la materia de filosofía, específicamente los referidos a la ética, tanto por alumnos como por profesores dentro de dicha institución.

Aludir a la revaloración de los contenidos éticos es concebirllos como parte indisociable del proceso de apropiación de la realidad, esto es, que gracias a ellos, el alumno logra acceder a la diversidad de las visiones del mundo, contribuyendo así, a alcanzar una formación integral, ya que el manejo de aspectos teóricos le permite comprender, explicar y/o transformar su realidad.

En este marco, es necesario que los alumnos dejen de ver la materia de ética como una fuente de conceptos que sólo deben de memorizar, ya que no poseen sentido ni relevancia alguna para ellos. Es decir, resulta prioritario que no la consideren como una materia de “relleno” que

sólo provoca “flojera” y “aburrimiento”. Esta percepción es ocasionada, la mayor parte del tiempo, por la escasa o nula motivación por parte del profesor al momento de desarrollar su clase. De ahí entonces que surge la necesidad de replantear el diseño y aplicación de estrategias tan eficaces como eficientes para despertar el interés en el estudiante por esta asignatura, logrando motivarlo para que reflexione, comprenda y reconozca la importancia y aplicabilidad de este tipo de conocimiento para conseguir una vida personal, grupal y social lo más armónica posible.

Frente a esto, surgen cuestionamientos tales como: ¿De qué manera se puede generar en la materia de ética un aprendizaje significativo para los alumnos? ¿Cómo despertar en los estudiantes una conciencia moral que les permita enfrentar asertivamente situaciones concretas en su vida cotidiana? Sin duda, la respuesta a estos, y sin que ello conlleve pretensión alguna, sólo puede lograrse dentro del marco de un compromiso, no únicamente por parte del alumno para aprender y aplicar el conocimiento adquirido en el aula, sino que –de manera especial–, el compromiso del profesor de la materia de ética en la promoción y/o resignificación de los valores sociales, a través de su desempeño en el salón de clases.

Es por lo señalado, que en este capítulo se detalla el desarrollo la propuesta de enseñanza-aprendizaje de una ética práctica dentro del CCH Vallejo. Por tal motivo, se describen los aspectos involucrados en el ambiente escolar, que fungieron como elementos indispensables para el diseño y la planeación de las actividades a desarrollar dentro del aula. Esto es, se presentan las características del grupo en el cual se trabajó, así cómo la secuencia de las actividades, las herramientas y los recursos de los que se echó mano para implementar la propuesta.

3.1. Percepciones de profesores y alumnos en torno a la ética

En correspondencia con el objetivo general de este trabajo, que pretende mostrar que el profesor de la materia de ética en el CCH, puede hacer de ésta una ética práctica al insertar el

conocimiento teórico en situaciones concretas del entorno sociocultural del alumno, mediante el diseño y la aplicación de estrategias de enseñanza adecuadas, en este apartado se presentan los aspectos involucrados en el desarrollo de la propuesta.

De manera inicial, y sin intentar profundizar, es preciso señalar que ante el requerimiento de un tema para desarrollar la tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en la cual logrará plasmarse la vinculación entre lo aprendió durante la misma y el quehacer como profesora de la materia de Filosofía en el CCH, se originó la inquietud de rescatar precisamente los comportamientos y actitudes tanto de profesores como de alumnos en torno a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos éticos, y a partir de ello generar una propuesta de trabajo dentro del aula para hacer de la ética una experiencia significativa.

Así entonces, lo primero que dio forma a esta propuesta fue plasmar por escrito las ideas que sobresalían en las conversaciones que, de manera informal, se generaban entre profesores de carrera e interinos,¹⁶ que imparten la materia de ética, y que de alguna forma dejaban entrever su concepción en relación con lo que para ellos significa enseñar en el ambiente de aprendizaje del CCH, lo que en ocasiones se contraponía a los principios establecidos en el modelo educativo de esta institución.

Sin ánimo de generalizar, y no tanto como una crítica sino como un modo de contextualizar el trabajo de los profesores, factor primordial en la enseñanza de la ética, que impacta en la visión que tienen los alumnos sobre “las clases de ética”, se pueden identificar dos posturas: la de los profesores de carrera y la de los interinos.

En lo que se refiere a los profesores de carrera, muchos aún parten de un conocimiento memorístico como aspecto central de su quehacer. Se resisten al uso de herramientas

¹⁶ Los profesores de carrera se caracterizan porque han presentado y acreditado los exámenes que corresponde bajo el estatuto del personal académico y lo han hecho en tiempo establecido logrando así su definitividad en la materia que imparten. Por otro lado, los profesores interinos tienen menos de cinco años de antigüedad laborando en el CCH, y no han presentado dichos exámenes para conseguir su definitividad; es por eso, que semestralmente tienen que llenar boletines para que se les asigne algún grupo disponible, dejado por un profesor de carrera.

tecnológicas como recursos didácticos de apoyo, y continúan negándose a echar mano de estrategias de aprendizaje dinámicas y atractivas para sus estudiantes, diseñadas a partir de sus contextos socioculturales específicos. Además, su comportamiento hacia los alumnos se caracteriza por una escasa dedicación de tiempo fuera de sus horas de trabajo.¹⁷

Por otra parte, los profesores interinos son más propensos a desarrollar actitudes de apertura y flexibilidad ante formas innovadoras que fomenten el aprendizaje significativo, adquiridas mediante una actualización constante. De ahí que, se generen relaciones empáticas entre profesor y alumno, lo cual hace posible que se muestre más receptivo a las experiencias de sus estudiantes, y por lo mismo, esté dispuesto a dedicar un poco más de su tiempo para atender las inquietudes que le son manifestadas. Todo esto, permite que el docente logre establecer y transmitir una conexión lógica entre la cuestión teórica-práctica al momento de trabajar dentro del aula.

En lo que corresponde a la concepción que los estudiantes poseen de la materia de ética, y a los profesores que la imparten, fue también a través de diálogos informales con los estudiantes, que se logró conocer lo siguiente:

En cuanto a la materia. Para la mayor parte de los estudiantes la ética no “sirve para nada”, pues no le encuentran sentido ni relación alguna con su vida diaria, ni saben para que les puede servir o ayudar ante su necesidad de conseguir un empleo o de continuar con sus estudios superiores. Además, para ellos sólo resulta “aburrida, de flojera, da sueño y no le entienden nada”.

En cuanto al profesor que la imparte. Es muy común escuchar a los estudiantes decir que las palabras empleadas por tal o cual profesor de ética son muy “complicadas”, por lo que “no le entienden nada”, y que su forma de enseñar es “aburrida”. También llegan a expresar que hay

¹⁷ Es necesario aclarar que si bien éstas son características generales en torno a las actitudes que posee la mayoría de profesores de carrera, al mismo tiempo, también hay quienes se alejan de esta postura y se acercan a la de los profesores interinos.

profesores que son “muy aburridos” pero que dejan trabajos “fáciles” con los que pueden “pasar” la materia “fácilmente”, sin preocuparse por entenderle e incluso por entrar a clase.

Conocer estas posturas respecto a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos éticos, me permitió proceder al diseño y planeación de una estrategia que facilitara un cambio en la visión del estudiante en torno a la materia, haciendo de ella una cuestión práctica.

3.2. Diseño y planeación de la estrategia

El primer paso en el diseño y la planeación de la estrategia fue tener claro el contexto institucional en que se desarrollaría la propuesta. De este modo, y en concordancia con el objetivo trazado, se eligió el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo.¹⁸

Posteriormente, se realizó lo siguiente:

- 1) Se estableció el objetivo de la propuesta, que consistió en mostrar como es posible hacer de la ética un conocimiento práctico y significativo para los alumnos del CCH.
- 2) Se eligió a alumnos de sexto semestre del turno matutino, debido a que durante este periodo cursan la materia de ética, y de algún modo, ya cuentan con un conjunto de percepciones, ideas y esquemas previos. Es decir, poseen elementos teóricos en torno a diversas áreas de conocimiento, así como cierta claridad en relación con su proyecto de vida. Asimismo, resultó relevante que fueran del turno matutino, pues la mayoría se

¹⁸ Es menester precisar que la selección del CCH Vallejo se realizó en función de que es en este espacio donde me desempeño como profesora de la asignatura de Filosofía. Además, fue esta institución la que me brindó la oportunidad y el apoyo necesarios para cursar los estudios de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, razón por la cual, al momento de elaborar esta propuesta no tenía asignado ningún grupo. También, es importante señalar que, dadas mis condiciones laborales, esta propuesta se centró en el bachillerato de la UNAM, no obstante, un enfoque basado en la ética práctica puede y es deseable que se adopte en cualquier modalidad de la EMS.

dedica sólo a estudiar, y aún no posee responsabilidades o compromisos mayores. Por lo cual, todavía están en la búsqueda de un conjunto de lineamientos que les permita acceder a dicho proyecto.

- 3) Se optó por un dilema moral real (Caballero, 2009), como estrategia para enseñar la ética a partir del planteamiento de situaciones conflictivas tomadas de los problemas de la vida cotidiana de los propios alumnos. Que bien pueden ser cuestiones factibles de sucederles o, que incluso ya les han sucedido. No se debe olvidar que el abordaje de hechos reales resulta atractivo y motivante para trabajar con ellos dentro del salón de clases.

Fue así, como se plantearon diversos temas, entre los que destacaron; la eutanasia, la clonación, la drogadicción, el alcoholismo, los alimentos transgénicos, y el aborto.¹⁹ Siendo éste último el que se decidió trabajar, ya que, sin negar la importancia de los restantes, representa el enfrentamiento de los jóvenes a situaciones donde tienen que tomar algunas decisiones que pueden o no truncar su proyecto de vida.

Rescatar y reflexionar sobre la cuestión del aborto con estudiantes de nivel bachillerato resulta relevante, especialmente si se toma en cuenta la diferencia que existe entre los *actos humanos* y los *actos del hombre*, en tanto dos momentos en estrecha conexión, que llevan a los individuos a actuar de tal o cual modo. Aquí, la ética –como un área específica del quehacer

¹⁹ De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española el aborto es la “interrupción del embarazo por causas naturales o deliberadamente provocadas”. En México, el tema del aborto ha sido estudiado desde diversas perspectivas, por lo que se han podido obtener datos sobre los niveles sociales de quienes deciden truncar su embarazo, su lugar de procedencia (rural o urbana) y nivel de estudios u ocupación (amas de casa, jóvenes estudiantes, profesionales etc.). También, se ha logrado establecer que ésta es una de las principales causas de muerte materna en mujeres de entre 15 y 39 años. En lo que corresponde a las adolescentes de 15 a 19 años, se ha podido determinar que un gran porcentaje iba a la escuela cuando quedó embarazada. En muchos de los casos se embarazaron en su primera relación sexual, pues no esperaban tener relaciones en ese momento (Ortiz, 2001). Sin duda, el aborto ha sido un gran problema de salud pública, específicamente en las adolescentes. Por este motivo, en el caso del Distrito Federal, la despenalización del aborto ofrece una opción más para las mujeres que, sin importar la causa, desean no continuar con un embarazo. Esta alternativa permite a las adolescentes construir un panorama distinto respecto a la libertad de ejercer su sexualidad y a la responsabilidad que implica tomar una decisión sobre su propio cuerpo.

filosófico– se encarga precisamente de encontrar el *justo medio* entre dichos actos, esto, en aras de lograr la armonía social.

En este sentido, es indispensable que los estudiantes de bachillerato tengan presente que los actos humanos a los que se les conoce también como *voluntarios*, proceden de la intencionalidad al bien a que tiende el hombre al vivir en sociedad. “Esto significa que cuando la voluntad es movida, es decir, cuando se quiere, siempre se desea un bien y sólo un bien puede mover la voluntad a ejecutar un acto para lograr lo que se quiere” (Chávez, 2002:79). Mientras que los actos del hombre son *involuntarios* a su conciencia y se caracterizan más por responder a cuestiones fisiológicas, como puede ser el dormir o el respirar.

Clarificar la diferencia entre ambos tipos de actos, da pie para comprender que el acto libre es una propiedad de la voluntad personal, que determina elegir “entre hacer esto o no, o hacer esto o lo otro” (Chávez, 2002:79). Dicho de otro modo, advertir la diferenciación resulta vital, pues ello coloca al individuo en un estado permanente de alerta, que lo lleva a distinguir entre varias alternativas, todas determinadas por las nociones de libertad y responsabilidad.

Así entonces, en tanto producto de la combinación entre un acto del hombre y un acto humano, aludir al tema del aborto conlleva a hablar de posturas o formas distintas de concebir y explicar este fenómeno social. Es posible distinguir la posición conservadora y la liberal, cada una con características específicas.

A grandes rasgos, lo conservador tiene que ver con un modo de pensamiento que defiende la permanencia de las estructuras existentes y que se enfrenta a cualquier intento por modificarlas. En contraparte, lo liberal plantea una mayor libertad individual en todos los ámbitos del quehacer humano, y promueve ser tolerante en cualquier tendencia, ideas o manifestaciones de éstas.

En la cuestión del aborto, dichas posturas son manifestadas de la siguiente manera:

La posición conservadora, apegada a cuestiones de carácter religioso (especialmente con la iglesia católica) plantea como premisa principal “que un feto humano es un ser humano, no un ser parcial o potencial, sino una vida humana real en toda la extensión de la palabra” (Valdés, 2001:70). Consideran moralmente malo el acto por el cual una mujer interrumpe voluntariamente su embarazo. Piensan que el aborto intencional es una especie de homicidio: el feto, suelen sostener, es un ser humano, una persona. Desde el momento de la concepción; toda persona tiene derecho a la vida; por lo tanto, el aborto que supone atentar contra la vida del feto es un acto injusto, un homicidio moralmente reprochable.

Por otro lado está la postura liberal, que rescata o defiende la preeminencia de los derechos de la mujer a decidir sobre su propia vida y a disponer de su propio cuerpo (derechos que emanan de su autonomía), justificando moralmente su decisión de abortar en cualquier momento del embarazo.

En general, los liberales dan por sentado, a diferencia de sus contendientes, que ni el embrión, ni el feto ni, tal vez, el recién nacido son personas. Incluso algunos consideran que esta premisa es evidente en sí misma y se limitan a enfatizar –como señal de esa evidencia– las diferencias notables que hay entre “una persona hecha y derecha y un feto o un recién nacido, así como a destacar las diferentes actitudes psicológicas y morales que se tienen hacia una persona real y las que se tienen hacia un feto, por más desarrollado que éste se encuentre” (Valdés, 2001:74).

Fue a partir de estas dos posturas que, durante las dos sesiones en que se desarrollaría la propuesta de trabajo en el aula, los estudiantes reflexionarían y discutirían el dilema moral del aborto.

Una vez definido lo anterior, se procedió a buscar a algún profesor o profesora de la materia de ética que accediera a prestar su grupo para la implementación de la propuesta. Fue la

profesora Gabriela López García quien amablemente me brindó su apoyo. De esta manera, se tornó indispensable platicar con ella sobre los contenidos temáticos que ya había abordado con sus alumnos, así como las actividades realizadas desde el inicio del semestre, que tuvo lugar a principios del mes de febrero del 2010, y sobre algunas características generales del grupo. Igualmente, fue esta profesora la que determinó el número de sesiones para desarrollar la propuesta, quedando en dos clases de dos horas cada una.²⁰

3.3. La primera sesión: La fase inicial de la implementación de la propuesta

Después de tener claro el contexto en el que se desarrollaría la propuesta, lo siguiente consistió en realizar la planeación de la clase (ver esquema 1). Esto se llevo a cabo considerando aspectos de la enseñanza situada y del enfoque instruccional. Es decir, en el diseño y la organización de la propuesta se tomaron como puntos centrales lo que se pretendía enseñar, a quién estaría dirigido, que recursos y actividades serían necesarias, cómo se evaluaría y se mejoraría. Proporcionando una orientación más directa a las actividades y recursos involucrados. De este modo, y con la intención de asegurar la calidad, efectividad y consistencia de los materiales, se propuso el manejo de ejemplos, ilustraciones, analogías y discusiones, a través de la estrategia del dilema moral.

Para tal efecto, las actividades se agruparon en tres bloques: encuadre, desarrollo y cierre. El primer bloque (encuadre) tuvo como objetivo que los alumnos comprendieran e interpretaran los conceptos de libertad y responsabilidad, como elementos indiscutibles para la construcción y defensa de su posición personal frente al dilema moral del aborto.

²⁰ Si bien es cierto podría parecer muy poco tiempo para implementar y desarrollar una propuesta de enseñanza-aprendizaje de este tipo, también lo es el hecho de que como docente es necesario no sólo contar con las estrategias y herramientas didácticas pertinentes, sino que además es requisito fundamental poseer las competencias y habilidades que permitan superar las limitantes que puedan surgir, ya sea antes o durante la realización del trabajo dentro del aula.

Esquema 1
Plan de clase (primera sesión)

UNAM CCH (Vallejo)		Área : Humanidades		ÉTICA	Objetivo general: Los alumnos comprenderán e interpretarán, el concepto de libertad, para construir y defender su postura frente al dilema moral del aborto.	
Semestre escolar: 6°.		Grupo: 612		Fecha: 22 de abril 2010.	Duración: 2 horas.	
Objetivo particular	Materiales	Textos	Dinámicas o procedimientos.		Tiempo aprox.	Evaluación
<p>Los alumnos comprenderán e interpretarán el concepto de libertad y responsabilidad.</p> <p>El alumno distinguirá entre: actos humanos y actos del hombre.</p> <p>Las parejas, tendrían una situación simulada, donde como parejas tendrían que afrontar el dilema moral del aborto.</p>	<p>Laminas de papel bond.</p> <p>Pizarrón</p> <p>Gis.</p> <p>Lectura.</p>	<p>Váldez, M. Margarita <i>Controversias sobre el aborto</i>, F.C.E., 2007.</p> <p>Graciela Hierro "Ética de la libertad" Torres Asociado.</p>	<p>1er. bloque: Encuadre</p> <p>a) Presentación ante grupo.</p> <p>b) Informar al alumno, para que le sirve conocer el concepto de libertad moral.</p>		5 min.	<p>La evaluación se hará a través de la participación individual.</p> <p>Ejercicios en parejas.</p>
			<p>2°. bloque: Desarrollo</p> <p>1) El docente explicará en qué consiste el acto libre.</p> <p>a) Los alumnos expondrá a través de la participación abierta, las diferencias entre (Actos humanos –Actos del hombre).</p> <p>2) El docente expondrá a la ética, como una reflexión filosófica sobre; normas, actos y hechos y los alumnos de manera individual analizarán y comentarán sobre: las normas, los actos y los hechos. así como:</p> <p>a)El acto de querer b)El acto del deseo c)Libertad de contradicción (voluntad de elegir, hacer o no hacer) Libertad de contrariedad (voluntad de de hacer uno u otro)</p>		20 min.	
			<p>3) El docente; organizara a los alumnos en parejas o dúos (M-H) dónde se mostrara una postura conservadora y otra liberal del texto de: Margarita M. Valdés. <i>Sobre controversias sobre el aborto</i>.</p>		30 min.	
			<p>3er. bloque: Cierre</p> <p>-Los alumnos trabajarán en dúos, un ejemplo escrito sobre un dilema moral, lo leerán en voz alta con su pareja y luego discutirán sus posturas; ya sea a favor o en contra, argumentando el porque de esa toma de decisión.</p>		30 min.	

Este bloque se desarrolló –durante 5 minutos apoyándose de material didáctico como láminas de papel bond– de la siguiente forma: a) Se inició con una presentación en la que se explicó a los estudiantes la razón de mi presencia en el grupo, así como el objetivo y las características que tendrían las sesiones y; b) se utilizó la dinámica de lluvia de ideas para realizar un breve diagnóstico en torno al manejo de los conceptos de libertad y responsabilidad por parte de los estudiantes, al tiempo que se les guiaba para que logaran enfocar dichas nociones hacia el tema del aborto.

El segundo bloque (desarrollo) se orientó a la clarificación de las diferencias entre los actos humanos y los actos del hombre, como una forma de comprender la importancia del acto libre en cuanto requerimiento forzoso para la convivencia social armónica. Este segundo momento se trabajó durante ochenta minutos. En los primeros veinte se explicó a los alumnos en qué consiste el acto libre y, al mismo tiempo, se entabló un diálogo a través del cual manifestaban sus comentarios en torno a cómo comprendían lo que se les estaba explicando. Mediante la misma dinámica, los siguientes treinta minutos fueron destinados a la discusión de la ética como una reflexión filosófica, enfocada a las normas, los actos y los hechos. Los restantes treinta minutos fueron utilizados para organizar a los alumnos en parejas o dúos (mujer-hombre), esto con la intención de crear una situación simulada donde, como pareja, tendrían que afrontar el dilema moral del aborto. Esto es, se enfrentarían a decidir que hacer o no respecto a un embarazo no planeado.²¹

Asimismo, se hizo saber a los alumnos que, dependiendo de su contexto sociocultural, tendrían que inclinarse por una postura -ya fuese conservadora o liberal- en torno al aborto. Todo ello con la intención de que tuviesen los elementos necesarios para argumentar y defender su posición, sin importar si era a favor o en contra. Para hacer esto posible, se utilizó como material de apoyo el texto de Margarita M. Valdés (2001), *Controversias sobre el aborto*, en el cual plasma precisamente las posiciones tanto conservadoras como liberales en torno a dicha temática, y enfatiza que si bien “nadie está a favor del aborto en el sentido de

²¹ Es preciso mencionar que la organización espacial para realizar esta propuesta fue de tipo activa (ver anexo 3).

que se le considere un bien o algo deseable por sí mismo, (...) muchas mujeres están convencidas de que es un mal menor frente al hecho de tener un hijo no deseado” (p. 8).

Así, a través de este texto, cuyos fragmentos se les leyó en voz alta, los estudiantes se dieron cuenta de las diversas posiciones que existen respecto al aborto, y al mismo tiempo, se les hizo hincapié en que, en última instancia, sin importar la posición por la que se inclinaran, son ellos quienes poseen total libertad de elección.

El tercer bloque (cierre) se realizó durante 30 minutos, en los cuales –a manera de ejercicio– (ver esquema 2), las parejas conformadas expresaron por escrito sus opiniones sobre un dilema moral real. Para llevar a cabo este bloque se les proporcionó impreso, en hojas blancas tamaño carta, el dilema, así como ciertos cuestionamientos que ambos debían responder. Sus respuestas tenían que ser producto de un diálogo reflexivo entre ellos, esto es, era necesario que llegaran a un punto de convergencia en sus posturas.

Una vez terminado el ejercicio escrito, cada pareja elegía a quien daría a conocer su posición, y efectuaría la correspondiente argumentación y defensa. Con esto se daba por concluida la primera sesión.

Es menester señalar que el término de esta sesión se dio por dos motivos principales: el primero tuvo que ver con la limitación de tiempo; y el segundo, que fue el de mayor peso, se debió a que se pretendía que los alumnos reflexionaran, fuera del contexto escolar, sobre lo visto, escuchado y trabajado en el aula.

Ejercicio 1

MATERIA: ÉTICA

Ejercicio número 1

Contesta con tu pareja las siguientes preguntas.

Nombres de los alumnos:

Grupo:

DILEMA DEL ABORTO:

Mariana es una alumna del CCH, de 18 años, es una joven de un buen promedio, y quiere estudiar medicina y lo que desea más en la vida es ser doctora; un día en una fiesta su novio le propone tener relaciones sexuales, ella acepta; utilizaron condón, pero quedo embarazada. Mariana no desea ser madre en este momento. ¿Qué debe elegir Mariana ante esta situación?

Preguntas:

1. ¿Es bueno que Mariana aborte?

2. ¿Es bueno que Mariana tenga el bebé aun sin desearlo?

3. ¿Qué harían ustedes ante esta situación?

Fuente: (López, 2006:65)

3.4. El trabajo durante la segunda sesión

La segunda sesión en la que se llevó a cabo la propuesta de trabajo en el aula, también se realizó en tres bloques: encuadre, desarrollo y cierre (ver esquema 3). En el primero (encuadre), que tuvo una duración de cincuenta minutos, se les entregó una hoja impresa con un ejercicio para resolver de manera individual, y se dividía en tres secciones; en la primera se abordó la diferencia entre los hechos y los actos, en la segunda, se solicitó a los alumnos que explicaran la frase: *la voluntad quiere; el apetito desea* y, por último, tenían que dibujar un ejemplo de la vida cotidiana, mediante el cual mostraran el contraste entre *libertad de querer* y *libertad de actuar*. La intención de esto fue la de corroborar si existió o no una adecuada comprensión de los términos manejados desde la primera sesión (ver esquema 4).

Acto seguido, se generó una retroalimentación breve entre el docente y los estudiantes, enfocada a los comentarios y al recuento sobre lo abordado durante la primera sesión, así, como en torno a lo que habían reflexionado fuera del contexto escolar, sobre el dilema moral del aborto, y sus ideas plasmadas por escrito en el ejercicio 1 (ver esquema 2).

El segundo bloque (desarrollo) se orientó a que –mediante la proyección de una película– el alumno visualizara e identificara el dilema moral que experimenta una adolescente de 15 años, ante un embarazo no deseado ni planeado, y el proceso que le lleva a optar por aquella decisión que considera “la más correcta”, tanto para ella como para el bebé que está por nacer.

El tiempo destinado para este bloque fue de cincuenta minutos, de los cuales veinte se utilizaron en la proyección de la película titulada *Juno*,²² y el resto (treinta minutos) se ocupó

²² Si bien la película tiene una duración total de 92 minutos, y en función de que todos los alumnos manifestaron haberla visto con anterioridad, se realizó una selección de las escenas más representativas de la trama, aquellas a través de las cuales se pudieran apreciar situaciones concretas sobre lo que implica para un adolescente enfrentar el dilema moral del aborto.

Esquema 2
Plan de clase (segunda sesión)

UNAM CCH (Vallejo)		Área : Humanidades		ÉTICA		Objetivo general: Las parejas asumirán una postura conservadora o liberal, en torno al dilema moral del aborto, la cual tendrán que argumentar de forma coordinada y de común acuerdo.	
Semestre escolar: 6°.		Grupo: 612		Fecha: 23 de abril 2010.		Duración: 2 horas.	
Objetivo particular	Material	Textos	Dinámicas o procedimientos.	Tiempo aproximado	Evaluación		
<p>Apreciar si los alumnos reflexionaron, fuera del contexto escolar, sobre los conceptos comentados en la primera sesión.</p> <p>Los alumnos visualizarán un dilema moral real, al que se enfrenta una adolescente.</p> <p>Observar si los alumnos se muestran tolerantes ante diferentes posturas.</p>	<p>Ejercicio impreso.</p> <p>Película "Juno"</p> <p>Narra la historia de una adolescente de 15 años, que se enfrenta al dilema de tener o no a un hijo no planeado.</p>		<p>1er. bloque: Encuadre</p> <p>Se iniciará la sesión de clase con una retroalimentación breve por parte de los alumnos de lo que vistó la primera sesión.</p> <p>Participarán de manera libre sobre el sentido que tiene la libertad moral en sus vidas siendo el profesor mediador de las intervenciones o aclaraciones de los estudiantes.</p> <p>Se entregará a los alumnos una hoja impresa con 3 ejercicios sobre: hechos y actos, la voluntad quiere y el apetito desea y, un dibujo en el que se muestra la libertad de querer y de actuar. Éstos serán respondidos de manera individual, para corroborar si comprendieron lo que se les explicó en la primera sesión y si reflexionaron sobre ello.</p>	50 min.	<p>Participación y una hoja impresa con 3 ejercicios.</p> <p>La evaluación se hará a través de la participación individual y de equipos.</p> <p>Participación abierta</p>		
			<p>2º. bloque: Desarrollo</p> <p>Se proyectará una película sobre el tema abordado, esto con la intención de que los alumnos logren visualizar y se identifique con un dilema moral por el que atraviesa una adolescente.</p> <p>Una vez vista la película, se propiciará la participación libre de los alumnos, para que argumenten la situación del personaje de la historia proyectada. Para esto, la profesora realizará algunos comentarios en torno a las opiniones más relevantes.</p>	50 min.			
			<p>3er. bloque: Cierre</p> <p>Se cuestionará a los estudiantes en relación con las actividades desarrolladas durante las dos sesiones, enfatizando en sus puntos de vista sobre la relevancia y significatividad de la materia de ética en y para su vida cotidiana.</p> <p>Se pedirá a los alumnos que expresen sus comentarios en torno a las diferencias que pudieran existir entre las formas en que les ha sido enseñada la ética.</p>	20 min.			

Ejercicio 2

MATERIA: ÉTICA

Ejercicio número 2

Nombre del alumno:

grupo:

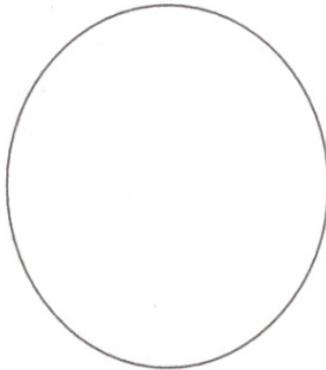
-Lee con atención las siguientes preguntas y responde brevemente. Recuerda que tus respuestas deben ser producto de la reflexión.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

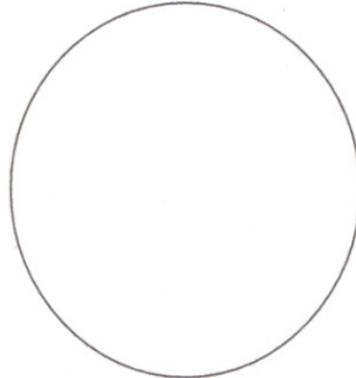
2. Explica de manera escrita, ésta frase: *La voluntad quiere; el apetito desea.*

3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde se muestre la diferencia entre *libertad de querer* y *libertad de actuar*.

Libertad de querer



Libertad de actuar



en una discusión dirigida, en la que los estudiantes expresaron sus opiniones sobre la situación del personaje, argumentándolas a partir de una posición conservadora o liberal.²³

El tercer bloque (cierre) tuvo una duración de veinte minutos. Durante este tiempo se cuestionó a los alumnos sobre las actividades desarrolladas durante las dos sesiones, enfatizando en sus puntos de vista en lo concerniente a la relevancia y significatividad de la materia de ética en y para su vida cotidiana. Igualmente, se les exhortó a que expresaran sus comentarios en torno a las diferencias que pudiesen o no existir entre las formas en que les ha sido enseñada la ética.

A la par que los alumnos expresaban sus comentarios sobre la forma en que se habían desarrollado las actividades en el aula, era posible observar que se había gestado en ellos una concepción distinta de lo qué es y para qué sirve la ética, pues manifestaban conductas que dejaban entrever su disposición para continuar participando en la argumentación no sólo del dilema moral del aborto, sino de otros más, como son: la sexualidad, la homosexualidad, la adopción, la inseminación artificial y la clonación, sólo por mencionar algunos.

Por otra parte, cabe mencionar que, al jugar un papel importante en el esfuerzo, en la participación y el desempeño tanto del alumno como del profesor, en la interacción constante dentro del aula; la evaluación no es “algo” que se consigue hasta el final de una clase o un periodo determinado, más bien se logra a lo largo del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Santrock, 2006).

En razón de lo anterior, la evaluación que se empleó en la propuesta para la enseñanza-aprendizaje de una ética práctica para los alumnos del CCH, fue de tipo formativo ya que no importó tanto “el valor de los resultados” (Díaz Barriga, 2002: 406) como la comprensión

²³ En este apartado no se abordan las características y detalles de la discusión dirigida, ya que son éstos los que dan forma y contenido al cuarto capítulo.

misma de la relevancia, aplicación y significación de los contenidos éticos para la toma de decisiones en los diversos ámbitos de su vida diaria.

Finalmente, y a modo de cierre de este capítulo, se puede afirmar que el trayecto mediante el cual se concretó en el aula la propuesta de una ética práctica, se caracterizó por una constante reflexión sobre los principios básicos del modelo educativo del CCH: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*. Enfocándose de manera particular a la moralidad como “institución humana” (Platts, 2006) que comprende prácticas morales tales como los castigos y las recompensas; emociones morales, entre las que destacan: el agradecimiento, el resentimiento y la culpa; así, como los pensamientos y juicios morales, esto es, las acciones de las personas, sus actitudes, y sus emociones.

De este modo, emplear los dilemas morales como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, resultó de gran utilidad para contribuir al mejoramiento de la formación moral de los alumnos, en cuanto que permiten generar “un diálogo en el que no se prejuzga de manera dogmática ninguna posición”, sino que se enfocan a “educar el razonamiento moral y un sentido de responsabilidad y solidaridad” (Platts, 2006: 6).

Así entonces, en el siguiente capítulo se presenta detalladamente el conjunto de reflexiones y comportamientos de los alumnos de sexto semestre del CCH, frente a una propuesta didáctica orientada a hacer de la ética una cuestión práctica.

CAPÍTULO 4

TRASFORMANDO A LA ÉTICA EN UNA CUESTIÓN PRÁCTICA

No consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para entrar en el maravilloso mundo del saber

Albert Einstein

En los capítulos previos se presentaron aquéllos aspectos que permitieron comprender el contexto en que se insertó la creación del modelo educativo del CCH que, –sin lugar a dudas– justificó el establecimiento de sus principios: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*; constituyéndose como ejes rectores que orientarían, hasta el día de hoy, su oferta educativa; la cual se caracteriza por la formación de los educandos en un ambiente colmado de libertad y responsabilidad, como criterios básicos para la toma de decisiones, no sólo en la vida académica sino, de manera primordial, fuera de ella.

Por otro lado, también se dilucidó sobre los elementos que constituyen la enseñanza situada, entendida como una forma de hacer del conocimiento una experiencia significativa, esto es, que se orienta a trasladar fuera del ambiente escolar los aspectos teóricos que los alumnos aprenden y aprehenden en el aula, a través de un conjunto de estrategias adecuadas a su contexto, necesidades e inquietudes, haciendo del quehacer educativo un conjunto de acciones que relaciona lo aprendido en el aula con el saber personal. Esto, asume especial relevancia cuando se trata de los conocimientos éticos, pues es mediante ellos que se logra comprender la manera en que el hombre guía su conducta, es decir, indica “al agente moral preocupado por su actuación, cuál es su deber y por qué ése”. Así entonces, la ética aplicada fundamenta la lógica que habrá de “seguir tal o cual conducta y, para ello, ofrece enunciados generales acerca de lo recto, lo deseable, lo bueno o lo justo, basados en los conocimientos y en los intereses humanos” (Hierro, 1990:45).

De este modo, la ética se convierte en un aspecto vital que indica a las personas lo que *deben ser* en tanto entes sociales. Por este motivo, su tarea consiste en brindar elementos para decidir que hacer en determinadas circunstancias; siendo esto lo que le otorga el carácter práctico.

Para comprender la relación en lo teórico y lo práctico de la cuestión ética, es necesario tener claro que existe una interacción constante entre lo personal y lo social, mediada por lo educativo; y es precisamente en este ambiente donde las personas aprenden a constituirse en seres activos, y se convierten en poseedores de una capacidad transformadora de su realidad inmediata.

Ahora bien, la forma en que el ambiente educativo puede lograr que los sujetos desarrollen las habilidades necesarias para modificar su entorno, es mediante la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas al contexto sociocultural en que se insertan los educandos. En razón de ello, en la propuesta que da forma a este trabajo se consideró el dilema moral real como una herramienta pertinente para utilizarse en el aula, ya que por medio de ella es posible hacer que los estudiantes del CCH se aproximen y apropien de los contenidos éticos de un modo distinto, aplicándolos en las decisiones que asumen diariamente, tanto dentro como fuera del salón de clases.

Hablar de la implementación de una propuesta de trabajo dentro del aula, significa el desarrollo de un conjunto de acciones específicas, enmarcadas en un proceso de diseño y planeación, que considera desde el contexto institucional, las características de los actores involucrados en el quehacer educativo, hasta el establecimiento de las actividades concretas a realizar en el salón de clases. Así como los tiempos estipulados para ello, el tipo de material o recursos necesarios, y la forma de evaluación empleada.

Así pues, una vez señalados aquéllos aspectos o elementos que dieron forma a los capítulos anteriores, en este último capítulo se muestran las experiencias de los alumnos durante la implementación y el desarrollo de la propuesta para hacer de la enseñanza-aprendizaje de la ética una cuestión práctica dentro del aula. Asimismo, se evidencia el desempeño del docente

en para llevar a cabo dicha propuesta, es decir, se detallan las fortalezas y debilidades que caracterizaron su desarrollo. Del mismo modo, y como cierre del capítulo se reflexiona en torno al quehacer del docente de la materia de filosofía en la EMS.

4.1 El inicio de la experiencia

Si se toma en cuenta que enseñar no es sólo proporcionar información, sino ante todo ayudar a aprender, entonces es necesario que el docente posea buen conocimiento de sus alumnos en lo que se refiere a cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos personales y circunstanciales que los animan o desaniman, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, sólo por señalar algunos. Esto plantea la necesidad de que la clase no sea ya una situación unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí, formen parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

Así entonces, en esta sección se detalla la primera parte de las experiencias que, al implementar la propuesta de trabajo para hacer de la ética una cuestión práctica, se fomentaron en los alumnos de sexto semestre del CCH Vallejo.

La sesión inicial fue el día 22 de abril de 2010, y se desarrolló de acuerdo con un plan de clase realizado con anterioridad (ver esquema 1). Como ya se mencionó, la primera parte comenzó con una presentación formal frente al grupo, en la cual expliqué a los alumnos el motivo que me había llevado a estar con ellos, y enfatiqué en mi situación académica de ese momento, es decir, les hice saber que estaba cursando la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, y que cómo parte de mi proceso de formación debía desarrollar una propuesta didáctica que me llevara a poner en práctica lo aprendido durante la maestría. Asimismo, les manifesté que el trabajo con ellos se llevaría a cabo apoyándome en el dilema moral del aborto, y que la elección de éste se había realizado en función de las inquietudes que como

adolescentes pudiesen estar enfrentando, especialmente en lo que atañe a las posibilidades de que vivieran la experiencia de un embarazo no planeado.

Acto seguido, con la intención de “romper el hielo” y de que los estudiantes iniciaran la reflexión sobre el dilema moral del aborto, escribí en el pizarrón la frase: *Hormona mata neurona*, y les pedí que expresaran lo que viniera a su mente al leer esta oración. Ante mi petición se empezaron a escuchar murmullos entre los estudiantes. Al ver estas reacciones le solicité a un alumno que dijera en voz alta lo que para él representaba lo escrito en el pizarrón, por lo que mostrando una actitud nerviosa, y trastabillando señaló: “a veces nos dejamos llevar por lo que queremos y no pensamos en las consecuencias de lo que hacemos”. La forma en que expresó su comentario suscitó risas entre sus compañeros; lo cual sirvió para lograr un ambiente de confianza. Esto me permitió realizar una evaluación diagnóstica para conocer si los alumnos manejaban o no los conceptos de libertad y responsabilidad, ya que resultaban fundamentales para el desarrollo de la propuesta.

El diagnóstico se generó a partir de un cuestionamiento oral selectivo en torno a los conceptos de libertad y responsabilidad. Así, las respuestas que expresaron fueron las siguientes: “la libertad es cuando una persona puede actuar eligiendo por lo menos dos opciones”; “es algo que se da cuando el hombre puede actuar libremente al decidir lo que quiere”; “la libertad significa decidir y obrar como se quiere, o sea, actuar de un modo distinto de cómo lo hemos hecho anteriormente”; “el hombre es el único ser que tiene libertad de decisión y acción y es lo que lo hace diferente de los demás animales”.

Igualmente, sobre la responsabilidad afirmaron: “si se habla de responsabilidad es necesario retomar a la libertad, ya que van de la mano y sólo a través de las acciones que cada uno realiza se puede hablar de un compromiso individual; “la responsabilidad es asumir las consecuencias de lo que se hace”; “además de asumir esas consecuencias ya sea para bien o para mal, la responsabilidad hace que te enfrentes a la sociedad por todos los prejuicios que en ella hay”; “a veces la responsabilidad también te lleva a romper con los esquemas que son impuestos”.

Fue de este modo como me di cuenta de que el grupo poseía conocimientos previos sobre las nociones de libertad y responsabilidad, lo cual facilitaría el desarrollo de la propuesta. En función de esto, realicé una recapitulación de los dos términos, aduciendo que entre ellos existe una estrecha vinculación que tiene que ver con la cuestión moral, pues en ella se evidencia el problema de la relación entre necesidad y libertad, o, “más concretamente, de las relaciones entre la determinación causal de la conducta humana y la libertad de la voluntad” (Sánchez, 1969:101).

Percatarme de la comprensión y manejo de las nociones de libertad y responsabilidad que los alumnos tenían, me permitió pasar a otra fase, que consistió en mostrar los contrastes entre los “actos humanos” y “los actos del hombre”, esto es, los estudiantes podrían ver que como entes sociales se tiende a actuar de acuerdo con ciertos parámetros intencionales que definen las acciones *voluntarias* de cada persona, y que se orientan hacia el bien común. Esta búsqueda de la armonía social a través de los “actos humanos”, se contrapone a los “actos del hombre” que, en tanto cuestiones fisiológicas, resultan *involuntarios* ya que no se pueden alterar, detener o acelerar, estando así determinados por la naturaleza.²⁴

A partir de estas nociones éticas (libertad, responsabilidad, actos humanos y actos del hombre) logré construir el enlace entre los actos libres y el dilema moral del aborto, pues para que se produzca un aborto es necesario que haya un embarazo, el cual se genera con base en una necesidad fisiológica, sin embargo, la decisión de seguir adelante o no con dicho embarazo implica la puesta en marcha de una serie de reflexiones construidas sobre un andamiaje valorativo determinado.

²⁴Una forma de ejemplificar cómo los alumnos expresaban su comprensión sobre las diferencias entre los “actos humanos” y los “actos del hombre”, se generó cuando un estudiante manifestó que en ese momento su “acto humano” era el hambre que sentía y que por ello su estómago le “gruñía”, sin que pudiera detener esos ruidos extraños que se salían de su control, pero sí podía hacer algo, y que ésta sería “su voluntad” (su acto humano) ingerir algún alimento para calmar su hambre. Sin embargo, no podía consumir alimento alguno dentro del salón de clases, pues con ello rompería una regla, haciéndose acreedor a una sanción o llamada de atención por parte mía, pero que tampoco deseaba salir del aula, porque le parecía interesante la clase y no quería perder ningún detalle.

Lo anterior dio pie para que, mediante la misma dinámica, se iniciara una discusión sobre *las normas, los actos y los hechos*. Esto, con el fin de mostrar que al vivir en sociedad, es necesario que el hombre actúe buscando siempre un equilibrio entre sus deseos y las reglas o convenciones que lo rigen. Ante esta temática, los estudiantes se mostraron bastante participativos y sus intervenciones se orientaron a definir los términos empleados. Así, un alumno señaló: “yo creo que las normas se vuelven algo obligatorio, y gracias a ellas las personas no se salen de control y, por eso, se mantiene el orden en nuestras vidas”.

En relación con los actos y los hechos, otro estudiante afirmó: “me parece que los actos tienen que ver con lo que es correcto o no hacer, y los hechos con lo que sucede << así nomas porque sí >>”. Para aclarar esta idea, les expliqué que mientras los actos aluden a las conductas éticas, ya que en ellos tiene lugar un complejo proceso a través del cual las personas ejecutan sus acciones de una forma consciente; los hechos (como bien lo había señalado su compañero) aluden más a una serie de eventos que acontecen de manera natural, totalmente independientes de la intervención del hombre, como pueden ser: la erupción de un volcán, las explosiones atómicas en el interior del sol, los huracanes y aún en el hombre (pues en él hay naturaleza, en procesos fisiológicos como la digestión y la respiración). De este modo, los actos son la materia prima de la ética, ya que ésta se enfoca a su estudio en tanto conducta exclusiva del hombre, en cambio, los hechos carecen de valor moral.

Una vez que se visualizó la apropiación de los conceptos ya señalados, así como la disposición de los estudiantes para participar en la propuesta de trabajo, la última parte de esta primera sesión se utilizó para organizar a los alumnos en parejas o dúos (mujer-hombre), con la finalidad de que enfrentaran y decidieran que hacer o no respecto a un embarazo no planeado. Se les dio la opción de elegir a su compañero (a), por lo cual se levantaron de sus lugares, y a pesar de que podía apreciarse en ellos cierta timidez, continuaron realizando las indicaciones que les eran dadas para el desarrollo de la estrategia.

Posteriormente, y habiendo seleccionado a su compañero (a) de trabajo, se les señaló que, para lograr una interacción adecuada, tendrían que ubicarse uno al lado del otro. Fue así, como se empezó a abordar el dilema moral del aborto.

Cabe hacer notar que los estudiantes se mostraban interesados por conocer y expresar sus ideas sobre la temática. Esto lo pude apreciar no sólo a través de sus opiniones abiertas y claras, sino también en sus gesticulaciones, que evidenciaban su motivación y disposición a participar.

Así entonces, se inició el diálogo sobre el dilema moral del aborto que se encaminó a que los estudiantes no sólo expresaran sus opiniones, sino que a partir de ello lograrán identificar y asumir una posición ya fuese conservadora o liberal.

Como se señaló en el capítulo anterior, al aludir a un modo de pensamiento que propugna la continuación de las estructuras existentes y que se enfrenta a cualquier intento por modificarlas, la postura conservadora retoma argumentos de carácter religioso (especialmente de la iglesia católica) para plantear la idea de que desde el momento mismo de la concepción ya existe una vida humana, por lo que un aborto es ante todo un acto incorrecto, llegando a calificarlo incluso de homicidio, es decir, lo precisan como una acción moralmente reprobable.

En el extremo opuesto, la posición liberal señala que –frente a una mayor libertad individual en todos los ámbitos del quehacer humano–, es indispensable ser tolerante ante cualquier tendencia, ideas y acciones. Por ello, desde esta visión, el aborto no es más que una decisión libre y voluntaria de la mujer sobre su propia vida y su cuerpo (Valdés, 2001).

Después de que se habían abordado las nociones éticas ya señaladas, de integrar los dúos de trabajo, y de darles a conocer los lineamientos generales de cada tendencia (para que pudiesen comprender que sus argumentos se enmarcaban en formas de pensar más generales), los estudiantes procedieron a expresar por escrito sus opiniones sobre el siguiente dilema moral (ver esquema 2): “Mariana es una alumna del CCH, de 18 años, es una joven de un buen promedio y desea estudiar medicina, y lo que más desea es ser doctora. Un día, en una fiesta,

su novio le propone tener relaciones sexuales, ella acepta. Utilizaron condón, pero aún así resultó embarazada. Mariana no desea ser madre en ese momento. ¿Qué debe elegir Mariana ante esta situación? (Velázquez, 2006:65).

Una vez que las parejas leyeron el dilema moral del aborto, comentaron y expresaron por escrito sus opiniones, dando respuesta a los cuestionamientos formulados, decidieron quien de los dos daría a conocer sus argumentos producto de la reflexión, el diálogo y el común acuerdo, que serían retomados y discutidos durante la segunda sesión. Esta actividad representó el cierre de la sesión, pues se pretendía que los estudiantes pensaran atenta y detenidamente fuera del ambiente escolar lo abordado en este acercamiento inicial a una ética práctica.

4.2. Los alumnos aprehendiendo la ética práctica

Mientras que en el apartado anterior se presentaron los aspectos necesarios para iniciar la experiencia de transformar a la ética en una cuestión práctica, en esta parte se plasma el proceso de interacción que se generó dentro del aula, y que permitió a los estudiantes apropiarse de la ética.

Es necesario no olvidar que la ética no elabora códigos normativos, ni enseña cual es la norma que se debe de aplicar en determinada situación, sino que hace madurar la capacidad práctica de las personas, ayudándolas a cobrar conciencia de su responsabilidad ante la sociedad (Cortina, 2008).

Dicho lo anterior, a través de la propuesta didáctica que se trabajó con los alumnos del CCH, fue posible observar precisamente cómo la interacción entre ellos se construía a partir de un proceso reflexivo, que los llevaba a aplicar un conjunto de nociones éticas al dilema moral del aborto, desarrollando así su capacidad para entablar el diálogo y llegar a acuerdos.

Así entonces, la segunda sesión se llevó a cabo el día 23 de abril de 2010. En la parte inicial de ésta se propició la retroalimentación de lo abordado durante la primera, y consistió en que los alumnos realizaran de manera individual un ejercicio escrito (ver esquema 4) enfocado a retomar no sólo las diferencias conceptuales entre *los hechos* y *los actos*, sino que a partir de ello, pudieran explicar la frase: *la voluntad quiere; el apetito desea*, logrando desarrollar un esquema de pensamiento que los llevara a plasmar (mediante un dibujo²⁵) de manera concreta la distancia que existe entre la *libertad de querer* y la *libertad de actuar*.

Una vez que los estudiantes respondieron el ejercicio 2 de manera escrita, les pedí que me lo entregaran. Casi de forma simultánea, les proporcionaba las hojas blancas con el ejercicio 1 que habían realizado durante la primera sesión, esto con la intención de que recordaran y retomaran las ideas expresadas en torno al dilema moral del aborto. Así, mientras ellos releían sus respuestas, yo revisaba –aunque de manera general– sus reflexiones y dibujos elaborados en el segundo ejercicio.

Fue de este modo como logré percatarme que su comprensión sobre las nociones teóricas (*los hechos* y *los actos*), así como de la frase ya señalada, y su representación gráfica en torno a los tipos de libertad (de querer y de actuar), se orientó hacia sus inquietudes personales, que tenían que ver con dos cuestiones: su futuro profesional (ver esquema 5) y la sexualidad (ver esquemas 6).²⁶

La importancia de esta actividad radicó no sólo en el hecho de recordar lo visto en la primera sesión, sino que a partir de esto, el estudiante se percatara de que puede retomar la cuestión teórica para vincularla y concretarla en un tema específico, en este caso, el dilema moral del aborto.

²⁵ En determinado momento los alumnos manifestaron que no sabían dibujar, por lo que posiblemente les costaría un poco de trabajo plasmar su pensamiento de esa forma, a lo que respondí que no era necesario ser excelentes dibujantes, sino que se trataba de que hicieran un dibujo sencillo, a través del cual expresaran gráficamente sus ideas.

²⁶ Por cuestiones de espacio sólo se retoman cuatro evidencias de la forma como los estudiantes plasmaron por escrito y gráficamente su comprensión sobre las cuestiones teóricas, y su manera de vincularla con diversos ámbitos de su vida cotidiana. Si se desea conocer el resto de las evidencias véase anexo 4.

Evidencias de inquietud profesional

Nombre del alumno: *García Ramírez Jesús Alberto* Materia: ética
 Numero de cuenta: *308180815* grupo: *612*

✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

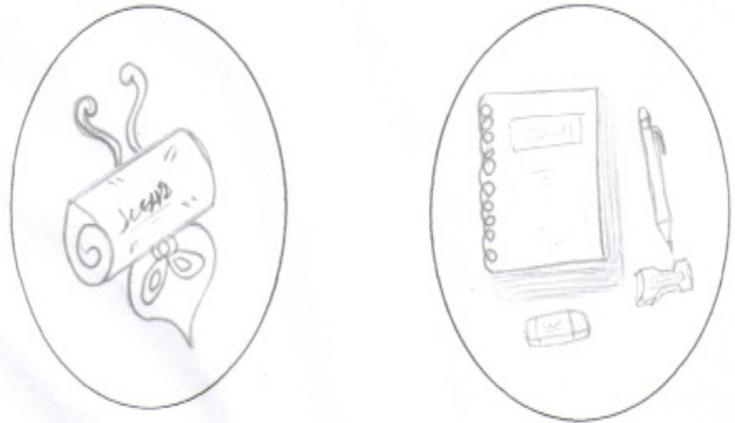
El hecho se hace sin pensar y el acto se realiza con un conocimiento previo, analizando sus circunstancias

✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

La voluntad quiere se demuestra y se implica para un beneficio propio y el apetito del deseo es realizar algo por placer que no es necesario para vivir

✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer Libertad de actuar



Materia: ética

Nombre del alumno: *Adrián Arturo García J.* grupo: *612*
 Numero de cuenta: *305038730*

✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

los actos son tomados decisión de lo que se realiza y los hechos son cosas que se hacen por instinto.

✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

*La voluntad-quiere: A tomada la decisión de hacer
 Apetito -desea: Lo hace solo para llenarse de algo.*

✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer Libertad de actuar



Evidencias de inquietud sexual

Materia: ética
grupo: 612

Nombre del alumno: Juárez Juárez Cinthia
 Nombre del alumno: Mata Figueroa Alejandro
 Numero de cuenta: 308198955 y 308091399

✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Los hechos son acciones que suceden o se dan naturalmente y los actos son acciones que se toman o se realizan con cierto criterio o conciencia moral

✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

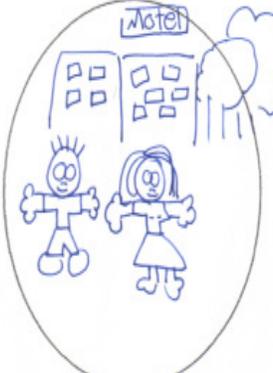
Por que necesitas tener ganas de hacer algo o sea voluntad y el apetito desea por que tiene necesidades de satisfacer sus deseos

✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Materia: ética
grupo: 612

Nombre del alumno: Isai Castillo Granados
 Numero de cuenta: 309112712

✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Los actos por lo general son con sentido humano los hechos siem pre llevan un sentido natural.

✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

La voluntad es la herramienta para obtener todo lo que te propongas y en cambio un deseo siempre lo acompaña por males y bienes.

✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



En este marco, se procedió a continuar con el dilema moral del aborto, tomando en cuenta que habían tenido tiempo suficiente para reflexionar sobre él fuera del salón de clase. Como se recordará el dilema moral entregado a los estudiantes versaba en torno a una chica de 18 años, alumna del CCH que –teniendo como proyecto de vida estudiar una carrera universitaria en medicina– decide llevar a cabo una acción cuyas consecuencias no tenía previstas, es decir, enfrentar el dilema que implica un embarazo no deseado.

Así las cosas, los argumentos esgrimidos en relación con dicho dilema moral estuvieron equilibrados, esto es, ocho dúos manifestaron ideas que se ajustaban a una posición conservadora sobre el aborto (ver esquema 7), mientras que otros ocho lo hacían con la postura liberal (ver esquema 8).

En lo que atañe a los argumentos de quienes coincidían con la visión conservadora, pudieron escucharse frases como las siguientes: “No es bueno que Mariana aborte, ya que el feto también es un ser humano con derecho a vivir”; “no, porque se dañaría en un futuro, emocionalmente”; “no es bueno, porque Mariana podría tener riesgos para su salud”; “no, que lo dé en adopción”; “no, porque mata a una vida”; “que no aborte porque podría tener complicaciones, aunque el procedimiento lo lleve a cabo un médico certificado”; “no, porque la conciencia la tendría muy sucia”; “no es bueno, pero sí lo recomendable ante esta situación”. Así, y a partir de que se le asigna especial relevancia a la perspectiva de quien aprende, estos pensamientos son muestra de las características que asume el proceso educativo cuando el punto de partida es lo que en realidad sabe, puede hacer y desea saber el alumno, donde, además, resulta vital que las experiencias dentro del aula aborden con interés y de una manera adecuada sus inquietudes personales (Díaz Barriga, 2006).

Posturas conservadoras frente al dilema moral del aborto

Nombre de los alumnos: Grupo: 612

Madrid Alvarado Juan
Escobedo Lopez Juan.

Número de cuentas:

308182247
308022481

Ejercicio número 2. *Materia: ética*

Lee el siguiente dilema con tu pareja en voz alta, y respondan las preguntas.

DILEMA DEL ABORTO:

-Mariana es una alumna del CCH, de 18 años, es una joven de un buen promedio, y quiere estudiar medicina y lo que desea más en la vida es ser doctora; un día en una fiesta su novio le propone tener relaciones sexuales, ella acepta; utilizaron condón, pero quedo embarazada. Mariana no desea ser madre en este momento. ¿Qué debe elegir Mariana ante esta situación?

Preguntas:

1. ¿Es bueno que Mariana aborte?

NO es bueno, pero si lo recomendable ante esta situación.

2. ¿Es bueno que Mariana tenga el bebé aun sin desearlo?

No, ya que al tener un hijo implica cierta responsabilidad y atención, en pocas palabras seria infeliz.

3. ¿Qué harían ustedes ante esta situación?

Si abortara ya que no contaria con las posibilidades para salir adelante, además de no tener la responsabilidad y cariño que implica un hijo.

Nombre de los alumnos: Grupo: 612

Bocardo Ibarra Karen
Fuentes Buez J. Alfredo

Número de cuentas:

308317831
308079090

Ejercicio número 2. *Materia: ética*

Lee el siguiente dilema con tu pareja en voz alta, y respondan las preguntas.

DILEMA DEL ABORTO:

-Mariana es una alumna del CCH, de 18 años, es una joven de un buen promedio, y quiere estudiar medicina y lo que desea más en la vida es ser doctora; un día en una fiesta su novio le propone tener relaciones sexuales, ella acepta; utilizaron condón, pero quedo embarazada. Mariana no desea ser madre en este momento. ¿Qué debe elegir Mariana ante esta situación?

Preguntas:

1. ¿Es bueno que Mariana aborte?

No es Bueno, porque Mariana Podría tener Riesgos Para su Salud al abortar.

2. ¿Es bueno que Mariana tenga el bebé aun sin desearlo?

No porque al no quererlo no asumiría su responsabilidad de madre Como debe.

3. ¿Qué harían ustedes ante esta situación?

Él: Pediría la opinión de ella y respetaría la decisión.
ella: Si cuento con el apoyo de mi pareja me decidiria a Tenerlo,

Posturas liberales frente al dilema moral del aborto

Nombre de los alumnos:	Grupo: 612
Cristel Riega Pasadas Omar Alajo.	
Número de cuentas:	
308134818 307019707	
Ejercicio número 2.	Materia: ética
Lee el siguiente dilema con tu pareja en voz alta, y respondan las preguntas.	
DILEMA DEL ABORTO:	
-Mariana es una alumna del CCH, de 18 años, es una joven de un buen promedio, y quiere estudiar medicina y lo que desea más en la vida es ser doctora; un día en una fiesta su novio le propone tener relaciones sexuales, ella acepta; utilizaron condón, pero quedó embarazada. Mariana no desea ser madre en este momento. ¿Qué debe elegir Mariana ante esta situación?	
Preguntas:	
1. ¿Es bueno que Mariana aborte?	Sí
2. ¿Es bueno que Mariana tenga el bebé aun sin desearlo?	No porque no tiene ni la madurez, ni las condiciones necesarias, ni el deseo, para cuidar de un hijo
3. ¿Qué harían ustedes ante esta situación?	Abortarían porque no tendrían posibilidades de darle lo que yo quiero para mi hijo ¿para que traer al mundo un niño no deseado?

Nombre de los alumnos:	Grupo: 612
Cristian Ontiveros Etna 12015 Orozco Caballero Marco Isaac	
Número de cuentas:	
308038730 308143845	
Ejercicio número 2.	Materia: ética
Lee el siguiente dilema con tu pareja en voz alta, y respondan las preguntas.	
DILEMA DEL ABORTO:	
-Mariana es una alumna del CCH, de 18 años, es una joven de un buen promedio, y quiere estudiar medicina y lo que desea más en la vida es ser doctora; un día en una fiesta su novio le propone tener relaciones sexuales, ella acepta; utilizaron condón, pero quedó embarazada. Mariana no desea ser madre en este momento. ¿Qué debe elegir Mariana ante esta situación?	
Preguntas:	
1. ¿Es bueno que Mariana aborte?	Sí, porque lo que ella desea para su vida es ser doctora.
2. ¿Es bueno que Mariana tenga el bebé aun sin desearlo?	No, porque lo que más desea es ser doctora, además tiene muchas posibilidades de serlo con su buen promedio.
3. ¿Qué harían ustedes ante esta situación?	Por parte de él, pondría la decisión final en ella, aunq' no desea tenerlo. - Y de parte de la mujer pues tal vez, si yo, tiene planes, no lo tendría o lo daría en adopción. - No tenerlo., es la más aceptable.

Como una forma de ilustrar el matiz que adoptó la propuesta didáctica dentro del salón de clase, baste señalar el modo como los estudiantes se enfrentaban argumentativamente para defender sus posturas. Así, después de haber escuchado las ideas conservadoras, quienes se encontraban en la posición opuesta debatían con razonamientos que oscilaban entre explicaciones de carácter científico (antes de las doce semanas de gestación no se puede hablar de un feto, ya que aún no posee ciertas características que lo determinen como un ser humano); jurídico (la aprobación en el D.F. de la ley que otorga a la mujer el derecho de abortar sin importar el motivo que la lleve a tomar tal decisión, y la existencia de la figura de adopción); y psicológico (el impacto afectivo y emocional que un embarazo no deseado puede llegar a representar tanto para la madre como para el hijo), entre otros.

Por otra parte, los alumnos que asumían una postura liberal empleaban locuciones como: “Sí, porque es mucha responsabilidad y más sino es planeado”; “sí, porque lo que ella desea en la vida es ser doctora”; “sí, porque ella no tiene como mantenerlo”; “sí, porque no fue deseado y perdería muchas oportunidades”; “sí, porque no tiene la edad ni los valores necesarios para hacerse cargo de él”; “si ella no quiere estar embarazada sería lo mejor”. Ante estas expresiones, aquéllos que se habían decantado por la visión conservadora, emitían una serie de críticas que se centraban en destacar que sin importar si fuese o no deseado o planeado, como seres humanos tenían que enfrentar la responsabilidad que implica realizar acciones libres, explicando el aborto con frases como: “si ella no quería estar embarazada hubiera sido mejor que se abstuviera de tener relaciones sexuales, y así no tendría la preocupación por tomar ciertas medidas estrictas como el matar a su hijo, que culpa tiene él de pagar las consecuencias de una mala elección”.

Cabe hacer notar que más allá de las ideas o argumentos expresados, lo que se rescata de todo ello es la forma cómo, a través de un conjunto de estrategias didácticas apropiadas, es posible conjuntar lo teórico con lo práctico. Así, en esta fase de la sesión los estudiantes dieron muestra no sólo de que han logrado apropiarse de un conjunto de conocimientos éticos a lo largo de su vida académica, sino que también logran echar mano de ellos para reflexionar en

torno a la factibilidad de enfrentarse a situaciones complejas que les exijan tomar decisiones fundamentales para su vida personal.

Como ejemplo de lo anterior, se encuentran las respuestas que los alumnos expresaron cuando se les cuestionó sobre cuál sería su decisión en el caso de llegar a enfrentar un embarazo no deseado: “probablemente nos organizaríamos de manera que los dos siguiéramos estudiando, y tendríamos al bebé”; “asumiríamos la responsabilidad”; “tendríamos al bebé”; “tenerlo para después darlo en adopción, y hacernos responsables de la situación”; “no lo tendríamos, sería una carga muy grande para nuestra edad, el niño se desenvolvería en una situación económica muy baja, y además no sabríamos actuar ante ciertas situaciones”; “sí abortaría, ya que no contaría con las posibilidades para salir adelante, además de que no tendría la madurez que exige tener un hijo”.

Si se pone atención a estos pensamientos, como bien lo señala Cortina (2008), se puede visualizar que la ética se convierte en un quehacer práctico no porque indique lo que hay que hacer en cada momento, ya que no da una respuesta sobre cuál es la acción más justa, entre varias posibles; si no más bien ayuda a dejar de lado algunas confusiones, a aclarar las distintas variables involucradas y, de esta manera, permite ver las múltiples opciones con mayor claridad. A pesar de que la elección entre ellas sea algo que el individuo debe hacer por sí mismo.

En este contexto, recordando que las estrategias de enseñanza son métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades del grupo al cual van dirigidos (Díaz Barriga, 2007), y como una forma de proporcionar un apoyo ajustado a la actividad constructiva de los estudiantes, en esta segunda sesión se proyectaron algunas escenas de la película *Juno* (2007), con las cuales se pretendía que los alumnos visualizaran la situación que, ante un embarazo no planeado, experimenta una adolescente de 15 años, esto es,

que lograran apreciar todas las circunstancias tanto personales como sociales que vive al enfrentar el dilema moral del aborto.²⁷

La primera escena muestra el momento en que la protagonista se da cuenta de que está embarazada. La segunda tiene que ver con la actitud “despreocupada” de los adultos cercanos a ella. En la tercera escena se destaca la posición del padre quien, siendo un joven adolescente, no desea asumir su responsabilidad. La cuarta revela la forma en que el personaje principal experimenta una serie de circunstancias en su entorno (no poder realizar las actividades que una adolescente acostumbra hacer), lo cual la lleva a pensar en las distintas opciones que le plantea su situación: abortar o darlo en adopción. Finalmente, la quinta escena destaca la decisión de la protagonista de darlo en adopción para lograr así continuar con su proyecto de vida.

Después de observar con atención dichas escenas, se dio paso a una breve discusión en torno a las opiniones de los estudiantes. Se pudieron escuchar comentarios que, sin importar la posición que hubiesen adoptado (conservadora o liberal), aprobaban la decisión de la protagonista.

De lo anterior se desprende, que a partir de este recurso visual fue posible lograr que los estudiantes se dieran cuenta de la aplicabilidad de los conocimientos teóricos en diversos ámbitos de su vida cotidiana, en este caso, en el sexual. Esto, dio paso a la última fase de la sesión, que consistió en una aproximación e identificación de las representaciones logradas por los alumnos respecto al quehacer y la importancia de aprehender la ética como una cuestión práctica, y no sólo como un asunto para aprender a nivel teórico.

Así, los estudiantes señalaron que mi manera de enseñar la ética, resultó motivante o atractiva para ellos, pues les permitió comprender con claridad los conceptos aprendidos en clases anteriores. Incluso, algunos expresaron que las dos sesiones les habían bastado para modificar

²⁷ Como ya se señaló en páginas anteriores, la selección de las escenas se realizó pensando en que los estudiantes pudieran apreciar situaciones concretas que se vincularan con el dilema moral del aborto.

su forma de ver a la ética, ya que no la veían sólo como algo ‘aburrido’, “como conceptos difíciles que debo aprender de memoria”, sino como un medio de enfrentar las situaciones que se pudieran presentar en su vida diaria. De hecho, un estudiante se atrevió a manifestar que para él era importante que hubiese profesores que se preocuparan por hacer atractivo, interesante y “sencillo” el conocimiento abstracto.

Por otra parte, es imprescindible recordar que a lo largo del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje todos los actores involucrados tienen una función importante, y en esta propuesta, más allá de evaluar la cantidad de conocimientos aprendidos por parte de los alumnos, lo que se pretendía era lograr que los estudiantes vieran a la ética como algo práctico, situación que se logró. Sin embargo, ello no quiere decir que la construcción y desarrollo de esta propuesta estuviera exenta de carencias en cuanto a las habilidades o destrezas por parte del docente.

4.3 El docente ante la ética práctica: fortalezas y debilidades

Para iniciar este apartado es necesario recordar que la UNAM brinda a todos los docentes que en ella laboran la oportunidad de actualizarse en conocimientos y habilidades metodológicas, disciplinarias y generales. En lo que concierne a aquéllos que se desempeñan a nivel bachillerato, los apoya a través de variados programas de actualización docente. Asimismo, ofrece la oportunidad de cursar la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), que es un espacio diseñado especialmente para la promoción de la enseñanza a nivel bachillerato.

Como se señaló en páginas anteriores, la MADEMS tiene como objetivo principal la formación sólida y rigurosa de profesionales de la educación a nivel de maestría, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, que fomente un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la EMS (Programa de Maestría en Docencia Para la Educación Media Superior, 2003).

Así, los profesores que pertenecemos a la plantilla docente del CCH y que optamos por cursar la MADEMS para especializarnos en la enseñanza a nivel bachillerato, adquirimos ciertas herramientas que nos permiten reforzar nuestras habilidades y destrezas imprescindibles para nuestra labor docente.

Lo anterior es posible gracias a los tres ámbitos docentes que conforman el plan de estudios de la MADEMS. El primero, de la docencia general, se refiere al tronco común que cursamos todos los estudiantes de la maestría. Comprende cinco actividades académicas, correspondientes a las líneas de formación socio-ético-educativa y la psicopedagógico-didáctica. De docencia disciplinaria, que constituye el segundo ámbito, también incluye cinco actividades académicas y se encamina a la profundización y dominio tanto del campo de conocimiento respectivo como de su didáctica, de acuerdo con el origen de las licenciaturas de las cuales provenimos y la disciplina a la cual estará asociada nuestra práctica profesional como docentes de la EMS. El tercero, de la integración de la docencia, es el ámbito en donde se enlazan los aprendizajes de las docencias antes mencionadas, la general y la disciplinaria, y se destaca el trabajo de elaboración de la tesis a través de cinco actividades académicas: un Seminario, un Taller y tres Prácticas Docentes (PD) supervisadas (Programa de Maestría en Docencia Para la Educación Media Superior, 2003).

Este tercer ámbito de la docencia resultó relevante para concretar la propuesta presentada a lo largo de este trabajo, pues al ser una modalidad grupal se privilegia la reflexión y la discusión razonada y multidisciplinaria. Y al mismo tiempo, tiene como finalidad desarrollar, en todas las líneas de formación, la creatividad y la producción de los que cursamos la maestría, evidenciando el carácter transformador de la docencia a través de los cambios conceptuales, la capacidad de resolución de problemas y la toma responsable de decisiones. Fue así, como logré una aproximación inicial al tema que dio forma a mi propuesta didáctica, y a los aspectos que se reflejaron en la Práctica Docente III.

Es conveniente recordar que las Prácticas Docentes pretenden que, como alumnos de la maestría, integremos los aprendizajes logrados en seminarios y talleres, en referencia explícita

a la enseñanza en el campo de conocimiento en el cual desarrollaremos nuestra respectiva tesis, y su propósito es la aplicación y desarrollo de habilidades profesionales a través de un ejercicio docente supervisado directamente en el aula (Programa de Maestría en Docencia Para la Educación Media Superior, 2003).

En este marco, la Práctica Docente I tiene como tarea central que los maestrantes reflexionemos teórico-metodológicamente, a través de la observación del desempeño del experto-docente y la discusión grupal, respecto a la planeación, conducción y evaluación de un curso impartido por un supervisor correspondiente a la asignatura de nuestro campo de conocimiento.

Fue así que, como parte de las actividades propias de la PD I, se realizó una grabación en video de mi desempeño como profesora dentro del aula. Para esta actividad se me proporcionó la libertad de elegir la temática a desarrollar, debiendo diseñar el plan de clase correspondiente. Esto, dio pie para que abordara el tópico magia y mito con los alumnos del CCH Vallejo, que era la institución en la que me encontraba laborando en ese momento (y donde aún continúo).²⁸

Una vez realizada la videograbación, se observó de manera grupal mi desempeño en la PD I, fue por este motivo que, con la intención de proponer alternativas que me llevaran a mejorar mi actuación, tanto compañeros como la profesora de la Maestría examinaron atentamente las imágenes, y en función de ello realizaron una serie de señalamientos sobre mi proceder.

En lo que corresponde a las observaciones que aludían a mis fortalezas, éstas se enfocaron a los siguientes aspectos: la secuencia de la clase (inicio, desarrollo y cierre), la motivación constante de los alumnos a través del manejo continuo de ejemplos de la vida cotidiana, con aplicación a su contexto adolescente; así como a la apropiación del espacio (un

²⁸ A todos los maestrantes se nos solicitó realizar esta actividad, por lo cual, cada uno se enfocó a la institución en la que en ese momento se encontraba laborando, sin embargo, había quien no contaba con algún respaldo institucional, debido a ello, se le brindó la oportunidad de elegir la escuela en la que deseaba llevar a cabo este ejercicio.

desplazamiento adecuado al interior del aula, en tanto elemento indispensable para la interacción significativa entre profesor y alumno). Por otro lado, las que se referían a mis debilidades se encaminaron a la dificultad de concretar el cierre de la clase, y a ciertos movimientos corporales (manos entrelazadas y brazos cruzados).

Después de escuchar los señalamientos anteriores, realicé un proceso reflexivo de mi desempeño frente a grupo, lo que me permitió modificar mi concepción en torno a ciertos aspectos, que me llevaran a mejorar mi quehacer en las prácticas docentes posteriores.

En lo tocante a la PD II, como estudiantes de la maestría colaboramos con el docente-experto, apoyándolo en la planeación, la conducción y la evaluación de algunos de los temas que conforman el programa de estudios del curso impartido por él (Programa de Maestría en Docencia Para la Educación Media Superior, 2003).

De esta manera, la actividad que desarrollé en la PD II se enfocó a una temática establecida en el programa de Filosofía I: El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia. Y una vez más se trabajó con los alumnos del CCH Vallejo, con los que ya se había tenido la experiencia en la PD I.

Al momento de estar frente al grupo, me sentí con más seguridad para llevar a cabo la clase, lo cual quedó plasmado en la videgrabación correspondiente a la PD II, y coincidió con las observaciones realizadas por mis compañeros y la profesora de la maestría, quienes señalaron que se reafirmaban las fortalezas logradas en la PD I, y se agregaban otras, tales como: la empatía con el grupo, el manejo apropiado del lenguaje no verbal, y el diseño y empleo de estrategias didácticas *ad hoc*. Además, de que se notaba mejora en cuanto a mis debilidades, es decir, había tenido mayor soltura en mis movimientos corporales y en la administración del tiempo para lograr un cierre adecuado de la sesión.

Cabe resaltar que si bien existieron ciertos avances en torno a mi desempeño durante la PD II, en comparación con la PD I, también salieron a flote otras debilidades, como el uso de muletillas al momento de ejemplificar a los alumnos algunas situaciones sobre el quehacer del

pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia. Aspecto que tendría que evitar en la PD III.

La PD III gira en torno a un conjunto de actividades donde, bajo la supervisión del docente-experto y la coordinación del tutor, (como maestrantes) asumimos la responsabilidad total en el diseño, conducción y evaluación de un curso a nivel de EMS. De esta manera, y siempre bajo supervisión, vamos incrementando nuestra participación en el proceso de enseñanza de una asignatura de nuestro campo de conocimiento.

El desarrollo de dicho proceso tendría que ser concretado en una propuesta de trabajo dentro del aula, dirigida a mejorar la enseñanza media superior en la práctica docente cotidiana. Donde, además, se podrían de manifiesto la evolución de las propias habilidades y aptitudes, así como la relación entre la institución y sus formas reales de docencia. Todo ello, orientado a la elaboración de la tesis que englobara los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las demás asignaturas de la MADEMS, y el manejo de la disciplina correspondiente.

Fue así, como elaboré una propuesta didáctica enfocada a hacer del conocimiento ético una cuestión práctica, resaltando que la enseñanza de la filosofía debe realzar la importancia de los procesos de apropiación, facilitando a los estudiantes el desarrollo de su capacidad reflexiva para darse cuenta de las alternativas de acción que tienen frente a sí.

Esto, lo lleve a cabo traduciendo los conocimientos y categorías abstractas de la disciplina (libertad y responsabilidad) a un nivel de realidad concreta para los alumnos, esto es, construí mediaciones (el dilema moral del aborto) que les ayudara a desplegar su pensamiento filosófico sobre la cotidianidad, asignándole al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, un papel fundamental en y para la retro-alimentación y re-significación de las cuestiones valorativas y conductuales de los estudiantes.

Ahora bien, mi desempeño en la PD III fue evaluado también mediante una videograbación, en donde se puede apreciar que mis fortalezas se reafirmaron: la motivación grupal, el

adecuado manejo del espacio, un apropiado cierre de clase, así como del dominio mis movimientos corporales (ademanos para enfatizar algunas situaciones), el uso de estrategias apropiadas a los contenidos éticos. Además de que mis debilidades, como el caso del empleo de muletillas, fueron haciéndose menos evidentes.

Esto lo pude constatar a través de la evaluación que, sobre mi desempeño, realizó la profesora titular de la PD III, de la que se destacan los siguientes aspectos:

1. Un manejo fluido en la traducción de lo abstracto a lo concreto como parte de mi enseñanza.
2. Una clara diferenciación entre actividad y estrategia, lo que me permitió construir las estrategias intruccionales pertinentes.
3. Una separación ‘muy clara’ de los contenidos de los aprendizajes.
4. Mayor conciencia de mi capacidad como docente, misma que se tradujo en el incremento de seguridad en mis acciones y lenguaje corporal.

Otro aspecto de la evaluación consistió en determinar mis necesidades y carencias recurrentes en la enseñanza de la ética, enfocadas a la planeación, estrategias, exposición, materiales de apoyo, manejo de espacio-tiempo, y formación en valores (ver cuadro 1).

Cuadro 1.
Debilidades y fortalezas recurrentes en la enseñanza de la ética

Alumna MADEMS	Planeación	Estrategia	Exposición	Materiales de apoyo	Manejo espacio-tiempo	Formación valores
Marilu Cervantes Badillo	Ha logrado plasmar de manera simultánea habilidades contenidos y conductas.	Se captó la diferencia entre enseñar y lo que significa los aprendizajes.	Se notan los logros en términos de seguridad y comprensión del tema.	Ya maneja el despertar el interés.	Ha avanzado mucho en el uso de las tácticas comunicacionales y hace uso adecuado de la espacialidad.	Lo maneja como algo propio del aprendizaje.

Por otra parte, cabe precisar que esta evaluación se emitió en función de lo observado en la videograbación correspondiente a la PD III, donde por cuestiones de edición no se lograba apreciar la totalidad de mi ejercicio frente al grupo, motivo el cual, la profesora titular de esta asignatura afirmó que como una de mis debilidades, aún se mostraba un escaso manejo y apropiación de la construcción de la espacialidad, ya que, según ella, el salón de clase se apreciaba como algo que se me imponía y no como lo que yo dominara. A pesar de esto, enfatizó en el hecho de que mi desarrollo había sido “extraordinariamente notorio”, y poseía lo que más se exige de un docente: la vocación y el compromiso con la práctica educativa.

4.4. Repensando el quehacer del docente de filosofía en la EMS

En 1991, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó el texto *Escuelas y calidad de la enseñanza*, donde resalta el papel vital de los profesores como entes mediadores para la transformación de la realidad social. Puntualizando los retos y dificultades a los que se enfrentan, destacando que son sometidos a una doble tensión, por un lado, experimentan incertidumbre ante recortes en el reclutamiento o bloqueos en los ascensos, mientras se habla de test de competencias y de redundancias, y por el otro, se someten a presiones para diversificar sus funciones, modificar su estilo docente, y hacer frente a las nuevas demandas del currículo (OCDE, 1991).

En este sentido, hablar del rol actual que asume un docente, implica aludir a una serie de reflexiones que van desde su quehacer, la exposición de conocimientos en el aula, hasta las relaciones interpersonales, los diálogos constantes, y las solución de conflictos, sólo por señalar algunos. De ahí que, para cualquier profesor, resulte imprescindible fortalecer, a través de diálogos abiertos, no únicamente los conocimientos disciplinarios, sino, de manera particular, la vinculación entre maestro y estudiante, buscando siempre “aprender a escuchar, en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual” (Gadamer, 2000: 145).

Al buscar dar razón de lo que el docente es, se entra en un conjunto de rasgos contradictorios en torno a los significados y simbolismos de su práctica, donde toman parte tanto el entorno social en el que se desenvuelve, como su propia historia personal, las múltiples demandas a que está expuesto, y la cultura acumulada, que “en diferentes periodos ha ido creando un rol, desconociendo muchas veces al docente como sujeto creador y transformador de su propia práctica” (Gómez, 1989:1).

En palabras de Latapí (2003):

Creo que ser maestro tiene, como la luna, su cara luminosa y su cara oscura. En la vida casi todo es así; no hay nada tan malo que no tenga algo bueno y al revés. Lo que importa es ser consiente de todo, luces y sombras, para que nada nos tome desprevenidos y sobre aviso no hay engaño. No abogo por una actitud estoica ante las ambivalencias de la vida ni mucho menos por la resignificación; más bien por una actitud realista que relativice lo negativo y valore sin fantasía lo positivo; creo que por ahí va eso que llaman madurez (p. 81).

La resignificación a la que alude Latapí pone sobre la mesa la cuestión de que los profesores debemos asumirnos no sólo como trabajadores, sino ante todo como personas que estructuramos nuestros conocimientos, recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática que se nos presenta en el espacio educativo.

Es así, como en la práctica tenemos presentes los conocimientos que hemos adquirido a lo largo de nuestra vida, que van más allá de nuestra formación como expertos en la materia, y se extiende hasta el despertar de una sensibilidad humana que emerge al interactuar con otros seres poseedores de la misma categoría.

Lo anterior, adquiere matices específicos cuando se alude a profesores que manejamos contenidos filosóficos dentro de la EMS, pues, por una parte, reflexionamos en torno al pensamiento del hombre para construir argumentaciones que den cuenta de su posición como ente libre y responsable de la transformación de su realidad, y por la otra, interactuamos con seres productivos y generadores de cosmovisiones alternativas.

Ante esto, resulta fundamental que como especialistas en filosofía replantemos el carácter que asume el proceso de enseñanza –aprendizaje de este tipo de contenidos, y sobre todo en nuestras manos está el promover una forma distinta, motivante y atractiva de enseñar la filosofía, buscando en todo momento la manera de que no le resulte “aburrida” al estudiante.

Más aún, cuando en estos tiempos de crisis y convulsiones sociales a nivel mundial, generadas por la ambición desmedida, sin ética y sin control, por parte de ciertos sectores sociales que engañan. Donde la mentira es maquillada de forma tal que se presenta como verdad adaptada a las convicciones o necesidades de quien la emite. El uso inadecuado de los recursos tecnológicos, que son utilizados para la pornografía infantil y la prostitución explícita, en otros. La aceptación de la vulgaridad, la grosería y la agresividad en todos los ambientes con la excusa de la valoración de lo popular. La presencia más notoria de la drogadicción, incluyendo alcoholismo en niveles nunca conocidos, que son vistos con total indiferencia, pues hoy las personas no se salen a divertirse, sino a “emborracharse”. La degradación del medio ambiente en que vivimos a niveles inaceptables debido a la ambición desmedida de algunos con un total desinterés del bien de la mayoría y del destino del propio planeta. Todo esto a nivel social.

Mientras que a nivel individual, disminuyen o incluso desaparecen el gusto por el aprendizaje, la ambición de “ser alguien en la vida” y el esfuerzo por lograrlo. Pues resulta más fácil robar y rapiñar, sin importar el respeto por las pertenencias o la vida del otro. También, se desvanece la paciencia y la tolerancia en las relaciones humanas, incluido el compromiso de la pareja y la responsabilidad ante la paternidad, sólo por mencionar algunos.

La lista puede llegar a ser muy larga, debido a que todos los valores que dieron forma y sustento a la convivencia de tiempos anteriores, están enfrentando una dura batalla, en la cual los adolescentes y los jóvenes son quienes muestran un protagonismo relevante

Frente a esto, nuestra labor como docentes tiene que alejarse de aquella visión que reproduce la falsedad implícita en una enseñanza no comprometida con las auténticas necesidades

humanas, y debe orientarse a transformar esa enseñanza insubstancial en algo útil y auténtico; esto es, como profesores de filosofía, tenemos el compromiso de promover que el alumno verdaderamente filosofe a su nivel y capacidad, sin que lo vea como una obligación, y sí como una necesidad vital para el curso de su vida.

En suma, como profesora de filosofía considero que tengo el compromiso de repensar mi labor en la enseñanza de la misma, así como transmitir a quienes comparten el espacio educativo (CCH), la necesidad imperante de modificar lo que hasta ahora ha sido en la práctica su enseñanza.

REFLEXIONES FINALES

Desde hace varias décadas se han gestado un sinnúmero de cambios en todos los órdenes de la vida social, por lo que hoy somos testigos de un complejo proceso de transformación, cuyas implicaciones asumen un carácter especial en lo que a cuestiones morales se refiere. Baste señalar, cómo en estos días se le ha restado importancia a la idea de ayudar a otros sin recibir nada a cambio; la gente ya no está dispuesta a hacer un esfuerzo por alcanzar ideales, ni defender valores morales.

Vivimos en la era del individualismo en su forma más pura, y de la búsqueda de la buena vida como finalidad absoluta. Frente a esto, la ética posee el reto de responder a los grandes problemas morales –derechos humanos, justicia social, equilibrio entre la cooperación solidaria pacífica y la autoafirmación (estar seguro de sí mismo)– por lo que es necesario verlos y abordarlos de manera distinta. Ya que si en épocas pasadas lo moral pudo diferenciarse como el aspecto del pensamiento, el sentimiento y la acción humana que se refiere a la distinción entre lo “correcto” y lo “incorrecto”, en estos días tal diferenciación se desdibuja hasta el punto que se pierde de vista la magnitud y relevancia de tales cualidades.

Dicho de otro modo, en las sociedades tradicionales las personas sabían cuando hacían lo correcto, ya que no era una elección sino, por el contrario, tenían que evitar elegir para así poder continuar con su forma de vida habitual. Esto cambió debido a que se hizo menos severo o riguroso el cumplimiento exacto y puntual de las normas, costumbres y valores tradicionales y, en función de ello, aumentó la cantidad de contextos de distinta naturaleza y autónomos, en los que se manejaba la existencia de millones de hombres y mujeres.

Lo anterior implicó la necesidad de construir los argumentos que dotaran de sentido el conjunto de rasgos propios de los individuos o colectividades, gestándose así, una multiplicidad de opciones entre las que se podía elegir.

De esta manera, hacer elecciones se convirtió en tarea ineludible para las personas, ya que son sus acciones las que dan cuenta sí aquello que ha elegido o no, fue correcto en un sentido, o equivocado en otro.

Establecer lo que es correcto o incorrecto trae consigo un proceso reflexivo fundamental, basado en reglas éticas comúnmente acordadas, a través de las cuales los individuos guían su conducta con los otros, ya sea para sentirse seguros en la presencia de los demás, ayudarse mutuamente o cooperar de manera pacífica. En otras palabras, las personas viven y actúan en compañía de una multitud aparentemente interminable de seres humanos, vistos o no, conocidos o desconocidos, cuya vida y acciones dependen de lo que cada uno hace y, a su vez, se influyen en lo que pueden y deben hacer.

Esto deja entrever que lo que hace cada individuo puede tener consecuencias de largo alcance y duración, que no logra ver de manera directa ni mucho menos predecir con claridad, ya que entre los hechos y su desenlace hay una gran distancia –tanto en tiempo como en espacio–, por lo que es imposible imaginar la calidad y el efecto de sus acciones. Esto es, lo que una persona hace tiene efectos secundarios y consecuencias inadvertidas, que podrían afectar a otras, a las que nunca conocerá.

En este marco, las reglas éticas que se han heredado del pasado y que se nos enseñó a obedecer, nos dicen cómo acercarnos a las personas y cómo decidir que acciones son buenas, dependiendo de sus efectos visibles y predecibles en ellas. Sin embargo, ni siquiera cumpliéndolas al pie de la letra, se lograría estar seguro de evitar consecuencias poco afortunadas.

Esto puede entenderse, si se toma en cuenta que todo aquello que realizamos durante nuestra vida, está dividido en muchas tareas pequeñas, cada una realizada en un lugar diferente, entre personas distintas, en momentos diversos, por lo que se torna necesario un código de conducta que guíe el conjunto de acciones, pues más allá del o los papeles que debemos desempeñar,

sólo nosotros somos responsables de nuestros actos y, a fin de cuentas, cada uno decide cuáles de las reglas obedece y cuáles desecha.

Así entonces, y dado que en la actualidad enfrentamos elecciones de una magnitud sin precedentes y con consecuencias potencialmente desastrosas, la capacidad moral del ser humano es lo único que posibilita la formación de sociedades, asegurando su desarrollo armónico.

En este sentido, la ética siempre se hace presente y no se define a sí misma, sino que se abre a un campo de valores, cuyas consecuencias para el desarrollo humano derivan en el pensamiento mismo. De ahí que la relación entre sociedad y ética, encuentre en las instituciones el justo medio que les permite alcanzar dicha armonía.

Sin restarle importancia a otras instituciones, en lo que atañe a la educativa, no cabe duda que la ética y la educación son entidades que en la práctica no se les puede separar, ya que toda educación implica una ética y toda ética implica una educación, por lo cual, son partes imprescindibles de cualquier formación humana.

Esto asume un carácter especial cuando se alude al tema que se desarrolló a lo largo de este trabajo: *Aprendizaje de la filosofía en el bachillerato: ética práctica para adolescentes*. La relevancia descansa en el hecho de que es necesario hablar a los alumnos de cuestiones éticas, ya que forman parte de una preparación necesaria para ingresar en el mundo de la ciudadanía, por lo que no se les puede formar solamente desde el punto de vista laboral, sino que es imprescindible dotarlos de la capacidad de convivencia, que no surge naturalmente en las personas.

En función de esto, dentro del campo educativo se tienen que desarrollar ciertos aspectos entre los que destacan: a) formar la capacidad de autonomía, ya que vivimos en un mundo muy complejo y no se pueden crear personas que van a vivir constantemente dependientes de cualquier tipo de autoridad. Por el contrario, se deben crear personas capaces de decidir por sí mismos, con iniciativa propia, y especialmente con la capacidad de responsabilizarse de lo que

hacen, sea “correcto” o “incorrecto”. b) Formar personas capaces de cooperar con los demás; con actitudes solidarias, prestos a la acción en el momento mismo que se requiera su apoyo. c) Además de fomentar los valores de autonomía y de cooperación, es fundamental promover el de participación.

De este modo, autonomía, cooperación y participación son valores indispensables para promover entre los estudiantes. Ésta labor recae sobre los docentes, pues de ellos depende trascender la ética como reflexión teórica y convertirla en una cuestión práctica, que es la esencia misma de toda acción humana, y por ende, la esencia misma de la relación docente y estudiante.

Derivado de lo anterior, la educación actual obliga a trabajar de manera conjunta. En lo que toca al docente, sin duda, debe rebasar los esquemas establecidos para buscar nuevas dimensiones en su quehacer diario, evitando quedar paralizado, atrapado en esa gran red de la sociedad. Pues si esto sucede, los jóvenes no lograrán visualizar y comprender los aspectos objetivos y subjetivos que ponen en juego al momento de interactuar con su entorno.

Así, como profesora de filosofía de Nivel Medio Superior tengo la obligación moral de ir más allá de la enseñanza de una ética descriptiva, debo enfrentar el reto de la aplicabilidad, operatividad y vivencia. Estos fueron los principios que dieron sentido y razón de ser a las ideas plasmadas a lo largo de este trabajo, pues se pretendió contribuir a mejorar la enseñanza de la Filosofía, específicamente de la ética, a partir de la construcción de una propuesta didáctica enfocada en promover un desarrollo interactivo, continuo, crítico y creativo dentro del aula.

La propuesta didáctica se elaboró considerando los principios de la enseñanza situada que, al reconocer la influencia del profesor en el quehacer educativo, propugna por el desarrollo y aprovechamiento de sus habilidades pedagógicas, para fomentar los mecanismos de vinculación entre el saber teórico y el práctico, a través de estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

No hay que olvidar que la enseñanza situada hace posible que el alumno logre una mayor comprensión de los contenidos curriculares al relacionarlos clara y determinadamente con su saber personal, lo cual, posibilita que se sienta motivado en torno a lo que aprende en el aula y pueda estar en condiciones de utilizar de manera práctica el conocimiento adquirido.

Así pues, la propuesta trabajada con los estudiantes del bachillerato de sexto semestre del CCH Vallejo se apoyó en la herramienta didáctica del dilema moral, enfocada al tema del aborto, que se consideró sería atractivo para ellos, pues les permite construir un panorama distinto respecto a la libertad de ejercer su sexualidad y a la responsabilidad que implica tomar una decisión sin importar del tipo que se trate.

Mediante el dilema moral del aborto los alumnos lograron desplegar diversas ideas que ponían de manifiesto la variabilidad de concepciones en torno a dicha temática, lo cual los llevó a percatarse de que el conocimiento ético tiene una aplicabilidad práctica en su vida cotidiana, pues, por una parte, les permite aprehender los términos teóricos, y por la otra, echar mano de ellos, evidenciándose al expresar su forma particular de pensamiento, al tomar sus propias decisiones y, al actuar en consecuencia.

En estas circunstancias, no se debe olvidar que la educación tiene la posibilidad de crear las condiciones humanas necesarias para la constitución de sujetos activos; de no hacerlo así, se seguirá negando la participación real y activa de los estudiantes en la construcción de su propio proceso educativo, y en consecuencia no se podrá esperar que se sientan capaces de construir paulatinamente un mundo más humano.

Por otro lado, no sería posible finalizar estas reflexiones sin plasmar ciertas implicaciones que tuvo la realización de esta propuesta. En primer lugar, debo confesar que el inicio de mi labor como docente se caracterizó por la marcada ausencia de las herramientas didácticas que hicieran de ella una experiencia significativa tanto para los alumnos como para mí. Sin embargo, con el paso del tiempo, y después de haber cursado la Maestría en Docencia para la

Educación Media Superior, he adquirido no sólo la conciencia de lo importante de mi desempeño, sino que además he logrado desarrollar tanto la actitud como la aptitud para hacer de mi quehacer una cuestión sobresaliente.

En segundo lugar, es necesario reconocer que los principios básicos del modelo educativo del CCH: *Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, no sólo deben apegarse al quehacer del alumno, sino que el docente debe asumir el compromiso de ceñir su tarea a dichos lineamientos. Pues, es sólo reconociendo que alumnos y maestros son semejantes en cuanto seres sociales y en constante formación, que se logrará acceder a una educación donde el maestro sea un ser humano, que transmita más al educar su humanidad que al instruir cualquier otra cosa que enseñe.

ANEXOS

Anexo 1.

Gaceta CCH. (2004). *Órgano informativo del colegio de Ciencias y Humanidades. 7.*
Suplemento especial. México: UNAM.

SE CREO EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En su sesión ordinaria del día 26 de enero próximo pasado, el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, del proyecto presentado por la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México y por las Comisiones del Trabajo Docente y de Reglamentos del propio Consejo.

Con motivo de este hecho que marca una transformación histórica en la vida educativa de la Universidad, el doctor Pablo González Casanova, Rector de la máxima Casa de Estudios, hizo las siguientes declaraciones:

Hoy la Universidad da un paso muy importante al considerar un proyecto que tiende a fortalecer su carácter de Universidad.

El Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora sólo habíamos planteado o resuelto en forma parcial:

1º Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.

2º Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.

3º Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país.

De otra parte, el Colegio de Ciencias y Humanidades, al nivel del bachillerato, permite la utilización óptima de los recursos

GACETA UNAM



ORGANO INFORMATIVO
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

Tercera Epoca. Vol. II (Número Extraordinario)

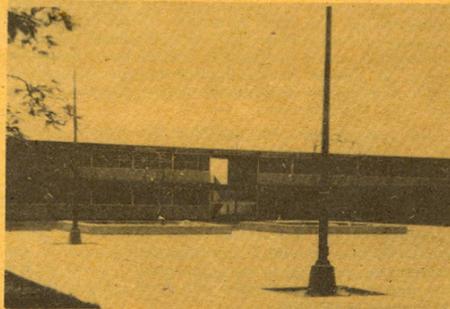
Ciudad Universitaria, 1 de Febrero de 1971

destinados a la educación; permite la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior; y permite un tipo de educación que constituye un ciclo por sí mismo, que puede ser preparatorio, pero también terminal, tam-

bién profesional, a un nivel que no requiere aún la licenciatura, y que está exigiendo el desarrollo del país.

El ciclo del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, no sólo va a generar una

Pasa a la pág. 7



Aspectos parciales de dos de los tres planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades cuya creación fue aprobada por el H. Consejo Universitario en su reunión ordinaria de fecha 26 de enero de 1971. Todas las instalaciones fueron construidas a un ritmo acelerado, para poder responder a la copiosa demanda de estudiantes egresados de las diversas escuelas secundarias de la Ciudad de México y de algunas otras del interior de la República.

PROYECTO PARA LA CREACION DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, Y DE LA UNIDAD ACADEMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO

Exposición de Motivos

Uno de los objetivos esenciales de la Universidad en el futuro inmediato es el de intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación. Tal exigencia deriva del actual desarrollo del conocimiento científico y humanista, que requiere simultáneamente el dominio de diversos lenguajes y métodos y la combinación de especialidades que, dentro de la estructura tradicional de la enseñanza, presenta límites o fronteras artificiales entre los campos del saber moderno.

Así, parece necesaria la movilización de los recursos universitarios para su mejor aprovechamiento sobre las bases de una vinculación cada vez más estrecha e imaginativa. Indudablemente este esfuerzo rendirá frutos óptimos a corto plazo: nuestra Casa de Estudios estará en mejores condiciones para crear y transmitir un saber que sea, al mismo tiempo, profundo y más universal.

En ese orden de ideas es posible concebir una serie de proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y postgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria en los que participen especialistas y centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad. A través de estos programas y proyectos la Universidad cumplirá de manera cada vez más satisfactoria sus objetivos de impartir enseñanza y fomentar la investigación científica, de acuerdo con las necesidades del propio desarrollo de las ciencias y de la comunidad nacional.

Dichos programas y proyectos, en función de su naturaleza específica y de sus fines precisos, podrán ser permanentes o transitorios. Es decir, originar nuevas instituciones a partir del esfuerzo coincidente de las instituciones ya existentes, o bien trabajos de cooperación que desaparecerían o se transformarían una vez alcanzadas las metas propuestas. En realidad hay un margen muy grande a las formas posibles que puede asumir la combinación de los recursos de toda índole con que cuenta la Universidad, sin más límite que nuestra estructura legal, o la disponibilidad de los elementos necesarios en cantidad y en calidad.

Sin embargo, es deber ineludible de la Universidad auspiciar los proyectos de colaboración de sus escuelas e institutos que redunden en el más eficaz cumplimiento de las funciones que le asigna la ley.

Este proyecto se refiere a la creación de una institución de carácter permanente: el Colegio de Ciencias y Humanidades, que incluiría diversos niveles de enseñanza y centros de investigación. El Colegio sería precisamente, el resultado de la iniciativa coincidente de varios planteles con el fin de impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica dentro de la Institución.

Naturalmente, un proyecto de esta naturaleza ofrece múltiples posibilidades de combinación entre disciplinas que será necesario explorar en el futuro. En rigor, una de las características esenciales del Colegio debería ser su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades e iniciativas futuras de cooperación entre universitarios, y el generar y auspiciar constantemente iniciativas de cooperación e innovación. Estos objetivos deseables deberán ser cubiertos gradualmente a través de esfuerzos conjuntos de la más diversa índole.

Además de la proposición para que se establezca el mencionado Colegio, este proyecto se refiere específicamente a la creación de nuevas Unidades Académicas en el ciclo del bachillerato, es decir, a la formación del nivel de enseñanza media superior del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Existen además otros proyectos que se refieren a la creación del nivel profesional en el mismo Colegio de Ciencias y Humanidades y que se presentarán en fecha próxima a la consideración del H. Consejo Universitario.

Varias razones justifican la proposición específica y la prioridad que se le da. La primera se refiere a la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior y a la necesidad de nuestra Casa de Estudios de satisfacerla lo más amplia y eficazmente que le sea posible.

En rigor, podría pensarse en la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato actual. Sin embargo, la obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo que confiera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, también en el ciclo de bachillerato, la cual contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno.

De acuerdo con estas consideraciones, se ha pensado que la formación del estudiante del ciclo de bachillerato en algunas disciplinas fundamentales —el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español— le proporcionarán una educación básica que le permitirá aprovechar las alternativas profesionales o académicas clásicas y modernas.

Debe enfatizarse que esta iniciativa contempla la posibilidad de que el ciclo de bachillerato constituya no sólo el requisito académico previo para cursar las diferentes licenciaturas universitarias, sino un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo. En otras palabras, se persigue que, en esta etapa, el estudiante adquiera también el necesario adiestramiento que lo capacite para realizar ciertas actividades de carácter técnico y profesional que no exigen la licenciatura. Así, la formación en este nivel sería una síntesis de actividades propiamente académicas con un aprendizaje práctico. La Universidad podría inclusive reconocer, para efectos académicos, el trabajo de adiestramiento que realizarán los alumnos, tanto en las unidades académicas de la Universidad como fuera de ellas.

Las razones expuestas justifican plenamente la creación de las nuevas unidades académicas que se proponen, a nivel del ciclo de bachillerato.

Atendiendo particularmente al carácter interdisciplinario de la enseñanza en estas unidades, en que se conjugarían las matemáticas y el español, y el método científico-experimental con el histórico-social, cuatro facultades universitarias han tomado la iniciativa de organizar en sus aspectos más generales la estructura académica de estas nuevas unidades, basándose para ello en estudios y sugerencias de muchos universitarios.

Tales facultades son las de Ciencias y Filosofía (de las que surge esencialmente la enseñanza de las matemáticas, la física, la biología, la lógica, la historia y el español) y de Química y Ciencias Políticas y Sociales (de las que surge en forma predominante la enseñanza de la química y del método histórico-social aplicado a los fenómenos de la sociedad contemporánea y a los estudios prospectivos de una sociedad en pleno cambio).

Esta iniciativa conjunta de cuatro facultades cristaliza, en un primer proyecto, la necesidad universitaria de originar los nuevos tipos de especialistas y profesionistas que requiere el desarrollo científico, técnico y social del país. De ahí su importancia, aún cuando se trata sólo de un primer intento al que podrán y deberán seguir otros en el próximo futuro.

También es importante mencionar las diferencias básicas entre las nuevas unidades académicas cuya creación se propone, y la Escuela Nacional Preparatoria, ya que ambas instituciones impartirán enseñanza en el ciclo del bachillerato, y ésta cooperará con las otras cuatro en un esfuerzo universitario y colegiado.

La primera diferencia se refiere a los planes de estudio, como hemos visto, las unidades académicas del proyecto se significan por su carácter netamente interdisciplinario y por la síntesis de los enfoques metodológicos que aportan cuatro facultades universitarias.

La segunda diferencia se refiere a la combinación entre el trabajo académico en las aulas y el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, dentro y fuera de la Universidad. Esta modalidad permitiría, por primera vez, a los egresados del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades desempeñar tareas de carácter técnico y profesional que no ameritan estudios superiores y son necesarias en nuestro medio.

La tercera, al hecho de que un porcentaje importante del personal docente de las nuevas unidades académicas provendría de las cuatro facultades de la iniciativa que sumarían sus esfuerzos a aquéllos con que contribuyera el profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria. Tal personal podría ser el que ya presta sus servicios particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria; y en parte, el que se reclutaría entre los estudiantes de la licenciatura y de las divisiones de estudios superiores de las propias facultades. Así, las unidades académicas constituirían un verdadero punto de encuentro entre especialistas de diferentes disciplinas, así como un laboratorio de formación de profesores e investigadores de la Universidad. Al efecto se buscaría siempre que en toda unidad académica hubiera profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, y profesores-estudiantes de las facultades. Estos últimos para ser profesores tendrían que cubrir los requisitos del personal docente, y hasta dos de las materias que impartieran se les contarían como créditos equivalentes a materias optativas de la especialidad que están cursando en la facultad o escuela correspondiente.

Hemos de subrayar que la iniciativa de cooperación de las facultades universitarias con la Escuela Nacional Preparatoria, es un esfuerzo para buscar nuevas alternativas y combinaciones que serán útiles a los jóvenes mexicanos que opten por ellas y que abre oportunidades, hasta hoy

poco exploradas, de una flexibilidad y renovación permanente de las estructuras universitarias. El proyecto entraña la estrecha colaboración de la Escuela Nacional Preparatoria, que puede aportar una rica experiencia pedagógica y organizativa en el establecimiento de las nuevas unidades y es una valiosa ocasión para que la Escuela Nacional Preparatoria se vincule estrechamente con las actividades universitarias de nivel superior y de investigación científica.

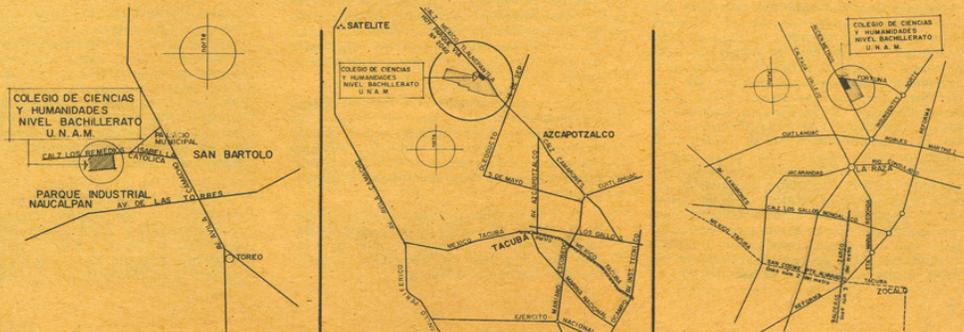
Por último, es necesario hacer notar que los egresados de las nuevas unidades académicas podrían seguir cualquiera de las carreras profesionales que ofrece actualmente la Universidad, o las que en el futuro pudieran ofrecerse, con la particularidad de que el bachiller egresado de estas unidades, según se dijo antes, contaría no sólo con la formación teórica fundamental correspondiente a este ciclo de estudios, sino como es deseable con un adiestramiento práctico y técnico que lo capacitaría para incorporarse productivamente al trabajo.

Desde el punto de vista académico, el estudio de la organización fundamental, en cuanto a planes, métodos de enseñanza y posibilidades de adiestramiento correspondió a las cuatro facultades de la iniciativa; sin embargo, la ejecución práctica del proyecto y la dirección administrativa y académica necesaria en la nueva institución, deberá corresponder a determinados órganos y autoridades de carácter permanente y directo. Se sugiere entonces que el Colegio de Ciencias y Humanidades tenga un coordinador nombrado por el Rector, previa consulta al Colegio de Directores de la Universidad, y que en cada una de las unidades académicas de nueva creación haya un director nombrado por el mismo Rector, según procedimiento que se indica en el proyecto de reglamento de las Unidades Académicas del Colegio, a reserva de que en un plazo no mayor de tres años se estudie la conveniencia de que los directores de estas unidades sean nombrados como los demás directores de escuelas y facultades de la Universidad.

Además, sería necesario que, a la mayor brevedad, se integren consejos internos en cada una de las unidades, de tal manera que estén representados adecuadamente los profesores y los alumnos de las mismas. Así, el coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades, los directores y los consejos internos de las unidades académicas de nueva creación, con el asesoramiento general y permanente de las facultades universitarias de la iniciativa, dirigirían estos centros de enseñanza en lo académico y administrativo.

Por los motivos expuestos se propone la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de las unidades académicas correspondientes al mismo en las que se impartirá enseñanza del ciclo de bachillerato. Estas unidades académicas del ciclo de bachillerato, como parte del Colegio de Ciencias y Humanidades, se organizarían conforme a los siguientes reglamentos y planes.

UBICACION DE LOS PLANTELES DE LA UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO



**COLEGIO DE
CIENCIAS
Y HUMANIDADES**

Unidad Académica del ciclo de bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios

1. El estudiante que haya cubierto todos los créditos del presente plan podrá seguir cualquier carrera de la Universidad o cualquiera de las combinaciones de carreras interdisciplinarias que establezca el Colegio de Ciencias y Humanidades al nivel de licenciatura.

Su dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán, con probabilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aun ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad le de una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.

Se extenderá diploma de bachiller a los alumnos que hayan cubierto todos los créditos.

El estudiante estará capacitado igualmente para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios por su capacidad de decisión, innovación, estudio y por la formación de la personalidad que implica el plan académico, pudiendo complementar su cultura con otra técnica y aplicada, ya sea mientras sigue los cursos académicos del plan, ya una vez terminado el mismo.

2. Unidades Técnicas y de Artes Aplicadas. La Unidad Académica elaborará próximamente planes de estudio para el adiestramiento de los alumnos en técnicas, artes aplicadas u oficios que se impartirán a los alumnos: a) en las propias escuelas de la Universidad que ya participan en este tipo de enseñanza, como la Escuela Nacional de Artes Plásticas, en la Escuela Nacional de Música, los Centros de extensión universitaria; b) en las unidades que se funden en lo sucesivo; c) en los centros de producción o de servicios que establezcan planes de cooperación para la formación de personal técnico. Estos estudios tendrán carácter optativo. Se extenderá diploma de técnico, nivel de bachillerato a los estudiantes que cumplan con los planes respectivos y podrán extenderse antes de que el estudiante termine el plan académico del bachillerato.

4

PRIMER SEMESTRE	HS	SEGUNDO SEMESTRE	HS	TERCER SEMESTRE
MATEMATICAS I	4	MATEMATICAS II	4	MATEMATICAS
FISICA I	5	QUIMICA I	5	BIOLOGIA I
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORANEA	3	HISTORIA DE MEXICO I	3	HISTORIA DE N
TALLER DE REDACCION I	3	TALLER DE REDACCION II	3	TALLER DE REDACCION DOCUM
TALLER DE LECTURA DE CLASICOS UNIVERSALES.	2	TALLER DE LECTURA DE CLASICOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS	2	TALLER DE LECTURA DE CLASICOS MODERNOS UN
IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRA
SUMA TOTAL DE HORAS	20		20	

OPCIONAL: ADIESTRAMIENTO PRACTICO

3. Permanentemente el Colegio revisará y, en su caso, actualizará el plan de estudios.

Los programas deberán ser publicados anualmente.

4. Cada plantel de la Unidad Académica organizará conferencias destinadas a explicar el presente plan de estudios y sus reglas de aplicación. Organizará conferencias y mesas redondas explicando el significado de las materias por las que tiene que optar; las combinaciones de materias útiles para los distintos tipos de trabajo interdisciplinario, etc.

Las conferencias de orientación deberán versar también sobre técnicas, oficios y artes aplicadas. Se publicarán cuadernos de orientación profesional sobre las distintas materias y su relación con la formación humanista, científica, tecnológica y artística, etc.

5. Los alumnos podrán, sin asistir a clases acreditar los cursos de lenguas extranjeras mediante un examen en que demuestren su capacidad de traducción y comprensión del inglés o francés.

6. La metodología de la enseñanza hará énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos.

En todos y cada uno de los cursos se deberán utilizar no sólo libros de texto convencionales o programados, sino antologías de lecturas (de matemáticas, física, química, literatura, etc.).

Así, en el curso de biología —por ejemplo— no sólo se estudiará un texto de biología sino una antología de ensayos o artículos destacados sobre las ciencias biológicas, la investigación básica en biología, la investigación aplicada, que den una imagen viva de lo que es esta disciplina en el conocimiento humano y de sus múltiples y variadas posibilidades. Otro tanto se hará con las matemáticas o con la historia, y en general con todas las materias.

En los laboratorios se hará que los estudiantes construyan algunos de los aparatos de observación y que los apliquen, sin que se limiten al uso de los ya construidos, así como que discutan textos sobre la respectiva materia en forma de mesas redondas.

LEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ACADEMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO
ESTUDIOS ACADEMICO Y REGLAS DE APLICACION

SEMESTRE	HS	CUARTO SEMESTRE	HS	QUINTO SEMESTRE	HS	SEXTO SEMESTRE	HS
I	4	MATEMATICAS IV	4	1a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)		4	4
				MATEMATICAS V LOGICA I ESTADISTICA I	MATEMATICAS VI LOGICA II ESTADISTICA II		
II	5	METODO EXPERIMENTAL: FISICA, QUIMICA Y BIOLOGIA	5	2a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)		5	5
				FISICA II QUIMICA II BIOLOGIA II	FISICA III QUIMICA III BIOLOGIA III		
III	3	TEORIA DE LA HISTORIA	3	3a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)		3	3
				ESTETICA I ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOM- BRE I FILOSOFIA I	ESTETICA II ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOM- BRE II FILOSOFIA II		
IV	3	TALLER DE REDACCION E INVESTI- GACION DOCUMENTAL II	3	4a. OPCION (A ESCOGER DOS SERIES EN FORMA OBLIGATORIA)		3	3
				ECONOMIA I CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES I PSICOLOGIA I DERECHO I ADMINISTRACION I GEOGRAFIA I GRIEGO I LATIN I	ECONOMIA II CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES II PSICOLOGIA II DERECHO II ADMINISTRACION II GEOGRAFIA II GRIEGO II LATIN II		
V	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS ESPAÑOLES E HISPANO- AMERICANOS	2	5a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)		2	2
				CIENCIAS DE LA SALUD I CIBERNETICA Y COMPUTACION I CIENCIA DE LA COMUNICACION I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESION GRAFICA I	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNETICA Y COMPUTACION II CIENCIA DE LA COMUNICACION II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESION GRAFICA II		
VI	5	IDIOMA EXTRANJERO	5			5	5
	22		22		20		20

PROGRAMA PARA LA OBTENCION DEL DIPLOMA DE TECNICO, NIVEL BACHILLERATO

En los talleres de redacción se harán ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificadores, notas, ensayos o artículos.

Se enseñará al alumno a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo.

En los talleres de redacción e investigación documental se escogerá un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semestre correspondiente y se enseñarán al alumno las técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas. En los talleres de lectura se deberá buscar un equilibrio constante de obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política, debiendo los estudiantes leer, resumir y comentar las obras, por escrito o verbalmente, en grupos grandes y pequeños, en que se vea su comprensión, interpretación, apreciación, capacidad de promover y participar en la discusión, y su interés en leer por cuenta propia esas y otras obras que les permitan adquirir directamente una cultura literaria, filosófica, histórica y polí-

tica. El profesor podrá darles a leer también algún libro o capítulo de introducción general a la cultura correspondiente a la época de los autores, pero siempre deberá hacerlos leer un mínimo de textos clásicos y modernos, llevándolos directamente a las fuentes. Para los talleres usará de preferencia las colecciones publicadas por la Universidad.

7. En los planteles se organizarán y estimularán actividades deportivas y estéticas permanentemente.

8. En cada plantel de la Unidad Académica deberá haber una planta de profesores de carrera y de asignaturas y de ayudantes. Se procurará integrar esta planta con profesores y alumnos de las facultades y escuelas de la Universidad y de manera especial se tratará de asegurar la máxima movilidad y las posibilidades de intercambio de los profesores con las dependencias mencionadas. Se propondrá a las facultades y escuelas que otorguen créditos equivalentes de materias optativas de licenciatura, maestría y doctorado, a los alumnos de las mismas que trabajen en la Unidad como profesores.



Gaceta U N A M

Universidad Nacional Autónoma de México.

Dr. Pablo González Casanova
Rector

Quím. Manuel Madrazo Garamendi
Secretario General

Lic. Enrique Velasco Ibarra
Secretario General Auxiliar

Dirección General de Información y Relaciones

Lic. Gustavo Carvajal Moreno
Director General

La Gaceta UNAM, aparece los lunes, miércoles y viernes en períodos de clases, y los miércoles en períodos de exámenes y vacaciones parciales.

Publicada por la Dirección General de Información y Relaciones
11o. Piso Torre de la Rectoría
C. U. México 20, D. F.

**REGLAMENTO DE LA UNIDAD ACADÉMICA
DEL CICLO DE BACHILLERATO DEL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

Art. 1.— La Unidad Académica del ciclo de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, tendrá como función impartir enseñanza media superior en los términos de la Ley Orgánica y el Estatuto General de la Universidad. El número de planteles de esta Unidad dependerá de las necesidades educativas y de las posibilidades presupuestarias de la misma Universidad.

Art. 2.— Los planes de estudio, métodos de enseñanza y organización de la Unidad serán el resultado de la combinación interdisciplinaria de diferentes especialidades. En sus transformaciones futuras deberá conservarse la cooperación entre distintas dependencias académicas de la Universidad.

Art. 3.— La unidad combinará, el estudio académico con el adiestramiento práctico, en la proporción y forma que lo determinen los reglamentos que se expidan sobre el particular.

Art. 4.— Se otorgará diploma de bachiller, a quienes hayan cubierto todos los créditos del plan de estudios; y diploma de técnico, ciclo de bachillerato, en la rama, arte u oficio correspondiente, a aquellos que hubiesen cumplido con los requisitos que señale el Colegio.

Art. 5.— Los órganos de la Unidad serán:

- a) El coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- b) El comité directivo del Colegio.
- c) El consejo del propio Colegio.
- d) Los directores de cada uno de los planteles, y
- e) El consejo interno de los mismos.

Art. 6.— El comité directivo del Colegio de Ciencias y Humanidades, para los efectos de la Unidad Académica de este reglamento, se integrará con los coordinadores, los directores de las facultades de Filosofía y Letras, de Ciencias, de Ciencias Políticas y Sociales, de Química, de la Escuela Nacional Preparatoria y los que en el futuro participen.

Art. 7.— El director de cada plantel será nombrado por el rector previa consulta al comité directivo del Colegio, durará en su cargo cuatro años, deberá poseer título o grado superior al de bachiller y reunir los requisitos que señala el artículo 17 del Estatuto General de la Universidad en sus fracciones I, II y IV.

Art. 8.— Son facultades del director del plantel:

- a) Proponer al rector, a través del coordinador del Colegio, el nombramiento de los funcionarios académicos.
- b) Proponer al rector los nombramientos del personal académico de acuerdo con las disposiciones del Estatuto General y del Estatuto del Personal Académico.
- c) Someter al rector la designación del personal administrativo.
- d) Planear con el comité directivo del Colegio, las actividades académicas del plantel.
- e) Organizar, dirigir y supervisar las actividades y programas académicos y administrativos del plantel a su cargo, siguiendo los lineamientos generales que establezcan el comité directivo y el consejo del Colegio.
- f) Velar por el cumplimiento de las normas que rigen la estructura y funcionamiento de la Universidad.
- g) Convocar y presidir el consejo interno del plantel.
- h) Elaborar con el consejo interno, los reglamentos interiores.

Art. 9.— El consejo interno órgano consultivo del plantel estará integrado por tres representantes de los profesores y por tres representantes de los alumnos, con sus respectivos suplentes.

Art. 10.— En lo referente a la duración y procedimiento de elección de los representantes profesores y alumnos ante el consejo interno se seguirá lo señalado por el reglamento interior del plantel.

**BASES PARA LA CREACION DEL COLEGIO DE
CIENCIAS Y HUMANIDADES A RESERVA DE QUE
SEAN INCORPORADAS COMO ARTICULOS DEL
ESTATUTO GENERAL, EN LOS
SIGUIENTES TERMINOS:**

(Art. 9 bis).—El fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia y de investigación disciplinarias e interdisciplinarias en que participen dos o más facultades, escuelas e institutos de la Universidad, así como su realización a través de unidades académicas, corresponderán al Colegio de Ciencias y Humanidades.

(Art. 11).—Son autoridades universitarias:

- I.— La Junta de Gobierno.
- II.— El Consejo Universitario.
- III.— El Rector.
- IV.— El Patronato.
- V.— Los Directores de facultades, escuelas e institutos y aquellos que se designen con motivo de la coordinación de los anteriores en las unidades académicas del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- VI.— Los consejos técnicos de las facultades y escuelas y los de Investigación Científica y Humanidades.

(Art. 15).— Cada una de las facultades y escuelas tendrá en el Consejo Universitario un representante propietario y otro suplente, por sus profesores, y un representante propietario y otro suplente, por sus alumnos. Los profesores y alumnos de los cursos nocturnos de los planteles que integran la Escuela Nacional Preparatoria designarán sus propios representantes. Igualmente los profesores y alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades designarán dos consejeros propietarios y su suplente, correspondiendo uno al nivel de bachillerato y otro al profesional y de postgrado.

(NUEVO CAPITULO)

Del Colegio de Ciencias y Humanidades

(Artículo 1).—El Colegio de Ciencias y Humanidades a que se refiere el artículo 9 bis se integrará por los siguientes órganos:

- a) El comité directivo,
- b) el consejo del Colegio,
- c) el coordinador y
- d) los Directores y consejos internos de las unidades académicas o en su caso de los planteles.

(Artículo 2).—El comité directivo del Colegio de Ciencias y Humanidades contará con los siguientes miembros:

- a) El coordinador del Colegio.
- b) los coordinadores de Ciencias y Humanidades y
- c) los directores de facultades, escuelas e institutos que colaboren directamente con las unidades académicas que se establezcan, o en la realización de planes, programas o proyectos concretos.

(Artículo 3).—El comité directivo tendrá las siguientes funciones:

- a) Formular proyectos concretos para diversificar las posibilidades de estudio mediante la adecuada combinación de las disciplinas que se impartan en la Universidad.
- b) Crear proyectos interdisciplinarios de docencia e investigación con la participación de dos o más dependencias académicas de la Universidad.
- c) Proponer para la ejecución de los proyectos anteriores las unidades académicas y los planes de estudio que sean necesarios.

(Artículo 4).—El consejo del Colegio estará integrado:

- a) Por los miembros del comité directivo del Colegio que participen en el proyecto correspondiente.
- b) Por los consejeros universitarios profesores y alumnos de las facultades y escuelas que participen en el proyecto.
- c) Por los representantes del Colegio ante el Consejo Universitario.
- d) Por el director de la unidad académica o los directores de los planteles correspondientes.

(Artículo 5).—El consejo del Colegio tendrá la función de estudiar y dictaminar los proyectos que le sean propuestos, y en su caso remitirlos al Consejo Universitario.

Pasa a la pag. 8

Pasa a la pag. 8

fructífera cooperación de todas las facultades y escuelas de la Universidad para la educación del joven y la formación de nuevos profesores, sino que va a liberar una serie de fuerzas para la educación.

El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Pero el plan está igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura del especialista; incluye algunas especialidades del mundo contemporáneo que son de la mayor importancia, como la estadística y la cibernética. Los cursos optativos previstos conducen al estudio de las profesiones, en tanto que sus materias básicas permiten que el alumno adquiera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias.

Si nosotros pensamos en el México de la próxima década veremos que sin instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades, la magnitud de problemas a los que se enfrentará la Universidad Nacional Autónoma de México la llevaría a sufrir muy graves crisis. Consideramos que no es necesario esperar a que vengan esas crisis para que festinando los procedimientos, se encuentren nuevas soluciones y se hagan las necesarias reformas.

El número de alumnos que ingresan a la Universidad Nacio-

SE CREO EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Viene de la pág. 1

nal, y en general a la enseñanza superior del país, es extremadamente pequeño (apenas el 2% de la matrícula total corresponde, en 1970, a la educación especial y superior. En números absolutos son 199 mil estudiantes en educación superior frente a 10,088,000 de la matrícula potencial; cifra muy inferior a la que proporcionalmente tienen otros países subdesarrollados, o en proceso de desarrollo similar al de México).

La selección previa al momento en que los estudiantes llegan a las ventanillas de la Universidad es excesiva, y no necesariamente académica, sino social y económica.

En esas condiciones, un país como el nuestro y una Universidad Nacional como la nuestra tienen la obligación de plantearse el problema de liberar fuentes de enseñanza para atender a aquellos estudiantes deseosos de aprender y de ingresar a sus aulas; haciendo, al mismo tiempo, cuanto esfuerzo sea necesario para que realmente aprendan, y para que aumenten día con día la seriedad y profundidad de sus estudios humanistas, científicos y técnicos.

La Universidad tiene que ser la fuente de innovación más significativa y consciente de un país; de innovación deliberada, previsor, que no espera a la ruptura, a la crisis para actuar, que previendo las posibles rupturas y crisis actúe a tiempo, con serenidad, con firmeza, con imaginación y seriedad, abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades, y mejorando sus niveles técnicos, científicos, humanísticos y de enseñanza.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituye la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren, a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros

sistemas de evaluación de los que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes; presentándoles a éstos nuevas posibilidades en trabajos técnicos, de oficios y de artes aplicadas, en que colabore la nación entera en una política de educación y de empleo cada vez más calificados.

El Colegio de Ciencias y Humanidades abre nuevas perspectivas a la juventud, al magisterio, a los investigadores. La que ayer se presentó en lo particular al H. Consejo Universitario se refiere a la enseñanza de nivel medio superior. Si es posible en este mismo año se propondrán nuevas opciones, en el orden profesional en las licenciaturas; sobre todo en algunas disciplinas que presten a ello como las matemáticas aplicadas, las ciencias administrativas y las ciencias de la salud, profesiones de carácter típicamente interdisciplinario, y que tienen por lo demás y tendrán en el futuro, un amplio mercado de trabajo; pero el esfuerzo del Colegio no puede quedar ahí, habrá de llegar a los estudios de posgrado y de investigación, coordinando por su cuenta, cuando así se lo encomienda la Universidad, o cooperando con la coordinación que las divisiones de estudios superiores y los institutos de investigación científica y humanística programen en el futuro, para el estudio de áreas y problemas que requieren el concurso de varias disciplinas como la Psicología, la Psicología Social y la Psiquiatría, como la Geografía y las ciencias de la tierra, como los problemas de desarrollo regional y como tantas más que sería difícil enumerar.

Por todo ello el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas e institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística, cada vez más, si quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias.

**LISTA TENTATIVA DE LAS POSIBLES AREAS QUE PUEDE ABARCAR
LA FORMACION DE TECNICOS AUXILIARES EN EL NIVEL
DE BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES,
Y QUE DEBERAN EN DEFINITIVA APROBARSE O ADICIONARSE
POSTERIORMENTE POR EL CONSEJO DEL COLEGIO**

Ferrocarriles y autovías
Autotransportes foráneos
Transporte colectivo metro, tranvías y trolebuses
Autotransporte urbano y suburbano
Diseño de sistemas viales de tránsito terrestre urbano
Diseño de sistemas viales de tránsito terrestre foráneo
Tráfico marítimo de altura
Tráfico marítimo de cabotaje
Tráfico fluvial y lacustre
Transporte aéreo nacional
Transporte aéreo internacional
Operaciones de depósito y ahorro
Operaciones de préstamo y financiamiento
Operaciones hipotecarias
Operaciones fiduciarias
Operaciones de seguros y finanzas
Saneamiento del medio ambiente
Salud Pública y campañas sanitarias
Seguridad industrial y prevención de accidentes
Seguridad social
Administración de hospitales y sanatorios
Laboratorios de análisis clínicos
Laboratorios de rayos X
Laboratorios y consultorios médicos dentales
Rehabilitación
Promoción turística
Administración de hoteles y moteles
Administración de restaurantes, centros nocturnos y bares
Servicios de la Industria Turística
Organización de eventos y espectáculos públicos
Redacción técnica
Operación de programas y diseño de escenarios
Manejo de equipo de radio y televisión
Programación de radio, cine y televisión
Administración de la industria de cine, prensa, radio y televisión
Dibujo comercial
Dibujo publicitario
Operación de servicios de telecomunicación
Administración de servicios de telecomunicación
Administración de construcción y conservación de obras públicas
Alumbrado público
Aguas y obras de alcantarillado y drenaje
Trazado de calles, pavimentación y conservación de las mismas
Zonas de embellecimiento, parques y jardines y conservación de los mismos
Asistencia social
Abastos y mercados
Acción social, deportiva y cultural
Administración escolar
Servicios escolares y paraescolares
Sistemas de nuevos métodos de enseñanza
Programación y operación de máquinas electrónicas

Diseño de sistemas de información
Administración de centros de computación
Comercialización de gramíneas y derivados
Comercialización de frutas, legumbres y derivados
Comercialización de productos pecuarios y derivados
Comercialización de pescados, mariscos y derivados
Comercialización de bebidas y tabaco
Comercialización de materias primas y auxiliares agrícolas
Comercialización de materias primas y auxiliares silvícolas
Comercialización de materias primas y auxiliares pecuarios
Comercialización de materias primas y auxiliares minerales
Comercialización de maquinaria, herramientas y equipo
Comercialización de aparatos científicos técnicos de medicina y previsión
Comercialización de equipo de transporte, refacciones y accesorios
Comercialización de productos textiles y sus manufacturas
Comercialización de productos químicos
Comercialización de productos de cuero y piel
Comercialización de productos metálicos
Comercialización de productos eléctricos
Comercialización de productos médicos
Comercialización de productos de artesanías y de orfebrería
Comercialización en instrumentos musicales
Comercialización en libros y artículos escolares
Comercialización en materiales de construcción
Climatología
Supervisión de talleres editoriales
Corrección de pruebas
Representaciones gráficas
Mediciones lumínicas
Mediciones acústicas
Pruebas de materiales de construcción
Estudios de tierras agrícolas
Estudios de aguas
Promoción laboral
Administración de granjas avícolas
Administración de granjas porcinas
Administración de establos

Además de los anteriores diplomas, se podrían otorgar los de:
Instructor
Traductor
Intérprete
Artesano (diversas especialidades)
Ebanista
Orfebre
Decorador

NOTA: El número de diplomas y la nomenclatura definitiva de los mismos, deberán ser estudiados y aprobados por expertos.

**REGLAMENTO DE LA UNIDAD ACADÉMICA
DEL CICLO DE BACHILLERATO DEL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

Viene de la pág. 6

Art. 11.— Corresponderá al consejo interno:

- a) Cooperar al buen funcionamiento académico y administrativo del plantel.
- b) Opinar sobre los problemas académicos y administrativos que le sean sometidos por el director.

TRANSITORIOS

PRIMERO.— En tanto se reúnan los requisitos de antigüedad que las normas universitarias establecen para la designación de funcionarios académicos y elección de consejeros universitarios, se considerarán como equivalentes los años de servicios en otros planteles universitarios. (Sujeto a corrección y pendiente de aprobación por el Consejo Universitario).

SEGUNDO.— Este reglamento entrará en vigor al día siguiente de su aprobación por el Consejo Universitario.

**BASES PARA LA CREACION DEL COLEGIO
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES A
RESERVA DE QUE SEAN INCORPORADAS**

Viene de la pág. 6

(Artículo 6).—El coordinador del Colegio será nombrado por el rector previa consulta al Colegio de Directores y deberá reunir los requisitos establecidos por este Estatuto para los coordinadores de Ciencias y de Humanidades.

(Artículo 7).—Serán atribuciones del coordinador:

- a) Convocar y presidir las sesiones del comité directivo y del consejo del Colegio y servir de su órgano ejecutivo.
- b) Coordinar e impulsar las actividades propias del Colegio, de sus programas, unidades académicas y planteles, dentro de los lineamientos de los proyectos aprobados por el Consejo Universitario.
- c) Las demás que le confieran los reglamentos.

(Artículo 8).—El Colegio de Ciencias y Humanidades funcionará a través de distintas unidades académicas de docencia e investigación y en su caso de planteles. Unas y otros podrán tener un director designado por el rector previa consulta al comité directivo y un consejo interno.

Anexo 2.
Mapa curricular del plan de estudios vigente del CCH.

PRIMER SEMESTRE								Horas/créditos
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS I	TALLER DE COMPUTO	QUÍMICA I	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORANEA I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	INGLÉS I/FRANCÉS I		
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24	
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48	
SEGUNDO SEMESTRE								
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS II	TALLER DE COMPUTO	QUÍMICA II	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORANEA II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	INGLÉS II/FRANCÉS II		
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24	
CREDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48	
TERCER SEMESTRE								
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS III	FÍSICA I	BILOGÍA I	HISTORIA DE MÉXICO I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	INGLÉS III/FRANCÉS III		

					III		
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CREDITOS	10	10	10	8	12	8	58

CUARTO SEMESTRE

ASIGNATURA	MATEMÁTICAS IV	FÍSICA II	BIOLOGÍA II	HISTORIA DE MÉXICO II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV	INGLÉS IV/FRANCÉS IV	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CREDITOS	10	10	10	8	12	8	58

QUINTO SEMESTRE

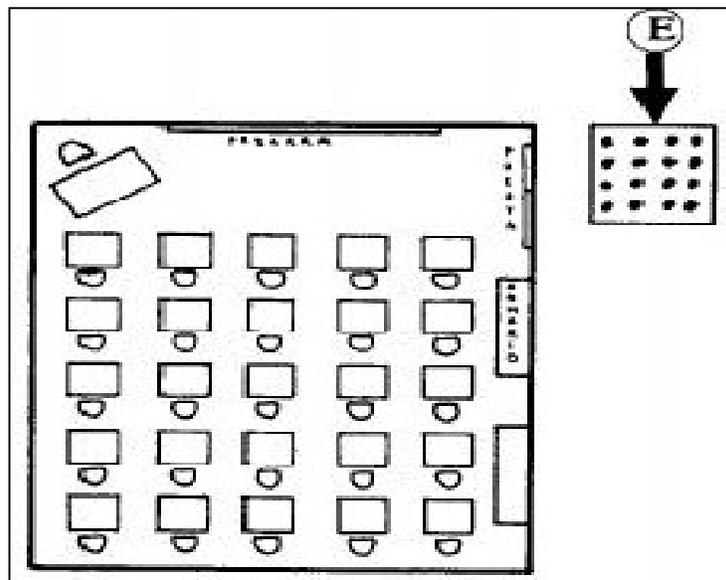
ASIGNATURA	1ª.OPCIÓN OPTATIVA OBLIGATORIA	2ª.OPCIÓN OPTATIVA	3ª.OPCIÓN OPTATIVA		4ta.OPCIÓN OPTATIVA	5ta.OPCIÓN OPTATIVA	
	CALCULO I ESTADÍSTICA I CIBERNETICA I Y	BIOLOGÍA III FÍSICA III QUÍMICA III	FILOSOFÍA I	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA I	ADMINISTRACIÓN I ANTROPOLOGÍA I CIENCIAS DE LA SALUD I	GRIEGO I LATÍN I LECTURA Y ANALISIS DE TEXTOS LITERA-	

	COMPUTACIÓN I				CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I DERECHO I ECONOMÍA I GEOGRAFÍA I	TALLER DE COMUNICACIÓN I TALLER DE DISEÑO	
--	---------------	--	--	--	---	--	--

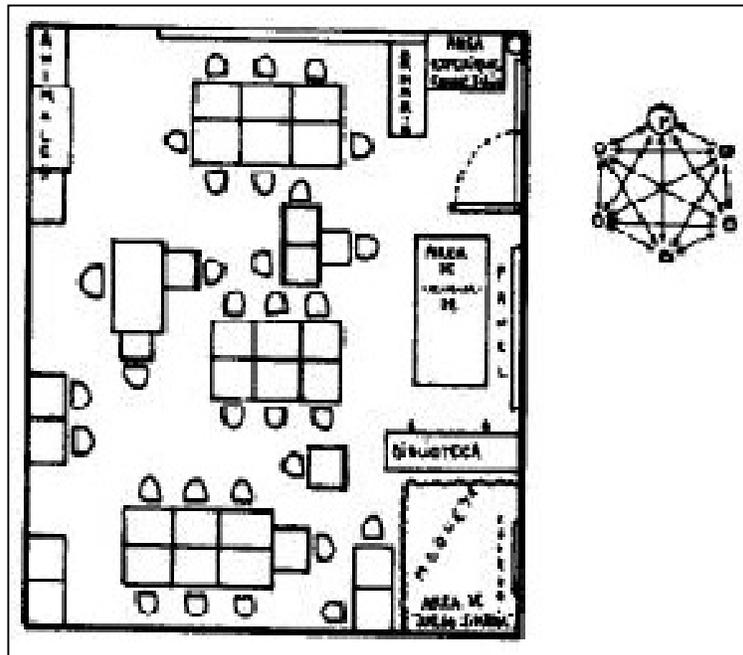
SEXTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	1ª.OPCIÓN OPTATIVA	2ª.OPCIÓN OPTATIVA	3ra. OPCIÓN OBLIGATORIA	OPTATIVA	4ta.OPCIÓN OPTATIVA	5ta.OPCIÓN OPTATIVA	
	CALCULO II ESTADÍSTICA II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II	BIOLOGÍA IV FÍSICA IV QUÍMICA IV	FILOSOFÍA II	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA II	ADMINISTRACIÓN II ANTROPOLOGÍA II CIENCIAS DE LA SALUD II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II DERECHO II ECONOMÍA II GEOGRAFÍA II PSICOLOGÍA II TEORÍA DE LA HISTORIA II	GRIEGO II LATÍN II LECTURA Y ANALISIS DE TEXTOS LITERARIOS II TALLER DE COMUNICACIÓN II TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CREDITOS	8	8	8	8	8	8	56
TOTAL							166

Anexo 3.
Representación gráfica de la organización espacial tradicional y activa

Organización espacial “tradicional”



Organización espacial “activa”:



Anexo 4.
Evidencias de inquietudes profesionales

Nombre del alumno: Sandra Gabriela Garcia Navarrete Materia: ética
Numero de cuenta: 306185188 grupo: 612

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

El hecho es algo que sucede en un momento inesperado
Un acto es algo voluntario, que decides.

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

La voluntad quiere. Se refiere a lo que se quiere y se tiene que
lograr.
El apetito desea. Es como desear algo que no se necesita solo se desea.

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Nombre del alumno: Ortega Ortiz Oliver
Numero de cuenta: 308134124

Materia: ética
grupo: 612

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.
1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Hecho para mí es algo q' haces pensando en lo q' pueda pasar y un acto es algo espontáneo como una orden

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

Creo q' la voluntad es algo q' tú quieres hacer sin la influencia d' nadie y el apetito es el deseo ya q' no piensas en eso anteriormente, es espontáneo.

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Nombre del alumno: Jiménez Cortés Erick
Numero de cuenta: 308197408

Materia: ética
grupo: "612"

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.
1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Un hecho es algo que sucede sin ser previsto.
Un acto es algo que decides, que estas seguro.

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

Porque es algo que tu te propones es tu voluntad.
el apetito desea es porque se te antoja pero
no sabes si probarlo.

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre
"libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Materia: ética

Nombre del alumno: Grisel Deora Palacios Cerón grupo: 612

Numero de cuenta: 308127386.

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Actos: Donde tú tienes la decisión de hacer las cosas y tomar el control.
hechos: Es una situación donde la persona no tiene papel ni control.

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

Cuando una persona quiere algo o quiere ser algo, significa que tiene la voluntad para lograrlo, pero cuando solo desea, se queda solo en un pensamiento, no existe la voluntad.

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Ivan Escobedo
Nombre del alumno: Jaen Madrid
Numero de cuenta: 308022481 308182242

Materia: ética
grupo: 612

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Los hechos son procesos que ocurren de manera natural
y los actos son acciones humanas

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

La voluntad es algo racional e intelectual y el
deseo se da por los sentidos y pasiones

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre
"libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Nombre del alumno: Olmos Ruiz Alejandra Vindiciana Materia: ética
Numero de cuenta: 308227882 grupo: 612

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Los hechos son sucesos que están presentes de manera natural y los actos son acontecimientos que se realizan a partir de la ejecución del hombre.

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

Que la voluntad se realiza, se ejecuta y el apetito sólo que se piensa pero no ocurre nada de manera natural y manual.

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Materia: ética

grupo: 612

Nombre del alumno: Rodríguez Salas

Numero de cuenta: 308203785

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Que los hechos son cosas sobre las cuales no tenemos poder y los actos son cosas que hacemos por que queremos

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

que el apetito desea algo siempre va a tener deseo de comer algo y la voluntad es algo que ya se sabe que se quiere y el cual es algo que ya se tiene que ejercer

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Materia: ética
grupo: 612.

Nombre del alumno: Laura Baleri Mtz.
Numero de cuenta: 308198931.

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

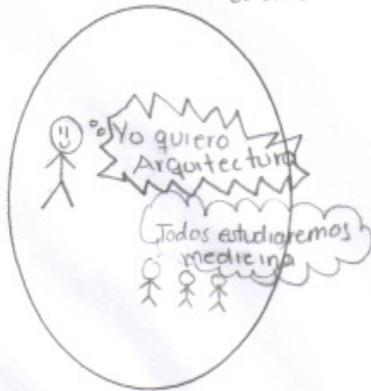
Las actos son las que realiza el hombre para un fin.
Los hechos no requieren actos humanos.

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

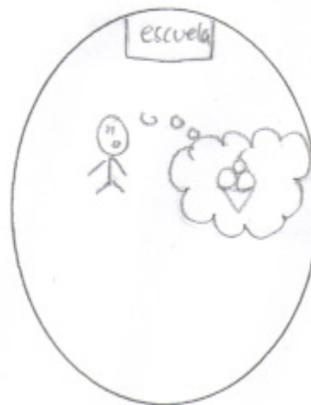
Pues, el apetito es deseo porque es algo como instantáneo, y la voluntad requiere un pensamiento, o un razonamiento.

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer -
voluntad



Libertad de actuar -



NOMBRE: Julio Cesar Raygora Cedeño
Numero de cuenta: 308145052 CLAVO: 612

✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Los hechos son cuando alguien hace algo conscientemente y un acto es cuando alguien hace algo esperando conseguir algo.

✓ 2. Explica de manera escrita, esta frase: "La voluntad quiere, el apetito desea".

Cuando alguien quiere algo e por su voluntad y cuando alguien desea algo e por que su cuerpo lo necesita

✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Nombre del alumno: Santoray Porada Itzel
Numero de cuenta: 308322011

Materia: ética
grupo: 612

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Los actos son acciones humanas/depende de nosotros
Los hechos acontecen de manera natural.

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

Cuando el apetito desea se habla de un deseo y cuando la voluntad quiere es una volición, si tienes voluntad puedes hacer lo que te propongas y el deseo solo es apeteceador.

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Materia: ética

Nombre del alumno: Fantini Galván Carali grupo: 612

Numero de cuenta: 308077546

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

los hechos son los que pasan ocasionalmente y en los actos tu tomas la decisión

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

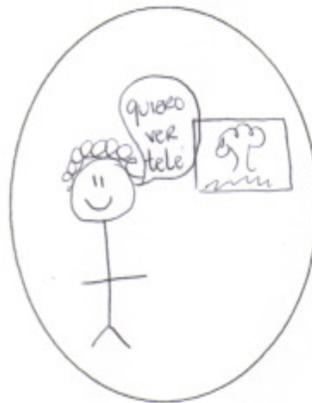
que la voluntad depende de nosotros y es lo necesario que nos hace feliz y el deseo es más materialista

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Nombre del alumno: Torres Batista Miguel
Numero de cuenta: 308322640

Materia: ética
grupo: 612

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.
1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

el hecho no lo pienso y el acto lo pienso.
lo analizo y si te conviene lo hago

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

La voluntad quiere se refiere a un beneficio propio y el apetito desea se refiere a un placer que no es necesario para vivir

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Materia: ética

Nombre del alumno: Montserrat Codillo Frago grupo: 612

Numero de cuenta: 308333671

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

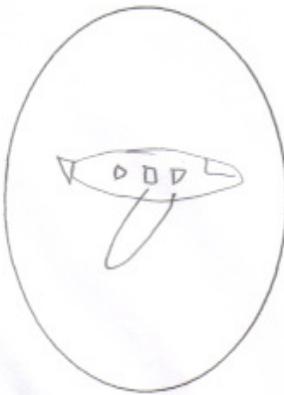
Un hecho es algo que sucede sin pensarlo
y un acto es algo que tu decides

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

Esta se refiere que el querer es algo que
realmente vas a hacer y el deseo es como
algo más pasajero

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre
"libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



Nombre del alumno: Baranda Vargas Hermila Materia: ética
grupo:

Numero de cuenta: 308017098

- ✓ Lee con atención las preguntas y reflexiona antes de contestar.

1. ¿Qué diferencia hay entre hechos y actos?

Hecho: algo que sucede sin voluntad (lluvia, sismo)
Acto: actividad voluntaria (decisión del hombre)

- ✓ 2. Explica de manera escrita, ésta frase: "La voluntad quiere; el apetito desea".

La voluntad quiere - algo que se ha pensado, analizado y decidido
El apetito desea - se refiere a que el deseo es algo que se siente, que anhela con placer

- ✓ 3. Dibuja un ejemplo de la vida cotidiana, donde muestres la diferencia entre "libertad de querer y libertad de actuar"

Libertad de querer



Libertad de actuar



FUENTES DE CONSULTA

- Aguilar Sanz Joel. (1996). *Del aprendizaje a la instrucción*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Andrade, P. Cañas, J. L. & Betancourt D. (2008). *Investigaciones psicosociales en adolescentes*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/ UNAM.
- Bartolucci, Jorge y Rodríguez, G. Roberto A. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. México: ANUIES.
- Benejam, Pilar. (2002). *La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. En las ciencias sociales: concepciones y procedimientos. Claves para la innovación educativa*. núm.14. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.
- Caballero, Benítez J.Laureano. (2009). *Actividades y recursos para educar en valores*. México: Editorial PPC.
- Castañón, Roberto y Seco, Rosa María. (2000). *La Educación Media Superior en México: Una invitación a la reflexión*. México: Limusa.
- Chávez, Calderón Pedro. (2002). *Ética*. México: Publicación Cultural.
- Chehaybar, Edith. (2000). *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México: Plaza Valdés Editores.
- Corte, Erick. (1995). *Aprender activamente en ambientes educativos dinámicos* México: Gernika.
- Cortina, Adela. (2008). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Díaz Barriga Ángel. (1997). *Didáctica y Currículum*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, Arceo Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigaciones Educativas*, 5 (2). Consultado el día 20 08 2010 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz, Barriga Arceo Frida. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw – Hill.

- Díaz Barriga, Arceo Frida. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, Carlos. (2003). *Ética de mínimos y ética de máximos en una democracia dialógica*, México: Periodismo.
- Díaz, Cuevas Salvador., Gardea, Pichardo Jorge., López, Rodríguez Elvira., Peralta, Terrazas Víctor. E., Sánchez, Ramírez Edith., et al. (2005). *Revisión del Plan de Estudios. Tercera Etapa. Orientación y sentido de las áreas. Área Histórico-Social. Documento de trabajo*. México: UNAM/CCH.
- Duarte, Duarte Jackeline. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de educación*. Consultado el día 20 08 2010. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>
- *ENLACE Media superior*. (2010). México: SEP.
- Espinosa Suñer, Enrique. (1982). *El Bachillerato en México. Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria*. Colección Ensayos y Estudios. 58. México: UNAM.
- Fize, Michel. (2001). *¿Adolescencia en crisis?* México: Siglo Veintiuno editores, S.A. de C.V.
- Flores, Andrade Lucio Sergio. (2010). *Diplomado de actualización en Filosofía*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades. DGAPA.
- Gaceta Amarilla. (1971). México: UNAM.
- Gaceta CCH. (2004). *Órgano informativo del colegio de Ciencias y Humanidades*. 7. Suplemento especial. México: UNAM.
- Gadamer Hans Georg. (2000). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.
- Gómez Gómez Elba Noemí. (1989). *La recuperación de la Práctica Educativa y la Profesionalización de la Actividad Docente*. México: Centro de pedagogía Ignaciana del ITESO.
- González, Casanova Pablo. (1983). *6 de mayo de 1970. 7 de diciembre de 1972*. México: UNAM.
- González, Teyssier Jorge. (1996). *Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Plan de estudios actualizado*. México: UNAM.

- Hierro, Graciela. (1990). *Ética de la libertad*. México: Torres Asociados.
- Latapí, Sarre Pablo. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Cuaderno de discusión 6. México: SEP.
- López, Tapia Alfonso. (Coord.) (2001). *Filosofía. Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM*. Documento de trabajo. México: UNAM.
- López, Velásquez José Luis. (Coord.) (2006). *Aprendizajes Filosóficos II*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Macionis, John J., Plummer, Ken. (1999). *Sociología*. Madrid: Prentice Hall.
- Moran, Oviedo Porfirio. (1986). *Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza –aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica. En operatividad de la didáctica*. México: Gernika.
- Moreno, Castañeda Manuel. (1997). El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia. *VI encuentro Internacional de Educación a Distancia*. México: Universidad de Guadalajara.
- OECD. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. El papel vital de los profesores*. Cap. 5. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, Ortega Adriana. (2001). *Si los hombres se embarazaran, ¿el aborto sería legal?* México: EDAMEX, S.A. de C.V.
- Platts, Mark (Comp.) (2006). *Filosofía contemporánea conceptos éticos fundamentales*. México: UNAM.
- *Programa de estudios de filosofía II*. Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM.
- *Programa de Maestría en Docencia Para la Educación Media Superior (MADEMS). Proyecto de creación*. (2003). México: UNAM.
- Raichvarg, Daniel. (1994). *La educación relativa al ambiente: algunas dificultades para la puesta en marcha*. Serie de Documentos Especiales. Bogotá

- Ramírez, R. Liebig A. (2009). *Propuesta de un diseño instruccional significativo para la asignatura dibujo técnico con la incorporación de las TIC en la escuela ciencias de la tierra*. Universidad de Oriente. Núcleo Bolívar.
- Reitman Jason. (2007). [Juno]. Canadá-EE.UU: FOX.
- Rosales, Carlos. (1986). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. México: Gernika.
- Sánchez, Vázquez Adolfo. (1969). *Ética*. México: Grijalbo.
- Santrock, John W. (2001) *Adolescencia*. Madrid: Mc Graw- Hill Higher Education.
- Santrock, John W. (2006). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Savater, Fernando. (2002). *La educación y los valores de la ciudadanía*. México: Editorial PPC.
- Streibel, J. Michael. (1993). Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿Es posible un maridaje? McClintock, O. Roberto, Streibel, J. Michael y Vázquez, Gómez Gonzalo. (1993). *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación de Evaluación.
- Valdés, M. Margarita. (Comp.) (2001). *Controversias sobre el aborto*. México: F.C.E.
- Villoro, Luis. (1998). *El poder y el valor, fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wilson BG & Jonassen DH Cole P. (1993). *Enfoques cognitivos al diseño de instrucción, en piskurich*. México: El manual de instrucciones de tecnología, astro/ Mc Graw Hill.
- Woolfolk, E. Anita. (1999). *Psicología Educativa, de los grupos a la cooperación*. México: FCE.