

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Filosofía**

Informe Académico:

**“LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA
EN 5° AÑO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA.”**

Núria Brun Celorio

Para obtener el grado de Licenciada en Filosofía

Directora de tesis: Dra. Isabel Cabrera Villoro

MÉXICO; D. F. OCTUBRE 2008



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.

Con el mismo amor, que por bendición de ellos me ha arropado desde que nací, dedico este trabajo a mis padres: Liberto Brun y Carmen Celorio. Por ser, simplemente, excepcionales.

Gracias, profundamente gracias... todo ha sido posible por ustedes. Por ser cómo fueron, por ser quienes son: los seres humanos íntegros que han iluminado mi corazón y mi camino.

Gracias papá, por tu respeto profundo a todos los seres, y a mí. Porque tu confianza en mí, ha sido mi fortaleza. Por tu capacidad de dar cercanía indudable a las grandes distancias...

Gracias mamá, por tu infinita capacidad amorosa y tu elevada nobleza, con las que das testimonio de tu profunda calidad humana. Por tu amor y contención incansables conmigo. Por seguir. Por acariciar la cercanía, como si fuera fácil...

Gracias a ambos, por regalarme tan extraña fe en la humanidad, y confiar junto conmigo en una ética más divina, es decir, más humana.

Reciban mi entrega, mi amor total y mi gratitud.

Siempre.

Con especial agradecimiento, honro a todos y cada uno de mis Maestros.

Gracias a la UNAM, por hacer posible que estudiara. También gracias a mi país, México.

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Isabel Cabrera por su generosidad, ánimo y apoyo desinteresado para que yo realizara este ciclo. Finalmente! **Gracias Isabel**. Agradezco al Dr. Carlos Oliva, su apoyo abierto y sincero. Gracias al Dr. Pedro Enrique por asentir. A la Dra. Ana Rosa Pérez Ransanz, y a Ana, por su contundente presencia. Al Dr. Roberto Johnson, a Bob, por haberme modelado las verdades humanistas desde antes de que yo pudiera comprenderlas. A él y a Marcia, por la experiencia. Y a Ángela, por llevarme de regreso a casa.

Teacher: gracias por su paciencia y confianza en mí. Gracias a la Maestra Gally, por lo mismo. Al Instituto Luis Vives, por permitirme sembrar e incluso, cosechar frutos.
A mis alumnos: gracias de todo corazón, por la apertura y el proceso. Por todo.
Gracias Jorge, por empezar hace años con esto.

Agradezco el apoyo continuo y amable de Gloria y de Lola; y por supuesto de quienes con su amable trabajo en la universidad, Liliana, Leticia, Viviana y Claudia, me abrieron el camino.
Gracias a Lourdes Quinto, por abrirme las puertas, una y otra vez.

Gracias Lety, por empujarme, enseñarme y apoyarme incondicionalmente, con tu generosa disposición.

A mis amigas de todo, de desvelo reflexionando, disfrutando y escribiendo; de caminos cercanos y pasos continuos: Rosalía, Marybel, Tex, Claus, Eli, Angie y Maric, gracias siempre por cada día, cada apoyo solidario y amoroso, a cada una.
Como dice J. Sabina, lo mejor de cada casa.

Gracias Marisa, por acompañarme a la meta, con el entusiasmo y la ayuda que necesitaba para pasarla. Por recibirme y estar aquí, tan por completo.

Gracias Mary, por ser incondicional y leerme de verdad, al otro lado del océano.

Agradezco mi yaya, mi avi, mis abuelos y mi ascendencia. Ellos saben por qué. Gracias Jean y Aylin por aligerar lo serio. Gracias Sergio, Carola y Kari, por su disposición en el justo momento.
Gracias a Teresita por la voz, y a Edgar por las revelaciones de seguridad.

Manuel, gracias por resolver siempre. Por decirme sí una y otra vez. Glo, Mari y Raúl, gracias por sostenerme, mientras, la vida cotidiana.

A Laura, Tere y Jordi, por su amor que lo dice y lo festeja todo, con tanto corazón. Gracias, gracias a los tres por su infinita incondicionalidad y confianza amorosa.

Gracias Irma y Cenobio porque tenían razón. Por su fe y entrega para ayudarme...

Gracias al espejo, y a los años...

“Descendió hacia el mar del modo más dulce del mundo – sólo la mente de un padre podía imaginarlo-, llevada por la corriente, a lo largo de la danza hecha de curvas, pausas y titubeos que el río había aprendido en siglos de viajes; él, el gran sabio, el único que sabía el camino más hermoso y dulce... y apacible, para llegar al mar sin hacerse daño.”

(Baricco, Alessandro. *Océano mar*. 1999)

ÍNDICE DEL INFORME ACADÉMICO

Introducción	2
Capítulo 1. Marco Institucional y Plan de Estudios	
1.1 Características generales del Instituto Luis Vives y visión educativa del mismo	7
1.2 Programa de la materia de ética para 5° año de la ENP	
1.2.1 Información del programa	9
1.2.2 Revisión de los contenidos del programa	18
Capítulo 2. Enfoque Humanista en el Aprendizaje Significativo	
2.1 Modelo educativo del aprendizaje significativo	25
2.2 Breve descripción de las actitudes del profesor	31
Capítulo 3. Experiencia docente (enfoque personal para potencializar la enseñanza de la ética)	
3.1 Fundamento y aplicación de las estrategias didácticas...	36
3.1.1 Metodología en clase	42
3.1.2 Ejercicios y actividades de enseñanza- aprendizaje para promover el “darse cuenta” en los estudiantes.	46
Conclusiones	64
Bibliografía	71
Anexo 1: Conclusiones mesa “Bioética”	73
Anexo 2: Cuento: El Temido Enemigo	78

INTRODUCCIÓN

“Lo que sabemos no proviene de
la intuición ni de la revelación,
sino de la experiencia”

Savater, El jardín de las dudas

Este trabajo, está realizado con una búsqueda auténtica en la consecución de los objetivos del programa de ética para escuelas incorporadas a la UNAM.

Es un informe basado en 5 años de aplicación del programa de ética para 5° año de bachillerato, con un enfoque humanista en la didáctica de la ética; mismo que implica la facilitación del desarrollo de la conciencia moral en los alumnos, así como su autonomía.

Es de trascendental importancia que los espacios de clase continúen siendo tan formativos como informativos en el aprendizaje. A través de mi experiencia docente destaco el valor del uso de la libertad con conciencia, para acrecentar verdaderamente una responsabilidad clara en los alumnos como personas. Responsabilidad que sólo es posible fundamentada en valores desarrollados internamente con conciencia del yo, el otro y la comunidad. Las clases, como proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitan esta interacción como una práctica continua.

Todos los programas abren una amplia gama de opciones en referencia al método de aplicarlos. El plan de estudios de ética conlleva, como todos, algunas dificultades y específicamente, las que en sí misma implica esta materia, ya que para comprender de fondo un tema, es necesario comprender interrelacionadamente el temario del curriculum. Por ejemplo, el problema de la libertad implica el fundamento de las decisiones a partir de valores, tema que se estudia en una unidad posterior. Integrar esto en un programa no es tarea fácil, ya que la enseñanza se despliega temporalmente y, a cambio, la vivencia personal de los conflictos

implica la integración de todos los temas en un mismo problema moral.

Expongo¹ a continuación un breve análisis de los contenidos del programa de ética para 5° de preparatoria y la aportación de mi participación docente. Es el resultado de largas cavilaciones, de ejercicios experimentados, de discusiones continuas en clase y de pláticas con los mismos estudiantes, todo esto en la búsqueda de mejorar la enseñanza, de manera que tenga una representatividad en la vida cotidiana de los alumnos, a la vez que les proporcione herramientas para una mejor comprensión de sus acontecimientos presentes y futuros. Si el aprendizaje puede tocar su experiencia personal y generarse a partir de ésta, logra mayor significación en su vida y en su ser personas.

“Ser persona es darme a mí mismo la libertad de ser el que soy”², en palabras de Kierkegaard: “ser la persona que uno realmente es”³, esto es más un enunciado de hechos evidentes que la formulación de un objetivo. Es, en efecto, una manifestación de la misma existencia; sin embargo, es también y finalmente, un proceso para la consecución del desarrollo posible del ser que ya es.

Sabemos que el estudio de la ética es interminable por diversas razones. Como la moral es un fenómeno intrínsecamente humano y por lo tanto social y relacional, está involucrada en todo conflicto humano. Ya sea a nivel de las implicaciones científicas y sus aplicaciones, o bien en manifestaciones artísticas controversiales, debates políticos, asuntos sociales de derechos, conflictos ambientales o problemas de relación como lo pueden ser la violencia, la lealtad, etc., todos, sin excepción, convergen en un mismo conflicto. En uno de los dilemas intrínsecos, cotidianos y trascendentes de la dimensión humana: el problema de los valores y la valoración, ¿qué se vale y qué no se vale. Este es un dilema moral.

¹ Este informe está escrito en algunas reflexiones en primera persona retomando a Marina: “En ética conviene que tanto el autor como el lector piensen en primera persona y así lo hago: quiero saber a qué atenerme respecto de mí, quiero contarme bien mi vida, necesito saber qué hacer con los modelos morales que constituyen la herencia social, no quiero ni pagar el pato, ni romper la baraja.” Marina, José Antonio, *Ética para náufragos*, Barcelona, 1999, p.16.

² Bucay, J. *El camino de la autodependencia*, México, 2002, p. 61.

³ Kierkegaard, S. *The sickness unto death*, en Rogers *El Proceso de convertirse en persona*, México, 1997, p. 164.

Abarcar todo lo importante en el plan de estudios se vuelve altamente complejo, lo que sí es posible es procurar con toda su importancia, sentar las bases necesarias para un cuestionamiento ético que por ser reflexivo, consciente, personal y profundo, pueda iluminar, a los que hoy son estudiantes, en el camino de su vida futura.

Mantengo la certeza de que, como seres humanos, todos buscamos con esperanza una ética más humana. La posibilidad de una forma de vida centrada en relaciones que puedan aspirar a obtener la equidad necesaria y el verdadero respeto mutuo entre sus integrantes, para obtener mayor bienestar para cada uno y por lo tanto mayor bienestar social. ¿Cómo haremos para conseguirlo? ¿Cómo despertar en nuestros alumnos no sólo la reflexión mental y abstracta de los conflictos morales que vivimos diariamente, sino además, facilitar con nuestra interacción, el despertar de mayor conciencia en su vida personal?

Este informe no tiene la ambición de un objetivo tan elevado, ni consiste en un análisis profundo de los temas que requerirían otro tipo de proyecto; sin embargo, es la invitación de continuar en la reflexión y en la búsqueda de caminos educativos que permitan el aprendizaje personal de la moral. A lo largo de mis años de trabajo, mi intención ha sido construir algunos puentes que se puedan transitar en comunión entre los alumnos y el docente hacia la conciencia, el uso de la libertad y el desarrollo interno de una percepción más clara de los valores humanos y personales.

Este informe es una descripción explicativa, de cómo y por qué darle vida a este proyecto de facilitar el desarrollo experiencial de la conciencia moral. Resalta la importancia cotidiana y trascendental, de comprender la dimensión ética de la vida humana, así como de fomentar el desarrollo moral autónomo en la vida personal e interrelacional de los estudiantes.

Sustento, como marco de referencia, la visión del aprendizaje significativo para priorizar la facilitación de la toma de conciencia. Perspectiva que promueve el uso responsable de la libertad, en la construcción de la vida propia y en el compromiso con la sociedad.

Doy una breve descripción de la búsqueda educativa e institucional del Instituto Luis Vives, ya que ha sido el instituto en el que se me ha facilitado aplicar este enfoque, por coincidir con sus principios.

Este informe académico es un planteamiento desde una perspectiva humanista, de la aplicación del programa. La explicación y fundamento de algunos ejercicios, permiten describir las dinámicas que funcionalmente han sido asertivas para el desarrollo del “darse cuenta” en los estudiantes, y promover su desarrollo como personas. Implica y responde a un compromiso social, que supone la oportunidad personal de la educación consciente.

El objetivo de describir mi experiencia personal, es aportar la revisión didáctica de cómo comprender algunos conceptos éticos desde una visión humanista. En el ámbito del aprendizaje experiencial de los alumnos, posibilitar su aplicación congruente.

Mi experiencia docente en escuelas incorporadas a la UNAM ha sido de 23 años, 13 de los cuales he impartido clase en El Instituto Luis Vives, Colegio Español de México. A lo largo de muchas revisiones programáticas, he reunido las experiencias con los alumnos, para conseguir variadas estrategias didácticas que dieron resultados efectivos en el nivel de sus competencias buscadas. Describiré algunas de dichas estrategias, a través de ejercicios realizados en clase.

Considero que el plan de estudios da la oportunidad de integrar la didáctica humanista como fundamento eficaz para el desarrollo moral, que como expuso Kierkegaard, y posteriormente retomó Carl Rogers, consiste, finalmente, en fomentar que el individuo se convierta en persona.

La manera en la que educativa y culturalmente hemos aprendido a actuar, ha motivado el cumplimiento del deber sustentado básicamente en una moral heterónoma; en una obligatoriedad externa que nos reproduce como individuos sin suficiente sustento en el desarrollo del ser.

El curso de ética, tiene para mí el propósito, de sembrar una semilla que pueda multiplicarse después en la vida adulta de los alumnos de preparatoria. Ellos inician con su proceso consciente de libertad y toma de decisiones, dentro de un largo camino que

implica el compromiso responsable con ellos mismos y con su entorno.

Tengo la certeza, de que el espacio en clase de la materia de ética, es una oportunidad para el cumplimiento de la necesidad humana de que los individuos podamos convivir como personas.

Conservo la esperanza de una ética con más calidad humana, que responda –comprometidamente- a las necesidades actuales de fomentar y conservar los valores universales de respeto, dignidad, libertad, bienestar y felicidad, que tan difícilmente resulta realizar en nuestra sociedad contemporánea.

CAPÍTULO 1

MARCO INSTITUCIONAL Y PLAN DE ESTUDIOS

1.1 Características generales del Instituto Luis Vives y visión educativa del mismo

*“No olvidemos que cada individuo es una persona,
y su educación, si ha de ser buena,
exige conocer a cada una de ellas.”*

Dr. Luis Vives

Durante la República Española y por primera vez en la historia de España, fue inmediato el firme propósito de educar al pueblo. Esta era una reforma social necesaria. La República rompía una inercia histórica y puso en marcha un moderno programa de educación para todos, basado principalmente en las teorías educativas de Don Francisco Giner de los Ríos que se pusieron en práctica en el Instituto Escuela y otras instituciones.

La tragedia española, en su fase de lucha armada entre 1936 y 1939, con la pérdida de la guerra por el gobierno republicano legalmente constituido, desembocaría en un renacer en otras tierras que generosamente acogieron al pueblo español perseguido por el franquismo. Toda esta gente que había participado en una reforma educativa y con un auténtico interés por educar, continuó esta labor lejos de su patria. Donde fue recibida, como sucedió en México, la historia muestra que las personas que llegaron “entregaron toda la carga humana e intelectual que traían como único equipaje”⁴

Así, en 1939, pocos meses después de la llegada de los primeros refugiados españoles a México, se fundó el Instituto Luis Vives, Colegio Español de México, teniendo como principal objetivo el de formar a sus alumnos en una enseñanza de corte liberal.

⁴ *Instituto Luis Vives, Memorias del 50 aniversario*, México, 1989, p, 14.

Los maestros más ilustres de las mejores escuelas de la República Española, entregaron su creatividad y su capacidad pedagógica, política y humanista en el Vives y en otros colegios en México. Sus ideales consistían en ir formando un pensamiento liberal con la principal característica de orientar hacia una ideología de libertad crítica, creativa y responsable. Su intención era despertar la vocación, y lo conseguían, muestra de ello son las aportaciones de sus exalumnos en la vida cultural, artística, científica y técnica de México. En el ámbito de la interacción social, maestros y alumnos procuraron siempre internamente y con la comunidad acuerdos de no agresión y respeto.

De una forma discreta y digna, El Instituto Luis Vives ha conservado sus principios durante casi 70 años formando en maestros y alumnos un alto sentido de responsabilidad y autonomía, con los límites necesarios para estimular los valores de equidad, dignidad y respeto que conserva. La Bióloga María Luisa Gally, quien es directora de la Institución, considera que es fundamental para el Instituto Luis Vives formar personas integrales con un profundo sentido crítico del mundo en el que viven, que puedan tomar decisiones basándose en la reflexión de un conocimiento global y no sólo en opiniones sin fundamento, y sobretodo, facilitar la formación de personas satisfechas consigo mismas, con ser quiénes son y hacer lo que hacen.

Bajo este marco de educación humanista se hace posible enriquecer los planes de estudio oficiales con actividades como conferencias, debates, club de cine, teatro, análisis literario, competencias deportivas, prácticas de campo y salidas de investigación, en la búsqueda de conservar lo que dijera un día uno de los principales fundadores de esta institución, el maestro Marcelo Santaló: "Formar hombres que piensen que otro hombre puede tener razón en lo que piensa y en lo que dice, pues esa es la esencia de la democracia"⁵

La escuela responde a los lineamientos didácticos que promueven la SEP y la UNAM, y conserva en su visión educativa un interés genuino por la reflexión profunda y continua, por el descubrimiento creativo y fundamentado del conocimiento y por la motivación auténtica de invitar a sus alumnos a alcanzar la satisfacción y el bienestar personal.

⁵ *Idem*, p. 22.

Este Instituto incluye como parte de su visión la interrelación entre padres, maestros y alumnos facilitando y promoviendo encuentros culturales anuales que posibilitan espacios abiertos de conocimiento y creatividad. Aquí se muestra el resultado de las diversas actividades sobre temas de actualidad y se presenta una revista literaria que incluye poesías y textos escritos por alumnos desde la primaria hasta la preparatoria.

El Instituto Luis Vives sigue dando servicio a la educación en México ubicado actualmente en la Calle de Benjamín Franklin # 38, en la Colonia Escandón, abarcando los niveles de preescolar hasta preparatoria. Sus programas de estudios en el nivel medio superior están incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México, en el plan y con los lineamientos de la Dirección General de Escuelas Incorporadas (DGIRE)

El Instituto Luis Vives es una Asociación Civil dedicada a la educación y que se mantiene con las cuotas de colegiatura de sus alumnos, mismas que son acorde al nivel socioeconómico de sus estudiantes que en su generalidad pertenecen a la clase media de nuestra población. Es una Comunidad pequeña y de alta calidad de enseñanza-aprendizaje y cuenta con sólo un grupo de cada grado en el caso del bachillerato. Sus grupos son de aproximadamente 30 alumnos, lo que garantiza la atención personalizada de los mismos.

1.2 Programa de la materia de ética para 5° año de la ENP

1.2.1 Información del programa

A continuación, expongo el programa básico de la materia de ética para 5° año de la Escuela Nacional Preparatoria, autorizado por la Dirección General de Escuelas Incorporadas a la UNAM (DGIRE) con los propósitos y los objetivos generales del curso y los específicos por unidad, así como su contenido temático. Sobre la base de los temas aceptados en el plan de estudios, este programa está diseñado a manera personal para la enseñanza de la materia incluyendo los ejercicios que faciliten la toma de conciencia moral.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje y los recursos didácticos están abordados de manera general en esta descripción programática, y son específicos de la manera en que he trabajado el programa en el aula con los alumnos.

Este programa sirve de marco de referencia en la explicación de este informe académico, ya que el desarrollo didáctico de las clases está en función de los temas necesarios a abordar en el programa de ética. El desarrollo de este programa, permite profundizar en la reflexión de las preguntas básicas sobre la relación moral entre las personas.

En el capítulo 2 de este informe, añado el sustento del enfoque humanista en la visión pedagógica del aprendizaje significativo para la enseñanza de la ética, con la esperanza de contribuir a una enseñanza más humanista de la misma, en la búsqueda autónoma y solidaria entre los seres humanos.

El capítulo 3 del presente informe, consiste en la descripción de ejercicios y aportaciones para la enseñanza desde la visión del aprendizaje significativo, como una propuesta de actualización psicopedagógica. Algunos ejercicios se desarrollan con detalle según la unidad en que pueden ser utilizados, incluyendo su propósito y resultado con los estudiantes.

A continuación, describo el programa operativo de la asignatura de ética:

PROGRAMA OPERATIVO PARA LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Datos de la Institución

Nombre: Instituto Luis Vives, A.C.

Clave: 1022

Datos del profesor

Nombre: Núria Brun Celorio

Datos de la asignatura

Nombre: Ética

Clave: 1512

Obligatoria: 2 Horas teóricas a la semana

Plan de estudios: 1996

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO

El estudio de la ética es la expresión más clara de la doctrina del bachillerato del Plan de Estudios de la Escuela Nacional preparatoria, por lo siguiente:

- Como reflexión racional sobre los problemas concretos de la moralidad, permite que los individuos desarrollen sus capacidades intelectuales, así como sus actitudes críticas.
- Porque es un acercamiento al complejo fenómeno del comportamiento y conciencia humana, en lo que atañe, a responsabilidad obligaciones y deberes.
- Por su propia naturaleza proporciona elementos para emitir juicios de valor que sean congruentes con la definición de un comportamiento por el que libre y conscientemente haya optado el individuo que es sujeto de la moral.
- La capacidad de valoración moral, acorde con la concepción ética que el alumno críticamente haya adoptado, le compromete a asumir una actitud responsable ante la comunidad y ante sí mismo.
- Al elaborar trabajos finales el alumno puede manifestar la capacidad crítica y reflexiva necesaria para distinguir entre los planteamientos de la ética dogmática y los de la ética libre de dogmas.

- El alumno comprenderá la responsabilidad y el compromiso que tiene frente a la sociedad en el uso cotidiano de su libertad, mediante ejemplos en donde se manifieste la relación libertad-responsabilidad.
- Que el estudiante tome conciencia de que el hombre se realiza como tal, al asumir decisiones comprometidas con sus valores en situaciones concretas y dando soluciones.

UNIDAD 1

INTRODUCCIÓN A LA ÉTICA

<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <p>Que el alumno :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprenda el concepto de ética y su importancia. ❖ Distinga la diferencia entre posturas éticas y problemas morales. ❖ Pueda darse cuenta de la importancia de la ética como individuo y en sus relaciones interpersonales. 	<p style="text-align: center;">Contenidos temáticos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto de la filosofía y de la ética. 2. La ética como disciplina filosófica. 3. Problemas éticos <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Hechos naturales 3.2 Actos Humanos 3.3 Conflictos morales 4. Relación de la ética con otras ciencias. 5. Realización ética en el desarrollo del individuo a persona.
<p style="text-align: center;">Actividades de enseñanza-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Exposición a cargo de la profesora. ❖ Reunión en grupos de alumnos con el objetivo de poder plantear concretamente algunos problemas morales de la vida cotidiana. ❖ Reflexión grupal acerca de que es lo que tomamos en cuenta para analizar un conflicto moral. ❖ Ejercicio de la naturaleza humana. (véase Cáp. 3) 	<p style="text-align: center;">Recursos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Mapas mentales ❖ Cuadros sinópticos y esquemas de Interrelación de los temas. ❖ Cronogramas

UNIDAD 2

LA ESENCIA DE LA MORAL

Objetivos	Contenidos temáticos
<ul style="list-style-type: none">❖ Facilitar en el alumno su conciencia de compromiso moral consigo mismo y con la sociedad❖ Distinguir la acción moral como determinante en el comportamiento humano y como intrínseca en el desarrollo como personas❖ Distinguir y relacionar la moral con otras actividades y dimensiones de análisis social, y diferenciar el tipo de obligatoriedad.❖ Fomentar la moral autónoma❖ Concebir en la experiencia la importancia de los actos morales❖ Analizar diferentes hechos a partir de los elementos que constituyen un acto moral	<ol style="list-style-type: none">1. La moral<ol style="list-style-type: none">1.1 Plano normativo y fáctico.1.2 Moral y Moralidad1.3 Elementos constitutivos del acto moral<ol style="list-style-type: none">1.3.1 Conciencia1.3.2 Libertad y responsabilidad1.3.3 Consecuencias1.3.4 Intención1.3.5 Fin y Medios1.4 Diferencia entre acto, norma y juicio moral1.5 Diferencia entre moral autónoma y heterónoma2. Concepto de individuo y de persona.3. Comparación y relación entre la Moral, el Derecho y la Religión<ol style="list-style-type: none">3.1 Regulación de la libertad3.2 Diferencia de códigos, normas y forma de obligatoriedad
Actividades de enseñanza-aprendizaje <ul style="list-style-type: none">❖ Exposición de los temas por parte de la profesora.❖ Elaboración de glosario de los términos y conceptos relevantes como moral, acto, intención, fin, medios, conciencia, etc.❖ Ejercicio vivencial de los triángulos para mostrar fenomenológicamente cómo nos afectamos los individuos en la consecución de objetivos.❖ Ejercicio individual y después como reflexión en equipos sobre encontrar normas implícitas o explícitas en relación a familia, amistad y pareja para una convivencia de calidad.❖ Análisis de un experimento de psicología conductual mostrado en un video para analizar el problema ético de los medios para conseguir los fines.	Recursos didácticos <ul style="list-style-type: none">❖ Cuadros sinópticos.❖ Ejercicios y dinámicas.❖ Trabajo experiencial individual, en equipo y grupal.❖ Video de psicología sobre experimentos conductistas filmado en 1972❖ Lectura y análisis

UNIDAD 3

CORRIENTES BÁSICAS DE LA ÉTICA

<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Identificar distintas corrientes filosóficas en el campo de la ética y compararlas❖ Fomentar la importancia y la creación de una visión ética personal fundamentada en la congruencia❖ Valorar la importancia de una postura ética	<p style="text-align: center;">Contenidos temáticos</p> <ol style="list-style-type: none">1. La ética de Sócrates2. Platón y los valores ideales3. Aristóteles y el justo medio4. El Formalismo de Kant
<p style="text-align: center;">Actividades de enseñanza-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Exposición por parte de la profesora.❖ Investigación formal de los alumnos sobre las visiones éticas mencionadas para compartir y sacar conclusiones en el grupo.	<p style="text-align: center;">Recursos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Cuadros sinópticos❖ Cronogramas❖ Mapas mentales

UNIDAD 4

EL PROBLEMA DE LA LIBERTAD

Objetivos	Contenidos temáticos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fundamentar la relación intrínseca entre Conciencia, libertad y responsabilidad ❖ Distinguir entre el plano existencial y el plano moral de la libertad humana ❖ Reconocer a la libertad como la facultad del ser humano necesaria para una acción moral ❖ Facilitar la toma de conciencia del ejercicio y respeto de la libertad ❖ Reconocer los límites de la libertad y la posibilidad de asumir los hechos que no puedo elegir ❖ Identificar diferentes posturas existenciales frente al problema de la libertad humana 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación conciencia, libertad y responsabilidad 2. Existencialismo <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Kierkegaard 2.2 Heidegger y los existencialistas 2.3 J.P. Sartre 3. Responsabilidad existencial y responsabilidad moral 4. Determinismo <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Spinoza y el concepto de necesidad 5. Obstáculos de la libertad 6. Elegir y decidir 7. Diferencia entre consecuencia y castigo 8. Diferencia entre culpa y responsabilidad 9. Relación entre querer y deber 10. Diferentes actitudes frente a los límites de la libertad <ol style="list-style-type: none"> 10.1 Negación 10.2 Resignación 10.3 Aceptación
<p>Actividades de enseñanza-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Exposición a cargo de la profesora. ❖ Dinámica grupal del ejercicio de los triángulos (véase cap. 3). ❖ Dinámica grupal con el ejercicio del “decidiólogo” (véase cap. 3). ❖ Debate en clase, formando grupos, que fundamenten las posturas básicas de libertarismo y de término. ❖ Análisis del texto de J. P. Sartre, <i>El existencialismo es un humanismo</i> 	<p>Recursos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Esquemas comparativos entre las posturas diferentes frente a la libertad ❖ Realización de cuadros sinópticos ❖ Dinámicas ❖ Glosario de términos

Objetivos	Contenidos temáticos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tomar conciencia de la importancia de los valores ❖ Reconocer los valores como fundamento de nuestras elecciones ❖ Distinguir las diferentes posturas de valoración ❖ Identificar los valores como parte del desarrollo del ser humano en su compromiso individual y con la humanidad a la que pertenece ❖ Descubrir la importancia de los valores universales para el bienestar común 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto de valor 2. Distinción entre bien, valor y valoración 3. Corrientes axiológicas <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Objetivismo axiológico 3.2 Subjetivismo axiológico 4. Características de los valores 5. Conflictos en la valoración 6. Importancia y necesidad de los valores en la autonomía existencial, moral y social de la persona 7. De cómo el individuo se manifiesta como persona 8. El valor de actitud en las relaciones humanas 9. El bien y el bienestar <ol style="list-style-type: none"> 9.1 Corrientes filosóficas sobre las diversas concepciones del bien.
Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Exposición oral a cargo de la profesora ❖ Proyección de la película <i>La flauta silenciosa</i> para reflexionar sobre la autonomía moral ❖ Dinámica de ejercicio en clase sobre una historia que permite diversas valoraciones. Se retoma en grupo para ampliar la visión personal. ❖ Reflexión sobre el cuento <i>El temido enemigo</i> para reflexionar sobre los valores en las relaciones interpersonales. (véase cap. 3) ❖ Lectura y ensayo de El Principito para una reflexión individual de los valores 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuadros sinópticos. ❖ Lectura ❖ Películas ❖ CD de cuentos ❖ Ejercicios grupales

UNIDAD 6

APLICACIÓN DE LA MORAL

<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <p>❖ Reafirmar la comprensión y aplicar de manera práctica los contenidos del programa.</p>	<p style="text-align: center;">Contenidos temáticos</p> <p>1. Problemas morales específicos. Sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none">• Bioética<ul style="list-style-type: none">○ Aborto○ Eutanasia○ Clonación○ Transgenes○ Ingeniería genética○• Drogadicción• Prostitución• Corrupción• Violencia
<p style="text-align: center;">Actividades de enseñanza-aprendizaje</p> <p>❖ Exposición por parte del grupo. ❖ Esta unidad se desarrolla a lo largo del curso como un eje transversal continuo.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none">• Mesas redondas• Exposición de alumnos

Bibliografía general del curso:

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo
1969, *Ética*, Tratados y manuales Grijalbo, México.

ESCOBAR Valenzuela, Gustavo
2000, *Ética*, Mc Graw Hill, México.

SAVATER, Fernando
2000, *Ética para Amador*, Anagrama, Barcelona.

SARTRE, Jean Paul
1995, *El Existencialismo es un Humanismo*, Fondo de Cultura Económica, México.

1.2.2 Revisión de los contenidos del programa

Los propósitos planteados en la realización del programa son de suma importancia; aluden al conocimiento básico y también a la toma de conciencia, por parte de los alumnos, de su responsabilidad y compromiso que como personas tienen con ellos mismos y con la sociedad.

El programa consta de 6 unidades y 2 horas por semana a lo largo del curso. Ante la exigencia de conocimientos éticos mínimos aunados al desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes, la cantidad de horas en el plan de estudio para impartir la materia son muy pocas. Me he dado cuenta que en esas horas, que equivalen a un promedio de solamente 8 al mes y por lo tanto 70 horas aproximadamente durante el ciclo escolar, no es posible abarcar tanto conocimiento, reflexión y además interiorización personal de los conceptos y el básico desarrollo de los mismos en los estudiantes. Por esto he dado prioridad a la reflexión de los temas que sustentan su acción moral y a las dinámicas que pueden arraigar la misma.

Por lo anterior, considero necesaria al menos una hora más de clase en el plan de estudios para impartir la materia de ética. Esto posibilitaría profundizar y generar una reflexión crítica en el análisis. Para que el espacio de clase sea formativo se requiere de completar algunos temas con diversos ejercicios y dinámicas, así como ampliar los recursos didácticos, por ejemplo: ver videos o películas y tener tiempo de discutirlos, completar un tema con ejercicios que faciliten la toma de conciencia personal, o compartir alguna vivencia individual favoreciendo la interacción y el aprendizaje grupal.

Es necesario tener suficientes conceptos para comprender lo que se va analizando e irlos profundizando en cuanto a su extensión y comprensión conforme el curso avanza; sin embargo, estos conceptos pueden quedarse como tales en una abstracción de carácter intelectual; es indispensable encontrar la manera de que cobren vida concreta, así el curso se puede convertir en un espacio, no sólo de información y reflexión, sino de percepción individual y grupal del concepto.

Es altamente complejo encontrar la estructura ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia, por lo siguiente:

- a) Cualquier problema ético o conflicto moral al que nos enfrentamos lleva implícitos todos los temas del programa de la materia. Para aprender a analizarlos los estudiantes requieren conceptos básicos para nombrar el problema y reflexionar sobre su solución. Como ejemplo, los elementos del acto moral que suceden incluidos en una situación global, se estudian y perciben por separado, lo cual significa que conforme avanza el curso se pueden ir interrelacionando y el análisis se consigue de manera más global, siendo esto muy complejo en el inicio.
- b) El curso de ética permite una revisión integral de los temas que se amplía a lo largo del proceso, a manera de círculos concéntricos que se enriquecen de contenido.
- c) Cada análisis de un acto moral, implica haber reflexionado sobre todos los elementos que éste involucra de una manera integral. Estos elementos son, por ejemplo, la libertad, la responsabilidad, la conciencia, los valores, el fin, los medios y las circunstancias como consideración fáctica. Se hace necesario, que el acercamiento a los problemas morales sea un eje transversal continuo, en el que las herramientas de análisis estén interrelacionadas necesaria y dialécticamente de manera concreta y constante.
- d) La última unidad del programa consiste en la aplicación práctica de la moral en problemas concretos generales; se puede ir desarrollando paralelamente a las demás unidades, como el mismo plan de estudios lo propone, ya que es un continuo del aprendizaje durante todo el curso escolar.

Evidentemente los conceptos incluidos en el programa no están aislados en la práctica.

Los hechos son dinámicos y no estáticos, y los seres humanos igual, por lo que los sucesos involucran acciones, actitudes, emociones, valoraciones, deseos, necesidades, etc. Las consideraciones fácticas del caso son inminentes y necesarias para una comprensión más completa. Sucede de manera inevitable,

que lo que creemos, a veces por experiencia personal y a veces por introyecto, determina cómo juzgamos un acto. Sin embargo, del plano fáctico también construimos el normativo. Lo que es, genera lo que debe ser; es decir, de la cualidad fáctica de los hechos se va generando la cualidad normativa de los mismos en el planteamiento del deber ser; y, a su vez, por esta dimensión normativa, definimos, motivamos y juzgamos el plano fáctico.

A veces les resulta difícil creer, a nivel de los alumnos de preparatoria, que no por ser un deber estipulado en nuestro plano normativo se cumple en la dimensión de los hechos; ya que en el plano fáctico hay personas individuales implicadas, con sus condicionamientos, su conciencia personal, sus emociones y sentimientos, su experiencia, etc. A veces les es evidente que alguna normatividad les resulta incumplible y, en otras ocasiones, es necesario comprender que esta normatividad externa es cuestionable. Es difícil, pero no imposible, encontrar el camino para actuar de manera congruente y en función de valores reales, que estén sustentados dentro del ser personal.

Los alumnos descubren que el estudio de la ética les posibilita elementos y herramientas de reflexión, valoración y dirección, pero no es en ningún caso un manual de comportamiento a seguir.

En algún momento, ellos eligen un problema moral cotidiano y accesible, con representación significativa en su experiencia, para reflexionarlo en grupo y distinguir en él los elementos del acto moral.

Escribo aquí, como un breve ejemplo, un problema del que hizo planteamiento, por su vivencia personal, un estudiante.

“Federico tiene una novia en su mismo grupo, y su mejor amigo, Mario, se enamora de ella. Jimena se emociona por gustarle a ambos y confundida empieza a salir con los dos sin pensarlo demasiado. Federico se va dando cuenta y como está muy enamorado, le duele que Jimena salga con su mejor amigo e intenta hablar con ella, misma que niega que sale con Mario. Este, a su vez, le dice que es verdad, que le gusta y desea que Federico no le de tanta importancia. Federico le deja de hablar porque se siente traicionado y poco entendido. Al perderlo, Mario se cuestiona y piensa que prefiere conservar su amistad y termina con Jimena pero Federico ya no confía en él...”

Los compañeros opinan a la manera cultural aprendida lo que unos y otros debieron hacer. Algunos distinguen eventos a tomar en cuenta: ¿La quiere? ¿Le duele por competencia? ¿Era para él era una relación seria? ¿Qué espera de su amigo? ¿A qué valor cree él que falló cada quién?

Conforme se hacen adultos, y en dicho proceso están estos estudiantes, se enfrentan con la disertación moral. Empiezan a darse cuenta de que dentro de lo que experimentan: algunos hechos suceden, otros son actos humanos que realiza alguien y hay actos que uno mismo realiza participando en crear su propia vida. Así como en el caso planteado anteriormente, se les despierta la necesidad de encontrar ciertas directrices que puedan guiarlos; de esta manera y entre todos construyen respuestas acertadas para ese caso y ese momento. Ése es, en sí mismo, un proceso de darse cuenta, de que, como dice Escobar: “frente a los hechos meramente naturales, están los *actos humanos*, que, en la medida de que pueden ser juzgados como *buenos o malos*, adquieren el rango de “actos morales”: un atentado criminal, un soborno, o bien un acto de solidaridad o de ayuda desinteresada, son acciones realizadas por una persona, actos que implican todo un proceso de interiorización o concientización de las normas y valores que conforman una determinada moral”⁶

Cuando somos niños nos premian o castigan los padres, o alguna autoridad, por lo que hacemos considerado bueno o malo, pero “luego hay que hacerse adulto, es decir, capaz de *inventar* en cierto modo la propia vida y no simplemente de vivir la que otros han inventado para uno”⁷. Conforme nos hacemos adultos, seguimos esperando, algunas veces, el premio o el castigo como un condicionamiento, sin darnos cuenta de que son nuestras propias decisiones, traducidas a una acción o una no-acción, las que nos conducen a la sensación de perder o ganar y nos enfrentan con nosotros mismos.

Hemos de tomar en cuenta que a la par de nuestras consideraciones éticas, nos mueven nuestras emociones y de su mano, nuestras necesidades e historia personal. “El nivel más profundo de nuestra conciencia revela una instalación sentimental en la realidad”⁸. Un conflicto moral personal compromete mi vida y

⁶ Escobar V. Gustavo, *Ética*, México, 2000, p. 50.

⁷ Savater, Fernando, *Ética para Amador*, España, 2006, p. 53

⁸ Marina, José Antonio, *Ética para náufragos*, Barcelona, 1999, p. 19

mi corazón, no sólo el cumplimiento (o no) de una norma moral que me obliga externa o internamente. No podemos separar la moral de la totalidad de la persona que funciona en su vida como un todo, si fuera así, su rigidez y escisión la convertirían en un robot mecánico que ejecuta como fuera de sí mismo y sin conformar su identidad. Cuenta Marina que “El ingenioso Isaac Asimov propuso una ética para robots... Todos los robots serán sin duda virtuosos, porque no tendrán ningún motivo para no cumplir ese programa moral. Privados de sentimientos, estarán también privados de motivos. A los hombres, en cambio, las cosas, las acciones y el resultado de las acciones no nos son indiferentes.”⁹

Es a partir de sus impresiones vitales y de sus experiencias, como los mismos estudiantes descubren algunos de los factores a tomar en cuenta en sus conflictos relacionales. La decisión que implica su acción moral, también lleva entremezcladas sus emociones.

A lo largo que el curso se desarrolla, los alumnos tienen la oportunidad de integrar en sus propios conflictos algunos elementos intrínsecos a todo acto moral, como alguno de los siguientes:

Libertad y decisiones. Y ahora, ¿qué hago? ¿El resultado de las cosas tiene que ver con lo que yo hago? ¿Me siento libre de elegir que hacer y qué no hacer cuando me sucede algo importante en lo que requiero tomar una decisión? ¿De qué depende mi decisión?

Responsabilidad. ¿Cómo tuve que ver en los acontecimientos? ¿Por cuáles acciones más puedo responder? ¿Tengo el valor de enfrentar las decisiones que tomo? ¿Cómo me afecto a mí mismo y a los demás? ¿Cómo me siento con esto? ¿Qué significa hacerme responsable?

Fin y medios. ¿Qué busco conseguir? ¿Para qué hago lo que hago? ¿Es válido el medio para conseguir lo que quiero? A veces lo inmoral no es lo que hago, sino cómo lo hago.

Intención y conciencia del fin. ¿Qué me motivó a hacer lo que hice? ¿Para qué hago algo o lo dejo de hacer? A veces quiero no ser rechazado porque esto me afecta, o bien me da temor elegir una pareja o separarme de alguien. Quizá una acción de lealtad es

⁹ *Idem*, p. 19.

lo que me surge del corazón porque quiero a mi amigo, o bien, porque ser leal me deja en paz conmigo mismo. Puede ser por un deseo, un miedo, un valor que va unido a una sensación, o diversos factores que son de nuestra inteligencia emocional y se traducen en parte de la dimensión moral.

Aceptación de las consecuencias. ¿A dónde me lleva lo que hago? ¿Cómo me afecto a mí mismo y a otros? ¿Qué requiero hacer para asumir las consecuencias que se derivan de mis decisiones?

Valores y valoración. ¿Qué creo que se vale y qué no se vale? ¿Qué es lo más importante para mí? ¿Cómo afecto a los otros? ¿Qué me lleva a sentirme bien o en paz conmigo y con los demás? ¿Es eso importante? ¿Cómo distingo lo que es prioritario y sagrado para mí? ¿Esto qué implica?

Condiciones fácticas y situación. Una forma de distinguir las circunstancias que enmarcan el acto moral es a través de preguntas: ¿quién?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿con qué medios?, ¿a quién?, ¿con quién?

¿Qué debí haber hecho? ¿Según quién?

¿Cómo respondo? ¿Cómo puedo tomar en cuenta los sentimientos y valores de las otras personas involucradas sin transigir conmigo?

Todas las anteriores son algunas de las preguntas que los alumnos se formulan. A partir de éstas, conceptualizan y distinguen que, tanto sus decisiones como las de otros, tienen implicaciones y generan consecuencias.

Entre seres humanos nos afectamos inevitablemente ya sea de manera consciente o inconsciente, e independientemente de que podamos o no asumirlo. Seamos impulsados por el gusto, por el deseo, por la norma, por el deber, por el miedo, por la necesidad, o por alguna emoción pacífica o violenta, todos los actos humanos siempre están inmersos en una dimensión moral, e implican un ser responsable. Finalmente, todos los conflictos de relación, son también de fondo, un conflicto de valores.

¿Cómo afecto a las otras personas que me importan? ¿Cómo me afecto a mí mismo?

¿Cómo hago para decidir lo mejor? ¿Para mí? ¿Para el otro?
¿Para todos? ¿Es esto posible?

¿Quién es mi guía? ¿Qué es lo mejor?

Y finalmente: *¿todo eso qué significa?*

¿Cómo y dónde obtengo las respuestas?

Para abarcar todos los temas a tomar en cuenta y que se implican unos a otros, hemos de experimentarlos como la madeja que son, sin solución universal contundente y mucho menos permanente. En nuestra vida sucede que algunos conflictos tienen como solución, paradójicamente, la creación de un nuevo conflicto, o bien una pérdida irremediable. A veces los problemas requieren de un proceso de tiempo para aclararse y, en algunas ocasiones, la vivencia consciente nos dirige y nos revierte un problema sin solución aparente en un aprendizaje y una transformación personal. Salve recordar, en palabras del monje budista Allan Watts, que “la vida no es un problema para resolverse, sino una experiencia para vivirse.”

La materia *per se* dificulta la plena eficiencia del programa para su utilidad concreta; sin embargo, en este nivel inicial, el estudio de la ética consigue preparar a los estudiantes para el cuestionamiento en su vida futura ya que les da elementos suficientes a reflexionar, considerar y desarrollar en su vida personal y social.

El programa cumple sus propósitos de intencionar este estudio hacia la conciencia del compromiso personal y social.

CAPÍTULO 2

ENFOQUE HUMANISTA EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.1 Modelo educativo del aprendizaje significativo

“Es necesario despertar, para hacer nuestros sueños realidad.”

La educación escolar se ha ejercido durante muchas generaciones dentro de la política educativa del método tradicional, en la que los profesores son los poseedores del conocimiento y las clases de forma verbal constituyen el camino principal para la transmisión de información a los alumnos como receptores. Por la misma estructura escolar que consiste en una gran cantidad de contenidos temáticos para abarcar en los programas, los grupos de muchos alumnos y la creencia cultural de priorizar la racionalidad, no ha habido suficiente valoración del estudiante como persona completa. Jerárquicamente, la prioridad en el intelecto racional ha dejado fuera en muchas ocasiones la apertura individual como actitud ante el conocimiento, la interrelación de las áreas de estudio, el desarrollo de la intuición y de la percepción emocional en los estudiantes, y la experiencia concreta del aprendizaje.

Aproximadamente en los últimos 30 años se han desarrollado enfoques pedagógicos importantes que ha incorporado el sistema educativo en nuestro país, tales como la Didáctica Crítica, El Aprendizaje Significativo, El Enfoque Humanista, El Constructivismo, etc. Dichos enfoques, responden a la necesidad de ampliar el paradigma del aprendizaje y posibilitan trabajar con los estudiantes como personas más completas; incluyen su mundo emocional, la actualización de sus necesidades y su potencial personal, para vivenciar y descubrir, con su experiencia directa, lo que pueden intelectualizar y aplicar en su vida y su quehacer cotidiano.

Dentro del proceso de construcción del conocimiento, en el aula de clase y en el entorno personal del alumno, es importante incorporar a la enseñanza de la ética la parte vivencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario tomar en cuenta al estudiante como persona completa y facilitar así el desarrollo de su

capacidad afectiva, su conciencia moral y la posibilidad de optar por un camino de integridad ética, a partir de percibirlo como una posibilidad concreta.

En la actualidad el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes ya no puede quedar fuera de los procesos educativos. “Las psicologías existencialista y fenomenológica, entre otras, surgieron en el curso de nuevos intentos para abrir la vasta y crucial vida interior del hombre, con vistas a liberar sus potencialidades y lograr la máxima autorrealización”¹⁰

La tecnología actual ofrece diversas alternativas inmediatas de obtener información, y paradójicamente, a la vez que se convierte en una maravillosa oportunidad de investigación y ejecución, ofrece un contacto tan inmediato con lo distante en espacio-tiempo que amenaza con alejarnos del proceso formativo de la interacción humana.

Actualmente, los espacios de enseñanza-aprendizaje, requieren de ofrecer un contacto con la totalidad de la formación de los individuos. El aprendizaje no debe correr el peligro de convertirse en una “búsqueda fría”. No podemos olvidar que la tecnología está a servicio de lo humano y no viceversa, y los programas escolares de igual manera. Es posible, que a veces la estructura sistemática de los programas, conduzca al maestro a servir al mismo, en lugar de que el programa sea el eje para servir a sus alumnos. De la misma manera, actualmente, las nuevas técnicas para el aprendizaje, han de incorporarse a la enseñanza y no substituir la interacción entre las personas.

El enfoque humanista reconsidera la enseñanza como una formación humana, en la que es indispensable definir al ser humano existencialmente de manera integral. No atomizarlo ni fragmentarlo, sino al contrario: percibirlo vivo, humano, en acción, en su totalidad y en un contexto concreto de espacio-tiempo y de relaciones humanas.

Una posibilidad para poner en práctica lo descrito anteriormente, apunta al tipo de enseñanza que aquí planteo a tomarse en cuenta para impartir la asignatura. Dicho paradigma funciona en un proceso donde el alumno y el profesor interactúan de una forma

¹⁰ Quitman, Helmut, *Psicología humanística*, Barcelona, 1989, p. 18.

cíclica de espiral en crecimiento, bajo un contrato relacional que los compromete a tener una actitud de mente abierta y positiva, participando activamente y con atención. Es indispensable, a su vez, facilitar la cognición a partir de ideas conceptualizadas previamente que orienten al alumno, y a través de las que se module el grado de dificultad y complejidad de los contenidos del programa.

No siempre se refleja el aprendizaje significativo en una calificación. Éste se distingue en la interrelación grupal continua de los estudiantes como seres humanos, con el pleno desarrollo de sus competencias: desde el saber en sí mismo, hasta el saber hacer y el saber ser.

Corresponde al profesor crear un sentido afectivo motivacional aplicado a la funcionalidad de la estructura mental y a la claridad y relevancia del propio objeto de aprendizaje. Desde el modelo humanista de la educación, es fundamental que los alumnos cuenten con un medio propicio para desarrollar su potencial humano personal. Requieren de un ambiente escolar de comprensión empática con profesores que faciliten genuinamente la relación de respeto en el grupo.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa, plantea la importancia de la atención para identificar la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos. Estos aprenden a aprehender y comprenden sobre contenidos significativos en la constante búsqueda de alternativas novedosas, para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar; lo anterior, asociado al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje cooperativo, revaloran el papel del docente como un mediador del mismo.

El estudio y el conocimiento deben ayudar a la realización de las personas. No basta con saber más, es necesario que el conocimiento nos ayude además a ser mejores seres humanos. Cuando integramos lo que aprendemos, comprendemos que el conocimiento se adquiere pero se transforma en sabiduría al ser procesado, asimilado y manifestado de una manera única por la persona. La sabiduría, a diferencia de algunos conocimientos, no puede tomarse de fuera de nosotros mismos y siempre surge del ser personal.

Carl Rogers, uno de los principales exponentes del enfoque humanista en el aprendizaje significativo y del enfoque de la educación centrada en el alumno, propone que es necesario “permitir al estudiante entrar en contacto real con los problemas más importantes de su existencia, de manera tal que pueda percibir aquellas cuestiones que desea resolver.”¹¹

Si el alumno tiene contacto con problemas reales y puede ver en el estudio una experiencia que le sirva para resolver conflictos de su vida, entonces se interesará en el aprendizaje de una forma personal, activa y comprometida, con su propio crecimiento.

Existen un sin fin de problemas que no podemos resolver, sin embargo, a veces los podemos comprender y conseguimos construir una actitud que nos permita reconocerlos, aceptarlos y enfrentarlos. En algunas ocasiones, la solución del problema estriba en el cambio de nuestra actitud frente al mismo. Sin embargo, para que sea posible cambiar una actitud por otra que sea más asertiva, se requiere de un cambio en la percepción de los acontecimientos, mismo que implica un cambio en los contenidos de la conciencia.

El enfoque humanista se fundamenta en algunos principios del Existencialismo y en los estudios largamente revisados y documentados de Carl Rogers y Abraham Maslow en psicología y educación, ambos precursores de la psicología humanista.

Retomo aquí los principios humanistas como indispensables a recordar en el propósito de una formación global que fomente la participación creativa de los estudiantes para el desarrollo de su integridad como personas.

“La filosofía humanista genera una nueva concepción del hombre que defiende la libertad y la tendencia del ser humano a desarrollarse y promoverse”¹². Como aspecto filosófico, el enfoque centrado en la persona se basa en los siguientes principios:

¹¹ Rogers, Carl, *El proceso de convertirse en persona*, México, 1977, p. 253.

¹² González, Ana María, *El enfoque centrado en la persona: aplicaciones a la educación*, México. 1991, p. 13

- La persona es valiosa por sí misma.
- La naturaleza humana es constructiva y digna de confianza. Incluso en ambientes adversos, la persona conserva la tendencia hacia su desarrollo integral. La motivación básica del ser humano es su autorrealización y mediante ésta desarrolla sus potencialidades
- La salud y el bienestar se manifiestan al vivir funcionalmente como un organismo total, integrado y unificado.
- La curiosidad que impulsa el deseo de aprender es innata en el ser humano.
- La persona tiene una capacidad de autodirección que le permite la toma de decisiones y la elección de sus valores.
- La persona es capaz de ser consciente y de hacerse responsable de sus actos.
- El ser humano es sabio orgánicamente hablando, y no solamente en su inteligencia racional
- El ser humano es un proceso no terminado, deviene y es único e irrepetible como persona integral
- El ser humano tiende a crecer y a actualizarse por sí mismo si tiene un ambiente propicio que facilite el desarrollo de su potencial.

Estos principios filosóficos humanistas permiten la confianza en que los alumnos, percibidos y tratados como personas, pueden entrar en contacto con su propia claridad y autoconocimiento.

El aprendizaje significativo tiene que ser descubierto en la propia experiencia. El profesor facilita que los alumnos encuentren respuestas y les propone un camino que sólo pueden recorrer ellos mismos. Conforme encuentran conclusiones a partir de su propia percepción y experiencia, los estudiantes pueden ampliar su conciencia de sí mismos y del entorno. Si ganan una percepción más consciente, más completa y más clara de ellos mismos, confían en su propia experiencia; con esto, los estudiantes afirman su autoestima, lo que contribuye a mejorar su relación con otros.

No podemos encontrar, en la búsqueda del conocimiento ético, respuestas que funcionen para todo conflicto moral, debido a las múltiples variables personales y situacionales. Lo que sí podemos es descubrir nuestro guía interior; a partir de este contacto, y de percatarnos de qué manera reconocemos cuando un camino es el adecuado, las personas podemos encontrar respuestas asertivas y

congruentes con nuestra manera de ser y en sincronía con lo humano.

Como profesores-facilitadores del aprendizaje, podemos potencializar la capacidad de autoperibirse de los alumnos, así como la de percibir las circunstancias externas. De esta manera, pueden comprender más ampliamente las situaciones de la vida, y alcanzar mayor percepción de su propio impacto en el entorno.

Una intuición más desarrollada y clara, les permite también distinguir valores más armónicos para su convivencia y les ayuda a desarrollar la valentía de no transigir con ellos mismos y encontrar a la vez puntos de encuentro con los demás individuos.

Si como considera Savater “la ética no es más que el intento racional de averiguar cómo vivir mejor”¹³ toda búsqueda de nosotros como seres humanos nos relaciona -por especie- con los demás y nos da cierta claridad de nuestros caminos posibles de bienestar humano.

Conforme los estudiantes desarrollan su creatividad y su congruencia, pueden hacer frente a sus experiencias con más conciencia y mayor capacidad de respuesta. Se disminuyen las reacciones automáticas aprendidas a través de introyectos o de experiencias obsoletas sin actualizar. Se gana capacidad de respuesta intencional y consciente.

Este modelo educativo considera e invita a un proceso dinámico, en el cual, el estudiante participa activamente en su propio aprendizaje y en su desarrollo integral.

Ana María González, quien ha investigado largamente sobre la aplicación de la filosofía humanista y el enfoque centrado en la persona en la educación, considera que no es posible enseñar a una persona directamente, sino sólo facilitar su aprendizaje. “El aprendizaje implica un cambio en la percepción del individuo y una asimilación hacia sí mismo de aquello que está aprendiendo. Mediante el aprendizaje significativo la persona percibe como trascendente lo que vive. La participación activa del estudiante en las diversas etapas de su proceso abarca las diferentes

¹³ Savater, Fernando. *Ética para Amador*, Barcelona, 2006. p. 71

dimensiones del ser humano y permite la integración de las ideas, los sentimientos, las acciones y las experiencias”¹⁴

El desarrollo del juicio crítico, que promueve la autoevaluación, permite al estudiante lograr independizarse, ser original y creativo y vivir libremente.

2.2 Breve descripción de las actitudes del profesor

“La regla fundamental dice que el juego no es ningún juego, sino algo tremendamente serio (...) la única regla que podría poner fin a este juego tan serio no es ni siquiera una regla de este juego. Tiene varios nombres: honradez, confianza, tolerancia.”¹⁵

Las actitudes del profesor, como facilitador abierto, son indispensables en la exploración de los alumnos hacia el conocimiento en sus distintas vertientes. Los puntos que menciono a continuación son una invitación de este enfoque para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Estas actitudes se vinculan con el llegar a ser de la persona y con su aprendizaje y su funcionamiento adecuados, el manejo comprensivo que permite la aceptación de esos sentimientos, guarda una indudable relación con el aprendizaje de una operación aritmética.”¹⁶

Motivación básica

El profesor, apoyado en la confianza básica de que el estudiante tiene una tendencia de autorrealizarse en su propio potencial humano, aporta una actitud de confiar en él; entonces se la puede transmitir siendo más probable que éste desee aprender, crecer, descubrir, crear y aportar. Con esta motivación básica, el profesor fomenta y facilita en el alumno su creatividad constructiva y su confianza en la sabiduría interior, misma que pueda guiarlo en los momentos de la vida en que debe tomar decisiones.

¹⁴ González, Ana María, *El enfoque centrado en la persona: aplicación a la educación*, México, 1991, p. 12 y 13.

¹⁵ Watzlawick, Paul. *El arte de amargarse la vida*. Barcelona, 1996, p 135.

¹⁶ Rogers, Carl. *El Proceso de convertirse en persona*, México, 1997, p. 254.

Autenticidad del docente

Actuar de manera congruente y mostrando respeto es de trascendental importancia, así como que el profesor escuche con atención y muestre apertura, con disposición de comprender, la manera individual en que un alumno vive un conflicto. Esta actitud consiste en modelar la posibilidad de relacionarse con disposición para que el conocimiento genere un aprendizaje de experiencia, y viceversa. El profesor puede y debe entregar sinceramente lo que sabe, y tener la humildad y la generosidad de reconocer lo que descubren los estudiantes.

Aceptación y comprensión. Empatía y congruencia

Manifestar y promover un respeto positivo por el alumno y entre los compañeros. Conservar la apertura para comprender el punto de vista de los estudiantes, junto con sus sensaciones y sentimientos a partir de sus vivencias para apoyar verdaderamente su crecimiento.

Provisión de recursos

Además de los recursos conocidos como libros, videos, etc., es importante que el profesor use el recurso humano de su propia persona como actualizador del conocimiento del que es especialista a partir de su propia experiencia; es trascendental que fomenta en sus alumnos la obtención de los recursos que sean necesarios. A partir de este testimonio del profesor como facilitador, el estudiante comprende que tiene recursos personales e intrínsecos que puede utilizar si quiere o si le es necesario.

Estas actitudes con el grupo, si en verdad se han desarrollado y se sustentan de manera auténtica, facilitan y promueven a que el individuo se convierta en persona. Esta es la búsqueda primordial de una ética humanista y se refiere, como dice Rogers, a que “el individuo comienza a vivir en una relación franca, amistosa e íntima con su propia experiencia” lo que lo acerca a la posibilidad de ser él mismo. El individuo como persona, con conciencia de sí, con el ejercicio consciente y responsable de su libertad, integridad y congruencia en sus valores, actitudes y actos, es el sustento y la esperanza de la moral autónoma; es, a la vez, el resultado consecuente de la misma.

Transformarse de individuo a persona es integrarse éticamente de una manera libre y autónoma y asentir así, con voluntad, al compromiso existencial personal. “La palabra *persona* es una

palabra heredada del teatro griego, se usaba para llamar al actor que está detrás de la máscara que representa al personaje. Es una derivación de *per sonare*, para darle sonido, y designa al que verdaderamente habla, al que le pone palabras a la máscara, al que viene de darle sonido a los personajes que actuamos, esto es, la figura auténtica que está detrás del personaje.”¹⁷ Antiguamente, la máscara a la que se daba uso representaba un sentimiento real que se tenía y así se podía vivenciar; hoy en día, a diferencia, las máscaras esconden lo que la persona siente, y ya no son un reconocimiento a lo que se es. “A partir de Descartes se acentúa la naturaleza de relación y autorrelación del hombre consigo mismo, y en este sentido el concepto de persona, se identifica con el de Yo como conciencia y se analiza de preferencia a propósito de lo que se llama la identidad personal, o sea la unidad y la continuidad de la vida consciente del yo”¹⁸

Alguien se desarrolla como persona a la par que convierte los “deberías” impuestos en una elección con significado. Esto permite que la actitud frente a lo que se hace, sea de una elección consciente; se asume de tal manera, que la responsabilidad ya no es un peso, sino el mismo goce del uso de la libertad que permite a alguien ser partícipe de su propia vida.

En este proceso de conversión se cuestionan los valores impuestos que intentan modelarnos en una dirección determinada y de expectativas ajenas, para encontrar una jerarquía de valores personales, a su vez armónica y congruente con el individuo y sus relaciones.

La persona se autoorienta en base a su atención consciente en sí mismo y en las demás personas. Elige y es responsable de sí mismo, lo que implica vulnerabilidad y paradójicamente también fortaleza, “un individuo que existe se encuentra en constante proceso de devenir... y expresa sus pensamientos en función de ser proceso.”¹⁹

Ser persona significa ser el todo de uno mismo en cada momento, con toda su riqueza y complejidad. Mantenerse abierto a la experiencia con el yo observador atento, “el yo observador es el centro transparente, que es el que se percata. No importa lo que

¹⁷ Bucay, Jorge. *El camino de la autodependencia*. México, 2002, p. 62.

¹⁸ Abbagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía*, México, 1989, p. 910.

¹⁹ Kierkegaard en Rogers, Carl, *El proceso de convertirse en persona*, México, 1997, p. 156.

sucedan, no importa lo que experimentemos, nada es tan central como el yo observador²⁰. Así el individuo aprende a confiar en sí mismo por ganar autoaceptación, lo que implica actuar por convencimiento autónomo y no por obligatoriedad externa. Estar consciente de su individualidad aunada a su compromiso con la especie humana a la que pertenece. Quién entra en contacto consigo mismo, acepta con más empatía a los demás y puede elegir con mayor claridad la respuesta ante los eventos del acontecer de su vida

“El funcionamiento saludable requiere de la capacidad de aumentar o disminuir el yo observador²¹. Conforme los individuos se observan a sí mismos, descubren valores humanos que surgen del ser y se manifiestan a través de actitudes y trayectos claros, directos, honestos y equitativos. Las personas ganan así el contacto con su sentido de autoconservación, de pertenencia de interrelación y atracción. Su impulso a la autorrealización promueve la expansión de su conciencia, que es finalmente, como dice John White, activo estudioso de la conciencia transpersonal: “Lo único que puede cambiar al mundo, es el cambio de la conciencia. Por consiguiente, la acción última consiste en no hacer nada y cambiar la conciencia”.²²

Así se desarrolla la autoestima como el contacto real y profundo con lo valioso del potencial personal y la propia valía, misma con la que puedo afirmar a conciencia mi lugar en el mundo. Es esto, seguramente, lo que hace posible responder afirmativamente a la pregunta que requiero hacerme al momento de interactuar con otra persona, para permitir la expresión de su ser consciente:

“¿Estoy suficientemente seguro de mí mismo como para admitir la individualidad del otro?”²³

Cuanto más se desarrolla la autoestima, más seguridad personal se obtiene; lo que lleva a que la persona se sienta menos amenazada por la manera de ser de los demás y por sus propios sentimientos. Disminuye su defensa agresiva consiguiendo realizar acciones más positivas. Cuando alguien se respeta

²⁰ Deikman, Arthur, *El yo observador: misticismo y psicoterapia*, México, 1986, p. 93.

²¹ *Idem*, p. 106

²² Watts, Allan, *et. al. Qué es la iluminación*, edición a cargo de John White, Barcelona, 1992, p. 25.

²³ Rogers, Carl, *El proceso de convertirse en persona*, México, 1997, p. 57.

verdaderamente a sí mismo, entonces respetará consecuentemente a los demás seres humanos.

Considero que, cuando estamos sustentados por verdades internas que surgen de la plenitud de nuestro ser y que dirigen con sentido nuestros actos, disminuye nuestra perversión y transgresión moral. Al contrario de lo que vemos magistralmente expuesto por Shakespeare en *Macbeth*, en quien queda claro que, después de su traición al rey, movido por Lady Macbeth, aparece su gran miedo a ser descubierto y destruido. En un círculo vicioso que pareciera interminable: conforme crece su miedo crece su agresión; sus actos atentan contra la vida y la dignidad de los otros y generan su propia desintegración moral. Así, impulsado por su miedo que lo mantiene vulnerable, y más por un impulso culpígeno que por una actitud responsable, trasgrede tantos valores humanos, que actúa de manera completamente inmoral. En ese continuo de acciones impulsadas por emociones egocéntricas y no procesadas de manera consciente, se evidencia en Macbeth su transgresión moral y su incapacidad humana. Su inmoralidad lo cierra por completo a los demás seres humanos. Ya no hay salida. Macbeth se pierde a sí mismo, enredado en su dinámica de culpa, miedo y agresión, hasta su muerte.

Cuando los actos están motivados por creencias falsas o que atentan contra los demás seres humanos, como sería el caso anterior, o por ejemplo, el de Hitler, crece la perversión moral.

CAPÍTULO 3

Experiencia docente (enfoque personal para potencializar la enseñanza de la ética)

3.1 Fundamento y aplicación de las estrategias didácticas.

*“Cuando llegamos a una encrucijada
no sabemos cuál de las sendas
nos conducirá a nuestro destino,
entonces empezamos
a percatarnos de la situación,
y comienza el pensamiento”*

-C. Rogers-

La dinámica de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco humanista, es un proceso que integra en la relación, al maestro y al alumno como personas que se pueden retroalimentar horizontalmente. De cualquier manera, el profesor no deja de ser un guía acerca de los caminos posibles del estudiante; lo avala su experiencia para mostrar al alumno cómo generar nuevos descubrimientos, y respuestas actualizadas.

La existencia del ser humano se consume en el seno de sus relaciones. Su vivencia está siempre ligada a esta categoría de ser sujeto relacional; considerando esto, es importante que el espacio de generar conocimiento, resulte tan formativo al respecto, como informativo.

El aprendizaje significativo basado en la experiencia, posibilita al alumno retomar y recuperar la confianza básica en su capacidad de percibir, actualizar, intelectualizar y resolver problemas, ya que si “el individuo desconfía de su propia experiencia, esto impide su aprendizaje”²⁴

Este modelo invita a que el conocimiento se incorpore al ser a través de una experiencia personal. El alumno puede descubrir nuevos conocimientos e incluso descubrir a manera personal lo que ya

²⁴ *Idem.* p. 243.

sabe. Rogers lo planteó aplicado en psicoterapia y en educación de la siguiente manera:

“Al decir aprendizaje significativo, pienso en una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos. Es una manera de aprender que señala una diferencia –en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad- es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia”.²⁵

Los alumnos, considerados de manera integral como personas, desarrollan y forman nuevos recursos dentro de su potencial humano, lo que les permite distinguir categorías de experiencias, dimensionar conflictos, distinguir necesidades del ambiente, de la comunidad y de sí mismos, y encontrar satisfactores que les permitan creer y retomar la esperanza de poder vivir con más plenitud y darle sentido al conocimiento que los conduzca a encontrar estados de mayor bienestar y más calidad en sus relaciones interpersonales.

Así es como “las aptitudes cognoscitivas se combinan con un mejor conocimiento de sí mismo y de la conducta interpersonal para que el ser humano se desarrolle como tal, y los objetivos del conocimiento se potencialicen”.²⁶

El desarrollo del potencial de los alumnos como personas es un proceso dinámico y continuo que no puede limitarse a unas horas de trabajo en clase. Sin embargo, las horas de trabajo con el programa de ética en la búsqueda de incluir la formación y no sólo la información, reflexión y crítica, pueden facilitar al alumno a mantenerse abierto a aprender de cada situación y la experiencia de adquirir un aprendizaje significativo que permanezca en él y se incremente a lo largo de su existencia para desarrollar sus distintas competencias, saber, saber hacer y saber ser.

Para que los estudiantes desarrollen una percepción sensible de los aspectos de su experiencia, es necesario que tengan disposición a escuchar a los demás, a guardar silencio para descubrir una respuesta interior y personal. Al escuchar distintos

²⁵ *Idem.* p 247.

²⁶ Rogers, Carl, *El camino del ser*, Barcelona, 1980, p. 139.

puntos de vista acerca de un mismo problema, revisan sus intenciones y sentimientos, así como las creencias personales que matizan la construcción de su realidad. Sus descubrimientos tienen sentido y se convierten en formas y caminos creativos, en el sentido personal y social, a partir de una participación activa. Lo que Buber describe en el encuentro Yo-Tú: “donde no hay participación, no hay realidad. La participación es tanto más perfecta cuanto más inmediato es el contacto del tú”.²⁷

En nuestra cultura se le tiene tanta desconfianza o miedo a los individuos, que una mayoría de la gente cree, que si el ser humano sabe que es libre y acepta sus emociones y sentimientos, esto implica casi consecuentemente que elegirá ser malo. Reflexionar con los estudiantes respecto a su posibilidad de vivirse con libertad, les abre otra lectura de su realidad. Les facilita que puedan comprender, que esta actitud responsable de participación existencial con su vida, es independiente de si ontológicamente estamos destinados por una situación lejana e inamovible a ser como somos; o bien, es independiente a si estamos psicológicamente condicionados -que no significa condenados- a ser cómo somos.

Sabemos que sólo la libertad, con todo y nuestra historia y circunstancia, puede ser fundamento de la responsabilidad moral. Solamente ejercer nuestra libertad de manera consciente, nos sustenta a asumir nuestra responsabilidad con la honestidad y valentía que esto supone. Sin embargo, el ejercicio auténtico de la libertad no resulta del hecho de tenerla como facultad, sino de un arduo trabajo personal con el ser que implica el despliegue de la conciencia, el desarrollo de la voluntad y la claridad de percatarme de mis potencialidades personales.

Al contrario de lo planteado culturalmente, cuando vivo integrando las distintas facultades de mi ser, hay una armonía constructiva. No me escindo de mí mismo sino que me integro. “Ser plenamente la propia unicidad como ser humano no es un proceso que, a mi juicio, merezca ser considerado malo. Tal vez sería más apropiado decir que es un proceso positivo, constructivo, realista y digno de confianza.”²⁸

²⁷ Buber, Martin. *Yo y Tú*, Buenos Aires, 1994, p. 98.

²⁸ Rogers, Carl, *El camino del ser*, Barcelona, 1980, p. 161.

“La atención a los participantes, el respeto, la comprensión empática, la aceptación positiva incondicional y la autenticidad del facilitador (profesor), son condiciones necesarias para el buen funcionamiento del grupo”²⁹ Fomentar la participación de los integrantes de un grupo, depende en gran medida de dichas actitudes del profesor. Crear un clima de confianza y seguridad, invita a los alumnos a la expansión de su autoconocimiento y por lo tanto, a su responsabilización de crecer –primeramente- en al ambiente de clase.

Las experiencias de aprendizaje son ejercicios estructurados o semiestructurados, que facilitan y promueven el logro de los objetivos específicos que se pretenden para desarrollar alguna habilidad. El proceso de interacción humana en un grupo, propicia la comunicación interpersonal, el compromiso individual y grupal, la apertura al cambio y el desarrollo de la actitud de escuchar a los demás y a sí mismo; todo esto supone la posibilidad de hacer pequeños cambios internos de conciencia, que se arraiguen en la persona del alumno para su transformación personal. Finalmente distinguir que, como considera A. Huxley, la experiencia no es lo que le pasa a alguien, sino lo que alguien hace con lo que le pasa.

Hablar de la moral, que es un fenómeno humano y por lo tanto social, implica necesariamente referirnos a la interacción de las personas. Podemos tener una discusión o una conversación sobre un problema ético, pero en la medida que ese conflicto pasa de ser general y abstracto, a tener una connotación personal en la vida de alguien, en este caso de un alumno, el conflicto se vuelve representativo de la vida moral y personal. Por lo tanto, estos ejercicios y experiencias tienen como propósito la gestación de un fundamento en la conciencia. Resulta transformador para el individuo, comprender que no es lo mismo hablar sobre un conflicto externo e impersonal, que buscar una solución, o tomar una decisión, en un conflicto directamente personal y que trastoca mi vida.

La misma interacción de clase posibilita a los alumnos desarrollar actitudes que los apoyan en el resto de sus relaciones, como lo son la capacidad de escucha, el respeto a la experiencia de otro, la paciencia en el desarrollo grupal y la apertura a diferentes puntos de vista y experiencias personales.

²⁹ González, Ana María. *El niño y la educación*, México, 1988, p. 220.

Tomar decisiones de carácter moral es el problema continuo de los seres humanos interactuando. Ante cada evento, hecho o acto manifestado por otro, surgen las diferentes preguntas obvias como: ¿qué puedo hacer con esto?, ¿qué quiero hacer?, ¿qué elijo hacer?, ¿qué se vale que haga?, ¿qué recursos internos me lo facilitan y cuáles me lo impiden?, ¿qué debo tomar en cuenta? En ese momento ya estamos frente a un conflicto de naturaleza moral. ¿Cómo me afecto a mí mismo y a las demás personas? y... ¿dónde busco las respuestas? Es importante recordar a Savater cuando afirma que “tienes que plantearte todo este asunto desde ti mismo, desde el fuero interno de tu voluntad. No le preguntes a nadie qué es lo que debes hacer con tu vida: pregúntatelo a ti mismo”³⁰

Los seres humanos nos formamos en base a teorías, educación, cultura, reglas sociales, religiosas o del derecho y experiencias a lo largo de la vida; todo esto condiciona el comportamiento mientras pretende regularlo. Tantas disciplinas buscan normar la libertad, que a veces sin intención pareciera que creemos que la hemos perdido. Es fácil, al nivel de estos alumnos, que aún la mayoría no tiene derecho legal de tomar ciertas decisiones, que su engaño sea que en realidad la libertad no existe. Esta creencia atenta contra la posibilidad de construir una ética basada en una moral más responsable. Sino soy libre, mucho menos puedo asumir que también soy responsable. Como expresa Octavio Paz en *La Otra Voz*: “La libertad no es una filosofía y ni siquiera es una idea. Es un movimiento de la conciencia”.³¹ Requerimos trabajar con la expansión y la claridad de nuestra conciencia existencial y moral, para ejercer con voluntad y responsabilidad nuestra libertad.

Una vez introyectamos los primeros principios y creencias, vivimos –muchas veces– cumpliendo obligaciones que no asumimos como compromisos. A veces serían estos mismos, los que nos dignificarían nuevamente en nuestra calidad de seres humanos, si los asumimos con plena conciencia de nuestra elección. Finalmente, si es el caso de que elegimos lo bueno para nosotros y nuestro entorno, sería interesante que lo hiciéramos a conciencia de que, en nuestra libertad, podríamos elegir también lo que nos lleva a la insatisfacción y a la destrucción de mí mismo o de los

³⁰ Savater, Fernando, *Ética para Amador*. Barcelona, 2006, p. 65.

³¹ Paz, Octavio en *Idem*. p. 32.

demás. Lo que elijo hacer tiene sentido y valor, precisamente porque podría elegir no hacerlo o hacer cualquier otra cosa. Reflexionar sobre la ética, acrecienta el darme cuenta de que en toda circunstancia puedo elegir; en el peor de los casos, cabe el último reducto de la libertad, que como diría Sartre, es interior. Ser libre nunca significa ser omnipotente, así como sentirnos impotentes frente a nuestras limitaciones, jamás significa no ser libre. Simplemente eliges, cuando eliges. Dentro de lo posible. A conciencia o sin ella.

A veces, por una visión cultural, hemos asumido lo que se vale y lo que no se vale como parte de un deber con obligatoriedad externa, y no como la construcción autónoma de nuestros valores, mismo proceso que es necesario para el desarrollo del individuo como persona. Aprendemos a introyectar normas morales al igual que reglas sociales y jurídicas, pero no nos enseñan a desarrollar interiormente nuestra valoración clara para ser congruente en nuestros actos. Discutimos, hablamos, y nos basamos en premisas que, en la mayoría de las veces, nos sentimos obligados a cumplir, pero no las asentamos en una comprensión real de lo que significan. Como asegura Savater: "Nunca una acción es buena sólo por ser una orden, una costumbre o un capricho"³²

La enseñanza de la ética requiere de incluir una revisión auténtica y profunda, no sólo de la descripción moral de los fenómenos y actos, sino de las motivaciones personales para vivir cómo vivimos. Es necesario que este espacio de crecimiento académico y formativo, proporcione a los alumnos un camino adecuado para que puedan comenzar la integración de su ser real con la comprensión de sus actos y su significación congruente.

En realidad todos queremos encontrar personas con las que relacionarnos que puedan responder de sus actos. Nos pedimos unos a otros "date cuenta de...", "hazte responsable", etc. Es necesario, que empecemos por incrementar el darnos cuenta personal, para modelar y fomentar la conciencia interpersonal con la satisfacción de esta necesidad grupal. Finalmente, buscamos el bienestar interior al que hemos llamado felicidad, que quizá pueda devenir de mis elecciones congruentes y mi percepción de valores sustentables. Tal vez, la incógnita de la felicidad, tenga algo que

³² *Idem.* p. 53.

ver con la paz interior. No la paz inmóvil del quietismo. La paz de la plenitud.

Fomentar la conciencia moral, individual e interrelacional, es seguir trabajando en la consecución de una ética más humanista, Una ética que pueda develarse con confianza en la moral autónoma, y que devenga, con el tiempo, en la construcción más armónica y noble de nuestra sociedad.

“La ética humanista, en contraste con la ética autoritaria, puede distinguirse de ella por un criterio formal y otro material. Formalmente se basa en el principio de que sólo el hombre por sí mismo puede determinar el criterio sobre virtud y pecado, y no una autoridad que lo trascienda. Materialmente se basa en el principio de que lo “bueno” es aquello que es bueno para el hombre y “malo” lo que le es nocivo, siendo el único criterio de valor ético el bienestar del hombre”.³³

3.1.1 Metodología en clase

“Como canta el abad, responde el sacristán (...) pero sólo hay unos pocos felices que lo creen. Si lo creyéramos, también sabríamos que no sólo somos los creadores de nuestra desdicha, sino que del mismo modo podríamos crear nuestra felicidad.”³⁴

Fundamentado en todo lo explicado anteriormente, el trabajo en clase consta de diversas actividades como se ha mencionado en el programa desglosado. Se exponen los temas por parte del profesor y a veces los investigan los alumnos. De manera grupal se reflexionan y se construyen conceptos básicos e indispensables y se elaboran cuadros sinópticos, mapas mentales, etc. Los alumnos desarrollan trabajo en equipo sobre algún tema de su interés e investigaciones que discutimos y analizamos en el grupo. A veces concluimos en clase a partir de debates o sesiones de diálogo en círculo. Se realiza grupalmente el análisis moral sobre los temas más controvertidos de interés, como lo son: las adicciones, el progreso científico, la eutanasia, los diversos temas de bioética, o

³³ Fromm, Erich, *Ética y psicoanálisis*, en Savater, *Ética para Amador*, Barcelona, 2006, p. 60.

³⁴ Watzlawick, Paul. *El arte de amargarse la vida*. Barcelona, 1996. p. 136.

bien la relación del derecho con la moral en legislaciones de su entorno.

La clase basada en la visión del aprendizaje significativo, se abre a la diversidad de técnicas y recursos que facilitan la elaboración personal de los distintos temas, mismos en los que se incluyen ejercicios diversos o momentos de reflexión personal a partir del planteamiento vivencial de algún conflicto correlativo a un tema que estamos reflexionando.

También a lo largo del curso, discutimos en base a novelas u obras de teatro de reconocidos escritores que han expuesto de manera inmortal los conflictos humanos en los que relacionan, con toda claridad, el mundo emocional con el territorio psíquico y las intenciones, actos e impactos morales. Los alumnos eligen entre diversas lecturas y hacen un análisis moral, que plantean y comparten con sus compañeros. Entre las lecturas a elegir para analizar y compartir en el grupo, están algunas obras de Dostoievski, Shakespeare, H. Hesse, A Huxley, Saint-Exupèry, Camus, Sartre, Bradbury, entre otros.

Aunado al espacio de clase, resaltan los diálogos de pasillo y escalera, el patio o las mesas de café, que -en su fluidez participativa natural de interés e involucramiento personal- han dado pie a nuevas ideas y al deseo de compartir las discusiones. Esto facilita crear el juego de la reflexión, con más profundización dialógica. Estas conversaciones reflexivas motivan las preguntas necesarias que conducen a un conocimiento nuevo.

En dichos espacios abiertos, surgió la idea de realizar una mesa redonda de Bioética con invitación a padres de familia, y a personas interesadas de dentro y fuera de la escuela, así como con los alumnos de otros grados de la misma.

En la última mesa redonda realizada este mismo año (2008) en abril, se invitó al análisis y debate del siguiente tema, "*Manipulación Genética: ¿Bienestar real o jugar a ser Dios?*", basado en la reflexión del famoso científico biólogo Jean Rostand: "Estamos jugando a ser dioses y aún no hemos aprendido a ser hombres".

Los mismos alumnos del año en curso organizaron la investigación y englobaron principalmente los siguientes temas:

- Introducción con invitación a la reflexión ética
- El proyecto del Genoma Humano
- Ingeniería genética.
- Transgenes
- Clonación

Principios éticos que enumeraron los alumnos con el fin de comprometerse y dar dirección a la discusión con el resto del público:

- La vida humana es inviolable.
- La ciencia y la tecnología están al servicio del ser humano y deben estar al servicio de la vida, y no viceversa.
- La ciencia y la tecnología son en sí mismas amorales, la moral depende del uso que se les da.
- No todo lo que es técnicamente posible puede considerarse moralmente admisible.
- El progreso y el desarrollo del conocimiento no deben detenerse, lo importante es crecer al mismo tiempo la conciencia humana respecto a su propia dignidad.
- El fin no justifica los medios.

A continuación transcribo literalmente sólo alguna de las reflexiones manifestadas y escritas por los alumnos al respecto:

“Un conflicto importante que se vislumbra desde hoy y será predominante a futuro: “¿Se puede patentar la vida?”

¿Es ética la eugenesia –aún con fines médicos- si nos alejamos aún más de lo que es el límite natural de la vida humana y rompemos con más gravedad el equilibrio ecológico del planeta?

¿Por qué consideramos que podemos manipular otros organismos a placer y sentimos remordimientos de hacerlo con nosotros?”, “¿son más claros para resolver los conflictos morales que se nos acercan por especie?”, (es decir, parece más cercana y más fácil de empatizar la especie de caballos que la de moscos.)

“Puede sonar catastrófico, pero si analizamos la clonación por el lado evolutivo, por algo fue que el ser humano pasó por tantas experiencias en el tiempo y diversas adaptaciones para llegar a lo que somos en la actualidad; no podemos saber con exactitud los efectos o las evoluciones hacia bien o mal con este tipo de prácticas tan recientes, son cosas que solo el tiempo sacarán a la luz.

Ya en una visión más futurista acerca del tema, como poder clonar un ser humano en su totalidad, podemos plantear varias preguntas, una de ellas, ¿se transmitirán características emocionales? Porque a mi me suena lógico que los conocimientos basados en la experiencia no serán transmitidos, ¿acaso podrá leer, tendrá la misma capacidad de raciocinio? Otra importante, ¿con qué finalidad se realizaría el proceso de clonación? y, dependiendo de este motivo,

¿Quién se hará responsable del ser engendrado? Carecerá de las atenciones afectivas por las que por naturaleza debe (o debería) pasar el hombre? y entonces, realmente se podrá considerar un humano? ¿No acaso estaría perdiendo la esencia de lo que somos? Son preguntas que quizá respondamos por el momento con ayuda de algún libro de Isaac Asimov, pero una cosa es segura, la ciencia no se detendrá y en sí misma es amoral, no sabemos realmente si algún día (o por lo menos dentro de nuestro rango de vida) podremos responder estas preguntas con alguna certeza."

En el anexo 1, el lector puede encontrar algunas de las investigaciones y conclusiones obtenidas en dicha mesa redonda.

En la siguiente sección, concreto algunos ejercicios que han sido usados en clase con los propósitos planteados con antelación. Describo algunos ejemplos que manifiestan lo explicado durante este informe.

Los ejercicios descritos en el siguiente inciso, representan sólo algunos ejemplos del método de aprendizaje significativo que ha sido utilizado, ya que los ejercicios son múltiples y han variado según los intereses del grupo por tema y unidad.

3.1.2 Ejercicios y actividades de enseñanza-aprendizaje para promover el “darse cuenta” en los estudiantes

“Seguramente hay un rumbo
posiblemente
y de muchas maneras
personal y único.

Posiblemente haya un rumbo
seguramente
y de muchas maneras
el mismo para todos

Hay un rumbo seguro
y de alguna manera posible.”³⁵

Durante estos años, he realizado diversos ejercicios a lo largo de las clases, con la finalidad de concretar y arraigar a nivel interior e individual el tema revisado en la unidad. Aquí describo algunas ideas que me han ayudado a promover la discusión, la reflexión y el darse cuenta en los estudiantes en la clase de ética.

Para poder realizar esto, ha sido importante conducir a los alumnos a través de dichos ejercicios prácticos, en la toma de conciencia individual de su posibilidad de integridad ética. Incluir estos ejercicios durante el curso significa la posibilidad de pasar de una ética teórica y reflexiva a una filosofía práctica que desarrolle en los alumnos una visión más clara y personal de su conducta moral.

El propósito de los ejercicios es necesario, ya que tengo la certeza de que, aunque todos escuchamos continuamente la importancia de “conocerse a sí mismo” y hacerse responsable, los pensamientos y conductas a las que nos hemos acostumbrado socialmente, no hacen referencia a esto. No basta, con todo lo importante que es, con nuestro saber intelectual; tampoco con el que adquirimos por obediencia, imitación o costumbre, necesitamos saber también porque “nos damos cuenta (de...)”. Ésta es la expansión de nuestra percepción y nuestra conciencia

³⁵ Bucay, Jorge. *El camino de la autodependencia*, México, 2002, p. 11.

personal que se enriquece de contenido. Sabemos bien que no es equivalente saber que voy a morir, que darme cuenta de que me voy a morir. Incluso en una dimensión más del saber: vivir en congruencia con esto, y darme cuenta de que hoy: estoy vivo aún.

Los ejercicios planteados a continuación, tienen como objetivo general, el promover el “darse cuenta”. Exploran de manera más personal, los temas a tratar en el programa de ética.

Algunas sugerencias de operación para los ejercicios:

- Cada ejercicio tiene una estructura congruente, sin embargo, es recomendable ser flexible en función de las distintas personas y necesidades que hay en el grupo.
- Es preferible que el profesor haya realizado antes el ejercicio, ya que esto le permite comprender su impacto y conocer el ritmo de la experiencia.
- Comentar con el grupo los lineamientos del programa y de la manera de trabajar y acordar en conjunto las actitudes de respeto convenientes para el funcionamiento adecuado del grupo ya que implica exposición por parte de los alumnos y sus vivencias.
- Intercalar en el trabajo de clase actividades diversas, exposición de temas, ejercicios, investigación, películas, etc. para no caer en una rutina que quite la motivación.
- Dedicar un tiempo a los ejercicios, y dedicar otro a compartir el aprendizaje a partir de lo observado y lo vivido. Una vez se comparte la experiencia, se concluye grupalmente sobre el conocimiento del tema que se está desarrollando.
- Corresponde al profesor desarrollar sus propias actitudes de crecimiento para tratar a su grupo y modelarlas.

A continuación incluyo algunos ejercicios concretos, básicamente describo alguno por cada unidad:

1) Ejercicio de la naturaleza humana (para unidad 1)

Objetivo:

Es un ejercicio sencillo que consiste en facilitar la toma de conciencia de cómo cada uno de los individuos pertenecemos a la humanidad, misma que aunque nos lo parezca no es una abstracción solamente, sino la totalidad de todos los individuos, y por lo tanto pertenecemos a ella.

Esta dinámica sirve desde el principio del curso ya que empieza a aterrizar los conceptos.

Este ejercicio posibilita mi percepción de ser un ser humano participando en la humanidad. Requiere primero de asumirme ser humano para que toda situación humana como lo es el fenómeno de la moral, se haga mío.

Metodología:

Consiste en que individualmente los alumnos escriban en silencio su definición de lo que es el ser humano. Esta primera definición es abstracta y general aunque no es necesario decirlo ya que en la petición queda implícito, y al hacerlo tácito la respuesta no surge espontánea.

Tienen aproximadamente 5 minutos y se les recomienda escribirla con sinceridad cómo ellos creen realmente que es.

Una vez todos la han escrito y sin hablar, se les pide vuelvan a escribir debajo de la primera la misma definición pero pasada a primera persona.

Este ejercicio permite por un lado que miren desde fuera y entonces ganan en contexto, y por otro lado que se incluyan en el compromiso humano.

Algunos ejemplos de alumnos con los que he trabajado en clase:

1) Def. General y abstracta: “el ser humano es egoísta por naturaleza porque es un animal instintivo”.

Def. Personal: "yo soy egoísta por naturaleza porque soy un animal instintivo".

2) Def. General: "el ser humano es libre y puede realizar todo lo que se proponga".

Def. Personal: "yo soy libre y puedo realizar todo lo que me proponga".

3) Def. General: "el hombre es un animal racional y eso lo distingue de los animales"

Def. Personal: "yo soy un animal racional y eso me distingue de los animales"

4) Def. General: "el ser humano es parte de la creación, y es todo."

Def. Personal: "yo soy parte de la creación, y soy todo."

Una vez que escriben ambas definiciones se reúnen en grupos de 4 o 5 integrantes platican y concluyen con una definición grupal que ellos consideren que los abarca. Después nos reunimos en grupo para las conclusiones y comentarios generales.

Los estudiantes se observan a sí mismos durante el proceso y muchos distinguen cuánto cambia su percepción cuando se les pide pasarla a primera persona, algunos tienen la impresión de que se han percibido en menos totalidad de la que ellos mismos piensan, otros encuentran nuevas características ya que les parece que su propia definición los empobrece. Otros más se han considerado reducidos a animales pensantes y buscan otras cualidades intrínsecamente humanas como lo son la capacidad de transformar el medio, de elegir, de ser conscientes, o de reír a carcajadas.

A muchas mujeres no nos gusta en la actualidad que para nombrar a los seres humanos algunos se refieran todavía a "el hombre" y no al "ser humano", esto me parece importante de recordar para cambiar el lenguaje dentro de la clase, ya que como dice Wittgenstein "nuestro lenguaje es el límite de nuestro universo" y refleja nuestra conciencia.

Estas son algunas conclusiones obtenidas en clase:

- Ninguna otra especie puede desarrollar la nuestra.
- Nos hemos mal acostumbrado a pensar e incluso hablar como si la humanidad fuera una entidad general y abstracta fuera de nosotros que no nos incluye como individuos, repetimos frases aprendidas que lamentablemente introyectamos como pensamientos aparentemente obvios, tales como: “la gente es así, acostúmbrate”, “no hay nada que hacer, la vida siempre ha sido así”, “¿qué puedo hacer yo solo?”.
- Así nos olvidamos que somos nosotros quienes debemos convertirnos en los seres humanos que queremos ver.
- A partir de mi mismo defino al resto de las personas y así proyecto a la humanidad.
- Al contrario, a partir de lo que oigo o creo que son los demás construyo mi propia percepción de mi mismo.
- Considero que los demás son más capaces que yo, o bien más incapaces.

Si uno se desilusiona de la humanidad a medida que crece y la ve más profundamente, esto significa que tenía expectativas e ilusiones que no podían realizarse por el camino por el que nos encontramos. O bien, que no he considerado que puedo participar en construir otra manera de estar y convivir entre los seres humanos.

Es necesario tener un ideal que motive nuestra búsqueda, y es igualmente necesaria la redefinición de la visión y las metas humanas, de manera que se acerquen a la realidad de lo alcanzable para encontrar una vía de realización, y así conseguir también una evolución en el sentido moral que se expanda de un estadio alcanzado a otro.

2) Ejercicio de dinámica de los triángulos (para la unidad 2)

Esta dinámica es útil para la unidad 2 o para demostrar cómo nos afectamos unos a otros dentro de los sistemas sociales.

Objetivo:

Esta dinámica es grupal y tiene como objetivo ampliar la percepción e incrementar el darse cuenta sobre cómo nos

afectamos unos a otros en convivencia. Es a través de un juego visual y experiencial de movimiento. A partir de nuestra elección movemos y afectamos al resto de las personas sin la percepción total de ellas ni del grupo.

Metodología:

Es importante llevar a los alumnos a un espacio abierto y semi vacío de muebles. Se colocan en círculo de manera que pueden mirarse entre todos. Se les pide que en silencio y sin decir nada ni hacer señas, es decir de manera discreta, elijan a dos de sus compañeros que ellos quieran y no digan quiénes son. Ya que todos eligieron inicia el juego, mismo que consiste en que tienen que conseguir quedar en triángulo equilátero con los dos compañeros que eligieron que, a su vez, está buscando cada uno hacer triángulo con los dos que eligió. No se vale cambiar a las personas elegidas una vez iniciado el juego.

Lo que sucede fenomenológicamente en este ejercicio es muy variado. Mientras unos han formado su triángulo momentáneamente otros siguen buscando conseguirlo y entonces vuelven a generar el movimiento de los otros. Así sucesivamente y esto genera desesperación en unos, enojo y necesidad de control en otros, diversión, parálisis, impaciencia, risa. Es necesario que ellos se observen a sí mismos y también el profesor.

Evidentemente no hay una sola manera de formar el triángulo, ya que las personas pueden ser un vértice hacia un lado o hacia el otro, así como formar un triángulo más chico o más grande, y cuando los alumnos empiezan a abrir su percepción y cambian de posición descubren cómo afectan en el movimiento grupal.

Una vez conseguido el objetivo se quedan quietos durante unos pocos minutos, 2 ó 3, lo que les genera otras sensaciones, nuevamente ganas de moverse, o bien tranquilidad, esto depende de cada quién.

Finalmente indican sus dos compañeros elegidos y se comparte la experiencia en grupo para obtener el aprendizaje a través de su experiencia. ¿Qué ven de sí mismos? ¿En qué se parece esa situación a la vida diaria? ¿A quién eligieron? Algunos eligen por comodidad los que ya están en triángulo, otros a los amigos o bien a quién sintieron en el momento. Algunos se dan cuenta de quién

los eligió y otros no, y esto mismo les sucede en la vida con sus relaciones.

Se comparte el aprendizaje individual y el meta aprendizaje alrededor del ejercicio para obtener conclusiones generales.

Aquí comparto algunas conclusiones de los alumnos acerca de su experiencia, o bien, de su aprendizaje a partir de escuchar a otros. Conforme comparten descubren nuevos aprendizajes.

- Con nuestra elección personal afectamos a otros.
- Al moverme hacia afuera y hacer grande el triángulo, cambio mi perspectiva y mi visión.
- Es difícil disfrutar el proceso por poner atención en conseguir el objetivo.
- Prefería que no lo consiguieran para continuar viendo el movimiento y disfrutando del juego.
- No podemos permanecer quietos y necesitamos un motivo o necesidad que de nuevo nos impulsa al movimiento.
- Quiero acomodar a los demás a mi necesidad para que no se sigan moviendo y siento impotencia sino puedo hacerlo.
- Hubiera querido que las personas que yo escogí me escogieran a mí.
- Así vamos continuamente sobre algo que elegimos y a veces no nos damos cuenta de todos los otros triángulos que movemos.
- Prefiero que los demás se sientan desesperados o bien divertidos, pero igual que yo.
- Con lo que hacemos afectamos siempre a otros.
- Cada quién va sobre lo que necesita y a veces se olvida de lo que necesitan los otros.

A partir de que comparten esto que vivenciaron, reflexionan y entonces pasamos al nivel de la representatividad en la vida cotidiana, es decir, cómo les pasa esto o algo similar también en su quehacer cotidiano y en sus relaciones. Finalmente qué conclusiones generales pueden obtener sobre el tema en la vida. Como ejemplo, la conclusión de un alumno de tal manera que cada punto refleja un nivel más de conocimiento y autoconocimiento:

- Me desesperaba por cumplir rápidamente y me molestaba que no terminaran todos, esto me hizo querer detenerlos y lo

intenté con las manos y diciéndolo pero se seguían acomodando.

- Así me pasa muchas veces en mi vida, quiero decir a todos qué hacer para conseguir cuando quiero lograr algo y se molestan conmigo.
- Ahora entiendo que ellos están en otra necesidad, porque también quisieron acomodarme y me molestó.
- Creo que tengo que ser más paciente, y encontrar diferentes maneras de llegar a lo que busco.
- Considero que muchas personas quieren el control de los demás para no sentirse desesperados o amenazados ellos mismos.
- Algunas personas fluyen más que otras, y observando detenidamente encontré otro lugar.
- Mientras elegimos algo o a alguien, queremos que él nos elija y a veces está mirando a otra parte y tal vez, habría que aceptarlo.

Como dice Quitman “El ser humano está en situación de elegir y decidir. Cuando un ser humano vive conscientemente no tiene por qué permanecer en el papel pasivo de espectador, sino que mediante sus decisiones activas puede variar su situación vital”³⁶

3) Ejercicio: El “Decidiólogo”* (para la unidad 4)

Este es un ejercicio de reflexión personal y grupal acerca de la libertad y la responsabilidad.

Objetivo:

Facilitar el darse cuenta de que hacemos uso continuo de nuestra libertad. Distinguir cómo cada persona prefiere elegir por sí misma lo que considera trascendental para su vida. Observar que finalmente, con todo y nuestras limitaciones elegimos cotidianamente y tomamos decisiones situacionalmente.

Metodología:

Se les dice a los estudiantes que vamos a hacer un supuesto de juego, que como hemos entrado en crisis de decisiones a cada individuo se le va a poner un “Decidiólogo” que es alguien que va a

³⁶ Quitman, Helmut. *Psicología humanística*, Barcelona, 1989, p. 20.

* término inventado por acuerdo; útil para poder hacer el ejercicio de supuestos.

decidir por ellos a lo largo de su vida. Por contrato ellos tienen que decir 3 eventos que no van a permitir que el Decidiólogo decida por ellos, 3 que les da igual y 3 que prefieren que él decida. Esto lo reflexionan personalmente en silencio durante unos diez minutos. Ya que lo hicieron, se retoma en el pizarrón con un cuadro a tres columnas en el que se vacía lo que cada uno escribió. Ellos observan algunas diferencias personales y a la vez algunas similitudes humanas.

Un ejemplo de cuadro con un resumen de algunos eventos es el siguiente:

LO QUE NO	LO QUE ME DA IGUAL	LO QUE SÍ
Con quién andar, qué estudiar, mis amigos, lo que pienso, en qué me divierto, a dónde voy, si quiero hijos o no, lo que siento, en qué gastar...	Qué comer, cómo me visto, a dónde viajar...	Cómo ganar dinero, qué estudiar, hacer ejercicio, cómo hablar con mi papá...

Este ejercicio resulta siempre muy interesante. Es imposible dar aquí una lista de todo lo que se escribe, pero una sensación común es que finalmente perciben que sí pueden elegir hayan sentido o no que son libres. Suelten la idea de la libertad como totalidad omnipotente. Perciben el deseo, y a la vez el miedo personal de que irán eligiendo el camino de su vida. A los estudiantes de preparatoria les suele pasar lo que dice Savater a Amador: "si hablas con la gente, sin embargo, verás que la mayoría tiene mucha más conciencia de lo que limita su libertad que de la libertad misma"³⁷

Conforme crece la conciencia de la libertad, crece la posibilidad de que las personas la ejerzan con más responsabilidad. Si además pueden darse cuenta de la libertad de los demás, se comprenden las diferentes valoraciones. Así se puede transitar de la conciencia del "mi" y la voluntad del "yo", a la conciencia del otro y el "yo-tú", y en un tercer nivel: al "nos" y la conciencia de especie.

³⁷ Savater, Fernando. *Ética para Amador*, Barcelona, 2006, p. 29.

Si las personas no tienen conciencia de su libertad, eligen pero sin “darse cuenta”, y a veces se viven en caminos sin salida en los que hay opciones, pero no conciencia de que las hay.

Estas son algunas conclusiones que ellos han obtenido:

- “Ninguno quiere que decidan por él lo que le parece muy importante, a menos que considere sabio al “Decidiólogo” y le de mucho miedo tomar la responsabilidad, entonces lo que busca es un sabio.”
- “Aún considerando sabio al “Decidiólogo” y con miedo a la responsabilidad, nadie dejó lo verdaderamente trascendental en sus manos, como por ejemplo, con quién quiero andar.”
- “Necesito desarrollar mi sabiduría para confiar y tener menos miedo.”
- “En lugar de alguien que decida, algunos queremos alguien que haga lo que me da flojera hacer, lo que me da miedo, o lo que no sé cómo se hace.”
- “Aunque considere que el “Decidiólogo” es un sabio que no lo es, ya que no se dice eso al inicio, pero algunos lo dan por hecho debido al deseo de que lo fuera, prefiero decidir yo lo que considero trascendente.”
- “Creo que continuamente me molesta y me enoja que mi madre, mi padre o mis amigos me quieran mandar con quién me relaciono, y oigo que nadie quiere eso, sin embargo, creo que es en esas áreas de la vida de los demás en la que más nos entrometemos, también yo.”
- “Lo que a otro le da igual a mí no me da igual” (esto fomenta el respeto a las diferentes maneras de pensar y sentir, cuestión que, por cierto, nadie quiere que decidan por él).
- “No sé si hay destino, pero de todas maneras en mi vida yo voy a decidir lo que quiero hacer, porque en la vida cotidiana vamos decidiendo queramos o no”

- “Oyendo a los demás me doy cuenta de que en realidad nada me da igual.”
- “Si no me doy cuenta de que sí puedo elegir y decidir, me quedo haciendo lo que los demás quieren y después me da resentimiento.”
- “Creo que podemos aprender nuevas cosas además de las que ya nos enseñaron como condicionamiento.”
- “Pienso que la libertad nos da miedo, por eso no nos dejan creer que podemos ser libres, y a veces preferimos que decidan por nosotros por miedo a equivocarnos.”
- “Aunque nos equivoquemos es mejor decidir nosotros.”
- “Algunas personas por ignorancia, falta de conocimiento y oportunidades, como pasa a veces con la pobreza y aún con muchas mujeres de distintos niveles sociales, pasan su vida sin tomar ninguna decisión conciente. Es importante que se termine con la ignorancia y la inconsciencia.”
- “Sólo podemos exigir responsabilidad moral a quién sabe que es libre, y así se relacionan libertad, responsabilidad y conciencia.”

Estos ejercicios son parte de un proceso en los adolescentes que apenas comienzan a tomar decisiones de manera más consciente.

Es trascendental, que ayudemos a los estudiantes a cambiar la visión que tienen de libertad tan ideal que parece del todo inexistente; retomar con ellos la posibilidad real y concreta de que pueden tomar decisiones en su circunstancia, considerando algunas condiciones, pudiendo prever sólo algunas consecuencias y sin poder tener todo el control de los resultados. Que no renuncien a buscar la clarificación de sus propias necesidades y el camino de mayor calidad humana para satisfacerlas.

Es importante que en este mundo actual, tan desprovisto de sentido, despertemos en los jóvenes un poco de esperanza a no quedar confinados a la impotencia de no saber qué hacer, para construir un camino de vida con más felicidad.

Durante largas pláticas en clase y debates sobre la libertad, me he dado cuenta que, a veces, así cómo piensan ellos se quedan pensando los adultos, o bien ya están contagiados por todo lo introyectado culturalmente: como estamos condicionados por la educación y la historia personal de nuestra psique, ya no hay nada que hacer ni nada qué elegir; a cambio pueden valorar que, como dice Savater “cuando vamos a hacer algo, lo hacemos porque preferimos hacer eso a hacer otra cosa, o porque preferimos hacerlo a no hacerlo”³⁸

Bien sabemos que el problema de la libertad da para siglos de discusiones; sin embargo, al referirnos a la ética, tenemos la obligación de hacer ver a nuestros alumnos que estamos en una existencia que exige cotidianamente de nosotros que tomemos decisiones. Invitarlos a saber que sí tenemos participación en nuestra vida y que podemos responder a nuestros actos, no es solamente un compromiso humano, social y relacional, sino también una experiencia de libertad. Si ontológicamente somos libres o no (y no podemos resolver esta duda), no es lo importante. Es necesario fundamentar nuestra libertad en el ejercicio de ésta. En las opciones de cada día. En las elecciones; en nuestras decisiones tomadas con voluntad. En la manifestación de nuestro ir siendo, creativamente.

Una mayoría de los alumnos con los que he trabajado en este programa, cree que los individuos estamos del todo obstaculizados para usar nuestra voluntad y que no nos permiten elegir nada. Han pensado que como tenemos límites de posibilidad, de probabilidad, de potencia y de condicionamiento, no somos libres. Concluimos que, aún dentro de esos límites y circunstancias, podemos elegir. No concebir la libertad situacional y con límites, es un peligro para el desarrollo de la responsabilidad existencial y moral que nos exige la vida humana. Aún con esos obstáculos, las personas (quizá no los individuos) somos libres, aún con las circunstancias y con los actos que realizan los demás. Es necesario, y es posible, aprender a asumir, mover o transformar, algunos obstáculos como el miedo, la ansiedad o los prejuicios.

Los alumnos pueden entonces comprender, por ejemplo, que aunque sus padres los manden a la escuela y ellos vengan, no es solamente algo impuesto; lo prefieren en lugar de quedarse

³⁸ *Idem.* p. 35.

ignorantes, ponerse a trabajar, irse de su casa, o pelearse con sus padres. También lo pueden aprender a valorar como una oportunidad.

Es necesario que los adolescentes se den cuenta en base al diálogo, más bien de tipo mayéutico, y a los ejercicios y discusiones en clase, de que somos libres situacionalmente. Eso no significa que podemos mandar sobre los hechos de la naturaleza, ni hacer las cosas sin consecuencias, sin afectar a otros o con omnipotencia. Somos libres respecto a nuestra elección que, por pequeña que sea, es indispensable para que “yo” realice algo.

Los estudiantes, suelen tener más claramente aprendido que no debo dañar a otro, a que sí puedo hacerlo; afortunadamente es así, pero no distinguen fácilmente entre “deber” y “poder”. Esto no les permite distinguir su libertad de elegir y piensan que lo que hacen, lo hacen sólo de manera impuesta, así se quedan esperando recompensas o echando la culpa afuera por no asumir su voluntad y decisión. Incluso en los actos que ellos consideran que hacen un bien, lo consideran su obligación. Las personas tenemos que hacernos responsables de nuestros actos: buenos o malos, de ambos. Ambos pueden llevarnos a consecuencias inesperadas. Y existencialmente, ya somos responsables.

Tampoco podemos, aunque queramos, decidir por otros o que alguien más decida lo que yo necesito. Yo soy libre pero el otro y los demás también. De aquí se deriva profundizar en el pensamiento de Sartre de que “mi libertad termina donde empieza la del otro”. Este pensamiento existencial, se ha confundido con la dimensión moral; en clase analizamos ambas dimensiones. Real y existencialmente yo sólo puedo decidir por mí. A veces se puede sentir una infinita impotencia por no poder tener el control sobre las decisiones del otro, (esto deriva en el conflicto psicológico de querer y no poder controlar a otro). La dimensión moral se refiere a tomar conciencia de que hay otros a los que afecto y que me afectan a mí. Existencialmente los demás limitan mi libertad porque también eligen; moralmente yo puedo elegir a conciencia mis actos, sabiendo que afecto a otros y decidiendo en función de mis valores. Existencialmente, yo sólo puedo decidir mis actos; no puedo decidir por otro a menos que lo someta por la fuerza o él mismo lo haga. Moralmente, la convivencia con los demás me ayuda a regular mis decisiones y a realizar mis valores internos.

Si además se desarrolla la conciencia moral y me doy cuenta del ser existencial “mío” y del otro, si estoy involucrado realmente con los demás y los de mi alrededor me importan auténticamente, surge la valoración de los eventos desde dentro del ser; entonces, realizo mis actos con conciencia de que me afecto a mí y a los demás. Comprendiendo esto, los estudiantes pueden más fácilmente sustentar una decisión. Responder, con honradez y responsabilidad, a lo que pueden generar.

Así vamos generando una moral autónoma y no heterónoma.

Es un ideal, como bien supremo, que se realicen los actos que no dañen a otros; pero precisamente porque se puede dañar a otro, es valioso que yo elija no hacerlo. De esta manera se destaca la posibilidad real de la elección moral, como expresa Sartre en *El existencialismo es un humanismo*: “los principios demasiado abstractos fracasan para definir la acción.”³⁹

Así mismo sucede con la revisión de la responsabilidad, soy existencialmente responsable aunque moralmente me falte la conciencia, el valor o la humildad, para asumir la responsabilidad “debemos tomar en cuenta que, el hecho de que la libertad sea una *libertad in situ*, es decir una libertad concreta, condicionada por nuestra estructura biológica y nuestro medio social, ello no impide el que seamos conscientes y plenamente responsables de los actos que realizamos”⁴⁰

Es fundamento de la responsabilidad moral, entender que los seres humanos en la vida cotidiana tomamos decisiones que construyen nuestra realidad presente. Cuando los alumnos perciben la dialéctica “libertad-responsabilidad” en sus propios actos, la responsabilidad deja de vivirse como una obligación impuesta. Se convierte en la posibilidad real de la libertad y la participación existencial en la propia vida. Retomando a Sartre, el hombre nace libre, responsable y sin excusas.

Cuando me comprometo con mi elección, la responsabilidad no se vive como un peso, sino como mi autonomía que participa. Hacerme responsable me libera finalmente de la culpa que

³⁹ Sartre, Jean Paul. *El existencialismo es un humanismo*, México, 2005, p. 63.

⁴⁰ Escobar Valenzuela, Gustavo. *Ética*, México, 2000, p. 110.

proviene de vivir mis elecciones como “deberías” provenientes de la moral heterónoma, para ser el paso consciente a asumir mi responsabilidad. Como reflexiona Nietzsche en *Así hablaba Zaratustra*, quizá la culpa sin responsabilidad, significa no estar a la altura de mis actos.

Así, cada vez que se asume la responsabilidad hay una realización del yo y un movimiento hacia la conciencia y la autonomía.

3) Ejercicio de reflexión con cuentos. Cuento: “El temido enemigo.” (Se incluye en el anexo 2) (Para la unidad 5)

Esta unidad da la oportunidad de trabajar con muchos temas que hasta este momento se han venido desarrollando en las clases, ya que todos la incluyen. La reflexión acerca de los valores y la valoración humana es interminable. En esta unidad se han usado distintos cuentos, supuestos de historias, videos de experimentos de psicología conductual y películas.

El cuento que anexo de ejemplo promueve la conciencia sensible junto con la posibilidad de reflexionar sobre valores de relación y valores de actitud.

Escuchamos en el grupo el cuento llamado: “*El temido enemigo*” que cuenta una historia que hace notar que nuestras emociones negativas como la necesidad de poder o de ser reconocido, nos impulsan a acciones no asertivas, que no nos llevan a satisfacer nuestra necesidad y que derivan en la dimensión moral con antivalores como el deseo de destrucción.

También da la oportunidad de distinguir que la apertura al aprendizaje de la sabiduría de otras personas, nos enseña actitudes personales que se arraigan con más sentido en el ser, y que al desarrollar nuestra congruencia somos más constructivos con nosotros mismos y con quienes nos relacionamos.

Estas son algunas conclusiones del trabajo con el cuento:

- El deseo egoísta de tener poder sin tomar en cuenta a los demás nos impulsa a actos que dañan a los otros.

- El autoritarismo lleva implícita una inseguridad interior que hace que nos defendamos de los demás.
- La libertad se vive cuando la conquistamos ejerciéndola como un bien.
- Podemos aprender de otras personas más sabias.
- Hacemos lo que hacemos motivados por una valoración interior que priorizamos.
- Las personas nos podemos transformar y aprender valores que nos llevan a más bienestar, más paz interior y mejores relaciones con otros.
- Es necesario desarrollar la humildad para aceptar nuestros errores, hacernos responsables y poder cambiar cuando aprendemos percibiendo lo que le pasa a otros con lo que yo hago.
- La actitud que tomamos frente a algo impacta a los demás.
- No se vale destruir la libertad de otro sólo porque me estorba.
- Necesito entender mis emociones destructivas para no cometer actos destructivos con ellas y contra la dignidad de otro ser humano.
- Nuestras actitudes están sustentadas en un desarrollo del ser interior y se reflejan en actos que manifiesto, por ejemplo, puedo tener una actitud abierta con otra persona gracias a que he desarrollado paciencia y paz interior o a que con mis experiencias he abierto la mente, todo lo cual me posibilita escuchar a otro.

En esta unidad de valores y valoración, los alumnos también plantean conflictos de ellos mismos en los que se puede distinguir el choque de valores personales, o la controversia entre su necesidad y la de otro, o bien como muchas veces sucede de fondo en los conflictos morales: el choque entre “lo que quiero” y “lo que debo”.

Ellos plantean un conflicto y realizamos una reflexión grupal procurando añadir nuevos elementos a tomar en cuenta: ¿De dónde surge lo que valoro?, ¿Cómo puedo hacerme responsable y no sólo sentirme culpable? ¿Qué circunstancias fácticas he de tomar en cuenta? ¿Cómo se relacionan las emociones con la dimensión moral? ¿Cuál es la diferencia entre culpa y responsabilidad?

Como ejemplo plantea un alumno un conflicto de relación, que aunque es emocional, recae en actos y decisiones morales: “mi madre es alcohólica, está separada de mi padre. Antes no bebía hasta que se separó; yo pensé que estaría mal un rato y luego se le iba a pasar, pero ya pasaron dos años. Yo me aguanté de todo como que me exigía estar ahí y verla llorar, aguantar que dejó de trabajar y se destruye también a ella, quedarme callado. Ahora me agrede y me avienta cosas y eso creo que no es *válido*. También me golpea y yo no puedo devolverle el golpe porque *no debo* y no quiero más violencia. Mi tía dice que me vaya con ella, pero mi madre cree entonces que no la quiero. *¿Está bien* que me vaya para que no me agrede y pueda yo vivir en paz a pesar de que la abandone? O debo quedarme porque es mi madre aunque cada vez me sienta más desgastado y resentido? Dicen que debemos llevarla a una clínica, *yo debería obligarla o traicionarla sin que ella sepa, o convencerla?*”

La madre no quiere dañarlo, sólo que en su conciencia emocional no puede evitarlo, y entonces sus males emocionales y sus heridas, se convierten en impulso de sus acciones dañinas. Esto no la justifica, únicamente la explica. Esas son las consideraciones de hecho que hace el muchacho, y ahora ¿cómo resuelve?

“Parece pues, que las intuiciones morales del niño se hallan unidas a la comprensión de los sentimientos. Un niño que no reconoce la aflicción de otra persona, que no es capaz de ponerse en su lugar, tampoco comprenderá que la acción que la ha provocado es mala.”⁴¹

Los alumnos pueden a veces, distinguir en el mismo conflicto la dimensión emocional, como el amor entre él y su madre, aunque ahora no pueden convivir porque se dañan; y la dimensión moral en la que no se vale faltarle al otro en su dignidad ya que esto nos separa de los valores supremos humanos como son el respeto y la

⁴¹ Marina, José Antonio. *Ética para náufragos*, Barcelona, 1999, p. 26.

compasión, para poder convivir con derechos más equitativos y de una manera más justa.

Tal vez sea posible, a lo largo de mucha reflexión, facilitar la comprensión de que, como escribe Marina: “El mal radical consiste en desalojar a los seres humanos de la órbita de la dignidad”⁴²

Este muchacho específicamente quizá puede ir aprendiendo a separar la responsabilidad que le corresponde como asumir su decisión de marcharse, de la que no le corresponde cómo conseguir él por sí mismo el bienestar de su madre. Puede aprender a transformar la culpa en responsabilidad real de tal manera que pueda respetar a su mamá a la vez que cuida de su propia integridad, sin anquilosarse en “deberías” equivalentes únicamente al plano normativo y no al fáctico.

Seguramente si amar a otro no me destruye, sea más probable que pueda conservar mi cercanía con él. Esto es posible si he aprendido, a través del autoconocimiento, sobre las limitaciones humanas y la posibilidad de trabajar en ellas. Mejor el autoconocimiento, que permanecer en la justificación del condicionamiento psicológico o en la cómoda impotencia derivada del sueño omnipotente que me aleja de la realidad consciente.

⁴² *Idem*, p. 232.

CONCLUSIONES

“En *Los Demonios*, dice uno de los personajes más enigmáticos que Dostoievski jamás creara: “Todo es bueno... todo. El hombre es desdichado porque no sabe que es dichoso. Sólo por eso. ¡Eso es todo, todo! Quien lo reconozca, será feliz en el acto, en el mismo instante.”⁴³

Finalmente y poco a poco, los estudiantes pueden comprender que, como dice Erich Fromm: “Valioso o bueno es todo aquello que contribuye al mayor despliegue de las facultades específicas del hombre y fomenta la vida. Negativo o malo es todo lo que ahoga la vida y paraliza la disposición del hombre a obrar”.⁴⁴

Mantengo que es de trascendental importancia la materia de ética en el plan de estudios de la ENP, porque posibilita la reflexión de temas importantes para el ser humano y facilita el crecimiento de los estudiantes en su vida moral. Esta materia se fortalecería, si tuviera más horas en el plan de estudios.

El programa de ética, como está planteado, no sólo da suficientes herramientas conceptuales para un análisis de los actos morales, sino que además, invita a la realización de los individuos como personas, y al compromiso que tenemos con la sociedad en la que vivimos.

Considero que, culturalmente, no se le ha dado al estudio de la ética la suma importancia que requiere. Es indispensable para el desarrollo de los seres humanos y para la calidad de nuestras relaciones. EL crecimiento consciente de nuestra sociedad, exige nuestro compromiso real con nosotros mismos y con la humanidad, especie a la que pertenecemos y nos define, tanto como la definimos a ella. Sería necesario crear las condiciones para que la educación ética estuviera presente con más reflexión desde la infancia; educación misma que no estuviera enfocada a los “deberías” impuestos, sino al desarrollo de la conciencia moral individual y grupal, ya que en los casos más comunes a nuestro “adiestramiento” educativo (aún muy conductual) los valores a desarrollar no quedan claros; los castigos se confunden con las

⁴³ Watzlawick, Paul. *El arte de amargarse la vida*. Barcelona, 1996, p. 136.

⁴⁴ Fromm, Erich. *La revolución de la esperanza*, México, 1995, p. 94.

consecuencias y resultan inútiles para el real aprendizaje, ya que no se derivan de los actos mismos.

Sustento una visión humanista del aprendizaje significativo, como marco de referencia para priorizar -a través de actitudes y de ejercicios que inviten a la reflexión y la experiencia personal de los temas- la facilitación de la toma de conciencia moral de los estudiantes. La participación activa del maestro y los alumnos en la construcción del conocimiento, permite que éste sea más relevante y significativo; promueve el uso responsable de la libertad en la vida propia y en el compromiso con la sociedad.

Con base en la operación didáctica del programa, concluyo que no podemos construir una moral autónoma social, sino vamos posibilitando la construcción de los individuos como personas sensibles y conscientes. En base a la autocomprensión, podemos fundamentar nuestros actos en una valoración real, tomando en cuenta nuestra pertenencia a la humanidad. Por lo tanto, este desarrollo del individuo en persona, deviene en empatía consciente con los demás.

Si los alumnos continúan en clase el desarrollo de sus potencialidades, serán más conscientes para ejercer su libertad con gozo de responsabilidad en todos sus actos. No percibirán el estudio de la ética como una reflexión abstracta, sino como una experiencia práctica y vital, llena de contenido y significado.

La visión humanista de la ética, promueve la confianza básica en el potencial humano. Considera que los individuos nos formamos en relación y no podemos percibirnos como seres humanos aislados. Dar la posibilidad en el curso de que los compañeros se escuchen entre ellos, resulta en que se identifican en su búsqueda humana y se enriquecen con sus diferencias.

La moral, fenómeno intrínseco a la convivencia humana, refleja el impacto que tenemos en nuestro ambiente y la manera en que somos afectados por las personas de nuestro entorno. El enfoque humanista, refleja al estudiante su condición como persona total, holística y con posibilidades; el aprendizaje significativo permite que a través de llevar el conocimiento a su experiencia, éste se integre a su conciencia. De esta manera, en resumen, si los problemas ecológicos, la eutanasia o la drogadicción, por ejemplo, no son temas abstractos y lejanos, sino arraigados en su vida,

entonces el aprendizaje da la oportunidad a los estudiantes de revalorar, crecer, madurar y construir autonomía y responsabilidad en su camino existencial.

Retomo de Sylvie Scoch, especialista en la construcción personal a través del grupo, su claridad de que “El educador deberá establecer una alianza, una relación de confianza, será respetuoso de la alteridad del otro, y le acogerá en su individualidad y su totalidad. Pero más específicamente, el educador debe descifrar en el mundo las “fuerzas” de las que el otro va a tener necesidad para desarrollarse, recogerlas, elegir las de manera especial, para aportárselas respetando su especificidad.”⁴⁵

Durante el curso, la presencia activa del profesor y de los estudiantes en interrelación, comporta otra dimensión: la de ponerse ante uno mismo (pre-sencia) y ante los demás. “En la presencia el tiempo no se fija, sino por el contrario se despliega en toda su plenitud; el encuentro tiene un carácter de inmediatez y es un acontecimiento.”⁴⁶

Si los alumnos aprenden a reflexionar sobre los conflictos morales tomando en cuenta el contexto de los mismos, las diferencias individuales y las consideraciones fácticas, el aprendizaje recobra su valor formativo y contribuye a que ellos desarrollen mayor claridad de cómo enfrentarse con voluntad, responsabilidad y esperanza, a la construcción de su futuro. La construcción “aquí y ahora”, y no “allá y entonces”.

Durante el proceso de clase a lo largo del curso, los estudiantes perciben, intuyen y, en algunos casos desarrollan, valores de actitud que los motivan a relacionarse con más calidad humana. Valoran bienes supremos de interdependencia, como lo son: la aceptación del otro, el respeto a su libertad y decisiones, la empatía, la congruencia y la integridad responsable; reconocen y confirman así su propia existencia y la existencialidad del otro. “Confirmar quiere decir, en primer lugar, aceptar toda su potencialidad (del otro)... puedo reconocer en él, saber en él, más o menos, la persona que ha sido –no puedo decirlo más que con esta palabra- creada para ser”.⁴⁷

⁴⁵ Scoch de Neuforn, Sylvie. *La relación dialogal*, Madrid, 2000, p. 50

⁴⁶ Scoch de Neuforn, Sylvie. *La relación dialogal*, Madrid, 2000, p. 41

⁴⁷ *Idem*, p. 46.

Una vez con mayor autoconocimiento y confianza de las posibilidades humanas, la persona puede descubrir y mantener la intención de vivir en armonía consigo mismo y los demás.

Es indispensable construir una ética sustentada por personas con congruencia y bienestar, y no sólo por reglas que cumplen heterónoma y favorablemente los individuos. Cumplir, con resentimiento y sin conciencia, no nos ha conducido a la felicidad, ni a construir y conservar relaciones de aceptación, respeto y validación recíproca. Esto es quizá posible, a partir de asumir cada quién su lugar existencial -único y responsable- en el mundo, y confirmar a la vez la presencia del otro. De persona a persona.

El ser humano requiere de observarse y entenderse a sí mismo, para así formar recursos personales sustentados en valores éticos y viceversa. Requiere de trascenderse a sí mismo y entrar en relación congruente con los demás.

La verdadera respuesta a la propia comprensión, es la humildad responsable, misma que nos puede acercar con suficiente apertura y fortaleza -para no transigir con nosotros mismos- a los demás seres humanos. Entonces construirnos en un “yo” que logre trascenderse en el “tú” para manifestarse con plenitud en el “nosotros”.

Retomo a Buber, de manera explícita, aunque ha sido un acompañante silencioso de este trabajo: “Solamente con los hombres así asociados y libres, es como podrá nacer una configuración digna de ser llamada una comunidad”⁴⁸

Considero que, aún el escepticismo o las continuas llamadas crisis del presente, es de trascendental importancia conservar la confianza, en que los seres humanos tenemos la posibilidad de hacer frente -con más alegría, satisfacción y gratitud- a una existencialidad irremediabilmente misteriosa, y obviamente difícil. Los profesores continuamos teniendo la responsabilidad de transmitir esperanza a nuestros estudiantes, porque siempre hay nuevos recursos y opciones en el desarrollo de las potencialidades humanas.

⁴⁸ Buber, Martin. *La vida en diálogo*, Barcelona, 1997, p. 183.

Aunque el drama de la conciencia humana oscile en la tensión entre el desconsuelo abrumador y la consolación posible, conque exista una persona que confíe en construir caminos en el ser humano mismo, esto tiene sentido. Es necesario hacer la invitación a nuestras generaciones futuras, para la posibilidad de una vida más dichosa y no fomentar más, una continua sensación de desesperanza y desconsuelo.

Personalmente, creo posible que los seres humanos elijamos una convivencia más pacífica; que nos apoyemos, de manera solidaria y como especie, en un crecimiento necesario de nuestra conciencia como humanidad.

Creo en valores inminentemente humanos, como lo son el respeto, la compasión, la humildad y la fraternidad, que sigue siendo importante transmitir a nuestros alumnos para no continuar el automático de una sociedad contemporánea, cargada de escepticismo, aún la necesidad profunda de resaltar una opción humana, digna de significado.

El bienestar es posible únicamente si lo construimos, y si tomamos conciencia de que a nuestra humanidad no le llegará un superhéroe ni otra especie que la cambie ni le ayude a transitar a otro estado; únicamente siendo nosotros mejores personas y más felices, podemos dar testimonio de ello. Como afirmaba Gandhi: somos nosotros, los que tenemos que ser los seres humanos que queremos ver en el mundo.

La alegría vital, la dicha moral, la gratitud y la elección del bien como una posibilidad elegida con paz interior, se derivan poco a poco a partir de la conciencia humana de crecimiento. Con la humildad que pueda transitarnos de la culpa a la responsabilidad voluntaria. Se deriva transitando de la anquilosada vergüenza con la que fuimos “echados del paraíso”, a la confirmación valiosa de nuestra propia existencia; misma que nos permita, finalmente, dar cabida a nuestro ser con todo derecho y entereza humana en coexistencia con el de los demás seres humano; quienes manifiestan y expresan mi misma especie, de la que, como afirma Sartre en *el Existencialismo es un humanismo*, soy responsable.

Este espacio de enseñanza-aprendizaje, recrea maravillosamente los cuestionamientos y dilemas morales, que a lo largo de nuestra vida son interminables. Cada tema implica a todos los otros, y cada persona a todas las demás personas. Recrea nuestra existencialidad, en la que cada conflicto humano es, finalmente, un

conflicto de valores; es decir, un conflicto moral: Inevitable y Apasionante.

Es, quizá, derecho y obligación de todos, encontrarnos y recrearnos como seres humanos dignos de confianza, en una ética humanista más sagrada. Una ética más loable, que jubilosamente nos dignifique como personas.

“Tan desesperadamente simple es la solución.” ⁴⁹

⁴⁹ Watzlawick, Paul. *El arte de amargarse la vida*. Barcelona, 1996. p. 136

“Para que nadie pueda olvidar lo hermoso que sería si, para cada mar que nos espera, hubiera un río para nosotros. Y alguien –un padre, un amor, alguien- capaz de cogernos de la mano y de encontrar ese río (...) Eso, en verdad, sería maravilloso. Sería dulce la vida, cualquier vida. Y las cosas no nos harían daño (...) primero podríamos rozarlas y después tocarlas y sólo al final dejar que nos tocaran. Dejar que nos hirieran, incluso. Morir por ellas. No importa. Todo sería, por fin, humano. Bastaría la fantasía de alguien –un padre, un amor, alguien. Él sabría inventar un camino, aquí, en medio de este silencio, en esta tierra que no quiere hablar. Un camino clemente y hermoso. Un camino de aquí al mar.”

(Baricco, Alessandro. *Océano mar*. 1999)

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

BARRET, Gisele. *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Paris: Recherche en expression, 1991.

BUBER, Martin. *Imágenes del bien y del mal*. Buenos Aires: Lilmod, 2006.

----- *La vida en diálogo*. Barcelona: Riopiedras, 1997.

----- *Yo y Tú*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1994.

BUCAY, Jorge. *Cuentos para pensar*. México: Océano, 1997.

----- *El camino de la autodependencia*, México, 2002.

DEIKMAN, Arthur. *El yo observador: misticismo y psicoterapia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

ESCOBAR, Gustavo. *Ética*. México: Mc Graw Hill, 2000.

FROMM, Erich. *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

GONZÁLEZ, Ana María. *El enfoque centrado en la persona: aplicaciones a la educación*. México: Trillas, 1991.

----- *El niño y la educación*. México: Trillas, 1988.

INSTITUTO LUIS VIVES, *Memorias del 50 aniversario*, México, 1989.

KRAUS, Arnoldo. *Diccionario incompleto de bioética*. México: Taurus, 2007.

MAGER, Robert. *La confección de objetivos para la enseñanza*. México: Guajardo, 1975.

MARINA, José Antonio. *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama, 2003.

MASLOW, Abraham. *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas, 1982.

- ORNSTEIN, Robert. *Psicología de la conciencia*. México: Manual Moderno, 1979.
- QUITMAN, Helmut. *Psicología humanística*, Barcelona. 1989.
- ROGERS, Carl. *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós, 1997.
----- *El camino del ser*. Buenos Aires: Kairós, 1980.
- SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética*. México: Grijalbo, 1969.
- SARTRE, Jean Paul. *El Existencialismo es un Humanismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- SAVATER, Fernando. *Ética para Amador*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- SCHOCH DE NEUFORN, Sylvie. *La relación dialogal*. Madrid: Sociedad de Cultura Valle-Inclán, 2000.
- WATTS, Allan, et. al. *Qué es la iluminación*. Edición a cargo de John White, Barcelona: Kairós, 1992.
- WATZLAWICK, Paul. *Lo malo de lo bueno*. Barcelona: Herder, 1987.
----- *El arte de amargarse la vida*. Barcelona: Herder, 1996.

ANEXO 1

Mesa redonda sobre Bioética

Algunas reflexiones y conclusiones de los alumnos:

“La bioética es la rama de la ética que aspira a proveer los principios orientadores de la conducta humana en el campo biomédico. La ética aplicada a la vida humana y no humana (animales, naturaleza).

En un sentido más amplio, sin embargo, la Bioética no se limita al ámbito médico, sino que incluye todos los problemas morales que tienen que ver con la vida en general, extendiendo de esta manera su campo a cuestiones relacionadas con el medio ambiente y al trato debido a los animales, pero sobre todo con el hombre

Es una disciplina relativamente nueva la bioética abarca las cuestiones éticas acerca de la vida que surgen en las relaciones entre biología, medicina, política, derecho, filosofía, sociología, antropología, teología... Existe un desacuerdo acerca del dominio apropiado para la aplicación de la ética en temas biológicos.

El criterio ético fundamental que regula esta disciplina es el respeto al ser humano, a sus derechos inalienables, a su bien verdadero e integral: la dignidad de la persona.

La bioética es con frecuencia material de discusión política, resultando en crudos enfrentamientos entre aquellos que defienden el progreso tecnológico en forma incondicionada y aquellos que consideran que la tecnología no es un fin en sí, sino que debe estar al servicio de la persona humana.

Las primeras declaraciones de bioética surgen con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, cuando el mundo se escandaliza con el descubrimiento de los experimentos médicos llevados a cabo por los facultativos del régimen hitleriano sobre los prisioneros en los campos de concentración. Esta situación, a la que se suma el dilema planteado por el invento de la fistula para diálisis renal de Scribner (Seattle, 1960), las prácticas del Hospital Judío de Enfermedades Crónicas (Brooklyn, 1963) o la Escuela de Willowbrook (Nueva York, 1963), van configurando un panorama donde se hace necesaria la regulación, o al menos, la declaración de principios a favor de las víctimas de estos experimentos. Ello determina la publicación de diversas declaraciones y documentos bioéticos.” (Diego)

Transgenes

“Yo si estoy de acuerdo con los Transgenes para que los frutos sean más nutritivos, bonitos pero si se hacen híbridos con ellos podrá ser contraproducente pues podrían mezclarse con

especies salvajes y ya nunca mas poder producir semillas. Si en los terrenos agropecuarios (que sean de pequeñas familias que se dedican a eso siendo una minúscula industria) , por ejemplo, llegara a pasar esto los campesinos correrían el riesgo de que sus mandarinas, por decir algo, dieran una cosecha perfecta y ya nunca mas pudieran volver a haber; a menos de que le compraran a las grandes corporaciones que se dedican a hacer estas semillas modificadas (suponiendo que no hay otro comprador alternativo) y así iniciar un ciclo vicioso.” (Emiliano)

Clonación

“En realidad no entiendo para que alguien podría clonar a un ser humano, se me haría algo innecesario. Es decir ¿para que quiero yo una replica exacta de mí? Aunque hacer por ejemplo la replica de un corazón o de un hígado se me haría extraordinario. Pero tampoco se si hacer que alguien viva por mas tiempo del que debería seria una buena idea. Que haríamos con los viejos que parecerían que vivieran eternamente? No es una opción matarlos, se estancaría la economía. Por ese lado preferiría no usar células madre y hacer que vivan lo normal. Pero pensando concretamente: Si mi mama estuviera en una situación decisiva en su salud haría lo que fuera para que me durara más” (Diego)

Eugenesia

“Sería maravilloso pensar que todos tuvieran unos genes perfectos y así no tener enfermedades que nos acorten la vida, pero podría parecer contraproducente que la gente viviera 150 años. Las preguntas serían:

¿Como nos sustentariamos?

¿La comida seria suficiente para sustentar a tanta gente?

¿Si decidimos hacerlo, que efectos tendria en nuestro medio?

¿Que tendríamos que cambiar en nuestro medio para que se acomodara a nuestras necesidades?

Suponiendo que decidiéramos abrir un nuevo centro de Eugenesia y crear a nuestros bebes como quisiéramos sin enfermedades, con el color de ojos que deseáramos y convertirlo en un comercio estaría casi segura que te saldría en casi una millonada y por lo tanto solo los muy ricos podrían pagar eso.

¿Que pasaría entonces?

Pues que los inteligentes, lindos, sanos y casi perfectos seres serian los ricos y a lo largo no solo el nivel socioeconómico seria la diferencia sino que se podrían convertir en dos razas distintas: imperfectos y perfectos” (Diego)

“Es obvio que el debate de los transgénicos va más allá del mal que pueden causar los OGM (organismos genéticamente modificados). Las implicaciones económicas lo son todo en ellos. No importa lo que se pueda pensar, es evidente que podemos mandar a las románticas ideas de que la ciencia avanza debido al afán de sed de conocimientos humano a la basura. Puede que en un principio fuese así, pero ahora es el Poderoso Caballero el que manda. No hay gran investigación que no esté financiada por un gobierno, una universidad o una empresa (en este caso las farmacéuticas son de particular importancia). Y al depender de tales instituciones, están enfocadas a lo que éstas quieran. Así en los transgénicos lo de menos es las consecuencias ambientales y éticas de su uso, sino que las monetarias son las que sobresalen. Sin embargo, sembrando semillas transgénicas la tierra deja de ser fértil por completo después de 2 cultivos, y ese es un verdadero e importante conflicto bioético en la

producción y en el cuidado del planeta, la tierra y las demás personas que lo seguirán habitando..

Pensémoslo de este modo. Si una transnacional quiere sembrar, le conviene usar sus semillas más resistentes a heladas, sequías y demás. No porque no le alcance el dinero para sembrar orgánico, sino porque puede obtener mayores beneficios de la otra manera. Y del mismo modo un productor pobre prefiere usar semillas que le ofrezcan mayor seguridad. Primero se preocupa por comer y luego por el medio ambiente y la bioética. Y mientras los productos orgánicos sean vistos como un artículo de lujo, no serán bien aceptados. Antes de siquiera considerarles orgánicos hay que tener en cuenta que incluso los que no han sido directamente manipulados en sus genes han sido sometidos a cruza selectivas durante miles de años. Así que si se deseara comer productos auténticamente orgánicos habría que buscar maíz y trigo silvestres, en el caso de que todavía existan.

No puedo decir que esté en contra de los transgénicos. Los cultivos de siempre ya me parecen demasiado modificados por el hombre como para hacer remilgos a algo que sólo va un paso más allá. A lo que me opongo rotundamente es a que se patenten códigos genéticos, aunque hayan sido modificados por particulares. En ese caso sólo se deberían considerar como un producto que filantrópicamente se ha donado al resto de la humanidad. Pues es ridículo pensar que el cambiar algo lo hace propio. Podría pegarle a alguien, romperle la nariz y después de esa modificación patentarlo. Todo según la lógica de los laboratorios.” (Rafael)

Clonación

“¿Qué es? Es el proceso por el que se consiguen copias idénticas de un organismo ya desarrollado, de forma asexual.

¿En qué se basa?

En la adaptación de células fundamentales (células madres) a que tomen características y realicen funciones a las que no estaban “destinadas” a cumplir para la creación de otra parte de ser o ser completo. Esto se logra porque, sin importar la especialización de una célula o si esta es fundamental, siempre se contará con el mismo ADN.

¿Cómo?

Ejemplos:

Dolly (la oveja); es quizá el ejemplo más famoso de clonación pero también se sabe que a causa de desórdenes genéticos, el animal tuvo una vida corta y no cumplió con las expectativas.

En la actualidad en un laboratorio japonés se experimenta con ojos de renacuajo. Lo que hacen es quitar los ojos a los renacuajos y a partir de células madres del mismo, crear un nuevo ojo, que en un gran porcentaje dentro de los experimentos realizados, resulta sí ser funcional.

La experimentación humana es más compleja, pues los seres humanos tenemos un organismo más complejo, pero ahora las investigaciones más recientes, apuntan a que en un

lapso de tiempo no muy grande, (no se trata en este caso de un par de años, pero para la ciencia, un desarrollo a pasos agigantados como lo ha sido la genética, pueden significar 50 años o más, lo cual, repito, es muy precipitado) se podrá aspirar a la clonación total de órganos a partir de células madres. De hecho, se ha tratado con el corazón, pero debido a su complejidad, los resultados han sido menos alentadores de lo esperado.

¿Para qué?

Estos hallazgos de entrada siempre van ligados a que puedan alargar la vida y mejorar también la calidad humana, aunque esto último no siempre es una meta a alcanzar, pues parece ser que, en general, los humanos tendemos a apreciar la vida desde el tiempo en el que la transitamos, y no por la calidad que conlleva. Un ejemplo concreto: los niños con leucemia pueden obtener tratamiento por medio de donaciones de médula (células madre) pero sólo se puede llevar a cabo tras descubrir si el donante es absolutamente compatible con el paciente, siendo casi únicamente los hermanos; entonces, qué sucede si el paciente a tratar no tiene hermanos? Morirá. Ahora, si se lograran clonar células del mismo, por decirlo así, no habría necesidad de donantes y no habría posibilidad de incompatibilidad debido al exacto contenido genético y estructura de las células.

A mi parecer, uno de los riesgos mayores consiste en la posibilidad de que, al no dar tiempo suficiente para observar las reacciones a largo plazo del paciente que haya sido tratado con estos métodos, tenga un efecto irreversible. Puede sonar catastrófico, pero si lo analizamos por el lado evolutivo, por algo fue que el ser humano pasó por tantas experiencias en el tiempo y diversas adaptaciones para llegar a lo que somos en la actualidad; no podemos saber con exactitud los efectos o las evoluciones hacia bien o mal con este tipo de prácticas tan recientes, son cosas que solo el tiempo sacarán a la luz.

Ya en una visión más futurista acerca del tema, como poder clonar un ser humano en su totalidad, podemos plantear varias preguntas, una de ellas, ¿se transmitirán características emocionales? Porque a mi me suena lógico que los conocimientos basados en la experiencia no serán transmitidos, ¿acaso podrá leer, tendrá la misma capacidad de raciocinio...? Otra importante, ¿con qué finalidad se realizaría el proceso de clonación? y, dependiendo de este motivo, ¿Quién se hará responsable del ser engendrado? Carecerá de las atenciones afectivas por las que por naturaleza debe (o debería) pasar el hombre? y entonces, realmente se podrá considerar un humano? ¿no acaso estaría perdiendo la esencia de lo que somos? Son preguntas que quizá respondamos por el momento con ayuda de algún libro de Isaac Asimov, pero una cosa es segura, la ciencia no se detendrá y no sabemos realmente si algún día (o por lo menos dentro de nuestro rango de vida) podremos saberlo con certeza.

Hasta ahora me mantuve enfocada hacia las aplicaciones puramente humanas, pero, ¿y si se lograra la clonación exitosa de animales de corral? Los clonarían una vez que el proceso se volviera más económico, y de ser así, los comeríamos y entonces, ¿qué efecto tendría en nosotros? Y si se clonaran los mamut hallados congelados a partir de las escasas células funcionales que quedan en ellos, ¿realmente tendrán la esencia que los caracterizó alguna vez? ¿Estaremos irrumpiendo, importunando y alterando peligrosamente los ciclos biológicos y evolutivos por los que nos regimos? ¿Estaremos rompiendo las cadenas y el equilibrio biológico?

La clonación (derivado del griego κλων, que significa "retoño") es el proceso de crear una copia genética idéntica de otro organismo original.

Esta muy sencilla esta definición, y creo exacta, pero ¿por qué esto se volvió un problema ético?

Todo empezó por un animalillo llamado Dolly, he aquí su historia:

Ian Wilmut y Keith Campbell tras el descubrimiento del código genético desarrollaron varios proyectos de clonación. Su objetivo más ambicioso era clonar seres humanos, y bajo este contexto se enfocó en los mamíferos.

Su experimento más importante hasta la fecha tuvo como resultado el nacimiento de la oveja Dolly (1996-2003). Con ella lograron probar que a partir de una célula de un individuo es posible recrearlo.

Los investigadores aislaron una célula de una glándula mamaria de una oveja adulta (tenía 6 años de edad) y de ella tomaron el núcleo, ya que ahí se concentra la información genética. Del mismo ejemplar retiraron un óvulo y desecharon el núcleo de este óvulo. Resultaba fundamental conservar el citoplasma donde se desarrollan los procesos metabólicos de la célula.

Ya teniendo el material listo, mediante una corriente eléctrica unieron el núcleo el núcleo de la célula mamaria con el citoplasma del óvulo. La nueva célula que crearon dio origen a un embrión que implantaron en el útero de la donadora donde la gestación progreso normalmente en el curso de seis meses.

La noticia se dio a conocer hasta 1997 Dolly, el primer mamífero clonado después de cientos de intentos nació el 5 de julio de 1996. Aparte de demostrar que la clonación era posible, este experimento revelo que podía llevarse a cabo a partir de células diferenciadas, pues hasta entonces se pensaba que solo se podía hacer con células embrionarias.

Dolly pasó toda su vida en el Instituto Rolsin, donde tuvo seis hijas. Después de 5 años comenzó a sufrir artritis y en el 2003 presento los síntomas de un cáncer pulmonar común entre las ovejas. Según algunos investigadores esta ovejita sufrió un proceso de envejecimiento acelerado, ya que al nacer ya tenía una edad genética de seis años, según otros; su deterioro fue normal. El 14 de febrero del 2003 fue sacrificada, habiendo alcanzado la mitad de la edad promedio que tienen sus congéneres. Después de esta oveja, se han realizado clonaciones de muchísimas especies.

No es el mismo proceso el que se usó para clonar a Dolly que el que se debe de usar para clonar humanos, se necesitan superar vario problemas técnicos.

Pero yo quiero hablar de los problemas sobre la clonación humana.

En México como en otros países hay varias oposiciones ante este tema; una de ellas es la situación de naturaleza religiosa, ya que la clonación se opone a la voluntad de dios.

Otros sostienen que no es un proceso natural y por lo tanto no debe realizarse. Otro problema podría ser que para clonar un humano (si repitiéramos el mismo proceso que Dolly) es necesario disponer de una mujer que funcione como madre de un hijo que no será suyo. Estos embarazos son muy riesgosos y conllevan el peligro de abortar, o peor, la muerte.

Pero no solamente esto es lo que se debe discutir, me parece muy importante que se hable sobre estos dos tipos de clonación. La clonación con fines personales o utilitarios contra la clonación con fines de investigación.

La clonación, llamémosla utilitaria, puede ser tomada para fines personales, como el de desear clonar a alguien para que esta sea idéntica a la persona deseada. Pero cabe destacar que los comportamientos y ciertos rasgos aun clonándolos pueden cambiar. No se trata de una resurrección, y la gente creo yo, debe entenderlo.

También con esta clonación se puede dar el caso de que uno desee un clon suyo para tener una fuente de órganos compatibles. Pero ¿qué pasa aquí? El nuevo individuo quedaría convertido en un objeto de uso y no en una persona. Se le considera a este nuevo ser como una cosa, una máquina, un desecho más? Aquí chocan los derechos humanos más elementales.

Imagínense que pudiéramos clonar a un Gandhi, Mozart, Einstein, gente brillante como ellos; nadie objetaría. Pero ahí se hecha de menos que no todo son los genes, también es necesario saber que cada uno de estos individuos estuvo en cierta época, en cierto ambiente, educación, y cada uno con su propio ser que no creo sea repetible. Cabe mencionar que los valores cambian con el tiempo, por ejemplo, lo que hoy puede ser considerado como una cualidad social puede que no sea igual en el futuro.

Yo tengo la idea de que si algún día se producen clones humanos deberían considerarse como seres humanos con todos sus derechos y eso llevaría consigo un conflicto legal que también sería necesario actualizar” (Fernanda Alonso)

Anexo 2: Cuento

EL TEMIDO ENEMIGO

Había una vez, en un reino muy lejano y perdido, un rey al que le gustaba sentirse poderoso. Su deseo de poder no se satisfacía sólo con tenerlo, él, necesitaba además, que todos lo admiraran por ser poderoso, así como la madrastra de Blanca Nieves no le alcanzaba con verse bella, también él necesitaba mirarse en un espejo que le dijera lo poderoso que era.

Él no tenía espejos mágicos, pero contaba con un montón de cortesanos y sirvientes a su alrededor a quienes preguntarle si él, era el más poderoso del reino.

Invariablemente todos le decían lo mismo:

-Alteza, eres muy poderoso, pero tú sabes que el mago tiene un poder que nadie posee: Él, él conoce el futuro.

(En aquel tiempo, alquimistas, filósofos, pensadores, religiosos y místicos eran llamados, genéricamente “magos”).

El rey estaba muy celoso del mago del reino pues aquel no sólo tenía fama de ser un hombre muy bueno y generoso, sino que además, el pueblo entero lo amaba, lo admiraba y festejaba que él existiera y viviera allí.

No decían lo mismo del rey. Quizás porque necesitaba demostrar que era él quien mandaba, el rey no era justo, ni ecuánime, y mucho menos bondadoso. Un día, cansado de que la gente le contara lo poderoso y querido que era el mago o motivado por esa mezcla de celos y temores que genera la envidia, el rey urdió un plan:

Organizaría una gran fiesta a la cual invitaría al mago y después la cena, pediría la atención de todos. Llamaría al mago al centro del salón y delante de los cortesanos, le preguntaría si era cierto que sabía leer el futuro. El invitado, tendría dos posibilidades: decir que no, defraudando así la admiración de los demás, o decir que sí, confirmando el motivo de su fama. El rey estaba seguro de que escogería la segunda posibilidad. Entonces, le pediría que le dijera la fecha en la que el mago del reino iba a morir. Éste daría una respuesta, un día cualquiera, no importaba cuál. En ese mismo momento, planeaba el rey, sacar su espada y matarlo. Conseguiría con esto dos cosas de un solo golpe: la primera, deshacerse de su enemigo para siempre; la segunda, demostrar que el mago no había podido adelantarse al futuro, y que se había equivocado en su predicción. Se acabaría, en una sola noche. El mago y el mito de sus poderes...

Los preparativos se iniciaron enseguida, y muy pronto el día del festejo llegó...
...Después de la gran cena. El rey hizo pasar al mago al centro y ante le silencio de todos le preguntó:

- ¿Es cierto que puedes leer el futuro?

- Un poco – dijo el mago.

- ¿Y puedes leer tu propio futuro, preguntó el rey?

- Un poco – dijo el mago.

- Entonces quiero que me des una prueba - dijo el rey -

¿Qué día morirás? ¿Cuál es la fecha de tu muerte?

El mago se sonrió, lo miró a los ojos y no contestó.

- ¿Qué pasa mago? - dijo el rey sonriente -¿No lo sabes?... ¿no es cierto que puedes ver el futuro?

- No es eso - dijo el mago - pero lo que sé, no me animo a decírtelo.
- ¿Cómo que no te animas?- dijo el rey-... Yo soy tu soberano y te ordeno que me lo digas. Debes darte cuenta de que es muy importante para el reino, saber cuando perdemos a sus personajes más eminentes... Contéstame pues, ¿cuándo morirá el mago del reino?
Luego de un tenso silencio, el mago lo miró y dijo:
- No puedo precisarte la fecha, pero sé que el mago morirá exactamente un día antes que el rey...

Durante unos instantes, el tiempo se congeló. Un murmullo corrió por entre los invitados.

El rey siempre había dicho que no creía en los magos ni en las adivinaciones, pero lo cierto es que no se animó a matar al mago.

Lentamente el soberano bajó los brazos y se quedó en silencio...

Los pensamientos se agolpaban en su cabeza.

Se dio cuenta de que se había equivocado.

Su odio había sido el peor consejero.

- Alteza, te has puesto pálido. ¿Qué te sucede? – preguntó el invitado.

- Me siento mal - contestó el monarca – voy a ir a mi cuarto, te agradezco que hayas venido.

Y con un gesto confuso giró en silencio encaminándose a sus habitaciones...

El mago era astuto, había dado la única respuesta que evitaría su muerte.

¿Habría leído su mente?

La predicción no podía ser cierta. Pero... ¿Y si lo fuera?...

Estaba aturdido

Se le ocurrió que sería trágico que le pasara algo al mago camino a su casa.

El rey volvió sobre sus pasos, y dijo en voz alta:

- Mago, eres famoso en el reino por tu sabiduría, te ruego que pases esta noche en el palacio pues debo consultarte por la mañana sobre algunas decisiones reales.

- ¡Majestad! Será un gran honor... – dijo el invitado con una reverencia.

El rey dio órdenes a sus guardias personales para que acompañaran al mago hasta las habitaciones de huéspedes en el palacio y para que custodiasen su puerta asegurándose de que nada pasara..

Esa noche el soberano no pudo conciliar el sueño. Estuvo muy inquieto pensando qué pasaría si el mago le hubiera caído mal la comida, o si se hubiera hecho daño accidentalmente durante la noche, o si, simplemente, le hubiera llegado su hora.

Bien temprano en la mañana el rey golpeó en las habitaciones de su invitado.

Él nunca en su vida había pensado en consultar ninguna de sus decisiones,

pero esta vez, en cuánto el mago lo recibió, hizo la pregunta... necesitaba una excusa.

Y el mago, que era un sabio, le dio una respuesta correcta, creativa y justa. El rey, casi sin escuchar la respuesta alabó a su huésped por su inteligencia y le pidió que se quedara un día más, supuestamente, para “consultarle” otro asunto... (obviamente, el rey sólo quería asegurarse de que nada le pasara). El mago – que gozaba de la libertad que sólo conquistan los iluminados – aceptó...

Desde entonces todos los días, por la mañana o por la tarde, el rey iba hasta las habitaciones del mago para consultarlo y lo comprometía para una nueva consulta al día siguiente.

No pasó mucho tiempo antes de que el rey se diera cuenta de que los consejos de su nuevo asesor eran siempre acertados y terminara, casi sin notarlo, teniéndolos en cuenta en cada una de las decisiones.

Pasaron los meses y luego los años.

Y como siempre... estar cerca del que sabe vuelve al que no sabe, más sabio. Así fue: el rey poco a poco se fue volviendo más y más justo.

Ya no era despótico ni autoritario. Dejó de necesitar sentirse poderoso, y seguramente por ello dejó de necesitar demostrar su poder.

Empezó a aprender que la humildad también podía ser ventajosa empezó a reinar de una manera más sabia y bondadosa.

Y sucedió que su pueblo empezó a quererlo, como nunca lo había querido antes.

El rey ya no iba a ver al mago investigando por su salud, iba realmente para aprender, para compartir una decisión o simplemente para charlar, porque el rey y el mago habían llegado a ser excelentes amigos.

Un día, a más de cuatro años de aquella cena, y sin motivo, el rey recordó. Recordó aquel plan aquel plan que alguna vez urdió para matar a este su entonces más odiado enemigo

Y sé dio cuenta que no podía seguir manteniendo este secreto sin sentirse un hipócrita.

El rey tomó coraje y fue hasta la habitación del mago. Golpeó la puerta y apenas entró le dijo:

- Hermano, tengo algo que contarte que me oprime el pecho

- Dime – dijo el mago – y alivia tu corazón.

- Aquella noche, cuando te invité a cenar y te pregunté sobre tu muerte, yo no quería en realidad saber sobre tu futuro, planeaba matarte y frente a cualquier

cosa que me dijeras, porque quería que tu muerte inesperada desmitificara para siempre tu fama de adivino. Te odiaba porque todos te amaban... Estoy tan avergonzado...

- Aquella noche no me animé a matarte y ahora que somos amigos, y más que amigos, hermanos, me aterra pensar lo que hubiera perdido si lo hubiese hecho.

Hoy he sentido que no puedo seguir ocultándote mi infamia.

Necesité decirte todo esto para que tú me perdones o me desprecies, pero sin ocultamientos.

El mago lo miró y le dijo:

- Has tardado mucho tiempo en poder decírmelo. Pero de todas maneras, me alegra, me alegra que lo hayas hecho, porque esto es lo único que me permitirá decirte que ya lo sabía. Cuando me hiciste la pregunta y bajaste tu mano sobre el puño de tu espada, fue tan clara tu intención, que no hacía falta adivino para darse cuenta de lo que pensabas hacer, - el mago sonrió y puso su mano en el hombro del rey. – Como justo pago a tu sinceridad, debo decirte que yo también te mentí... Te confieso hoy que inventé esa absurda historia de mi muerte antes de la tuya para darte una lección. Una lección que recién hoy estás en condiciones de aprender, quizás la más importante cosa que yo te haya enseñado nunca.

Vamos por el mundo odiando y rechazando aspectos de los otros y hasta de nosotros mismos que creemos despreciables, amenazantes o inútiles... y sin embargo, si nos damos tiempo, terminaremos dándonos cuenta de lo mucho que nos costaría vivir sin aquellas cosas que en un momento rechazamos. Tu muerte, querido amigo, llegará justo, justo el día de tu muerte, y ni un minuto antes. Es importante que sepas que yo estoy viejo, y que mi día seguramente se acerca. No hay ninguna razón para pensar que tu partida deba estar atada a la mía. Son nuestras vidas las que se han ligado, no nuestras muertes.

El rey y el mago se abrazaron y festejaron brindando por la confianza que cada uno sentí en esta relación que habían sabido construir juntos...

Cuenta la leyenda... que misteriosamente... esa misma noche... el mago... murió durante el sueño.

El rey se enteró de la mala noticia a la mañana siguiente... y se sintió desolado. No estaba angustiado por la idea de su propia muerte, había aprendido del mago a desapegarse hasta de su permanencia en el mundo.

Estaba triste, simplemente por la muerte de su amigo.

¿Qué coincidencia extraña había hecho que el rey pudiera contarle esto al mago justo la noche anterior a su muerte?

Tal vez, tal vez de alguna manera desconocida el mago había hecho que él pudiera decirle esto para quitarle su fantasía de morirse un día después. Un último acto de amor para librarlo de sus temores de otros tiempos... Cuentan que el rey se levantó y que con sus propias manos cavó en el jardín, bajo su ventana, una tumba para su amigo, el mago.

Enterró allí su cuerpo y el resto del día se quedó al lado del montículo de tierra, llorando como se llora ante la pérdida de los seres queridos. Y recién entrada la noche, el rey volvió a su habitación.

Cuenta la leyenda... que esa misma noche... veinticuatro horas después de la muerte del mago, el rey murió en su lecho mientras dormía... quizás de casualidad... quizás de dolor... quizás para confirmar la última enseñanza del maestro...