



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN  
FILOSOFÍA

LECTURA GUIADA DEL GÉNERO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA  
DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ÉTICA  
EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:  
JUAN CARLOS ARRIOLA JIMÉNEZ

TUTOR  
DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN, FES ACATLÁN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR  
DRA. SOLEDAD ALEJANDRA VELÁZQUEZ ZARAGOZA, ENP 8 Y FFyL  
DR. ÁNGEL ALONSO SALAS, CCH AZCAPOTZALCO

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, ENERO 2021



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.

*Las grandes obras de arte implican algún tipo de reconocimiento, no en el sentido de que un personaje reconozca a su debido tiempo que alguien a quien había tomado por extranjero resulte ser algún pariente cercano, sino más bien en el sentido de que se nos lleva a reconocer algo importante. Por ejemplo: se nos puede llevar a ver belleza, grandeza o buenas cualidades (...)*

Walter Kauffman

## Índice

Introducción	4
Capítulo 1 La Educación Media Superior	11
Capítulo 2 El desarrollo del adolescente	25
Capítulo 3 La utilidad del género dramático y <i>Coriolano</i> de Bertolt Brecht	37
Capítulo 4 El enfoque pedagógico	49
Capítulo 5 La propuesta de intervención docente	64
Conclusión	79
Fuentes	84

## Introducción

En 2005, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó un documento denominado “Hacia las sociedades del conocimiento”, en el que intentó dar respuesta a la siguiente interrogante: “¿Se puede pensar en una cultura que descuide la transmisión educativa y las nuevas formas de conocimiento?” (UNESCO, 2005, p. 5. Disponible en [http://www.lacult.unesco.org/docc/2005\\_hacia\\_las\\_soc\\_conocimiento.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf), consultado el 10/06/2019), ello con motivo de los urgentes requerimientos que deben plantearse en materia educativa provocados con la tercera revolución industrial. A lo largo de dicho documento se hace hincapié en que el desarrollo de las nuevas tecnologías hace necesaria la apertura de otras perspectivas en la adquisición del conocimiento y, en consecuencia, en materia educativa:

Asimismo, se enfatiza que con la rapidez de los progresos técnicos es necesario: Fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos.

La propuesta de la UNESCO descansa en el pilar de que el aprendizaje, en las sociedades del conocimiento, se basa en la reflexión y en cuestionar y respetar el legado cultural, más que en la imposición de conocimientos. En materia educativa, deben abandonarse viejas prácticas referentes a la evaluación de los conocimientos: la elaboración de resúmenes, con lo que se propiciaba que el estudiante sólo recorriera superficialmente el texto, sin analizarlo, o el cuestionario con respuestas múltiples “caricatura de evaluación a extremos deplorables” (UNESCO, 2005, p. 67. Disponible en [http://www.lacult.unesco.org/docc/2005\\_hacia\\_las\\_soc\\_conocimiento.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf), consultado el 10/06/2019).

Una de las propuestas que ofrece la UNESCO se refiere a quitarle a la función del docente la atribución de examinador,<sup>1</sup> y que se ponga en el lugar del discente para experimentar el acto de aprender, que se convierta en un participante más del proceso de enseñanza-aprendizaje. La finalidad es formar “comunidades profesionales” cuyas ventajas se enuncian a continuación (UNESCO, 2005, p. 68):

- Favorecen la transmisión de conocimientos y comunican la experiencia en beneficio de los jóvenes.
- Promueve la confianza, debido al sentido de pertenencia a un grupo profesional.
- Propicia intercambios profesionales que estimulan tanto la vocación profesional, como el deseo de aprender.

En este contexto, inmersos en sociedades del conocimiento, ¿Cómo enseñar filosofía? En 2011, la UNESCO publicó un documento, ligado al ya mencionado anteriormente, denominado “La Filosofía. Una escuela de la libertad”, en el que subraya que la filosofía es inherente a las sociedades del conocimiento:

En una sociedad del conocimiento abierta, inclusiva y pluralista, la filosofía ocupa plenamente su lugar. Y su enseñanza, junto a la de las otras ciencias humanas y sociales, sigue ocupando un lugar central en nuestra labor (...) (UNESCO, 2011, p. ix).

La educación filosófica no debe realizarse sólo con el fin de despertar en los jóvenes una vocación filosófica, sino fomentar su capacidad de juzgar y comprender su relación con el mundo, independientemente de su vocación profesional, ya que eso es lo que exige una sociedad del conocimiento abierta, inclusiva y pluralista.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> “En efecto, encomendar la enseñanza y la evaluación al profesor hace que éste sea juez en causa propia” (UNESCO, 2005, p. 67).

<sup>2</sup> Alexandra De Castro, escribe en su artículo “La mala educación de los científicos” que, desde su perspectiva científica, la educación filosófica es necesaria para comprender las teorías científicas: “Durante los estudios formales de física (...) no se nos enseña a debatir y mucho menos comunicar nuestras ideas y defenderlas. No se nos enseña por qué hacemos lo que hacemos (...). El entrenamiento en filosofía, su lenguaje y contexto, nos provee de herramientas para defender nuestras ideas frente a los filósofos. (...). No podemos entender qué clase de conocimiento estamos produciendo o evaluar nuestras conclusiones sin la discusión filosófica”. Cfr. De Castro, 2019. Disponible en <https://revistapersea.com/editorial/la-mala-educacion-de-los-cientificos/>, consultado el 10/11/2019.

Desde esta perspectiva la enseñanza de la filosofía es imprescindible porque es un elemento indispensable para que los estudiantes aprendan a juzgar, reflexionar, cuestionar, discernir y criticar lo aprendido. La filosofía debe enseñarse alejada de formas dogmáticas y rígidas y lo más cerca posible de despertar en los alumnos el ejercicio reflexivo.<sup>3</sup> Por ello es necesario que existan comunidades profesionales en materia filosófica, con la finalidad de fortalecer los lazos de un grupo, promover la transmisión y el intercambio de conocimientos, y despertar en los alumnos el deseo de aprender, reflexionar y comprender su relación con el mundo.

Pero, ¿cómo lograr dichas comunidades filosóficas? ¿cómo lograr que los alumnos relacionen lo aprendido con los problemas actuales de su realidad? Las respuestas a estas preguntas no son fáciles de responder. Una respuesta se encuentra en la relación que guarda la filosofía con el género dramático,<sup>4</sup> éste es una manifestación artística que nos permite entrever los problemas que existen entre los hombres y sus propios actos. Desde sus comienzos, dicho género es un lugar para la reflexión sobre los acontecimientos históricos, morales, sociales y culturales de los hombres, temas que son comunes a la filosofía. Estas obras literarias aportan información sobre otras formas de pensamiento, lo que puede conducir al estudiante a problematizar, entender y contextualizar el asunto filosófico abordado.<sup>5</sup>

Las obras literarias del género dramático constituyen una herramienta para que el docente privilegie el proceso de aprendizaje sobre el resultado obtenido,<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> “Enseñar la filosofía y aprender a filosofar tal vez consiste entonces, en primera instancia, en prohibirse a uno mismo transmitir unos *corpus* de saber en el estricto sentido del término”. (UNESCO, 2011, p. xvii)

<sup>4</sup> Género literario constituido por diálogos entre los personajes y es susceptible de ser representado. Cfr. Canseco, 2011, p. 1. Disponible en [http://www.anagnorisis.es/pdfs/n4/canseco\(testimonio\)\\_n4.pdf](http://www.anagnorisis.es/pdfs/n4/canseco(testimonio)_n4.pdf), consultado el 10/11/2019.

<sup>5</sup> De acuerdo con la UNESCO, la educación artística proporciona al niño y al adolescente un “salvoconducto” para la vida, en la medida siguiente: “El estímulo de la creatividad infantil, la sensibilización a las prácticas artísticas (...) en la enseñanza general son realidades vidas que ofrecen (...) posibilidades de expresión y comprensión, estimulando además, el interés del niño y el adolescente por la escuela y el conocimiento” (UNESCO, 2005, p.67).

<sup>6</sup> Por supuesto, no se puede perder de vista la importancia de la evaluación, ya que este proceso permite comprobar en qué medida los resultados previstos se alcanzaron en relación con los objetivos propuestos; no obstante, me refiero aquí a la importancia de que el alumno asocie información nueva con la que ya posee, a lograr aprendizajes significativos.

para que guíe a los estudiantes a que aprendan a pensar por sí mismos; contribuyen a que los alumnos no sólo se interesen por los problemas filosóficos, sino que relacionen lo que aprendieron con los problemas actuales de su realidad.

Uno de los problemas de impartir la filosofía en la EMS es que los alumnos están acostumbrados a memorizar datos relacionados con corrientes filosóficas o con pensadores famosos; pero, la intención última es que los estudiantes aprendan a pensar <sup>7</sup>y comprendan los problemas filosóficos.<sup>8</sup>

La propuesta de intervención docente que se desarrolla en este documento, es que la combinación de los aprendizajes filosóficos, específicamente de la ética, con la lectura guiada de una obra del género dramático, *Coriolano* de Bertolt Brecht, puede contribuir a que los alumnos de la EMS no sólo se interesen en los temas filosóficos, sino que aprendan a pensar por sí mismos. Pero ¿cómo lograrlo?

La educación filosófica en la EMS está subordinada a las asignaturas de Ética, Lógica, Filosofía y Estética,<sup>9</sup> pero en esta propuesta de intervención docente nos referiremos específicamente a la asignatura de Ética,<sup>10</sup> la causa de ello es que esta disciplina en la EMS es el estudio del conjunto de normas y actos de conducta de los hombres, y se propone estudiar sus problemas fundamentales relacionados con la libertad, la responsabilidad, etc. (Chávez Calderón, *Ética*, 2009, p. 6)

No obstante, para que el estudiante comprenda los conceptos de la ética debe ponerlos en práctica con la intención de que problematicen y exploren las respuestas; así como que indaguen supuestos y sus consecuencias. Una forma de poner en práctica los conceptos de la ética es que el docente realice una lectura

---

<sup>7</sup> La expresión se refiere a que los adolescentes comprendan los problemas filosóficos por sí mismos y que los relacionen con los problemas actuales de su realidad.

<sup>8</sup> “Estar informado no es lo mismo que estar formado”. (UNESCO, 2011. Disponible en <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina34448.pdf>, consultado el 10/06/2019).

<sup>9</sup> El 20 de noviembre de 2012 se publicó, en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo 656, por medio del cual se reformó y adicionó el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; en dicho documento se estableció la competencia disciplinar básica “Humanidades” con las asignaturas de Literatura, Filosofía, Ética, Lógica y Estética. El Plan de Estudios de la ENP incluye la asignatura de “Pensamiento filosófico en México”.

<sup>10</sup> No se abordará un estudio sobre esta disciplina filosófica, sólo se retomará desde la visión de los planes de estudio para la EMS.



guiada de una obra literaria, del género dramático,<sup>11</sup> que guarde relación con el aspecto, concepto o problema ético revisado.<sup>12</sup>

Walter Kaufmann describió la utilidad de las obras literarias de la siguiente forma:

(...) invita al público a identificarse primero con un personaje, luego con otro, para ver la situación según perspectivas diferentes y pensar en los méritos relativos de ambas partes. En este proceso nuestras simpatías humanas se ven extendidas y aumentadas; se nos lleva a cuestionar lo que habíamos aceptado en la vida real; nos convertimos en personas más críticas, más escépticas, más humanas. (Kaufmann, 1978, p. 519)

Por ello, el docente realizará una lectura guiada de una obra literaria con los estudiantes para que ellos analicen las posturas éticas reflejadas en las acciones de los personajes, los argumentos y la trama en general, para que formulen preguntas y amplíen la perspectiva de sus creencias, normas, valores y decisiones. Esta propuesta le ofrece al estudiante:

(...) información sobre estrategias para conducirse en situaciones difíciles, genera nuevas formas de percibir y pensar la realidad, habilita para saber qué se siente estar en situaciones distintas a las propias y propicia la predicción de comportamientos. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013, p. 26).

Impartir temas éticos y combinarlos con la revisión de determinadas obras literarias<sup>13</sup> sólo es posible por medio de una lectura guiada, esta técnica de aprendizaje permite al docente guiar el proceso de lectura y, al mismo tiempo,

---

<sup>11</sup> No se debe perder de vista que al realizar la lectura guiada se deben tomar cuenta dos aspectos: a) las obras literarias se escribieron en un contexto social y político, que puede determinarlas, no obstante, b) la literatura clásica aborda los temas inherentes a la naturaleza de lo humano. Cfr. *El canon occidental* de Harold Bloom.

<sup>12</sup> “Una vez que el alumno puede salir de su soledad existencial, de tomar conciencia de que sus interrogantes se asemejan a la de los demás, esto conforta y suscita el sentimiento de pertenecer a una condición humana común, lo que ayuda así a crecer en la comunidad” (UNESCO, 2011. Disponible en <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina34448.pdf>, consultado el 10/06/2019).

<sup>13</sup> Previamente seleccionadas.

impulsa al estudiante a profundizar en el contenido y a crear y cuestionar las ideas.<sup>14</sup> No se trata de leer una obra literaria y que los alumnos no tengan una guía del contenido o que no relacionen el argumento general de la obra con el tema o problema ético revisado, para ello, el docente debe formular preguntas que conduzcan a los estudiantes a poner atención en los personajes principales, el problema, el contexto, las implicaciones morales, etc.

En este contexto, el objetivo de este trabajo de investigación es presentar una intervención didáctica para la clase de Ética, la Educación Media Superior, que fomente el aprendizaje significativo por medio de la lectura guiada de la obra, del género dramático, *Coriolano* de Bertolt Brecht,<sup>15</sup> a fin de que el alumno desarrolle habilidades que fomenten procesos deliberativos y una actitud ciudadana participativa que favorezcan el cultivo de los valores democráticos.

Los capítulos que sustentan la propuesta de intervención docente abarcan los temas siguientes: el tipo de bachillerato impartido en el Colegio de Bachilleres, institución en la que se realiza la propuesta, y la evolución normativa de la EMS; las principales características de los adolescentes como el grupo social que, en su mayoría, cursa la EMS; el concepto del género dramático y su utilidad para enseñar ética en la EMS, el enfoque constructivista bajo el cual se llevará a cabo la propuesta de intervención docente, y finalmente la intervención pedagógica aplicada en el Colegio de Bachilleres, dirigida a adolescentes, bajo un enfoque constructivista, y basada en la lectura guiada de una obra del género dramático.

Los capítulos desarrollados en este documento son los siguientes:

1. Capítulo primero. En este apartado se analizó la definición de la Educación Media Superior y su lugar en la normativa nacional; asimismo, se realizó un breve análisis del tipo de bachillerato impartido y de la enseñanza de la filosofía y la materia de Ética, en el Colegio de Bachilleres.

---

<sup>14</sup> Es importante aclarar que en este trabajo de investigación no se privilegia la lectura de obras del género dramático por encima de la enseñanza filosófica, sino que dicha lectura es una herramienta que puede utilizar el docente para lograr enseñar filosofía.

<sup>15</sup> Se eligió esta obra porque en el estudiante puede ver el contraste entre la tragedia de Shakespeare y la adaptación de Brecht sobre el tema de la participación ciudadana, en un régimen democrático y uno aristocrático.

2. Capítulo segundo. Se llevó a cabo la caracterización del adolescente desde el psicoanálisis, y se enfatizó en la importancia de la educación filosófica para este grupo de la sociedad que cursa la Educación Media Superior.
3. Capítulo tercero. Se realizó un análisis del género dramático y la utilidad de éste para la enseñanza de la ética en la Educación Media Superior. Además, se realizó un breve esbozo del teatro épico y de *Coriolano* de Bertolt Brecht; finalmente, se presentó que la participación ciudadana es el tema por tratar en la propuesta de intervención pedagógica.
4. Capítulo cuarto. Se presentó un análisis del enfoque constructivista, como sustento pedagógico del documento, así como una breve reseña de las principales características del aprendizaje significativo y su relación con la técnica de la lectura guiada.
5. Capítulo cinco. Se presenta la intervención pedagógica dividida en tres sesiones, en las cuales el docente realizará una lectura guiada de la obra, del género dramático, *Coriolano* de Bertolt Brecht.

## Capítulo 1: La Educación Media Superior

### 1. La Educación Media Superior (EMS)

Realizar una propuesta de intervención docente para la educación media superior no puede desarrollarse adecuadamente si antes no son explicados los términos básicos que dan sustento a este trabajo. Por lo que a continuación se realizará un breve esbozo de la Educación Media Superior y su impartición en el Colegio de Bachilleres, institución donde se llevó a cabo la intervención docente.

¿Qué es la Educación Media Superior? La definición básica es la siguiente: es el nivel educativo que se estudia después de la educación básica (Secundaria) y que prepara a los estudiantes para ingresar a la educación superior o universitaria, o, en su caso, al mundo laboral. (INEE, 2019. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/la-educacion-media-superior-en-mexico/>, consultado el 10/08/2019).

La Secretaría de Educación Pública señala que la EMS es un nivel educativo con objetivos propios que atiende a una población que oscila entre los 15 y 18 años y su finalidad es la siguiente: “Generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo” (SEP, s.f. Disponible en <https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato.php>, consultado el 11/08/20019). En este contexto, sus principales características son las siguientes:

- a) Integral. Atiende todas las dimensiones del educando (cognitivas, axiológicas, físicas y sociales), para contribuir a consolidar los aspectos de su personalidad.
- b) Propedéutica. Prepara al estudiante para ingresar a la educación superior, ya que le ofrece contenidos de estudio para adquirir conocimientos, habilidades y valores, tanto en el campo científico, como en el humanístico y tecnológico.
- c) Formativa. Pretende hacer partícipe al educando de su proceso educativo, por lo que la EMS no se reduce a la transmisión y acumulación de información. Además, propicia la reflexión y comprensión de cómo y para qué se construye el conocimiento. (SEP, s.f. Disponible en

<http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/vista/elige-tu-bachillerato/tipos-bachillerato/bachillerato-general>, consultado el 10/08/2019).

La Educación Media Superior no sólo es vista como un paso hacia la Educación Superior o universitaria, sino como un proceso formativo para que el educando pueda prepararse para el mundo laboral inmediatamente. En el documento “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” se señala que la EMS favorece la vinculación entre el sector social y productivo porque permite desarrollar competencias que contribuyen a que el educando tenga una inserción exitosa en el mundo laboral. Incluso, la EMS es vista como un factor determinante del desarrollo económico: “(...) el tránsito de la secundaria a la educación media superior sucede en una etapa formativa crítica de los estudiantes por lo cual completarlo exitosamente constituye un esfuerzo esencial para promover la movilidad social y evitar la reproducción de la pobreza y la exclusión social”. (SEP, 2017. Disponible en [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo\\_educativo\\_educacion\\_obligatoria.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf), consultado el 10/08/2019).

### 1.1 La Educación Media Superior en la normativa nacional

Actualmente, en México, la EMS se encuentra normada por la Ley General de Educación, que en su artículo 6 establece lo siguiente: “Todas las personas habitantes del país deben cursar la educación (...) media superior”. (DOF, 2019. Disponible en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf), consultado el 11/11/2019).<sup>16</sup> Además, indica que tanto sus planes como programas de estudio deben promover: a) el desarrollo integral de los educandos, y b) conocimientos, aptitudes y competencias profesionales, por medio de aprendizajes significativos.<sup>17</sup>

La Ley General de Educación se publicó, por primera vez, en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de julio de 1993, no obstante, la EMS no fue considerada en dicha ley y existió una laguna normativa para regular su impartición. En este contexto de carencia de normativa específica, se desarrolló una variada oferta de

---

<sup>16</sup> Con la reforma de 2012 a la Ley General de Educación, la educación media superior es reconocida en una normativa general, y se convirtió en universal, pública, gratuita y laica.

<sup>17</sup> Artículo 24 de la Ley General de Educación.

programas de estudio para bachillerato (general, bivalente, tecnológico profesional técnico) (Quiles & Zaragoza, 2014, p. 59), los cuales no contaron con criterios para unificar la educación media superior.

Por fin, en 2008, la Secretaría de Educación Pública reconoció que existía un panorama carente de criterios que proporcionara una articulación a la EMS: “(...) también es una realidad el que hoy tenemos un panorama carente de criterios que proporcionen orden, articulación y sistematicidad al tipo educativo que tendrá la mayor expansión y crecimiento en los próximos años” (SEP, 2008, p. 1. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>, consultado el 10/08/2019), por lo que emitió el documento “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad” (Acuerdo 442) el cual estableció los ejes generales para impartir la EMS, con el fin de evaluar y elevar la calidad de los planteles que imparten la EMS en el país. Para lograrlo, se unificaron los criterios de formación académica de los diferentes tipos de EMS impartida en el país. Los ejes de dicha reforma integral son los siguientes:

1. Marco Curricular Común (MCC). El MCC se basa en competencias genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades de EMS deben utilizar el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio.
2. Regulación de las modalidades de oferta. Las modalidades de oferta: escolarizada, no escolarizada y mixta deben cumplir estándares mínimos de calidad y apegarse al MCC.
3. Mecanismos de gestión. Se establecieron seis mecanismos de gestión como componentes indispensables que garantizan el apego al MCC.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Los seis mecanismos de gestión son los siguientes: 1. Formación y actualización de la planta docente; 2. Generación de espacios de orientación educativa, 3. Definición de estándares mínimos relacionados con las instalaciones y el equipamiento; 4. Profesionalización de la gestión escolar; 5. Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas y, 6. Evaluación para la mejora continua. Cfr. “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”.

4. Certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). La certificación fue una modalidad diseñada para que la EMS alcanzara una mayor cohesión a nivel nacional, porque reflejaría la cohesión de los distintos actores en el Sistema Nacional de Bachillerato.

Con la publicación del Acuerdo 442 comenzó el proceso de unificación de la regulación de la EMS en el país. En este contexto, en 2010, el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, de la Cámara de Diputados, realizó una investigación sobre la obligatoriedad de la EMS en México, e informó que existían ocho iniciativas de ley que proponían la modificación de ciertas disposiciones legales a efecto de otorgar el carácter de obligatoria a la EMS (Navarro, 2010, p. 39). En 2012, dichas iniciativas tuvieron éxito y modificaron tanto la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), como la Ley General de Educación.

El 09 de febrero de 2012, se publicó un decreto para reformar el párrafo primero, inciso C, de la fracción II y la fracción V del artículo 3, así como la fracción I del artículo 31 de la CPEUM, a efecto de declarar como obligatoria la Educación Media Superior.<sup>19</sup> En consecuencia, el 09 de abril de 2012, la Educación Media Superior fue reconocida en la Ley General de Educación, se reformó el artículo 9, y quedó como sigue: “Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá (...) todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación inicial, especial, media superior y superior, necesarios para el desarrollo de la Nación (...)” (DOF, 2019. Disponible en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf), consultado el 11/11/2019).

Con la reforma de 2012, la educación media superior es reconocida en una normativa general, y se convirtió en universal, pública, gratuita y laica.<sup>20</sup> Lo anterior

---

<sup>19</sup> El artículo tercero quedó como sigue. “(...) La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias” y “Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”. Cfr. Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (DOF 09-02-2012).

<sup>20</sup> Confróntese el artículo 7 de la Ley General de Educación (DOF 30-09-2019), el cual indica que corresponde al Estado la rectoría de la educación.

no indica que antes de 2012 la EMS no se haya impartido de forma pública, gratuita y laica; sino que al reconocerse en una ley de aplicación general se garantiza que la EMS, impartida por el Estado, los organismos descentralizados y los particulares, se imparta con esas características en los Estados, Ciudad de México y los municipios de todo el país.<sup>21</sup>

En 2013, se adicionó la fracción IX Bis, al artículo 12 de la Ley General de Educación, en la que se atribuyó una función más a la autoridad educativa federal: “Coordinar un sistema de educación media superior a nivel nacional que establezca un marco curricular común para este tipo educativo, con respeto al federalismo, la autonomía universitaria y la diversidad educativa” (DOF, 2019. Disponible en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf), consultado el 11/11/2019). No obstante, hasta 2018 se atendió la atribución de crear un sistema de educación media superior. El 15 de enero de 2018 se publicó el “Acuerdo número 01/01/2018 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior”.

Dicho Sistema Nacional de Educación Media Superior (SINEMS) se define como un: “conjunto orgánico y articulado de autoridades e instituciones educativas, procesos, instrumentos y, en general, de todos aquéllos elementos que contribuyen al cumplimiento de los propósitos de la educación media superior (...)” (SEP, 2018. Disponible en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018), consultado el 01/11/2019). Este sistema<sup>22</sup> tiene como principal función sentar las bases para la organización y desarrollo de la EMS en nuestro país para los años venideros, y establecer dos pilares: un MCC a nivel nacional (persiste la propuesta de 2008) y la revalidación y el reconocimiento de estudios entre los diferentes tipos de bachillerato que existen actualmente.

El 11 de junio de 2018 se realizó la primera reunión ordinaria del Consejo del Sistema Nacional de Educación Media Superior, y el 15 de noviembre de 2018 se

---

<sup>21</sup> Confróntese el artículo 1 de la Ley General de Educación (DOF 30-09-2019).

<sup>22</sup> El Sistema Nacional de Educación Media Superior contará con un Consejo que es la instancia formal y permanente de interlocución entre las Autoridades Educativas Locales, la Secretaría de Educación Pública y las diversas instituciones educativas.



realizó la segunda reunión ordinaria, en la cual se informó que los contenidos curriculares del MCC se han implementado en el 93.0% de los planteles públicos que imparten la EMS en México.

En este contexto, los docentes de la Educación Media Superior deben impartir sus conocimientos bajo un marco curricular común, que se sustenta en competencias genéricas, disciplinares y profesionales.<sup>23</sup>

## 1.2 Servicios Educativos en la Educación Media Superior

### 1.2.1 Servicios educativos en la educación media superior

En el artículo 45 de la Ley General de Educación se establecen ocho tipos de servicios educativos en la EMS, como se muestra en el cuadro siguiente:

TIPOS DE SERVICIO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR			
1.	Bachillerato general	2.	Bachillerato artístico
3.	Bachillerato tecnológico	4.	Profesional técnico bachiller
5.	Bachillerato intercultural	6.	Telebachillerato comunitario
7.	Tecnólogo <sup>24</sup>	8.	Educación media superior a distancia

Fuente: Ley General de Educación, artículo 45.

Con la creación del SNB, en 2008, y el SINEM, en 2012, los diferentes servicios educativos se unificaron bajo un Marco Curricular Común, lo cual no indica que todos los bachilleratos compartan los mismos planes de estudios, sino que cada tipo de servicio educativo cuenta con planes de estudio, criterios de ingreso y egreso, metas y objetivos distintos, sólo que desarrollan las mismas competencias genéricas, disciplinares y profesionales. También conocidos como perfiles en el terreno del análisis y el diseño curricular.

De acuerdo con la Dirección General de Bachillerato, la EMS presenta una división en su impartición: el carácter propedéutico y el carácter bivalente. La primera división se enfoca en el estudio de disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas y tiene como principal finalidad que sus egresados ingresen a estudios

<sup>23</sup> Cabe mencionar que el Marco Curricular Común no aplica para el bachillerato de la UNAM y escuela incorporadas a ésta.

<sup>24</sup> La fracción VIII, del artículo 45, indica: "Tecnólogo".

superiores. Por su parte, el carácter bivalente se conforma por una estructura curricular que se integra por un componente de formación profesional y otro propedéutico, es decir, tiene una doble finalidad: prepara para el mundo laboral con la obtención de un título de técnico profesional, a la vez que sus egresados pueden ingresar a estudios universitarios. (DGB, 2015. Disponible en [https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato\\_general.php](https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php), consultado el 11/11/2019).

Desde este enfoque los tipos de servicio educativo y la división de los tipos de bachillerato queda como sigue:

DIVISIÓN DE LOS TIPOS DE SERVICIO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR			
Carácter propedéutico	Bachillerato general	Carácter bivalente	Bachillerato tecnológico
	Bachillerato intercultural		Tecnólogo
	Bachillerato artístico		Profesional técnico bachiller
	Educación media superior a distancia		Telebachillerato comunitario

Fuente: Ley General de Educación, artículo 45 y Dirección General de Bachillerato.

La EMS con carácter propedéutico es impartida en instituciones como: los bachilleratos de las Universidades Autónomas, estatales, federalizados y militares; los Colegios de Bachilleres; la preparatoria de la Ciudad de México; el Telebachillerato y la Preparatoria Abierta.

La EMS de carácter bivalente puede cursarse en el Instituto Politécnico Nacional, en el Colegio de Educación Profesional Técnica, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, los Centros de Enseñanza Técnica: Industrial, regional y agropecuaria, entre otras modalidades.

El presente trabajo de investigación se enfocará en la EMS impartida en el órgano desconcentrado Colegio de Bachilleres que imparte un bachillerato tipo propedéutico. Por lo que a continuación se elabora un breve esbozo tanto de la institución educativa como del tipo de bachillerato impartido.

### 1.2.2 Bachillerato general

De acuerdo con la Dirección General de Bachillerato, el bachillerato general cuenta con tres intenciones formativas que esperan alcanzarse en este nivel de educación, las cuales se mencionan a continuación:

- Ofrecer una cultura general básica (ciencias, humanidades y técnica), a fin de adquirir los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
- Proporcionar los conocimientos, métodos y técnicas para ingresar a los estudios superiores, y desempeñarse en estos últimos de manera eficiente.
- Desarrollar habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva (laboral).

Desde este contexto, se espera que la EMS impartida por el servicio de bachillerato general: “estará en condiciones de proporcionar una formación de buena calidad basada en el desarrollo del conocimiento y sus aplicaciones (...)”. (DGB, 2015. Disponible en [https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato\\_general.php](https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php), consultado el 11/11/2019). Para lograrlo, el bachillerato general se estructura curricularmente bajo tres componentes de formación: básica, propedéutica y para el trabajo.<sup>25</sup> Estos aspectos se ahondarán en el apartado siguiente.

### 1.2.3 Colegio de Bachilleres

En la década de 1970 se hicieron importantes modificaciones en el sistema educativo relacionado con la educación media superior: se creó el Colegio de Bachilleres y el Colegio de Ciencias y Humanidades. El 26 de septiembre de 1973, por Decreto Presidencial se creó el Colegio de Bachilleres como un Organismo Público Descentralizado del Estado Mexicano (Colegio de Bachilleres, s.f. Disponible en <https://www.gob.mx/bachilleres/que-hacemos>, consultado el 15/09/2019), con la finalidad de establecer un tipo de bachillerato escolarizado y no escolarizado: “(...) ante la creciente demanda de oportunidades educativas en la Educación Media Superior, la Secretaría de Educación Pública en coordinación con la Asociación

---

<sup>25</sup> Los componentes formativos tienen como finalidad contribuir en la definición de los elementos que dan identidad como educación media superior y apoyar en el propósito de articularse con las diferentes instituciones que la conforman. (Dirección General de Bachillerato, 2013).

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, realizó un estudio que tuvo como resultado, la creación del sistema Colegio de Bachilleres”. (Estado de Baja California Sur, s.f. Disponible en <http://www.cobachbcs.edu.mx/institucion/antecedentes-historia-de-cobach>, consultado el 01/09/2019).

Lo característico de esta institución educativa es que está dirigida, principalmente, a atender las necesidades de la EMS en la zona centro del país (Zona metropolitana de la Ciudad de México) con 20 planteles;<sup>26</sup> además existe un plantel, aproximadamente, por entidad federativa, y el sistema no escolarizado atiende la demanda de los centros correccionales en diferentes zonas del territorio mexicano.<sup>27</sup>

Cabe señalar que, desde sus inicios, el Colegio de Bachilleres tenía como finalidad proporcionar educación propedéutica y de capacitación para el trabajo (carácter bivalente). Actualmente, el enfoque persiste, aunque al adaptarse al Marco Curricular Común se fortalecieron los cursos de formación básica, necesarios en este nivel educativo, y se considera de carácter propedéutico. El tipo de bachillerato impartido en esta institución educativa es de tipo general.

De acuerdo con el documento “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” (SEP, 2017. Disponible en [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo\\_educativo\\_educacion\\_obligatoria.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf), consultado el 10/08/2019). la finalidad del Marco Curricular Común en la EMS es favorecer el logro de tres funciones:

1. La formación propedéutica para la educación superior.
2. La formación de los jóvenes como ciudadanos competentes y personas capaces de construir sus proyectos de vida.
3. La preparación para ingresar al mundo del trabajo.

---

<sup>26</sup> Los 20 planteles están divididos de la siguiente forma: 17 en la Ciudad de México y 3 en el Estado de México, en los municipios de Tlalnepantla, Ecatepec y Nezahualcóyotl).

<sup>27</sup> También ofrece el bachillerato en línea en centros de evaluación autorizados y ofrece el servicio Certificación Total o Parcial a través de Exámenes (EXACER) a sustentantes en la República Mexicana. (Gobierno de México, 2019).

En este contexto, el Colegio de Bachilleres adoptó este modelo educativo y su bachillerato general ofrece tres áreas de formación: Básica, Específica y Laboral.

La descripción de cada área de formación se presenta a continuación:

#### ÁREAS DE FORMACIÓN

Área de formación	Características
Básica	Formación general en el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares básicas; éstas implican el conocimiento y uso estratégico de los aprendizajes clave e involucran ramas del saber específico: humanísticas; artísticas; tecnológicas y científicas. Áreas disciplinares: Comunicación; Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias Sociales, y Desarrollo Humano.
Específica	Ofrece la formación propedéutica general por medio de cuatro dominios profesionales, en los que se profundizan en diversos campos del saber y contribuyen a la decisión de la vocación profesional del estudiante. Áreas Disciplinares: Físico-Matemáticas; Químico-Biológicas, Económico-Administrativas, Humanidades y Artes.
Laboral	Su finalidad es desarrollar en los estudiantes competencias profesionales básicas que respondan a las necesidades actuales básicas del sector productivo. Grupos ocupacionales: Arquitectura; Biblioteconomía; Contabilidad; Informática; Química; Recursos Humanos y Turismo.

Fuente: Programa de Asignatura, Colegio de Bachilleres.

Bajo esta área de formación (Básica, Específica y Laboral), el docente debe desarrollar su práctica educativa, para que el alumno egresado cuente con los conocimientos básicos que le permitan acceder a la Educación Superior o que se incorpore al mundo laboral.

Los planes de estudio que ofrece el Colegio de Bachilleres se estructuran con las tres áreas de formación por semestre, como se observa en el cuadro siguiente:

**Programa de Estudio vigente del Colegio de Bachilleres, 2019**

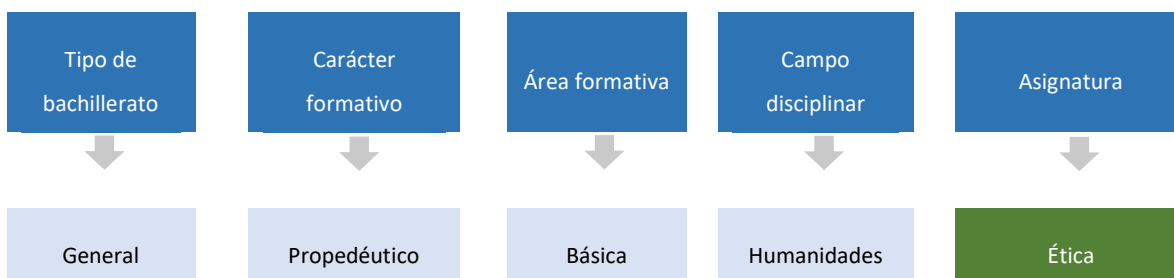
Primer semestre	Área Básica			Segundo semestre	Área básica		
	Inglés I TIC I Lenguaje y Comunicación I Matemáticas I Física I Ciencias Sociales I Introducción a la Filosofía Apreciación Artística I Actividades Físicas y Deportivas I Orientación I				Inglés II TIC II Lenguaje y Comunicación II Matemáticas II Física II Química I Ciencias Sociales II Ética Apreciación Artística II Actividades Físicas y Deportivas II		
Tercer semestre	Área básica	Área Laboral		Cuarto semestre	Área básica		Área Laboral
	Inglés III TIC III Lengua y Literatura I Matemáticas III Física III Química II Geografía I Historia de México I	Contabilidad de operaciones comerciales Reservación y recepción de huéspedes Atención al huésped Toma y tratamiento para el análisis de muestras Organización de recursos de información El proceso administrativo en los recursos humanos Elaboración de manuales organizacionales Dibujo técnico arquitectónico Modelado de sistemas y principios de programación Comunicación gráfica			Inglés IV TIC IV Lengua y Literatura II Matemáticas IV Química III Geografía II Biología I Historia de México II Orientación II	Elaboración de estados financieros Preparación de alimentos Análisis físicos y químicos Servicios a usuarios Gestión de personal Dibujo de planos arquitectónicos y estructurales Crear y administrar base de datos Corrección y edición fotográfica	
Quinto semestre	Área básica	Área Laboral	Área Específica	Sexto semestre	Área básica	Área Laboral	Área Específica
	Inglés V Taller de análisis y producción de textos I Matemáticas V Biología II ESEM I Lógica y argumentación	Control de efectivo Contribuciones de personas físicas y morales Servicio de restaurante Caja de restaurante y caja de recepción Análisis instrumental Sistematización, búsqueda y recuperación de información Elaboración de pago de personal Dibujo de planos de Instalaciones Programación en Java Diseño editorial	Ingeniería Física I Ciencia y Tecnología I Salud Humana I Química del Carbono Proyectos de Inversión y Finanzas Personales I Proyectos de Gestión Social I Humanidades I Interdisciplina Artística I		Inglés VI Taller de análisis y producción de textos II Matemáticas VI Ecología ESEM II Problemas filosóficos	Proyecto integrador Auditoría nocturna Gestión de calidad en el laboratorio Conservación de documentos Prevención de riesgos de trabajo Integración de proyectos Programación de páginas web Diseño en 2D para web Introducción al trabajo	Ingeniería física II Ciencia y tecnología II Salud humana II Procesos industriales Proyectos de inversión y finanzas personales II Proyectos de gestión social II Humanidades II Interdisciplina artística II

Fuente: Programas de estudio vigentes. Colegio de Bachilleres. (Colegio de Bachilleres, 2019)

En este plan de estudios del Colegio de Bachilleres, las materias relacionadas con la enseñanza de la filosofía se imparten en el primero y tercer año. En el primer año, en el área básica: Introducción a la Filosofía y Ética. En el tercer año, en el área básica: Lógica y Argumentación, y Problemas filosóficos; mientras que en el área específica: Humanidades I y II.

### 1.3 La enseñanza de la filosofía y la ética en el Colegio de Bachilleres y el bachillerato General

La propuesta de intervención docente va dirigida a la materia de Ética, bajo el esquema siguiente:



El campo disciplinar de Humanidades es impartido en esta institución educativa a fin de que el alumno inicie un proceso reflexivo, crítico y deliberativo que le permita forjar una postura sobre sí mismo y la sociedad en la que vive.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria indica que uno de los principales desafíos de las instituciones educativas, de las sociedades del conocimiento, es garantizar la organización de la información que de forma veloz y continua llega a los niños y jóvenes, con la intención, no sólo de que el mayor número de estudiantes tenga acceso a la información, sino que adquieran las habilidades de pensamiento necesarias para procesar dicha información de forma consciente y responsable. En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública considera necesario no sólo reforzar la expresión verbal o escrita o el entendimiento del mundo natural y social, sino los aspectos éticos y sociales:

(...) las escuelas deben apoyarse en las herramientas digitales a su alcance; promover que los estudiantes desarrollen habilidades para su aprovechamiento y que éstas se encausen a la resolución de problemas sociales, lo que implica trabajar en una dimensión ética y social y no únicamente tecnológica e individual. (SEP, 2017. Disponible en [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/mod\\_elo\\_educativo\\_educacion\\_obligatoria.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/mod_elo_educativo_educacion_obligatoria.pdf), consultado el 10/08/2019).

En este contexto, el Colegio de Bachilleres ofrece la asignatura de Ética con el propósito de que el estudiante sea capaz de asumir una postura personal, responsable y comprometida no sólo de los principales problemas éticos de su entorno político y social, sino de los fundamentos que constituyen al ser humano del siglo XXI. Además de desarrollar habilidades hermenéuticas que le permitan conocer las teorías filosóficas trascendentales y aprender a realizar un cuestionamiento metódico de las prácticas comunes y fundamentar posibles soluciones respecto de su entorno.

Cabe señalar que el alumno desarrollará las siguientes competencias genéricas y disciplinares básicas de humanidades:

a) Competencias genéricas

- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

b) Competencias disciplinares básicas de humanidades



- Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
- Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.
- Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.
- Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
- Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.
- Sustenta juicios por medio de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.
- Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y socio cultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia. (Colegio de Bachilleres, 2019. Disponible en Programas de Estudio Vigentes. Obtenido de <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes>, consultado el 10/09/2019).

El resultado de la enseñanza de la ética permitirá que el alumno reflexione y comprenda problemas morales desde distintas perspectivas filosóficas y adopte una postura crítica ante el mundo que lo rodea.

## Capítulo 2: el desarrollo del adolescente

Un trabajo de investigación del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, identificó tres problemas cruciales que urge resolver en la impartición de la Educación Media Superior. (Villa, 2012) El primero se refiere a la falta de posicionamiento de la EMS en sus opciones técnicas, considerada de segunda clase, frente a un mercado de trabajo que no considera a sus egresados como técnicos.<sup>28</sup> El segundo, se relaciona con la desigualdad y la percepción de los diferentes tipos de bachillerato.<sup>29</sup> La tercera, y es la que nos ocupa, se refiere a que la EMS tiene la obligación de responder a las necesidades de los jóvenes:

¿Realmente sabemos cuáles son esas necesidades y esos intereses? (...) Debemos conocer primero a este grupo de edad que es tan diverso, hay que conocer sus características, su visión de futuro, qué quieren, cuáles son sus posibilidades reales y cuáles sus aspiraciones entonces pensar cómo abrir oportunidades que respondan a lo que quieren. Creo que el punto tendría que estar enfocado en lo que el joven espera de su futuro a corto y mediano plazo. (Villa, 2012, p. 171).

Es indispensable que, como lo indica la investigación de la UNAM, los docentes conozcan las necesidades e intereses de este grupo que cursa la EMS. Para ello, en esta propuesta de intervención docente se realizará un análisis del desarrollo del adolescente a fin de conocer más a fondo a este grupo que cursa la EMS.

### 2.1 Caracterización del Adolescente

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), no hay una edad fija para cursar la Educación Media Superior, por lo que cualquier análisis de su cobertura debe realizarse de acuerdo con la trayectoria

---

<sup>28</sup> “Los empleadores no conocen esta forma o no saben qué significa, y en esa medida siguen teniendo la idea de que el lugar del técnico medio es equiparable al del obrero, que debe comenzar desde abajo y aprender en la práctica. Además, consideran que no les conviene contratar a quienes tienen estudios de educación media superior porque suponen que tendrían que pagarles más”. (Villa, 2012, p. 170).

<sup>29</sup> Se refiere específicamente a que se considera que si un alumno estudia en un bachillerato técnico o tecnológico es porque no encontró cupo en otro tipo de bachillerato. Cfr. (Villa, 2012, p. 171).

“ideal”, es decir, si se cumplió con la edad obligatoria para ingresar al preescolar y se continuó sin interrupciones, los jóvenes que cursan el bachillerato tienen entre 15 y 17 años.<sup>30</sup> (INEE, 2008. Disponible en [www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS01-2009-B.pdf](http://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS01-2009-B.pdf), consultado el 14/12/2019)<sup>31</sup>, es decir, adolescentes.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) indica que la adolescencia es uno de los periodos de la vida con una de las transiciones más complejas, debido a que los jóvenes comienzan con su madurez sexual, desarrollan la capacidad de razonar con ideas más abstractas, adoptan nuevas responsabilidades y advierten las complejidades de su vida en el entorno. (UNICEF, 2002. Disponible en [https://www.unicef.org/ecuador/pub\\_adolescence\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf), consultado el 19/11/2019). A fin de contribuir a convertir a esos adolescentes en adultos atentos y responsables y miembros plenos de sus familias y comunidades, la UNICEF invita a reflexionar en los aspectos siguientes:

- Deben contar con información pertinente y veraz de distintas fuentes, a fin de tomar las decisiones con conocimiento de causa y comprender que esas decisiones afectarán el rumbo de su vida.
- Deben desarrollar aptitudes para la negociación, su capacidad crítica y su habilidad para solucionar conflictos, todo ello a fin de cooperar en grupos, establecer amistades sólidas y resistir la presión de otros jóvenes de su edad o sus padres que los incitan a tomar riesgos innecesarios.
- Deben crecer en un ambiente que les anime a expresar sus opiniones y sentimientos, así como a defender sus ideas, ya que con ello los adolescentes tienen mayores posibilidades de incrementar su autoestima, lo que en última instancia posibilita que se encuentren más preparados ante situaciones de abuso e

---

<sup>30</sup> De acuerdo con el INEE, entre 2088-2099 cuatro de cada cinco alumnos (79.4%) inscritos en la EMS se ubicaron en estas edades típicas. Cfr. (INEE, 2008).

<sup>31</sup> Las prospectivas de crecimiento de ese grupo poblacional (15-17 años), indican que para 2030 decrecerá entre 0.2% y 0.3%, (INEE, 2019) analizar este comportamiento poblacional permite que las autoridades educativas definan medidas prospectivas para atender a la población que cursará el bachillerato.

injusticias: “porque están en una posición mucho mejor de buscar consejo, de encontrar salida a una situación de peligro en caso necesario o de abordarla con recursos, caso de no poder evitarla”. (UNICEF, 2002. Disponible en [https://www.unicef.org/ecuador/pub\\_adolescence\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf), consultado el 19/11/2019).

Al respecto, el psicoanálisis presenta una teoría sobre la estructura de la personalidad humana que guarda relación con las características de los adolescentes, como se muestra a continuación.

## 2.2 Caracterización del adolescente desde el psicoanálisis

Existen dos teorías o tópicos que, según Freud, explican la estructura de la personalidad humana, la primera es la relacionada con el consciente, el preconscious y el inconsciente.<sup>32</sup> La segunda con el *ello*, el *yo* y el *super yo*; la organización unificada de estos tres *topos* (lugares) conforman una personalidad armónica: “Al funcionar juntos y en cooperación, le permiten al individuo relacionarse de manera eficiente y satisfactoria con su ambiente” (Hall, 1978, p. 142); de lo contrario, se crea una personalidad insatisfecha e inadaptada.

### -Estructura de la Segunda Tópica

La psique humana, de acuerdo con la teoría de la personalidad freudiana, está dividida en tres *topos*: el *ello*, el *yo* y el *super yo*. Las características de cada uno de *ellos* se presentan a continuación:

- El *ello*, es el componente innato de los hombres, es la realidad subjetiva primordial que existe antes de que el individuo haya experimentado el mundo exterior. Es la fuente de la energía psíquica y es la sede de los instintos, por lo que el *ello* está en contacto estrecho con el cuerpo y con los procesos del mundo exterior; además, puede ser controlado por el *yo*.<sup>33</sup> Freud lo llamó: “El principio del

---

<sup>32</sup> En el presente escrito no se desarrolla el cambio de la primera tópica a la segunda.

<sup>33</sup> “El *ello* conserva su carácter infantil durante toda su vida. No puede tolerar la tensión y exige una gratificación inmediata. Es exigente, impulsivo, irracional, asocial, egoísta y amante del placer. Es el niño malcriado de la personalidad. (...) El *ello* es el mundo de la realidad subjetiva en la que la búsqueda del placer y la evitación del dolor son las únicas actividades que importan”. Cfr. (Hall, 1978, p. 178.).

placer”; su función es la descarga de cantidades de energía o tensión que se liberan por medio de estímulos, ya sea internos o externos.<sup>34</sup>

- El *yo*, es el mecanismo responsable del equilibrio de la psique, “el principio de la realidad” que tiene una relación de dependencia con el *ello* y el *super yo*, aunque se presenta como mediador: “El *Yo* es el representante de lo que puede llamarse razón y prudencia, por oposición al *Ello*, que contiene las pasiones”. (Freud, 2000, p. 27).

El *yo* es el producto de la modificación del *ello* por la influencia del exterior y cuenta con las funciones siguientes (Spagnuolo de Lummato, s/f, p. 1): a) controla el movimiento voluntario, debido a la conexión entre la percepción y la acción de los músculos, en palabras de Freud: “El *Yo* es sobre todo un *soma* (una corporalidad, una materialidad), no sólo es una esencia-superficie, sino, él mismo, la proyección de una superficie” (Freud, 2000, p. 27); b) En su relación con el mundo externo, almacena experiencias sobre los estímulos (memoria), evita esos estímulos que pueden afectarlo (huida), y hace frente a los estímulos que puede controlar (adaptación), además de modificar el exterior para su propio beneficio (por medio de la actividad); c) Respecto de su relación con el mundo interno, controla las demandas pulsionales: decide si las satisface, si postergará la satisfacción o si suprimirá su satisfacción por completo.<sup>35</sup>

- El *super yo* es la representación de los valores morales y culturales del hombre: “El *super yo* es el código moral de la persona. Se desarrolla desde el *yo* como una consecuencia de la asimilación por parte del niño, de las normas paternas respecto de lo que es bueno y virtuoso y lo que es malo y pecaminoso” (Hall, 1978, p. 152).

---

<sup>34</sup> “La finalidad del principio del placer es desembarazar a la persona de la tensión (...). La tensión se experimenta como dolor o incomodidad, mientras que el alivio de la tensión se experimenta como placer o satisfacción. Puede decirse, entonces, que la finalidad del principio del placer consiste en evitar el dolor y encontrar el placer” (Hall, 1978, p. 178).

<sup>35</sup> “Cuando el *yo* cumple (...) sus funciones ejecutivas, prevalecen la armonía y la adaptación. Cuando el *yo* abdica o entrega demasiado de su poder al *ello*, o al *super yo*, o al mundo externo, se producen inadaptaciones y desarmonías”. Cfr. (Hall, 1978, p. 152).

De acuerdo con C. Hall, el niño (o adolescente) asimila la autoridad moral de los padres y la reemplaza por su autoridad interior, de esta forma convierte a la autoridad paterna en una internalización propia, lo cual le permite controlar su comportamiento y ganar la aprobación paterna; con ello, aprende que debe comportarse de acuerdo con los valores morales de los padres.

El *super yo* presenta una división: el ideal del yo y la conciencia moral. El primero hace referencia a los conceptos que el niño tiene de lo que sus padres consideran correcto o moralmente bueno. La conciencia moral se refiere a los conceptos de lo que el niño cree que sus padres consideran malo o incorrecto, y lo sabe por medio de los castigos que le infringen si rompe las reglas.<sup>36</sup>

Cabe mencionar que el *super yo* representa: “los valores e ideales tradicionales de la sociedad, tal como se transmiten de padres a hijos (...) puede decirse que el *super yo* es el producto de la socialización y el vehículo de la tradición cultural” (Hall, 1978, p. 156).

En resumen, estos tres componentes de la personalidad representan a los instintos, la racionalidad y la moralidad de un individuo. ¿Pero cuál es su relación con la adolescencia?

-El súper yo y la adolescencia

Es en la adolescencia donde se hace más visible la tensión que hay al interior de los tres *topos* de la psique propuesta por Freud:

Se ve que ello y superyó a pesar de su diversidad fundamental, muestran una coincidencia en cuanto representan los influjos del pasado: el ello, los del pasado heredado; el superyó, en lo esencial, los del pasado asumido por

---

<sup>36</sup> “¿Cuáles son las recompensas y castigos mediante los cuales los padres controlan la formación del *super yo* del niño? Son de dos clases: físicas y psicológicas. La recompensa física consiste en objetos que el niño desea. Son alimentos, juguetes, la madre, el padre, las caricias y las golosinas. Los castigos físicos son dolorosos ataques al cuerpo del niño. (...). La principal recompensa psicológica es la aprobación paterna”. (Hall, 1978, p. 154).

otros. En tanto, el yo está comandado principalmente por lo que uno mismo ha vivenciado, vale decir, lo accidental y lo actual. (Freud, 2007, p. 145).

¿En qué sentido se afirma que la tensión es más evidente en la adolescencia? En aquel que refiere a que el adolescente en su búsqueda de identidad rechaza la tradición, las influencias recibidas de otros en el presente (*super yo*). La adolescencia es una etapa de la vida humana en la que el joven construye su identidad para hacerse responsable de su vida; Françoise Dolto describe a esta etapa como un segundo nacimiento, en ella, el joven se desprende poco a poco de la familia, igual que al nacer se desprendió de la placenta (complejo de la langosta)<sup>37</sup>: “Lo que hay es una influencia que les empuja hacia esta zona de turbulencias, pues cada uno la vive según su relativa precocidad, o, por el contrario, según sus retrasos, al capricho de su propio ritmo” (Dolto, 1990, p. 7).

De acuerdo con Dolto, los adolescentes tienen que sufrir todo tipo de pruebas y franquear obstáculos para poder entrar en la vida adulta; para ello, tienen que consumir la ruptura con su tradición. Ser adolescente, en buena medida, consiste en oponerse al pasado, quizás algunos ejemplos nos permitan ver con mayor claridad la tensión característica del adolescente con todo valor heredado, con el *super yo*. Dicha tensión se presenta como un rechazo de los valores tradicionales, comenzando por los valores familiares, es en la adolescencia cuando se presenta con mayor viveza un deseo de confrontar lo heredado, por tal motivo, los adolescentes adquieren gustos, modas y comportamientos transgresores: “El adolescente se torna peligroso porque quiere tomar sus propias decisiones y cuestiona las actitudes, las opiniones y los valores de la generación anterior” (Weissmann, 2007, p. 5 ).

Es común ver que el adolescente cambie sus gustos musicales, cambie su forma de vestir, adquieran hábitos, y en muchos casos hasta pongan en duda sus

---

<sup>37</sup> Dolto se refiere así al Complejo de la Langosta: “Las langostas, cuando cambian su caparazón, pierden primero el viejo y quedan sin defensa por un tiempo, hasta fabricar uno nuevo. Durante ese tiempo se hallan en gran peligro. Para los adolescentes viene a ser la misma cosa. Y fabricar un nuevo caparazón cuesta lágrimas y sudores (...)”. Cfr. (Dolto, 1992, p. 18.

creencias religiosas.<sup>38</sup> La búsqueda de la identidad presentada como un rechazo de los valores heredados también conduce a ciertas prácticas de riesgo en los adolescentes: “(...) El joven se opone a todas las leyes [*super yo*], porque le ha parecido que alguien que representa la ley no le permitía ser ni vivir”. (Dolto, 1990, p.13).

A continuación, presento algunos ejemplos del conflicto al que conduce la tensión entre el adolescente y el *super yo*:

- De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI),<sup>39</sup> los resultados de 2015 arrojaron que: el suicidio (lesiones autoinflingidas intencionalmente) en adolescentes mujeres de 15 a 19 años representó el 11.7% de las defunciones, superado por 0.1% por muertes en accidentes. En el caso de los hombres, el suicidio representó el 9.7% de las muertes; superado por las defunciones por agresiones (muertes violentas) que registraron el 22.0%. (INEGI, 2019. Disponible en [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf), consultado el 15/12/2019).
- Según Unicef México en 2009, las estadísticas de los jóvenes fumadores es la siguiente: el 7.0% de los adolescentes fumó por vez primera a los 10 años o menos; el 45.0% entre los 11 y 14 años, y el 48.0% entre los 15 y 17 años. Incluso, el 20.0% de los estudiantes que cursan la secundaria son fumadores. (Unicef, 2018. Disponible en [https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6879.html](https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.html), consultado el 19/11/2018).
- Respecto del consumo de alcohol, la Encuesta de Consumo de Alcohol, Tabaco y Drogas en Estudiantes 2009, reportó que el 70.8% de los adolescentes ha consumido alcohol al menos una vez; y en el caso de los estudiantes de

---

<sup>38</sup> “Quiere tener pareja y al mismo tiempo salir con todos los chicos y chicas. Quiere estudiar historia, pero también economía y por qué no fotografía o pintura. Quiere conocer el mundo, tener grandes aventuras (...)” (Weissmann, 2018, p.5).

<sup>39</sup> Cfr. el documento “Estadísticas a propósito del ... Día Internacional de la Juventud (12 de agosto)”. (INEGI, 2019. Disponible en [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf), consultado el 15/12/2019).



secundaria, este porcentaje es de 69.7% para los hombres y el 71.9% para mujeres de preparatoria. Lo alarmante es que el 42.6% de los hombres y el 19.12% de las mujeres adolescentes comenzaron su consumo del alcohol antes de los 13 años. (Morales, Cabrera, Pérez, & Amaro, 2015, p 8.)<sup>40</sup>

- En relación con los trastornos alimenticios, hay una relación entre la adolescencia y los problemas de conducta alimentaria, ya que esta etapa de la vida representa un proceso de definición tanto de la identidad como de la orientación sexual. Las causas de los trastornos alimenticios son multifactoriales, sin embargo, el contexto familiar es crucial:

La sobreprotección tiende a sofocar la existencia de los conflictos de la familia, que son así evitados o eludidos más que resueltos. (...) La rigidez se expresa en la resistencia al cambio y en la intolerancia a las diferencias y desacuerdos familiares, aparentando que se muestra unida, armoniosa y sin fallas (...). La alimentación trastornada constituye para quienes la presentan formas de nutrirse y protegerse, de expresar ira, de autocastigarse, apaciguar tensiones insoportables, distanciarse de situaciones dolorosas y hasta crear una identidad. (Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, 2004. Disponible en <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/guiatrastornos.pdf>, consultado el 15/11/2018).

- En la década pasada, en Londres, hubo una campaña publicitaria en los autobuses con la leyenda siguiente: “Probablemente no haya dios, así que deja de preocuparte y disfruta la vida”, se trató de una campaña ateísta que se replicó en Washington y algunas ciudades españolas. (Grau, 2008. Disponible en [https://elpais.com/diario/2008/11/24/sociedad/1227481201\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/11/24/sociedad/1227481201_850215.html), consultado el 15/11/2018). Lo interesante de esta campaña, encabezada por jóvenes intelectuales, es su rechazo a que la religión sea un principio moral: “La crítica a la religión resurge cada vez que la religión se quiere convertir en un principio moral de la democracia”

---

<sup>40</sup> De acuerdo con este artículo, las cifras del alto consumo de alcohol pueden explicarse por lo siguiente: “(...) es un grupo vulnerable donde se incrementa el riesgo de consumir diversas sustancias; ya que en esta etapa, existen diferentes desafíos personales como la búsqueda de identidad, la problemática familiar, el estrés, el rechazo a la autoridad, cambio asociados al desarrollo y factores sociales”. (Morales, Cabrera, Pérez, & Amaro, 2015, p 9.)

(Grau, 2008). Los jóvenes tomaron un papel muy activo en esta campaña, y los datos reportaron que el 46.0% de los adolescentes entre los 14 y 24 años se consideraron agnósticos, ateos o indiferentes a la religión, lo cual significa un aumento de 109.1% respecto de 1994, cuando este porcentaje fue de 22.0%.

En la medida en que los adolescentes sufren y viven todo tipo de pruebas para convertirse en adultos, muestran una tensión entre los tres *topos* de la psique, una tensión temporal con el *super yo*: los jóvenes rechazan la autoridad,<sup>41</sup> lo heredado, porque miran hacia adelante, el adolescente vive hacia el presente, en un rechazo constante de lo tradicional y lo heredado. Como ya vimos con las estadísticas anteriores, la tensión entre el adolescente y el *super yo* puede conducir a conductas de riesgo; sin embargo, como Dolto señala, dicha tensión es necesaria en el desarrollo de toda persona, pues lo realmente “anormal” es no experimentar esta tensión con el *super yo*:

Aquellos que de entrada no hayan consumado la ruptura que realiza la toma de autonomía, aquellos que aborden este suelo de inestabilidad y de fracturas, la adolescencia, con bloqueos estarán en condiciones de inferioridad respecto a los otros, pero todos necesitarán de toda voluntad de vivir, de toda la energía de su deseo de llegar para afrontar esta muerte de la infancia. (Dolto, 1990, p. 19).

No obstante, también en la adolescencia, los jóvenes son capaces de expresar sus emociones y están abiertos a todo tipo de expresiones artísticas que los doten de instrumentos de comunicación y expresión.<sup>42</sup>

### 2.3 La educación filosófica para los adolescentes

Para contribuir a que los adolescentes superen la tensión entre los tres *topos* de la psique, la educación juega un papel relevante, ya que fomenta que comiencen

---

<sup>41</sup> Sin embargo, el carácter contradictorio de la propia etapa los conduce a exigir y a establecer reglas con sus pares y con el mundo adulto.

<sup>42</sup> “(...) Lo que resulta sorprendente en el adolescente (...) hay algunos que escriben y crean una filosofía, una política, una estética o lo que se quiera. Otros no escriben, pero hablan. La mayoría de ellos incluso hablan muy poco de sus propias producciones y se limitan a rumiarlas de forma íntima y secreta. Pero todos ellos tienen teorías o sistemas que transforman el mundo de una u otra forma”. (Piaget, 1991, p. 83).

a formular preguntas, a desarrollar un pensamiento crítico y que se preparen para la vida. La educación que deben recibir los adolescentes debe procurar que éstos lleguen a ser adultos sanos y productivos, porque las conductas que comienzan en esta etapa modelan de forma decisiva el transcurso de su vida.

En este contexto, ¿Cómo enseñar filosofía a los adolescentes?<sup>43</sup> En el periodo crítico de la adolescencia, si bien los jóvenes viven momentos de crisis y rebeldía, también son capaces de expresar sus emociones y están abiertos a todo tipo de expresiones artísticas que los doten de instrumentos de comunicación y expresión.

La educación filosófica no debe realizarse sólo con el fin de despertar en los jóvenes una vocación filosófica, sino fomentar su capacidad de juzgar y comprender su relación con el mundo, independientemente de su vocación profesional, ya que eso es lo que exige una sociedad del conocimiento abierta, inclusiva y pluralista, y es necesario para que los adolescentes lleguen a ser adultos responsables en la sociedad en la que viven.<sup>44</sup>

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía es imprescindible porque es un elemento indispensable para que los estudiantes aprendan a juzgar, reflexionar, cuestionar, discernir y criticar lo aprendido. La filosofía debe enseñarse alejada de formas dogmáticas y rígidas y lo más cerca posible de despertar en los alumnos el ejercicio reflexivo.<sup>45</sup> Por ello es necesario que existan comunidades profesionales en materia filosófica, con la finalidad de fortalecer los lazos de un

---

<sup>43</sup> Ante la pregunta de ¿Para qué enseñar filosofía a los adolescentes? Las respuestas son las siguientes: en sí es importante que los adolescentes reflexionen los temas filosóficos y los discutan; y la EMS se imparte, generalmente, a un grupo de jóvenes entre 15 y 17 años, es decir adolescentes.

<sup>44</sup> Alexandra De Castro, escribe en su artículo “La mala educación de los científicos” que, desde su perspectiva científica, la educación filosófica es necesaria para comprender las teorías científicas: “Durante los estudios formales de física (...) no se nos enseña a debatir y mucho menos comunicar nuestras ideas y defenderlas. No se nos enseña porque hacemos lo que hacemos (...). El entrenamiento en filosofía, su lenguaje y contexto, nos provee de herramientas para defender nuestras ideas frente a los filósofos. (...). No podemos entender qué clase de conocimiento estamos produciendo o evaluar nuestras conclusiones sin la discusión filosófica”. Cfr. De Castro, 2019. Disponible en <https://revistapersea.com/editorial/la-mala-educacion-de-los-cientificos/>, consultado el 10/11/2019.

<sup>45</sup> “Enseñar la filosofía y aprender a filosofar tal vez consiste entonces, en primera instancia, en prohibirse a uno mismo transmitir unos corpus de saber en el estricto sentido del término”. (UNESCO, 2011, p. xvii)

grupo, promover la transmisión y el intercambio de conocimientos, y despertar en los alumnos el deseo de aprender, reflexionar y comprender su relación con el mundo. Por lo tanto, el mundo se significa desde la filosofía y los cuestionamientos que se plantea el adolescente frente a los requerimientos que el mundo externo le plantea.

Pero, ¿cómo lograr que los alumnos relacionen lo aprendido con los problemas actuales de su realidad? Una respuesta se encuentra en la relación que guarda la filosofía con el género dramático,<sup>46</sup> éste es una manifestación artística que nos permite entrever los problemas que existen entre los hombres y sus propios actos. Las obras literarias del género dramático pueden ser útiles para que los alumnos se interesen por los problemas filosóficos, debido a las temáticas que abordan, lo que posibilita que el alumno esté en condiciones de relacionar lo aprendido en la obra literaria del género dramático con los problemas actuales.

En el contexto de que la enseñanza de la Ética, como asignatura, tiene como propósito que el alumno asuma una postura personal responsable y comprometida tanto de los principales problemas éticos de su entorno como de los fundamentos que constituyen al ser humano del mundo contemporáneo,<sup>47</sup> ésta puede impartirse con base en una lectura guiada de una obra literaria, con la finalidad de que los adolescentes analicen las posturas éticas reflejadas en las acciones de los personajes, los argumentos y la trama en general, para que formulen preguntas y amplíen la perspectiva de sus creencias, normas, valores y decisiones. Esta propuesta le ofrece al adolescente: “(...) información sobre estrategias para conducirse en situaciones difíciles, genera nuevas formas de percibir y pensar la realidad, habilita para saber qué se siente estar en situaciones distintas a las propias y propicia la predicción de comportamientos” (Subsecretaría de Educación Media

---

<sup>46</sup> Género literario constituido por diálogos entre los personajes y es susceptible de ser representado. Cfr. Canseco, 2011, p. 1. Disponible en [http://www.anagnorisis.es/pdfs/n4/canseco\(testimonio\)\\_n4.pdf](http://www.anagnorisis.es/pdfs/n4/canseco(testimonio)_n4.pdf), consultado el 10/11/2019.

<sup>47</sup> Cfr. Capítulo 1 de este trabajo de investigación.

Superior, 2013, p. 26). En el capítulo siguiente se abordará el género dramático y su utilidad para la enseñanza de la ética.

## Capítulo 3: la utilidad del género dramático y *Coriolano* de Bertolt Brecht

### 3.1 El género dramático y su utilidad para la enseñanza de la ética

El género dramático es una composición literaria que intenta recrear pasajes de la vida de un personaje o contar una historia que involucre actos humanos, es indispensable que dicha obra implique emociones y conflictos por medio de diálogos entre los personajes: “En un drama son exclusivamente los personajes, que, mediante sus diálogos y monólogos, se encargan de llevar adelante toda la obra”. (Ahumada, 2018) De ahí su etimología: drama viene del griego δράμα, que se refiere a la acción.<sup>48</sup>

Aristóteles en su *Poética* describe, entre otros aspectos, las características de la tragedia (drama):

- Es la imitación de una acción humana elevada, presentada en forma dramática, no como narración, sino con elementos que incitan piedad y temor. (20). (Capítulo IX 1452<sup>a</sup>).
- Es una imitación, pero no de las personas, sino de la acción y de la vida.

En este contexto, es comúnmente aceptado que el género dramático presenta una división en subgéneros: tragedia y comedia (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011. Disponible en [http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/2esolengualiteratura/quincenas/q\\_7.html](http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/2esolengualiteratura/quincenas/q_7.html), consultado el 10/11/2019).<sup>49</sup> No obstante, su esencia permanece, la trama de la obra se refiere a la acción de los personajes, en la cual no existe un narrador que guie al espectador, sino que por medio del diálogo de los personajes y de sus acciones, el espectador se involucra en lo que está presenciando. La tragedia es el subgénero en el cual se muestra con más claridad el efecto causado en los espectadores, ya que el héroe de la trama: “(...) penetra en su propio interior, reflexiona sobre las circunstancias, se debate en medio de la angustia y miedo, expresa sus dudas, y,

---

<sup>48</sup> En el presente escrito no se abordará la historia del género dramático.

<sup>49</sup> Asimismo, se considera que el drama es el que presenta la división en tragedia y comedia: “Cuando esta es positiva, nos encontramos ante una comedia; si por el contrario es negativa, se produce una tragedia”. Cfr. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011. Disponible en [http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/2esolengualiteratura/quincenas/q\\_7.html](http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/2esolengualiteratura/quincenas/q_7.html), consultado el 10/11/2019).

finalmente toma una decisión irrevocable”, (López Férez, s/f, p. 14) lo cual no pasa desapercibido por el lector.

Para comprender este aspecto, pensemos en el discurso de Macbeth en el momento justo en el que éste matará al Rey Duncan, lo cual le permitirá alzarse en el poder:

Macbeth. - ¿Es un puñal lo que veo ante mí? ¿Con el mango hacia mi mano? Ven, que te agarre. No te tengo y, sin embargo, sigo viéndote. ¿No eres tú fatídica ilusión, sensible al tacto y a la vista? ¿O no eres más que un puñal imaginario, creación falaz de una mente enfebrecida? Aún te veo y pareces tan palpable como éste que ahora desenvaino. Me marcas el camino que llevaba, y un arma semejante pensaba utilizar. (...) No, no existe. Es la idea sanguinaria que toma cuerpo ante mis ojos. Muerta parece ahora la mitad del mundo, y los sueños malignos seducen al sueño entre cortinas. (...) Tierra sólida y firme, donde quiera que me lleven, no oigas mis pisadas, no sea que hasta las piedras digan dónde voy y priven a esta hora de un espanto que le es propio. Yo amenazo, y él, con vida; las palabras el ardor del acto enfrían. (Suenan campanas). Voy y está hecho; me invita la campana. No la oigas, Duncan, pues toca a muerto y al cielo te convoca, o al infierno. (Shakespeare, 1999, p. 14).

Los lectores son partícipes tanto de los argumentos y acciones de los personajes, como de las consecuencias inevitables de sus actos. Pero ¿cuál es la relación de la enseñanza del género dramático con la enseñanza de la ética?

La respuesta se sitúa en el plano siguiente:

La Ética debe enseñarse con el propósito de que el estudiante sea capaz de asumir una postura personal, responsable y comprometida no sólo de los principales problemas éticos de su entorno político y social, sino de los fundamentos que constituyen al ser humano del siglo XXI. No obstante, la enseñanza de la Ética (y de la filosofía) en la Educación Media Superior está relacionada con los ejercicios memorísticos sobre las teorías más importantes de los filósofos o teorías sobre el problema de la libertad y la responsabilidad o el juicio moral sobre las acciones humanas, que, en los manuales para la Educación Media Superior, sólo son vagas explicaciones de conceptos que no propician la reflexión y que sí fomentan una

posición pasiva de los estudiantes, quienes no comprenden la importancia de estudiar temas filosóficos y mucho menos para qué pueden servirles. No existe enfoque constructivista ni aprendizaje significativo:

(...) la enseñanza de la ética en el sentido tradicional resulta ineficaz porque no se ha tenido en cuenta la formación ética desde la perspectiva de la crítica de la propia praxis y de las normas morales implicadas (...) y la necesaria argumentación fundamentadora de las mismas. Tales rasgos delimitan un contexto en el que el profesor asume el carácter de erudito o experto, el alumno del que “no sabe”, el aprendizaje se realiza por transmisión y memorización de teorías y sistemas, que aparecen desvinculados no sólo de nuestra época sino lo que es aún peor de la propia praxis (...). (Andreu de Bennato, s/f, p. 3)

La enseñanza dirigida a entender qué son los conceptos éticos no es suficiente, porque no permiten que el alumno aprenda a plantear y a resolver situaciones problemáticas concretas. Desde este enfoque, los estudiantes entienden la unión entre argumentos éticos y las acciones; lo cual es necesario para que reflexionen sobre el concepto ético abordado y sus consecuencias. Para que los alumnos sean capaces de asumir una postura personal, responsable y comprometida de los problemas éticos de su entorno, necesita enfrentarse con acciones que le exijan una toma de decisión.

En este contexto, ¿cómo enseñar Ética? La educación que le permita al alumno identificar problemas y dilemas a los que se enfrentará en la vida diaria y profesional, requiere de la intervención pedagógica en la que los estudiantes sean sensibilizados para que aprehendan la dimensión moral de las diversas situaciones y sean responsables de las mismas. Pero ¿cómo lograrlo? Una respuesta puede ser la siguiente: con la lectura guiada de una composición literaria que involucre actos humanos e implique emociones y conflictos en los personajes, en la que los alumnos comprendan la unión entre argumentos y acciones, es decir, con la lectura guiada de una obra del género dramático.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> En este trabajo se realizará una propuesta de intervención docente relacionada con la enseñanza de la ética con base en la lectura guiada de una obra literaria del género dramático. No se presupone que es la única intervención pedagógica que existe para enseñar la asignatura.



Con la estrategia de lectura, ya señalada, el alumno participará de las reflexiones de los personajes en los momentos cruciales en los que tomaron una decisión; podrá reflexionar acerca de lo correcto o incorrecto de las decisiones tomadas y se hará consciente de las consecuencias de dichas acciones:

La educación moral en valores debe ser tematizada y problematizada porque, si bien es el modo común de aprendizaje por imitación de las actitudes de nuestro entorno social más próximo, sólo haciéndolo conscientemente con el análisis de la propia praxis (...) podría ser enseñada de modo sistemático. (Andreau de Bennato, s/f, p. 5).

De acuerdo con López Quintas, las grandes creaciones literarias no operan con meras ficciones sino con realidades; por lo que aviva en el hombre el sentido de lo esencial, de ahí su poder formativo:

Cada obra literaria valiosa expone en imágenes diversos temas éticos, los engarza en sí, los hace entrar en juego, los somete a las múltiples tensiones de la vida (...). Cada obra literaria de calidad se convierte en una espléndida lección de ética impartida (...). (López Quintas, 1987, p 82)

Con un manual<sup>51</sup> para enseñar Ética los alumnos leerán qué se entiende por prudencia; con la lectura guiada del *Prometeo Encadenado* de Esquilo, el alumno comprenderá las consecuencias de la insolencia de un hombre que no quiere someterse y se rebela ante la autoridad establecida, mostrándose carente de toda moderación;<sup>52</sup> con un manual el alumno leerá qué se entiende por tiranía; con la lectura guiada de *Antígona* de Sófocles se comprenderán las consecuencias de las acciones que se derivan de un gobernante que no representa el sentir de los ciudadanos y que se encierra en sí mismo frente a todo consejo. Con un manual, el alumno se enterará que existe un periodo llamado “posmodernidad”, con la lectura

---

<sup>51</sup> Un manual es un material en el que se presentan aspectos básicos y generales de una materia en particular, en este caso de la ética.

<sup>52</sup> Cfr. López Férez, s/f. Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-EA1D4507-884A-DE91-386D-6684C6755288&dsID=Documento.pdf>, consultado el 15/11/2019.

guiada de *Esperando a Godot* de Becket comprenderá el desamparo del hombre moderno y la urgencia de una estructura ética.

La propuesta de intervención docente que se realizará en este escrito propone una lectura guiada de *Coriolano* de Bertolt Brecht. Por lo que a continuación se presenta un esbozo del tipo de género dramático que propuso el dramaturgo alemán.

### 3.2 El teatro épico de Bertolt Brecht

Eugen Bertolt Friedrich Brecht, conocido como Bertolt Brecht, fue un poeta y dramaturgo alemán que vivió entre los siglos XIX y XX,<sup>53</sup> creador de una técnica dramática conocida como teatro épico, que influyó en el género dramático de finales del siglo XX. La importancia del teatro épico estriba en que las obras de teatro ya no son “parábolas”, como en el teatro dramático de la tradición aristotélica, sino imitaciones de la vida real.

La importancia de la tragedia para Aristóteles radicaba en el efecto catártico que producía el placer estético más elevado y enseñaba a que el espectador controlara sus pasiones. Lesky, siguiendo a Aristóteles, señala que la tragedia griega es una representación imitadora de una acción seria, concreta, de cierta grandeza, y que por medio de la compasión y el horror provoca el desencadenamiento liberador de tales afectos (Lesky, 1966, p. 30).

Brecht se opuso a este tipo de teatro y propuso uno no aristotélico: “Lo esencial -enunció Brecht- en el teatro épico es que no se apele tanto al sentimiento sino más a la razón del espectador” (Wamba, 1992, p. 139), y la causa por la que la obra de teatro debía apelar a la razón y no al sentimiento es que los espectadores al verla debían encontrar las respuestas para enfrentar sus problemas actuales.<sup>54</sup> El espectador no debe experimentar una alineación sentimental; sino que debe establecer una distancia para poder observar las acciones sin estados de ánimo:

---

<sup>53</sup> Para una mayor referencia de su biografía puede consultarse el artículo “Bertolt Brecht 1898-1998 Vivir y sobrevivir en el siglo XX”.( Goethe-Institut, s/f. Disponible en <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/4514/199958P114.pdf?sequence=2&isAllowed=y.consultado> el 15/11/2019).

<sup>54</sup> Se podría decir que hay una intención pedagógica y pragmática en esta propuesta de teatro épico.

“No se trata de que el espectador consuma una obra de teatro, sino que con un efecto de distanciamiento pueda mantener una postura crítica frente a la obra y una postura activa frente al mundo” (Del Valle, s/f, p. 1).

De acuerdo con Bertolt Brecht las principales diferencias entre ambos tipos de teatro son las siguientes:

Teatro dramático de tradición aristotélica	Teatro épico
La escena encarna un suceso	La escena narra un suceso
Implica al espectador en una acción:	Implica al espectador, pero como observador.
Consume actividad	Despierta la actividad
Le posibilita sentimientos	Le obliga a tomar decisiones
Le procura vivencias	Le procura conocimientos
El espectador es implicado en una acción	El espectador es confrontado con ella
Los sentimientos se conservan	Se exacerban hasta producir conocimientos
El hombre se presenta como algo conocido	El hombre es objeto de análisis
El hombre es inmutable	El hombre es mutable
Lo que el hombre debe ser	Lo que puede ser
Sus instintos	Sus motivos
Acontecimiento lineal	Acontecimiento en curva

FUENTE: (Brecht, 2004, p.4)

Para Brecht el teatro debía invitar al público a juzgar a los actores o a identificarse con las situaciones, para ello elimina la tensión dramática y el desarrollo lineal de la historia e introduce prólogos y epílogos que dirige al público, busca intervenir en la vida de éste. La gran crítica que Brecht hacía a Aristóteles era que no bastaba con mostrarle al espectador a un hombre en escena y que se identificara

con él, sino que era necesario poner al espectador frente al personaje para mirar al hombre en escena en toda su complejidad y bajo las condiciones específicas de su contexto histórico.<sup>55</sup> En este contexto, las obras deben revelar las condiciones históricas bajo las cuales se desarrolla la obra, para que el espectador comprenda que dichas condiciones no están naturalmente dadas, sino que son producto directo de las acciones de los hombres, en consecuencia, pueden ser modificadas y transformadas (Enríquez, s/f, p. 9)

Además, de acuerdo con Brecht, las obras deben contener los grandes temas del tiempo presente y provocar la reflexión racional para que el espectador cree una mirada o una postura ante las acciones de su época:

Su más profundo designio es transformar a las masas, los espectadores y oyentes de sus piezas. Cuando éstos abandonan el teatro no sólo deben estar perturbados sino también transformados, orientados prácticamente hacia el bien (Wamba, 1992, p. 139).<sup>56</sup>

Este tipo de género dramático es totalmente formativo porque ésa es la intención de Brecht, introduce elementos dramáticos y explícitos para llamar la atención del lector o espectador: los actores se dirigen de manera directa al espectador hablando fuera de la escena ruidosamente; se requiere de iluminación exagerada; uso de carteles explicativos y de música que interrumpe la trama, todo ello para llamar la atención del espectador,<sup>57</sup> pero no sólo para que entienda la trama, sino para que piense por qué está poniendo énfasis en un discurso o por qué es importante determinado aspecto.<sup>58</sup> Lo cual contribuirá a que el espectador pueda formarse una postura crítica respecto del tema abordado.

---

<sup>55</sup> “En lugar de empezar entusiasmándose con la obra, poniéndose en ambiente, corriendo detrás de visiones o dándose vueltas a cómo integrar de las ideas que siempre les hubiera gustado poner en práctica, deberían intentar mantener la cabeza despejada, estar menor entusiasmados y más despiertos, dedicarse más a reflexionar que a dar rienda suelta a las emociones”. (Brecht, 2004, p. 11)

<sup>56</sup> El espectador comprenderá que la obra no es una moraleja, sino que es un problema complicado expresado en el discurso de cada uno de los personajes.

<sup>57</sup> Las técnicas utilizadas son para recordarle al espectador que está presenciando una obra de teatro y como la vida real, es una construcción. (Del Valle, s/f, p. 3).

<sup>58</sup> “Una silla no es sino un elemento más, pero unida a otras y otros elementos en un cuarto de estar, es decir, como característica de un cuarto de estar, es una característica útil de la actuación de las fuerzas sociales, un testigo de la explotación y de la opresión social”. (Brecht, 2004, p. 11)

El teatro épico propuesto por Brecht es útil para enseñar Ética, porque es un tipo de literatura con intención formativa para el espectador: (Brecht, 2004, p. 6)

- Debe facultar unos modelos de convivencia entre hombres que permitan al espectador comprender su entorno social, y dominarlo racional y emocionalmente.
- En el teatro se presentan muchos sucesos que están tomados de la vida y en los que sometemos en la vida a toda suerte de críticas, por lo que se debe fomentar una actitud del espectador completamente libre, crítica y centrada en soluciones puramente terrenales de los problemas.
- Al espectador debe mostrársele el mundo como mundo, el cual está a su disposición y a disposición de su intervención.

En este sentido, Brecht realizó una adaptación de una tragedia shakesperiana llamada *Coriolano*, sobre la cual versa el presente escrito. Antes de explicar en qué consistió dicha adaptación, se realizará un breve esbozo de este personaje histórico que mereció ser el protagonista de varias obras artísticas.

### 3.3 Coriolano de Bertolt Brecht

Cayo Marcio Coriolano fue un militar romano del siglo V a.C. Sus hazañas como militar fueron narradas por Tito Livio, Plutarco y Dionisio de Halicarnaso. El historiador romano Plutarco le dedicó una de sus vidas paralelas, lo que lo catapultó a considerarse como una figura legendaria de la historia: inspirado en los sucesos narrados por Plutarco, Shakespeare también le dedicó una de sus tragedias, que en opinión del crítico literario y reconocido escritor T.S. Elliot: "(...) era la mejor tragedia de Shakespeare" (Bloom, 2019, p. 578); Beethoven compuso una obertura denominada *Coriolano*, y, a mediados del siglo XX, Bertolt Brecht realizó una adaptación de la obra de Shakespeare.

La pregunta que surge es ¿por qué la vida de Cayo Marcio Coriolano llamó tanto la atención? A grandes rasgos, la respuesta es la siguiente: Corioles, ciudad habitada por los volscos, fue una ciudad conquistada por Roma, el general que comandó la expedición fue Cayo Marcio, que después de la conquista recibió el nombre de Coriolano. A su regreso a Roma, el Senado le ofreció el puesto de

Cónsul, pero debía cumplir con un requisito: pedir el apoyo del pueblo. El problema era que el carácter antidemocrático de Coriolano le impidió solicitar dicho apoyo, por considerarlo una humillación: “No va a usar sus heridas como anzuelo”, (Krauze, 2015. Disponible en <http://www.enriquekrauze.com.mx/joomla/index.php/ensayo/86-ensayo-critica-politica/915-coriolano-el-antipopulista-tragico.html>, consultado el 5/11/2019) así que se ganó las enemistades no sólo del pueblo, incluidos los tribunos populares, sino de los patricios; por lo que a pesar de ser un genio militar, lo expulsaron de Roma. En consecuencia, Cayo Marcio buscó a los volscos y les ofreció una alianza para derrotar a los romanos; Coriolano dirigió la ofensiva contra Roma y cuando estuvo a punto de tomarla, cedió ante las súplicas de su madre, esposa e hijo de que no destruyera la ciudad. Regresó a Corioles, donde fue acusado de traición y murió lapidado.

La tragedia de Shakespeare es un drama político (Bloom, 2019, p. 579), en la que el protagonista es un aristócrata y, por supuesto, un antidemócrata; es un personaje trágico porque no puede soportar regresar a Roma, pero tampoco puede permanecer al servicio de los volscos, es víctima de su propia naturaleza y educación: “La tragedia de Coriolano es que no hay absolutamente ningún lugar para él en el mundo de lo común y de lo comunitario”. (Bloom, 2019, p. 578)

La adaptación que realizó Brecht de *Coriolano* tuvo otra interpretación de Cayo Marcio: “Coriolano es un personaje trágico porque no puede observar ni comprender los cambios sociales y económicos que suceden a su alrededor” (Olaizola, 2008). Desde esta visión, Brecht interpreta en *Coriolano* una lucha de clases, en la que el personaje de Coriolano no puede comprender que el pueblo es “el actor de la historia” (Olaizola, 2008. Disponible en <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/coriolano.html>, consultado el 16/11/2019).

La adaptación del *Coriolano* de Shakespeare que realizó Brecht tuvo la intención de enfatizar algunos elementos dramáticos para que el espectador reflexione racionalmente y obtenga una postura crítica ante las acciones de su época, de esta forma su adaptación de *Coriolano* se convirtió en una obra de su

teatro épico. Algunos de los elementos dramáticos que le permitieron que dicha obra perteneciera al teatro épico son los siguientes:<sup>59</sup>

- Estructura. La historia básica es similar; sin embargo, el número de escenas difiere, en Shakespeare hay 29, mientras en Brecht sólo 21.
- Nueva caracterización de Coriolano. En las diferentes escenas se resalta lo volátil de su carácter: “Adquiere un matiz más negativo. Brecht trabaja usando como base la caracterización que Shakespeare hace de Cayo Marcio y la intensifica; al hacerlo subraya el autoritarismo, la soberbia y la violencia del personaje”. (Olaizola, 2008. Disponible en <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/coriolano.html>, consultado el 16/11/2019).

Un ejemplo de ello se encuentra en la escena 3 del Acto II, Brecht hace que Coriolano cante burlesca y grotescamente, éste es uno de los elementos que introduce para llamar la atención del espectador, ya que el público no espera una canción con esas características en una adaptación de una tragedia shakesperiana.

- Se acentúan los rasgos positivos de los plebeyos. Mientras que en Shakespeare observamos las descripciones siguientes de los plebeyos de boca de Cayo Marcio: “La bestia de las múltiples cabezas” o “Perros callejeros”, Brecht los presenta desde otra perspectiva: con gran determinación y con la conciencia de mejorar su situación social, lo que implica que la nueva caracterización del pueblo acentúa las particularidades negativas de Coriolano y reafirma a los plebeyos como los protagonistas de la obra; para ello, Volumnia, la madre de Cayo Marcio, culmina su discurso ensalzando al pueblo y no a un héroe aristócrata: “Ya no eres el héroe insustituible, sino un peligro mortal para nosotros (...). Nosotros (...) quedaremos endeudados con la plebe por salvarnos de los volscos”. (Olaizola, 2008. Disponible en

---

<sup>59</sup> Cfr. (Olaizola, 2008. Disponible en <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/coriolano.html>, consultado el 16/11/2019).

<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/coriolano.html>, consultado el 16/11/2019).

La adaptación de *Coriolano* que realiza Brecht es con el fin de que el espectador piense activamente, sea educado para razonar, encuentre las respuestas para enfrentar sus problemas actuales, mantenga una postura crítica frente a la obra y una postura activa frente al mundo.<sup>60</sup>

En el siguiente capítulo se realizará la propuesta de intervención didáctica con la lectura guiada de *Coriolano*. Pero ¿Qué concepto ético se abordará? La participación ciudadana en una sociedad democrática.

### 3.4 Concepto ético abordado: la participación ciudadana en una sociedad democrática

La UNESCO señaló, en el documento “Cultura democrática: un desafío para las escuelas”, que actualmente vivimos en sociedades aquejadas por toda clase de discriminaciones, miseria y guerras, aunado a la lucha por la supervivencia, el desinterés por el bien común y la corrupción. En este contexto, se considera necesaria la enseñanza de una cultura democrática que capacite a los futuros ciudadanos para participar activamente en las decisiones políticas de su sociedad y tratar de erradicar las prácticas dañinas que en las que no se respeten los derechos humanos, políticos y sociales de los individuos. (Meyer Bisch, 1995, p. 82)

En este contexto, en opinión de la UNESCO, urge convertir a las escuelas en “auténticos conservatorios de la democracia” donde se transmitan y experimenten los valores democráticos. En este tenor, la enseñanza de la Ética en la Educación Media Superior, específicamente en el Colegio de Bachilleres, tiene un eje de transversalidad denominado Formación Humana y Social, el cual considera la dimensión Ético-política, la cual consiste en recursos para aprender a discernir, reflexionar, deliberar y argumentar principios que fortalezcan la convivencia democrática, plural, responsable, el pensamiento crítico, el respeto al pensamiento de los otros y al medio ambiente. Además, el perfil de egreso del estudiante de la

---

<sup>60</sup> Por supuesto, la obra de Shakespeare también invita a que el lector piense activamente, sólo que los textos, el del dramaturgo inglés y el del alemán, tienen objetivos distintos.



EMS debe contar con el ámbito de “Convivencia y ciudadanía”, en cual consiste en reconocer, por parte del estudiante, que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. (Colegio de Bachilleres, 2019. Disponible en <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes>, consultado el 16/11/2019).

Por lo que, con la propuesta de intervención docente de la lectura guiada de *Coriolano* de Bertolt Brecht, se revisará el valor de la participación ciudadana. La importancia de revisar esta noción radica en lo siguiente:

- La democracia no tiene sentido sin la participación activa de la ciudadanía; por lo que la educación es el medio por el cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común para la democracia. Cuando los diversos grupos de ciudadanos participan activamente para tener propósitos comunes por virtud de sus acciones cívicas e instituciones participativas, la democracia puede considerarse fortalecida. (Bolívar, 2016, p. 71)
- “El ciudadano en una democracia no nace, se hace” (Bolívar, 2016, p. 74), esto implica que a) la democracia se aprende y b) por lo tanto, se enseña. Por ello, una educación centrada en la democracia debe fomentar un ciudadano responsable, participativo y orientado a la justicia. Debe ser responsable para que cumpla con los deberes estipulados en su comunidad; participativo, para que esté implicado activamente en los asuntos cívicos y sociales de su sociedad; y, finalmente, orientado a la justicia para que juzgue críticamente las realidades sociales insatisfactorias y luche por su transformación. (Bolívar, 2016, p. 74)

Para lograr que los alumnos sean defensores activos del régimen democrático es preciso proporcionarles no sólo conocimientos útiles sino invitarlos a la reflexión para favorecer el desarrollo de la conducta cívica y la adhesión a los principios que constituyen el fundamento de una ciudadanía, responsable, participativa y orientada a la justicia.

## Capítulo 4: El enfoque pedagógico

Para que la intervención docente, por medio de la lectura guiada, propicie que el estudiante no sólo tenga conocimientos útiles, sino que sea invitado a la reflexión, es necesario llevar a cabo tal intervención docente desde un enfoque pedagógico. A continuación, se explica el sustento pedagógico de esta propuesta.

### 4.1 El enfoque constructivista

De acuerdo con César Coll, el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje<sup>61</sup> parte de los problemas y preocupaciones que surgen de las prácticas educativas y, en consecuencia, de la intención de elaborar un marco de referencia útil para abordar dichos problemas: “¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? (...) ¿Aprender es repetir? ¿Es construir conocimiento (...) ¿Qué es lo que se construye?”. (Coll & Solé, 1999, p. 5)

Este enfoque supone que la adquisición de los conocimientos nuevos se produce por medio de conocimientos previos:

(...) el constructivismo pedagógico nos muestra el camino para el cambio educativo, transformando éste en un proceso activo donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno”. (Coloma & Tafur, 1999, p. 220).<sup>62</sup>

Desde este enfoque, el papel pasivo del alumno y el rol del profesor como simple transmisor de conocimientos queda cancelado, es preciso reconocer los conocimientos y experiencias previas de los alumnos para que el docente sea capaz de aprovecharlos y generar un nuevo conocimiento.<sup>63</sup> Por ello, el proceso de

---

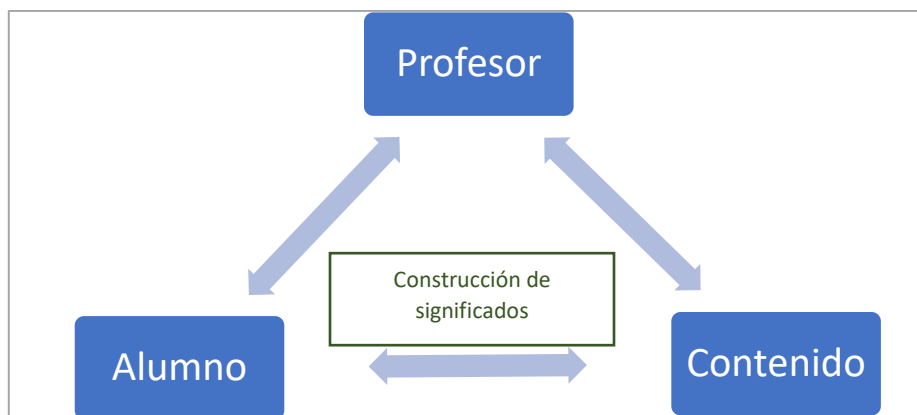
<sup>61</sup> Para una aproximación del contexto histórico filosófico del constructivismo cfr. (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pp. 76-92) y (Hernández, 2008, pp. 38-77).

<sup>62</sup> Se reconocen tres fuentes del constructivismo: la filosófica, la pedagógica y la psicológica: “Desde la filosofía, el movimiento se inicia con Kant, cuando planteó las preguntas clásicas: qué conocemos?, por qué conocemos?, y a través de qué conocemos?. Psicológicamente se inicia con Piaget cuando asume que un conocimiento da lugar a otro más elaborado y complejo. Pedagógicamente se inicia con la pedagogía activa de Montessori, Decroly, Pestalozzy, Freinet y Dewey quienes defienden el papel de la actividad en el proceso del aprendizaje”. Cfr. (Coloma & Tafur, 1999, p. 220).

<sup>63</sup> “En efecto, sólo en un ambiente de métodos activos el alumno alcanza su pleno rendimiento”. (Piaget, 2016, p. 64)

enseñanza y aprendizaje se efectúa por medio de una compleja red que considera los elementos que se mencionan a continuación:

### TRIÁNGULO COGNITIVO



Fuente: (Serrano & Pons, 2011, p. 19)

1. En este triángulo cognitivo, se encuentra el alumno que aporta su actividad mental constructiva y que constituye el centro de este enfoque pedagógico, se convierte en el elemento mediador entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje:

Esto quiere decir que los alumnos sólo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que despliegan ante ellos su actividad mental constructiva generadora de significados, lo que implica que el aprendizaje de los contenidos escolares es siempre un proceso de construcción o reconstrucción. (Serrano & Pons, 2011, pp. 19-20).

De acuerdo con Coll, el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.

2. Los contenidos constituyen saberes culturales, con diferentes niveles de elaboración, que son utilizados para que los alumnos aprendan dichos saberes.
3. El profesor es el mediador entre la estructura cognoscitiva del alumno y los contenidos escolares: "(...) es decir, la función del profesor es guiar y orientar la actividad mental del alumno en la dirección que marcan los significados que la sociedad atribuye a los contenidos curriculares" (Serrano & Pons, 2011, p. 20). Lo que indica que el docente no sólo debe crear condiciones óptimas para que el alumno construya el conocimiento, sino que debe guiar explícita y

deliberadamente al alumno: “La experiencia práctica también demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer esto generalmente no logra nada más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad sólo encubren un vacío”. (Vygotsky, 1995, p. 66).

En este contexto, el enfoque constructivista considera los supuestos siguientes: (Coll & Solé, 1999, pp. 8-9)

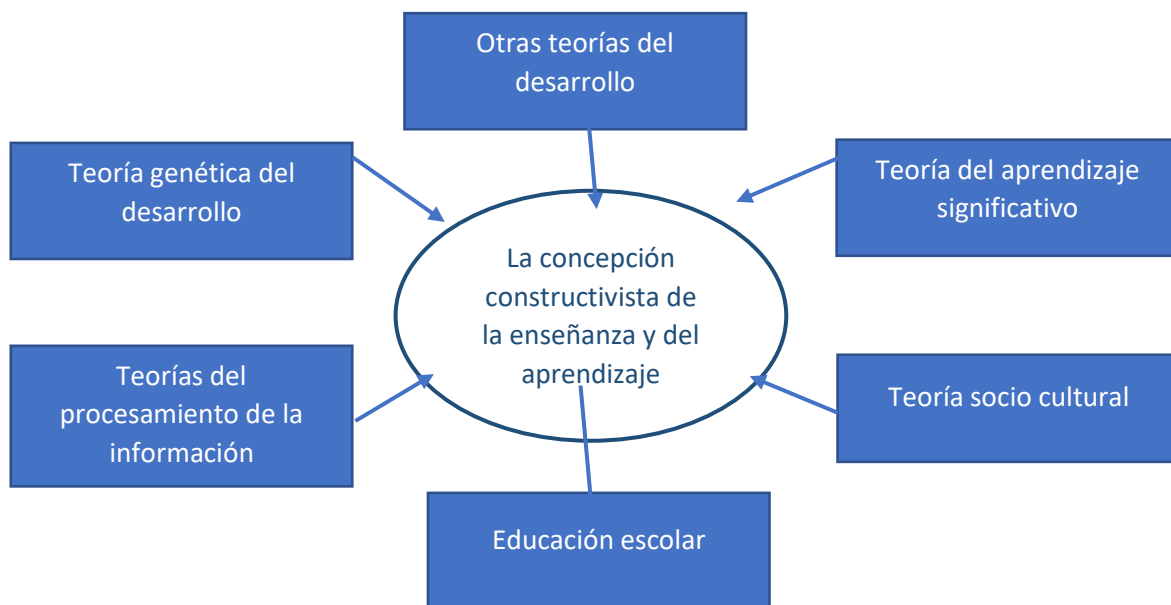
- a) La escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son imprescindibles para su desarrollo personal: promueve la actividad mental constructiva del alumno, lo que indica que puede favorecer que se convierta en una persona única en el contexto de un grupo social determinado.
- b) Aprender no es copiar o reproducir la realidad, sino que consiste en elaborar una representación personal sobre un objeto o realidad; dicha elaboración se realiza desde las experiencias y conocimientos previos.
- c) La construcción del conocimiento no puede darse en solitario, se requiere al docente para asegurar que la orientación es la adecuada; esto implica que el estudiante no construye más aprendizajes porque ya tiene conocimientos previos, sino que los construye por la ayuda que recibe por parte del docente.<sup>64</sup>  
El trabajo en equipo es sustancial.

#### **4.2 El aprendizaje significativo**

Dentro del constructivismo se encuentran los enfoques siguientes:

---

<sup>64</sup> “En realidad, podríamos afirmar que esta ayuda, la orientación que ofrece y la autonomía que permite, es la que hace posible la construcción de significados por parte del alumno”. (Coll & Solé, 1999, p. 10).



Este trabajo de investigación se dirigirá bajo el enfoque constructivista de la teoría del aprendizaje significativo. Esta teoría fue propuesta por David Ausbel, Joseph Novak y Helen Hanesian; desde su perspectiva, el aprendizaje significativo<sup>65</sup> se refiere al proceso de construcción de significados, donde el alumno aprende cualquier contenido si es capaz de atribuirle un significado, y esto es posible sólo desde aprendizajes o conocimientos previos.

En general, las principales características de este enfoque son las siguientes: (Arceo & Rojas, 2003, pp. 36-37)

El aprendizaje tiene dos dimensiones, la primera se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento: recepción y descubrimiento. La segunda, a la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura de cognitiva: repetición y significativo. La interacción de las dimensiones genera aprendizajes con las denominaciones siguientes: a) Recepción repetitiva; b) Recepción significativa, c) Descubrimiento repetitivo y d) Descubrimiento significativo.

<sup>65</sup> "El aprendizaje significativo es aquél que conduce a la creación de estructuras y conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes". (Arceo & Rojas, 2003, p. 35)

La división de las situaciones del aprendizaje escolar no indica que son excluyentes, sino que el aprendizaje adquirido por recepción puede emplearse después para resolver situaciones que indiquen descubrimiento.

Hay tres condiciones para que el aprendizaje sea significativo: 1) la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, lo que implica que dicho conocimiento debe ser útil para que lo aplique en cualquier circunstancia que lo requiera; b) el alumno debe poseer disposición para aprender, pero el papel del docente es fundamental para estimular el aprendizaje significativo;<sup>66</sup> y 3) el contenido debe ser significativo para que el alumno pueda utilizarlo.

La descripción detallada se encuentra en los incisos siguientes.

a) La relación no arbitraria y sustancial con lo que el alumno ya sabe

El aprendizaje significativo es un proceso continuo, por ello se distinguen tres fases del aprendizaje, como se muestra en el cuadro siguiente:

FASES DEL APRENDIZAJE

Fases del aprendizaje	Descripción
Inicial	El estudiante: -Percibe la información "por piezas" sin conexión unas con otras. -Memoriza o interpreta la información adquirida por piezas. -Construye un panorama global, establece analogías y construye suposiciones.
Intermedia	El estudiante: -Relaciona las partes aisladas y configura esquemas. -Aplica el conocimiento a otros contextos. -Comienza con el conocimiento abstracto.
Terminal	-Los conocimientos comienzan a integrarse y comienzan las aplicaciones del conocimiento con estrategias específicas.

Fuente: (Arceo & Rojas, 2003, pp. 45-46)

<sup>66</sup> "Es imposible concebir que el alumno satisfaga tales condiciones si el docente, a su vez, no satisface condiciones similares. Estar dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia como en su calidad de enseñante". (Arceo & Rojas, 2003, p. 42)

La transición en estas fases es continua, ocurre de forma gradual y no inmediata. La fase terminal implica que el alumno es capaz de relacionar la información y aplicarla; lo que implica que el aprendizaje significativo depende de la interrelación con otros conocimientos ya adquiridos o que el alumno ha recibido de la experiencia en su vida cotidiana, de ahí que algunos contenidos curriculares que enseña el profesor son olvidados, porque no se vinculan con conocimientos o experiencias previas, o que cumplen las condiciones siguientes: es una información aprendida de forma inconexa; es información que se posee pero no se puede explicar; es información aprendida de forma repetitiva o que, incluso, el alumno no hace un esfuerzo por retener esa información.

b) Disposición del alumno por aprender y del docente para estimular el aprendizaje<sup>67</sup>

Primero, nos concentraremos en el rol del docente. Éste, tiene la obligación de:

Inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y sus comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. (Arceo & Rojas, 2003, p. 49)

El rol de docente no sólo es mostrar a sus alumnos un contenido curricular organizado, sino estimular en los alumnos la voluntad por aprender, de lograr que éstos viertan su atención en los contenidos expuestos en clase, a fin de integrar significativamente la información. Para lograr el aprendizaje significativo en clase, debe realizar lo siguiente:

---

<sup>67</sup> “Los dos agentes fundamentales del proceso educativo: el profesor y el estudiante, interactúan de forma sistemática en torno a los objetos de conocimiento provenientes de las diferentes disciplinas. Esa interacción está influida por variables de naturaleza cognitiva y afectiva (habilidades, emociones, percepciones, etc.) pertenecientes a ambos sujetos, factores que son movilizados con el propósito fundamental de lograr el aprendizaje significativo”. Cfr. (Gutierrez, 2009. Disponible en [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago\\_relacion\\_actv\\_elprofesorcomomediador.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_actv_elprofesorcomomediador.pdf)), consultado el 15/01/2020).

- 1) Conocer cuáles son las metas de sus alumnos en clase. Generalmente, éstos actúan motivados por dos razones: intrínsecas y extrínsecas. Las primeras se refieren en la satisfacción personal de aprobar la materia y concluirla con éxito, y la segunda se relaciona con la opinión que tengan los demás (compañeros y docentes) sobre su desempeño escolar.<sup>68</sup>

En este contexto, y a fin de propiciar en los alumnos la voluntad por aprender, debe contribuir a que el alumno desarrolle el gusto por el estudio independiente y que éste encuentre placentero la investigación propia; y esto tendría una función doble, porque abarcaría tanto la motivación intrínseca, como extrínseca del alumno. No obstante, es importante que el alumno comprenda que, si bien es imprescindible aprobar la materia o lograr un buen desempeño académico, es más relevante estudiar para aprender, para construir más conocimientos y aplicarlos en las determinadas circunstancias.<sup>69</sup>

- 2) Para contribuir a desarrollar el gusto por el estudio independiente, debe cumplir con ciertas características: 1) contar con un dominio de la materia o disciplina que imparten,<sup>70</sup> de lo contrario, el docente podrá contar con todas las estrategias para fomentar en los alumnos la voluntad de aprender, pero sin contenido qué enseñar no se logrará la finalidad, sin conocimiento no hay aprendizaje significativo; 2) dejar de ser conferencista o expositor, sino una guía que conduzca al alumno a la reflexión y comprensión de la información, y que propicie las fases del aprendizaje significativo:

Se conseguirá proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras ocasiones, ofreciendo modelos de acción a imitar,

---

<sup>68</sup> “(...) es importante un conocimiento de los sujetos a quienes enseñan, en cuanto a sus intereses, capacidades, posibilidades, entre otros factores”. Cfr. (Gutierrez, 2009. Disponible en [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago\\_relacion\\_actv\\_elprofesorcomomediador.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_actv_elprofesorcomomediador.pdf)), consultado el 15/01/2020).

<sup>69</sup> “Únicamente se aprende con profundidad cuando lo aprendido es fruto de un esfuerzo de comprensión y, sobre todo, mostrarles que aprender así es a la larga más rentable porque es más duradero y funcional”. (Salcedo, 2012, p. 21)

<sup>70</sup> “El profesor también debe poseer un cierto conocimiento teórico y práctico más o menos preciso de un nutrido arsenal de estrategias, instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los alumnos en los momentos pertinentes en que decida hacerlo, sea porque él lo considere así o porque la institución o el currículo se lo demanden”. (Arceo & Rojas, 2003, p. 48)



en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para abordar los trabajos (...). (Salcedo, 2012, p. 22)

3) Propiciar las condiciones para que los alumnos puedan dialogar de manera interna, a fin de que activen: “sus conocimientos previos sobre el tema a tratar, y relacionándolos de manera sustancial con cada nueva información”, (Salcedo, 2012, p. 21) lo cual propiciará que los alumnos comprendan el conocimiento que adquieren y lo vinculen con conocimientos previos.

Respecto del rol de alumno, en el modelo tradicional en el que el profesor dicta la clase, el papel del alumno se considera bajo la categoría de “reactivo”, lo que implica que reacciona a las actividades asignadas por el docente. Pero, bajo el modelo significativo, que no está centrado en el docente ni en el alumno, sino en el aprendizaje, este último es responsable de tres actividades: 1) realizar actividades, 2) construir su propio aprendizaje, y 3) autoevaluarse.<sup>71</sup>

Un aspecto importante para considerar es que el alumno debe estar en disposición de aprender, porque si los contenidos son potencialmente significativos y el docente es un verdadero mediador, pero el alumno no está interesado en aprender, no se logrará el aprendizaje significativo; por ello es relevante que el profesor fomente la motivación. No obstante, la motivación que brinde el docente no significa lograr que el alumno esté “interesado” y “entretenido” en la clase, sino que esté dispuesto a “relacionar interactivamente los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva previa, modificándola, enriqueciéndola, elaborándola y dándole significado a esos conocimientos”. (Moreira, 2012, p. 37)

---

<sup>71</sup> Cfr. (Dávila Espinosa, 2020 )

c) El contenido curricular debe ser significativo para que el alumno pueda utilizarlo.

El aprendizaje significativo requiere que el docente presente contenidos organizados y que cuenten con una secuencia lógica, a fin de que el alumno los comprenda y pueda establecer las interrelaciones correspondientes y generar el aprendizaje significativo, esto implica que los contenidos organizados deben relacionarse de manera sustantiva y no arbitraria<sup>72</sup> con conocimientos previos, de lo contrario: “(...) aunque el nuevo material sea potencialmente significativo, si la intención del alumno es memorizarlo arbitraria y literalmente, tanto el proceso como su producto serán mecánicos”. (Rodríguez, 2014, p. 4)

Además, los contenidos deben cumplir con las consideraciones siguientes:

ASPECTOS QUE DEBEN CUMPLIR LOS CONTENIDOS



Mostrar la intencionalidad y respetar la inclusividad,<sup>73</sup> la abstracción y la generalidad.



Presentarse en sistemas conceptuales organizados, interrelacionados y jerarquizados. Evitar presentar datos aislados y sin orden, ya que la presentación de datos conceptuales posibilita que el alumno detecte las ideas más relevantes, las organice y pueda crear interrelaciones con conocimientos previos (establecer “puentes cognitivos”).



La organización de los contenidos debe ir de lo general e inclusivo a lo detallado y específico, sin olvidar establecer las relaciones entre ambos niveles por medio de “conceptos coordinados”.

Fuente: (Arceo & Rojas, 2003, pp. 54-55)

Es preciso comentar que, si bien es importante que el contenido curricular y la forma de presentarlo sea potencialmente significativo, éste no servirá de nada si el profesor no funge como una figura mediadora entre el alumno y el contenido curricular: “No existe libro significativo, ni clase significativa, ni problema

<sup>72</sup> “Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende”. (Moreira, 2012, p. 30)

<sup>73</sup> La educación inclusiva se refiere al proceso de identificar y responder a las necesidades de los estudiantes mediante modificaciones en contenidos y estrategias a fin de incluir a todos los alumnos: “Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a la educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos”. (Educación inclusiva, 2006. Disponible en <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>, consultado el 16/01/2020).

significativo..., pues el significado está en las personas, no en los materiales”.  
(Moreira, 2012, p. 36).

Ahora bien, es importante considerar los aspectos siguientes que no incluyen un aprendizaje significativo, a fin de evitarlos:

Referente	Explicación
El aprendizaje significativo implica la diversión del estudiante.	El trabajo del docente no es el entretenimiento; la diversión en clase no es una condición necesaria del aprendizaje significativo. Lo relevante es que el alumno logre el aprendizaje significativo: “Es una ilusión pensar que una buena explicación, una clase “bien dada” y un alumno “aplicado” son condiciones suficientes para un aprendizaje significativo”. (Moreira, 2012, p. 41)
Los contenidos deben adaptarse a los intereses de alumno.	Si bien el docente debe conocer las motivaciones de los alumnos, ello no indica que debe adaptar el contenido para que éstos se encuentren interesados; lo que debe hacer es propiciar en ellos la voluntad de aprender. Además, la adaptación de contenidos a los intereses particulares de los alumnos es una tarea casi imposible, por la cantidad de alumnos con la que se trabaja, lo que significa que, si el docente lo intentara, dejaría de lado el aprendizaje significativo de los todos los estudiantes.
Una condición del aprendizaje significativo es que el alumno quiera aprender.	Si bien es necesaria la voluntad del alumno por aprender, la función del docente y de los contenidos curriculares adecuados pueden motivarlo a que alcance aprendizajes significativos. De ahí la importancia de estos elementos. <sup>74</sup>
El alumno alcanza el aprendizaje significativo cuando “lo descubre por sí mismo”.	Si bien lograr el aprendizaje significativo es un esfuerzo personal de cada alumno, no todo el aprendizaje se logra por descubrimiento, sino también por recepción: “No todo lo que el alumno aprende lo hace por descubrimiento, ni todo lo que el alumno “descubre” es aprendido. El aprendizaje por recepción, si se cumplen ciertas condiciones puede ser igualmente eficaz o más que el aprendizaje por descubrimiento”. (Dávila Espinosa, s/f. Disponible en <a href="http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf">http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf</a> , consultado el 16/10/2020).
Otra condición del aprendizaje	Si bien en algunas áreas, las ciencias duras, por ejemplo, sí puede aplicarse, en otras no (las humanidades); lo que no quiere decir que porque no pueda aplicarse no se

<sup>74</sup> “Recordemos que, si el alumno no quiere, no aprende. Por lo que debemos darle motivos para querer aprender aquéllos que le presentamos”. (Dávila Espinosa, s/f. Disponible en [http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO\\_1677.pdf](http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf), consultado el 16/10/2020).

significativo es que éste se da si el alumno es capaz de aplicar lo aprendido	logró dicho aprendizaje, así en aquellas áreas en las que no pueda aplicarse debe afirmarse lo siguiente: “que si el aprendizaje es significativo, es posible transferirlo. De otra manera, no afirmamos nada sobre el proceso de aprendizaje y por lo tanto no podemos orientar nuestra práctica”. (Dávila Espinosa, s/f. Disponible en <a href="http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf">http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf</a> , consultado el 16/10/2020).
-------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: (Dávila Espinosa, s/f).

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre el aprendizaje significativo y la técnica de la lectura guiada? A continuación, se expone el contenido curricular actitudinal como el enlace entre los dos elementos mencionados.

#### 4.3 El aprendizaje actitudinal-valoral y la técnica de la lectura guiada

En el texto *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*,<sup>75</sup> se resalta la idea de que los contenidos curriculares en todos los niveles educativos se agrupan en tres áreas generales: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal.<sup>76</sup> Nos centraremos en el contenido actitudinal porque es útil para la propuesta de intervención pedagógica.

Los contenidos actitudinal-valorales se refieren a aquéllos que comprenden la educación moral o ética, la enseñanza de valores, de desarrollo humano, educación cívica y todos aquéllos que comprendan la enseñanza de valores y actitudes orientados al bien común, al desarrollo armónico de la persona, así como a la convivencia solidaria.

Este tipo de aprendizaje es gradual porque influye en el proceso factores como la experiencia personal de cada alumno y el contexto socio cultural; por ello es importante utilizar técnicas que permitan fomentar este tipo de aprendizaje significativo:

Es más que evidente que la enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información factual o declarativa, sino que se requieren experiencias de aprendizaje significativo de los alumnos, en la manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad e

<sup>75</sup> Cfr. (Arceo & Rojas, 2003).

<sup>76</sup> En general, el contenido declarativo se refiere al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. El procedimental se refiere a la ejecución de procedimientos, técnicas o estrategias.

comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia. (Arceo & Rojas, 2003, p. 56-57)

Así que, a fin de que los alumnos logren un aprendizaje significativo actitudinal-valoral, y, en nuestra investigación, que el alumno logre asumir una postura personal, responsable y comprometida de los problemas éticos de su entorno, se requiere de técnicas especiales que fomenten la motivación en el alumno por aprender.

En el capítulo 3 se expuso que la técnica que se propone para la enseñanza de la Ética en la Educación Media Superior es la lectura guiada de una obra literaria del género dramático, porque permitirá que el alumno participe en la reflexión de los personajes en los momentos cruciales en que tomaron una decisión y podrá reflexionar acerca de lo correcto o incorrecto de las decisiones tomadas y se hará consciente de las consecuencias de dichas acciones.

Pero ¿en qué consiste la técnica de la lectura guiada? De acuerdo con el texto *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, comprender un texto es: “una actividad *constructiva* compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (Arceo & Rojas, 2003, p. 59). Ello implica que la comprensión de un texto es constructiva porque influyen tres elementos: las características del lector (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos), el contexto (la situación social, por ejemplo); y el texto con sus intenciones explícitas e implícitas; con ello se trata de construir de manera fidedigna una interpretación del texto.

Ahora bien, para que el docente logre que el alumno comprenda un texto que abone a su aprendizaje significativo de la ética, es necesario que utilice la técnica de lectura guiada. Isabel Solé, en su libro *Estrategias de Lectura*<sup>77</sup> indica que la lectura de un texto siempre debe tener un objetivo, una finalidad, lo que

---

<sup>77</sup> Cfr. (Solé, 1998)

implica que antes de la lectura se esclareció para qué y por qué se va a leer determinado texto.

Al respecto, el objetivo de la lectura es con dos finalidades, la primera que comprendan el texto y, la segunda, que los alumnos sean capaces de proponerse objetivos de lectura por sí mismos: “La enseñanza sería muy poco útil si, al desaparecer el maestro, lo aprendido no se pudiera usar”. (Solé, 1998, p. 14)

En este contexto, hay dos estrategias que puede implementar el docente para la comprensión de los textos:

1. El proceso de construcción conjunta, que se refiere a que el docente y sus alumnos compartan significados en la comprensión del texto: “El maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor”. (Solé, 1998, p. 38).

2. El profesor ejerce una función de guía. En esta estrategia nos centraremos porque damos por supuesto que el docente es un mediador entre el alumno y el contenido curricular, que ya posee aprendizajes significativos y que va a cumplir su función en el salón de clases.

La función de guía en la comprensión de un texto, es decir, la lectura guiada, implica que el profesor tiene como objetivo lo siguiente: asegurar la relación entre la construcción que el alumno pretende realizar con la lectura, con las construcciones socialmente establecidas.<sup>78</sup> De acuerdo con Isabel Solé, Rogoff indica que la participación guiada supone lo siguiente:

- El profesor debe ofrecer al alumno una visión estructurada y general del tema que se abordará.

---

<sup>78</sup> Otra definición de lectura guiada es la siguiente: “Solís, Suzuki y Bischoffshausen (2010), definen la lectura guiada como un método que permite organizar a los alumnos en grupos pequeños y todos leen al mismo tiempo el texto elegido por el docente según el nivel de lectura que posean. Los lectores desconocen el texto a leer, cada uno de ellos en voz alta, seguidamente recibe reforzamiento por parte del docente acerca de lo leído para que alcance a ser un lector de calidad”. (Alvarez, 2015, p. 13)

- El alumno contrasta y relaciona su conocimiento previo: “con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación”. (Solé, 1998, p. 39)
- El alumno puede asumir la responsabilidad de su aprendizaje, hasta que se muestre competente en la aplicación respectiva de lo aprendido.

Además de las anteriores, Solé indica que la lectura guiada presenta las características siguientes:

- Propicia lo siguiente: 1) el lector puede establecer predicciones coherentes sobre el texto;<sup>79</sup> y construir una interpretación de éste;<sup>80</sup> 2) los alumnos pueden plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, independientemente de las sugeridas por el profesor; 3) se aclaran dudas o interpretaciones que no son correctas, y 4) se pueden resumir las ideas del texto.
- El docente elabora y plantea interrogantes para guiar la lectura de los alumnos y así comenzar a construir significados; además: “puede inferir de las preguntas que formulan los alumnos cuál es su situación ante el texto, y ajustar su intervención a la situación”. (Solé, 1998, p. 104).
- El docente no debe olvidar que lo importante de utilizar la técnica de la lectura guiada es que los alumnos deben comenzar a construir sus propios significados y no deben quedarse con la interpretación que el profesor da al texto: “No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción” (Solé, 1998, p. 105).

La lectura guiada implica un proceso gradual en el que el docente lleva la guía de la lectura, “asume el control de la actividad del aprendizaje”, y va cediendo, poco a poco, este rol al estudiante para que éste tome el control del proceso. Por ello, Solé indica que las estrategias de lectura funcionan como un andamiaje: el

---

<sup>79</sup> “La predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector”. (Solé, 1998, p. 103).

<sup>80</sup> Isabel Solé indica que estas características aplican tanto para la lectura guiada como para la estrategia de “lectura compartida”, que no es otra cosa que el profesor y el alumno lean el mismo texto en clase, con la diferencia que en la lectura guiada el profesor es el mediador entre el texto y el alumno; en la lectura compartida el profesor no tiene ese rol.

andamio es el aprendizaje significativo facilitado por el docente, porque cuando éste se retira, el edificio no se derrumba:

Las situaciones de enseñanza aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los “andamios” necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales. (Solé, 1998, p. 108).

En conclusión, la lectura guiada como actividad constructiva es útil en la propuesta de intervención docente porque permitirá que el estudiante participe en la reflexión de los personajes y escenas principales de *Coriolano* de Bertolt Brecht, como se presenta en el capítulo siguiente.



## CAPITULO 5: La propuesta de intervención docente

La intervención pedagógica que se presenta a continuación está diseñada para 3 clases, en las que el docente realizará una lectura guiada de *Coriolano* de Bertolt Brecht a fin de que los alumnos comprendan temas éticos-políticos.

<b>Asignatura(s)</b>	Ética I
<b>Tema</b>	Formación ciudadana reflexiva y participativa dentro del campo disciplinar de la Ética.
<b>Contenidos</b>	Conceptos
<b>¿Qué aprenderá el alumno?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del papel del ciudadano en la democracia</li> </ul>
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la importancia de la conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad.</li> </ul>
	Actitudes
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuará de manera propositiva frente a fenómenos políticos y sociales de su comunidad.</li> </ul>
	Resumen del concepto (conceptos) a abordar
	<p>La formación de ciudadanos reflexivos y participativos es necesaria desde la visión de que: “La reflexión ética y la expresión de valores morales y cívicos son, por tanto, requisitos necesarios para la vida en democracia” (Carrillo Flores, 2011). En este contexto, es necesario que se comprenda que los ciudadanos son miembros de una comunidad, que comparten derechos y obligaciones, en el ejercicio libre de responsabilidad y de participación activa en los asuntos que conciernen a su comunidad y del país.</p> <p>Además, debe comprenderse que el papel del ciudadano en la democracia es importante porque: “La ciudadanía es práctica de civismo, de virtudes, de convivencia. No es estática, sino una actividad moralmente deseable para revitalizar la democracia” (Carrillo Flores, 2011). La formación de ciudadanos reflexivos y participativos es relevante porque permite que se conozcan los derechos y obligaciones</p>

	que se tienen como miembro de una comunidad, que se reconozca el valor de la participación, que se asuma una actitud que favorezca la solución de problemas locales y/o nacionales; que se comprendan las implicaciones políticas y sociales de los tomadores de decisiones y que se respeten las normas para garantizar los valores de la ciudadanía democrática.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La intervención se presenta a continuación.

<b>Primera intervención</b>	
<b>1. Objetivo de la clase(s)</b>	Reflexionar sobre la importancia de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos de la escena 1, acto I, de <i>Coriolano</i> de Bertolt Brecht.
<b>2. Horas de clase</b>	1 sesión de 1 hora 40 minutos.
<b>3. Recursos</b>	La obra <i>Coriolano</i> de Bertolt Brecht. El docente debió realizar previamente tanto la lectura de <i>Coriolano</i> de Brecht, como de Shakespeare. <sup>81</sup>
<b>4. Título de la clase</b>	Lectura guiada del Acto I, escena I, de la obra <i>Coriolano</i> de William Shakespeare.
<b>PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>	
<b>5. Introducción a la clase</b>	<p>1. El docente indicará que en las próximas sesiones se realizará una lectura guiada de la obra y procederá a realizar una contextualización de ésta. Puede utilizar el guion siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• General: La obra <i>Coriolano</i> es una tragedia de William Shakespeare, escrita en la primera década de 1600. Dicha obra explora la tensión que existe en la elección de la mejor forma de gobierno; específicamente, explora la tensión que hay entre la democracia y la aristocracia.</li> <li>• ¿Quién era Coriolano? Cayo Marcio Coriolano fue un militar romano del siglo V a.C.</li> </ul> <p>¿De qué trata la obra? Corioles, ciudad habitada por los Volscos, fue una ciudad conquistada por el Imperio Romano, y el general que encabezó la expedición fue el general Cayo Marcio, quien después de la conquista recibió el nombre de Coriolano. A su regreso a Roma, el Senado le ofreció el puesto de cónsul, pero debía cumplir con un requisito: pedir el apoyo de los ciudadanos. El problema fue que el carácter de Coriolano le impidió solicitar dicho apoyo por considerarlo una humillación, así que se ganó las enemistades no sólo del pueblo, incluidos los tribunos populares, sino de los patricios; por lo que a</p>

<sup>81</sup> Recuérdese que Brecht realizó una adaptación de la obra *Coriolano* de Shakespeare.

	<p>pesar de haber comandado la conquista de Corioles, lo expulsaron de Roma. En consecuencia, Cayo Marcio buscó a los Volscos (ejército contrario) y les ofreció una alianza para derrotar a los romanos; Coriolano dirigió la ofensiva contra Roma y cuando estuvo a punto de tomar la ciudad, cedió ante las súplicas de su madre, esposa e hijo de que no la destruyera. Regresó a Corioles, donde fue acusado de traición y murió lapidado.</p>
<p><b>6. Activación de nociones previas<sup>82</sup></b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se elegirán 11 estudiantes para representar un personaje en la lectura del Acto I, escena 1.<sup>83</sup>  Nota: la intención de que los alumnos realicen la lectura representando un personaje es para que comprendan los elementos dramáticos del texto: es un diálogo, hay una multitud enardecida, hay gritos, etc.</li> <li>2. Realizada la lectura, se pedirá a los alumnos responder a las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Primero, mediante una lluvia de ideas, los alumnos contestarán las preguntas: <ol style="list-style-type: none"> <li>i. ¿Cuáles son las razones por las cuales los ciudadanos desprecian a Marcio? ¿Son justificadas?</li> <li>ii. La anécdota de la rebelión de los órganos del cuerpo contra el estómago ¿Qué les hace pensar sobre su rol dentro de la sociedad?</li> </ol> </li> <li>b. Segundo, el docente procederá a guiar al alumno a elementos dramáticos del texto en los que debe poner atención (esto lo realizará con base en su lectura previa de la tragedia de Shakespeare):</li> </ol> </li> </ol>

<sup>82</sup> Tras la activación de nociones previas, se desarrolla la construcción del conocimiento, la etapa de evaluación, la aplicación de los conceptos y el retorno a las nociones previas, para su reajuste e integración del conocimiento, para lo cual la propuesta de intervención docente se desarrollará en 3 sesiones.

<sup>83</sup> Los 11 personajes son: 1) Ciudadano 1, 2) Ciudadanos, 3) Hombre con el niño, 4) Menenio, 5) Marcio, 6) Ciudadano 2, 7) Primer Senador, 8) Comonio, 9) Tito, 10) Bruto, 11) Sicinio.

	<p>i. En la versión original no existe el personaje de “Hombre con el niño”. Lo relevante de este personaje es que Brecht lo introduce para enfatizar que el ciudadano debe ser más activo con las decisiones que se toman en su ciudad y no tomar la actitud pasiva de este personaje. El “Hombre con el niño” ni siquiera es llamado “Ciudadano” por Brecht, y sus únicas participaciones son para decir: a) que está ahí para ver qué hacen los ciudadanos y si logran lo que se proponen o mejor se va a otro distrito, b) que se conforma con tener agua, aire y una tumba que luchar por sus derechos, y c) que se conformaría con las sobras de los patricios, pero dado que ni eso le dan, prefiere ser ciudadano de otra ciudad; y Brecht saca a este personaje de la escena muy rápidamente con el discurso del Ciudadano 1: “Entonces lárgate , y rápido, gallina, pero deja la chico aquí, nosotros vamos a luchar para que él viva en un Roma mejor”.</p> <p>ii. ¿Por qué Brecht utiliza al personaje del Ciudadano 1 para correr al Hombre con el niño? Nótese que no es al azar, sino que el Ciudadano 1 es quien comienza la obra y la rebelión (¿Estáis todos dispuestos a morir antes que a pasar hambre?), entonces, este ciudadano ejemplifica muy bien la importancia de la participación ciudadana sobre la actitud pasiva que está esperando que otros tomen las decisiones para dirigir el rumbo de la ciudad. Y por eso el Ciudadano 1 corre al Hombre con el niño.</p>
<p><b>7. Actividad de cierre</b></p>	<p>El Docente enfatizará la importancia de la participación ciudadana en la toma de decisiones de su comunidad.</p> <p>Como tarea extra clase, el docente solicitará que los alumnos concluyan la lectura del Acto I y realicen la lectura del Acto II. de Coriolano. Con la indicación de que reflexionen sobre las acciones de los ciudadanos en la obra.</p>

Segunda intervención	
<b>1. Objetivo de la clase(s)</b>	Debatir la postura del ciudadano en la democracia, de acuerdo con la escena 3, del Acto II de <i>Coriolano</i> de Bertolt Brecht.
<b>2. Horas de clase</b>	1 sesión de 1 hora 40 minutos.
<b>3. Recursos</b>	La obra <i>Coriolano</i> de Bertolt Brecht. La lectura previa, por parte de los alumnos, del Acto I y Acto II de la obra.
<b>4. Título de la clase</b>	Lectura guiada de la escena 3, del Acto II de la obra <i>Coriolano</i> de William Shakespeare.
<b>PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>	
<b>5. Introducción a la clase</b>	El docente retomará los comentarios obtenidos en la sesión anterior, respecto de la lectura guiada del Acto I.
<b>6. Construcción del conocimiento</b>	<p>El docente procederá a guiar al alumno en la lectura de los elementos dramáticos del texto en los que debe poner atención:</p> <p><b>ACTO II, escena 3.</b></p> <p>a) El docente procederá a realizar la pregunta: ¿Por qué la escena 3 comienza con una plática entre los ciudadanos? El docente debe hacer notar lo siguiente: a) en su conversación, los ciudadanos indican que tienen el poder de negarle el voto a Coriolano para ser cónsul, a pesar de que éste muestre sus méritos (en este caso, sus heridas y la conquista de Corioles); y b) acuerdan que no debe impresionarles su apariencia, sino su comportamiento. Esto lo realiza Brecht para que se comprenda que el ciudadano debe ser reflexivo a la hora de elegir a sus representantes y gobernantes, y que no debe motivarlos sólo su apariencia, lo adornado de su discurso o sus méritos pasados.</p> <p>Asimismo, el docente debe indicar que esta escena está realizada con el énfasis anterior, ya que en Shakespeare se destaca lo siguiente de esta misma escena: a) los ciudadanos están bromeando y suponen que sus votos no son importantes, y que harán lo que diga la mayoría (“Están ustedes resueltos a darle sus votos? Pero no importa: la mayoría</p>

decide”); b) En Brecht, los ciudadanos quieren acercarse en parejas a Coriolano para ver su comportamiento y decidir concienzudamente:

“Ciudadano 1: Y viste la toga raída, como lo prescribe la ley.

Ciudadano 2: ¡Fíjate más bien en su comportamiento!

Ciudadano 1: Debemos esperar a que ocupe su sitio (...). Él tendrá que formularle su pedido a cada uno, y cada uno de nosotros le dará su voto”.

Mientras que en Shakespeare, los ciudadanos se acercan a él para recibir honor individualmente: “Ciudadano 3: Debe hacer sus peticiones en particular, con lo cual cada uno de nosotros recibe honor individualmente, al darle nuestros votos con nuestras propias lenguas”.

b) En esta misma escena, hay otro elemento en que los alumnos deben poner atención: el Ciudadano 3 es un reparador de zapatos y el Ciudadano 5 es un jardinero, los dos están dialogando con Coriolano sobre el interés del Estado en sus oficios. El docente debe preguntar ¿Por qué Brecht introduce este diálogo? (Nótese que este diálogo no está en la obra de Shakespeare) Una razón puede ser que independientemente de la profesión u oficio que practique un ciudadano, lo más relevante es su participación en las decisiones de su comunidad.

c) El docente procederá a realizar la pregunta: ¿Por qué Coriolano canta?  
“Coriolano: Pero si insistís en entreteneros conmigo, puedo cantaros una canción sobre la gratitud de la loba. (*Al son de un gaitero que ha comenzado a tocar por monedas*) Éste que veis aquí es Cayo Marcio Coriolano, que a Juan y a Pedro ha venido a dar la mano. Trajo águilas romanas para negociar (¡Por favor, los más pequeños, por las plumas no vayan a pelear!) Y pido a todos los señores, por razones del cargo, que pongan los dedos en mis heridas, y no pasen de largo. Estoy dispuesto a cualquier servicio, a cambio de una pequeña caridad. ¡Acercaos sin temor! ¡Aprovechad esta última oportunidad! (Se acercan más ciudadanos). Y ya llegan más votos aquí, votos nuestros, ya que por vuestros votos combatí, por vuestros votos velé. Por vuestros votos me infringieron, dos docenas de heridas. Dieciocho batallas

fueron. Por vuestros votos hice muchas cosas, y muchas cosas no hice. Y mismo, dadme vuestro voto, y soy Cónsul”.

El profesor debe hacer notar que esta canción es una propuesta de Brecht, que no aparece en Shakespeare, y se usó con la finalidad de mostrar a un antidemócrata que se burla de los ciudadanos y que supone que a pesar de la burla, ellos le darán su voto, porque cree que éstos no son ciudadanos responsables ni reflexivos.

- d) En esta escena, aparece nuevamente el personaje de “Hombre con el niño”, la pregunta que debe realizar el docente es: ¿Por qué entra en escena otra vez este personaje? Nótese que le causa gracia que Coriolano trae la toga raída y sin bolsas con la intención de que no compre los votos; y sin más, decide darle su voto, sólo porque le ha conquistado una ciudad a Roma, y no porque su comportamiento con su comunidad sea la adecuada, como los otros ciudadanos están tratando de explorar. Continúa la figura del ciudadano apático que no desea involucrarse con los intereses de su sociedad y que se le hace gracioso un asunto de tal relevancia como escoger a un representante de sus intereses:

“Hombre: No tiene bolsillos, para que no pueda comprar los votos. ¿Qué te parece? ¡Ja, ja, ja, ja! Si no a lo mejor los compraría, ¿eh? ¡Ja, ja, ja, ja! Pero yo le doy mi voto, porque le ha conquistado una ciudad a Roma. Sí, el mío se doy.”

- e) En esta escena, después de la canción de Coriolano, los ciudadanos le dan su voto; pero, un tribuno popular le dice a Coriolano que no es suficiente con que muestre sus heridas, sino que debe contestar en presencia del pueblo cuál es su programa y posición en general:

“Sicinio: Coriolano, acaban de arribar a puerto, cargados de trigo, los barcos de Ancio la derrotada. Son el tributo y el botín de la sangrienta guerra de los volscos. Noble Marcio, si fueses cónsul, ¿qué harías con el trigo?”

El docente debe preguntar ¿Por qué es relevante que un ciudadano le solicite a Coriolano que indique qué hará en su puesto como cónsul? La respuesta puede ir orientada en que los cargos públicos deben



	<p>contener metas y objetivos que rijan sus propuestas y que éstas favorezcan a la ciudadanía a la cual representan; y es deber de todo ciudadano indagar cuáles son sus propuestas y reflexionar si éstas son convenientes para su comunidad; porque si Sicinio no pregunta qué hará Coriolano con el trigo, los ciudadanos le habrían dado su voto, y Marcio planeaba no entregar el trigo porque consideraba que los ciudadanos no lo merecían por ser “hambrientos holgazanes”.</p> <p>f) Para reforzar la idea anterior, la siguiente pregunta que debe realizar el docente es: ¿Qué personaje decide que Coriolano no debe ser cónsul? Un ciudadano que escuchó que Marcio no representará a los ciudadanos, sino a su propio interés:</p> <p>“Ciudadano 5: ¿Ese hombre cónsul? ¡Jamás!</p> <p>(...)</p> <p>Ciudadanos: ¡Abajo con él! ¡Abajo el ladrón de granos! ¡A las armas! ¡A las armas!”</p> <p>Con ello se refuerza la idea del poder ciudadano que es consciente y decide que un hombre que no representa sus intereses ni vela por el bien de su comunidad no merece su voto.</p>
<p><b>7. Actividad de cierre</b></p>	<p>Como tarea extra clase, el docente solicitará que los alumnos realicen la lectura del Acto III y IV de <i>Coriolano</i>, y que realicen una glosa de sus reflexiones acerca de la importancia de la participación ciudadana en la toma de decisiones, con base en la lectura guiada de la escena 3, Acto II, de <i>Coriolano</i>.</p> <p>El docente dará a conocer la lista de cotejo, escala o rúbrica que se empleará para evaluar la actividad.</p>

<b>Tercera intervención</b>	
<b>1. Objetivo de la clase(s)</b>	Reafirmar la importancia del ciudadano en un régimen democrático, de acuerdo con las escenas 2, del Acto III, y las escenas 1, 3, 4 y 7 del Acto IV de <i>Coriolano</i> de Bertolt Brecht.
<b>2. Horas de clase</b>	1 sesión de 1 hora 40 minutos.
<b>3. Recursos</b>	La obra <i>Coriolano</i> de Bertolt Brecht. La lectura previa, por parte de los alumnos, del Acto III y IV.
<b>4. Título de la clase</b>	Lectura guiada de las escenas 2, del Acto III, y las escenas 1, 3, 4 y 7 del Acto IV de la obra <i>Coriolano</i> de William Shakespeare.
<b>PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>	
<b>5. Introducción a la clase</b>	El docente retomará los comentarios obtenidos en la sesión anterior, respecto de la lectura guiada del Acto II.
<b>6. Integración del conocimiento</b>	<p>El docente procederá a guiar al alumno en la lectura de los elementos dramáticos del texto en los que debe poner atención:</p> <p><b>ACTO III, escena 2.</b></p> <p>a) El docente procederá a llamar la atención de los alumnos con el detalle siguiente: cuando Coriolano llega al foro para que lo juzguen por sus actos y él ofrezca disculpas públicas, el Edil le indica que escuche a sus tribunos; pero, sucede lo siguiente:</p> <p>“Coriolano: ¡Oídme a mí primero! Ciudadano: ¡A él primero! Como siempre, nada cambia: ¡él primero!”.</p> <p>El docente puede preguntar: ¿Qué indica la actitud de este ciudadano? La respuesta puede ser que el ciudadano ya está consciente que Coriolano no será un buen representante de sus intereses y que no es conveniente que sea cónsul, porque es incapaz de escuchar las demandas de los ciudadanos, sólo está enfocado en sus propios intereses. Cabe destacar que en la adaptación de Shakespeare no existe la respuesta del ciudadano,</p>

respecto de su conciencia de que Coriolano sólo vela por sus intereses.

- b) Además, sucede lo siguiente: Coriolano pierde el control y no pide disculpas, y los ciudadanos, así como los tribunos deciden la pena de muerte para él, y después terminan desterrándolo:

“Ciudadano: ¡A la roca!

Sicinio: ¡Y de oír!...

Ciudadano: ¡A la roca con él!

Sicinio: Intimidar físicamente a los tribunos, insultarlos repetidamente, enfrentar a la justicia con los puños y, por último, oponerse con soberbia a los que ahí han venido a juzgar sus actos: por todo ello merece la muerte.

Ciudadano. ¡Sí, la muerte!”

El docente puede preguntar ¿Qué indica que los ciudadanos den un castigo a Coriolano? La respuesta puede ser que están conscientes de sus derechos tanto de elegir a un gobernante como de destituirlo si éste no vela por los intereses comunes. Esta idea se refuerza con el final de la escena:

“Ciudadanos: ¡El enemigo del pueblo no está más, se fue! (*Arrojan sus gorras al aire*).

#### **ACTO IV, escena 1.**

- c) En esta escena, el docente debe guiar al alumno a lo siguiente: es una conversación breve entre dos ciudadanos: un romano y un volsco en una carretera entre Roma y Ancio. Pero, ¿qué es lo importante de esta escena? Que el Volsco le pregunta al Romano cómo están las cosas en Corioles, la ciudad conquistada, y las respuestas son éstas:

“Romano: (...) apenas si cambió algo. La gente come, duerme y paga sus impuestos. ¿Y en Ancio, que tal?

Volsco: La gente come, duerme y paga sus impuestos. ¿Y en Roma?

Romano: También se come, también se duerme, y también se pagan los impuestos. Pero tuvimos un levantamiento y echamos a Coriolano.

Volsco: ¿De verás que se han liberado de él? Voy a decirte algo: esta noticia me hace ir a Roma con el corazón más aliviado.

Romano: Del mismo modo, yo la dejé con menos temor.

Volsco: ¡Que suerte, hermano, por fin hay paz de nuevo!”.

¿Qué significa esta conversación? Las respuestas pueden ser las siguientes: 1) lo más importante de las ciudades son los ciudadanos que rigen su comunidad de acuerdo con sus intereses, no importa que sea Roma, Corioles o Ancio; 2) que el Romano hace hincapié que en Corioles, ciudad conquistada por Coriolano, apenas “si cambió algo”, es decir, que la ciudad sigue siendo la ciudad, porque sus ciudadanos siguen haciendo lo de antes: satisfacer sus necesidades y cumplir con sus obligaciones; independientemente de los intereses particulares de algunos, y 3) que el Romano dice que los ciudadanos echaron a Coriolano, lo que indica que no importa que él haya conquistado una ciudad, sino que los ciudadanos tuvieron el poder de decidir si querían o no a un personaje en su comunidad.

Cabe señalar que esta conservación entre los ciudadanos, sí está en Shakespeare, pero con otra intención: aquí no se dice que los ciudadanos echaron a Coriolano, sino que hubo extraños levantamientos en Roma que desembocaron con el destierro de Coriolano, lo que puede mostrar la intención de Brecht de ensalzar el papel del ciudadano.

Esta idea se refuerza con la escena 3, del mismo acto: los tribunos Sicinio y Bruto mantienen una conversación con Menenio, y Sicinio indica que la ciudad no extraña a Coriolano por lo siguiente:

“Sicinio: Al parecer, señor, a vuestro Coriolano no se lo extraña especialmente. Algún amigo, quizás. Pero el estado sigue y seguirá existiendo, por más odioso que esto sea para él.”

### **ACTO IV, escena 3.**

d) El docente debe guiar al alumno en la escena siguiente: cuando los ciudadanos saben que Coriolano atacará la ciudad, y que Menenio no pudo convencerlo de lo contrario, se enrolan al ejército:

“Ciudadano: la mayoría se ha enrolado al ejército. Y aquéllos que esperaban hasta saber si Menenio lograba conmovier a Coriolano, se enrolarán ahora.

Bruto: Bien. Si los que viven a expensas de Roma no quieren defenderla, la defenderemos nosotros, de quienes Roma ha vivido hasta el presente. ¿Qué mejor que los albañiles para defender las murallas?”

Brecht resalta el poder del ciudadano para elegir a sus gobernantes, castigarlo en caso de no buscar el beneficio común y defender su ciudad de lo que puede afectarla, porque él es el elemento más importante de ésta.

Es importante señalar que este reconocimiento del ciudadano por parte de Brecht no se encuentra en Shakespeare, aquí los ciudadanos están asustados del ataque de Coriolano y comienzan a evadir sus responsabilidades:

“Ciudadanos: Ciertamente; hemos oído espantosas noticias.

Ciudadano 1: Por lo que a mí respecta, cuando dije destiérrenlo, dije que era una lástima.

Ciudadano 2: Y yo lo mismo.

Ciudadano 3: Y lo mismo yo; y a decir verdad, lo mismo muchos de nosotros. Lo que hicimos, lo hicimos buscando lo mejor, y aunque voluntariamente consentimos en su destierro; sin embargo, fue contra nuestra voluntad”.

Así que el reconocimiento de Bertolt Brecht al papel del ciudadano es muy explícito, y se refuerza con el análisis de las escenas siguientes.

#### **ACTO IV, escena 4.**

e) Volumnia, la madre de Coriolano, acude ante él para pedirle que no ataque a Roma. Lo relevante de esta escena es el discurso de ella:

“Volumnia: Ya no eres el héroe insustituible, sino un peligro mortal para nosotros. No esperes el humo de la capitulación. El humo que verás será el que sube de las fraguas, pues los herreros de Roma están forjando espadas para luchar contra ti. Has decidido someter a tus hermanos, y para ello te has sometido al adversario. Nosotros, que representamos la gloria y la nobleza de Roma, quedaremos endeudados con la plebe por salvarnos de los volscos”.

El docente puede preguntar ¿Qué puede significar este discurso? La respuesta puede ir orientada en lo siguiente: Volumnia acepta que los ciudadanos salvarán a Roma, lo que indica que reconoce el poder de éstos; y le dice a su hijo que no es insustituible, porque los ciudadanos pelearán por su ciudad y están forjando sus espadas para luchar contra él; además, llama “hermanos” a esos ciudadanos, admitiendo así la importancia de estos en la ciudad.

Por supuesto, este reconocimiento no se encuentra en la adaptación de Shakespeare, Volumnia sólo apela a los sentimientos de Marcio por su familia.

#### **ACTO IV, escena 7.**

- f) El docente debe guiar al alumno en la lectura de la escena que finaliza la obra: la adaptación de Shakespeare termina con la muerte de Coriolano a manos de Aufidio, y éste diciendo: “Guardaremos de él noble memoria”. Es decir, Shakespeare resalta la figura de Coriolano. Mientras que Brecht, ensalza el rol del ciudadano como principal agente de las decisiones de su comunidad. La escena 7 es el fin de la obra y culmina denegando toda posibilidad de reconocimiento a Coriolano, ni siquiera se autoriza a la familia a llevar luto público, por parte del tribuno popular, que ante las dos peticiones dice:

“Bruto: Que el Senado prosiga con la orden del día. (...)

Bruto: Propuesta denegada. (*El senado continúa con sus deliberaciones*).

**7. Actividad de cierre**

- El docente cerrará la sesión resaltando el rol que juegan los ciudadanos en la vida política y social de su comunidad e invitará a los alumnos a reflexionar que no basta con que participen exclamando sus derechos, sino que es importante que se informen de los asuntos sociales y políticos de su entorno y que asuman una actitud que favorezca el régimen democrático.
- Se solicitará a los alumnos que realicen una glosa de las reflexiones finales de la participación ciudadana informada y activa, con base en las tres sesiones de la lectura guiada, para lo cual comentarán lo siguiente: a) la importancia de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y b) la relevancia del ciudadano en un régimen democrático.
- Se dará a conocer la lista de cotejo, escala o rúbrica que se empleará para evaluar la actividad.
- Finalmente, el profesor hará sugerencias de lectura en torno al tema:

Libro	Autor
1984	George Orwell
Fahrenheit 451	Ray Bradbury
El señor de las moscas	William Golding
Los de abajo	Mariano Azuela

## **Conclusión**

La propuesta de intervención docente que se presentó en este documento se sustenta en las tesis siguientes:

La Educación Media Superior se imparte bajo un marco curricular común, que se sustenta en competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Una de sus modalidades de impartición es el Bachillerato General, el cual ofrece una cultura general básica, proporciona los conocimientos para ingresar al nivel superior de educación y desarrolla habilidades para la actividad productiva. Se imparte en tres áreas de formación: Básica, Específica y Laboral. En este contexto, debe ser impartida de manera integral, propedéutica y formativa, a fin de que el alumno no sólo adquiera conocimientos y habilidades, sino que alcance destrezas que propicien la reflexión y comprensión de su entorno.

En el contexto de la Educación Media Superior, el Colegio de Bachilleres es una institución educativa que imparte un Bachillerato de tipo general, bajo un Marco Curricular Común, que prepara propedéuticamente a los estudiantes para la educación superior y contribuye a formar ciudadanos competentes tanto en sus proyectos de vida como en el mundo profesional.

La asignatura Ética impartida en el Colegio de Bachilleres es impartida en un tipo de Bachillerato general; con un carácter formativo propedéutico; en un área formativa Básica; en el campo disciplinar de Humanidades, y tiene como propósito que el alumno asuma una postura personal responsable y comprometida tanto de los principales problemas éticos de su entorno como de los fundamentos que constituyen al ser humano del mundo contemporáneo. Además, el alumno adquirirá competencias genéricas y disciplinares básicas de humanidades.

Los adolescentes son el grupo social que, en general, cursa la EMS. En este sentido es importante, conocer las características que definen a este grupo particular. En términos generales, la adolescencia es un periodo de transición complejo, en el que los jóvenes desarrollan la capacidad de razonar con ideas más



abstractas, adoptan nuevas responsabilidades y advierten las complejidades de su vida en el entorno. Desde el punto de vista del psicoanálisis, la adolescencia es una etapa de la vida humana en la que el joven construye su identidad para hacerse responsable de su vida, y se hace más visible la tensión que hay al interior de los tres topos de la psique propuesta por Freud: los jóvenes rechazan la autoridad, lo heredado, porque miran hacia adelante, el adolescente vive hacia el presente, en un rechazo constante de lo tradicional y lo heredado.

Para contribuir a que los adolescentes superen la tensión entre los tres *topos* de la psique, la educación juega un papel relevante, ya que fomenta que comiencen a formular preguntas, a desarrollar un pensamiento crítico y que se preparen para la vida. En este contexto, ¿Cómo enseñar filosofía a los adolescentes?

Es importante considerar que, no debe realizarse sólo con el fin de despertar en los jóvenes una vocación filosófica, sino fomentar su capacidad de juzgar y comprender su relación con el mundo, para que aprendan a reflexionar, cuestionar, discernir y criticar lo aprendido. Y para lograrlo, una lectura guiada de una obra literaria del género dramático puede contribuir a que el estudiante problematice, entienda y contextualice el asunto filosófico abordado.

Desde la perspectiva de que la enseñanza de la Ética, como asignatura, tiene como propósito que el alumno asuma una postura personal responsable y comprometida tanto de los principales problemas éticos de su entorno, ésta puede impartirse con base en una lectura guiada una obra literaria con los estudiantes con la finalidad de que ellos analicen las posturas éticas reflejadas en las acciones de los personajes, los argumentos y la trama en general, para que formulen preguntas y amplíen la perspectiva de sus creencias, normas, valores y decisiones.

Las obras literarias del género dramático son útiles para la enseñanza de la ética porque los estudiantes verán la unión entre argumentos éticos y las acciones; lo cual es necesario para que reflexionen sobre el concepto ético abordado y sus consecuencias, ya que necesitan enfrentarse con acciones que le exijan una toma

de decisiones. De esta forma, los alumnos serán capaces de asumir una postura personal, responsable y comprometida de los problemas éticos de su entorno.

En este contexto, el teatro épico de Bertolt Brecht es formativo, ya que introduce elementos dramáticos y explícitos para llamar la atención del lector o espectador: pero no sólo para que entienda la trama, sino para que piense por qué está poniendo énfasis en un discurso o por qué es importante determinado aspecto. Lo cual contribuirá a que el espectador pueda formarse una postura crítica respecto del tema abordado.

Con base en ello, se realizó una propuesta de intervención docente, cuyo enfoque pedagógico se sustenta en lo siguiente:

- El profesor es mediador entre la estructura cognoscitiva del alumno y los contenidos escolares; lo que implica que la construcción del conocimiento no puede darse en solitario, se requiere al docente para asegurar que la orientación es la adecuada; esto implica que el estudiante no construye más aprendizajes porque ya tiene conocimientos previos, sino que los construye por la ayuda que recibe por parte del docente.
- El rol de docente no sólo es mostrar a sus alumnos un contenido curricular organizado, sino estimular en los alumnos la voluntad por aprender, de lograr que éstos viertan su atención en los contenidos expuestos en clase, a fin de integrar significativamente la información. Para lograrlo, debe ser un guía que conduzca a los alumnos a la comprensión, reflexión y que propicie las bases del aprendizaje significativo.
- La lectura guiada es una técnica que tiene como finalidad asegurar la relación entre la construcción que el alumno pretende realizar con la lectura, con las construcciones socialmente establecidas. En nuestro caso, que con la lectura de *Coriolano* el alumno asocie sus construcciones ético-políticas con las construcciones socialmente establecidas relacionadas con la participación ciudadana como valor democrático.

- La lectura guiada favorece que el alumno establezca predicciones e interpretaciones del texto; que se plantee preguntas, que se aclaren dudas y que se resuman ideas.

Con base en estas tesis, se realizó la propuesta de intervención docente dividida en tres sesiones, en la que se expusieron las preguntas que se sugiere que el docente realice en la lectura guiada de *Coriolano* de Bertolt Brecht, a fin de que el alumno de la EMS comprenda que la reflexión ética y la expresión de valores cívicos son requisitos necesarios para una vida en democracia, y que el rol del ciudadano reflexivo y participativo es relevante para favorecer la resolución de problemas que atañen a la comunidad a la que pertenece.

Se abordó el tema de la participación ciudadana en la sociedad democrática: la democracia no tiene sentido sin la participación activa de la ciudadanía; por lo que la educación es el medio por el cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común para la democracia. Cuando los diversos grupos de ciudadanos participan activamente para tener propósitos comunes por virtud de sus acciones cívicas e instituciones participativas, la democracia puede considerarse fortalecida.

Por supuesto, la propuesta de intervención docente no está orientada a que los estudiantes memoricen datos relacionados con alguna corriente filosófica o concepto ético; sino que se enfoca en despertar en el alumno aquellos aprendizajes significativos a fin de construir otros, que le permitan problematizar y comprender la unión entre argumentos éticos y las acciones, por medio de la lectura guiada de *Coriolano* de Bertolt Brecht.

En las prácticas llevadas a cabo con la propuesta de intervención docente en el Colegio de Bachilleres se pudo corroborar lo siguiente: por parte del docente, se procuró estimular en los alumnos la voluntad por aprender y se logró que éstos vertieran su atención en los contenidos; por su parte, los alumnos se mostraron interesados en participar en la lectura guiada de la obra. No obstante, el aprendizaje significativo requiere que el alumno esté interesado en aprender, y en el caso de las

prácticas se identificó que la mayoría de los alumnos no están familiarizados con la lectura de obras literarias y en caso de presentarse una situación similar, puede afectar que el alumno relacione los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva previa, para modificarla, enriquecerla y darle significado a los conocimientos adquiridos. Entonces, es necesario que el rol del docente sea muy activo a fin de lograr que los alumnos viertan su atención en los contenidos expuestos y desarrollen el gusto por el estudio independiente, y debe propiciar las condiciones para que los alumnos comprendan el conocimiento que adquieren y lo vinculen con conocimientos previos.

## Fuentes

### Introducción

- Calderón, P. C. (2014). *Ética*. Ciudad de México, México: Grupo Editorial Patria.
- Canseco, M. (2011). *Literatura dramática y teatro*. Anagnórisis, 4, 1-9. Recuperado de [http://www.anagnorisis.es/pdfs/n4/canseco\(testimonio\)\\_n4.pdf](http://www.anagnorisis.es/pdfs/n4/canseco(testimonio)_n4.pdf).
- De Castro, A. (2018, junio 17). *La mala educación de los científicos*. Recuperado 10 de noviembre de 2019, de <https://revistapersea.com/editorial/la-mala-educacion-de-los-cientificos/>.
- Kaufmann, W. (1978). *Tragedia y filosofía* (Primera edición (1st edition). ed.). Barcelona, España: Seix Barral.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2013). Programa de Estudios. Acuerdo Secretarial 656. Recuperado 12 de junio de 2019, de [https://www.cbtis179.edu.mx/portal/alumnos/descargas/temas\\_de\\_filosofia\\_acuerdos\\_653\\_656\\_2013.pdf](https://www.cbtis179.edu.mx/portal/alumnos/descargas/temas_de_filosofia_acuerdos_653_656_2013.pdf).
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del Conocimiento*. Recuperado 10 de junio de 2019, de [http://www.lacult.unesco.org/docc/2005\\_hacia\\_las\\_soc\\_conocimiento.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf).
- UNESCO. (2011). La Filosofía, una escuela de la libertad. Recuperado 10 de junio de 2019, de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina34448.pdf>

### CAPÍTULO 1

- Bachillerato General - Tipos Bachillerato | DTE - SEP - gob.mx. (s/f). Recuperado 10 de agosto de 2019, de <http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/vista/elige-tu-bachillerato/tipos-bachillerato/bachillerato-general>.

- Colegio de Bachilleres. (s/f-a). Colegio de Bachilleres | Gobierno | gob.mx. Recuperado 15 de septiembre de 2019, de <https://www.gob.mx/bachilleres/que-hacemos>.
- Colegio de Bachilleres. (s/f-b). Programas de estudio vigentes. Recuperado 10 de septiembre de 2019, de <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes>.
- Diario Oficial de la Federación. (2019, septiembre 30). Ley General de Educación. Recuperado 10 de noviembre de 2019, de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf).
- Dirección General de Bachillerato. (2015, mayo 20). Dirección General del Bachillerato. Recuperado 20 de septiembre de 2019, de [https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato\\_general.php](https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php).
- Dirección General del Bachillerato. (2015, mayo 20). Recuperado 11 de agosto de 2019, de <https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato.php>.
- Estado de Baja California Sur. (s/f). Antecedentes e Historia del Colegio de Bachilleres de Baja California Sur. Recuperado 1 de octubre de 2019, de <http://www.cobachbcs.edu.mx/institucion/antecedentes-historia-de-cobach>.
- INEE. (2019, enero 17). 1. La educación media superior en México. Recuperado 10 de agosto de 2019, de <https://www.inee.edu.mx/la-educacion-media-superior-en-mexico/>.
- Navarro, A. (2010). *Reflexiones sobre la obligatoriedad de la Educación Media Superior en México* (Vol. 96). México, México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Quiles, O., & Zaragoza, J. (2014, enero 1). *Educación Media Superior en México: análisis teórico de la realidad actual*. Recuperado 10 de agosto de 2019, de <file:///C:/Users/dvdominguez/Downloads/Dialnet-EducacionMediaYSuperiorEnMexico-4733974.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. (2008, septiembre 26). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado 10 de agosto de 2019, de

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>.

- Secretaría de Educación Pública. (2017, junio 28). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado 10 de agosto de 2019, de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/mode\\_lo\\_educativo\\_educacion\\_obligatoria.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/mode_lo_educativo_educacion_obligatoria.pdf).
- Secretaría de Educación Pública. (2018, enero 15). ACUERDO número 01/01/18 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior. Recuperado 10 de agosto de 2019, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018).

## CAPÍTULO 2

- Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva. (2004). Guía de trastornos alimenticios. Recuperado 15 de noviembre de 2018, de <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/guiatrastornos.pdf>
- Dolto, F. (1990). *La causa de los Adolescentes* (Primera edición ed.). Barcelona, España: Seix Barral.
- Dolto, F. (1992). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Buenos Aires, Argentina: Atlántida.
- Freud, S. (2000). *Obras Completas. Volumen 19: El yo y el ello, y otras obras (1923-1925) (Obras Completas de Sigmund Freud) (Spanish Edition) (2.ª ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores España SL.
- Freud, S. (2007). *Obras Completas. Volumen 23: Moisés y la religión monoteísta, Esquema del psicoanálisis, y otras obras (1937-1939) (Obras Completas de Sigmund Freud) (Spanish Edition) (2.ª ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores España SL.
- Grau, A. (2008, noviembre 23). Los ateos se hacen fuertes. [https://elpais.com/diario/2008/11/24/sociedad/1227481201\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/11/24/sociedad/1227481201_850215.html). Recuperado de <https://elpais.com>

- Hall, C. (Ed.). (1978). La organización de la personalidad. En *Compendio de Psicología Freudiana* (Octava Edición ed., pp. 142-157). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- INEE. (2008). Porcentaje de población según edades típicas para cursar educación media superior. Recuperado 14 de diciembre de 2019, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS01-2009-B.pdf>
- INEGI. (2019, agosto 8). Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud. Recuperado 15 de diciembre de 2019, de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf)
- Morales, F., Cabrera, M., Pérez, C.J., & Amaro, M. (2015). *El consumo de alcohol en adolescentes en una secundaria de Ciudad Nezahualcóyotl*. Frecuencia y Características sociales. *Vertientes. Revista especializada en Ciencias de la Salud*, 18, 8-15. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/51727/46168>.
- Piaget. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Spagnuolo de Iumato, A. (s/f.). *Funciones del Yo*. Recuperado 19 de noviembre de 2018, de [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/practicas\\_profesionales/820\\_clinica\\_tr\\_personalidad\\_psicosis/material/funciones\\_yo.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/820_clinica_tr_personalidad_psicosis/material/funciones_yo.pdf)
- UNESCO-IIPE. (2018). México. Educación. Recuperado 10 de octubre de 2019, de [https://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/assets/pdf/educacion/siteal\\_ed\\_mexico\\_20180802.pdf](https://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/assets/pdf/educacion/siteal_ed_mexico_20180802.pdf)
- UNICEF. (2002). *Adolescencia. Una etapa fundamental*. Recuperado 19 de noviembre de 2019, de [https://www.unicef.org/ecuador/pub\\_adolescence\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf)
- UNICEF. (2018). *La adolescencia*. Recuperado 19 de noviembre de 2018, de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6879.html](https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.html)



- Villa, L. (2012). *Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. Perfiles educativos*, 34, 170-175. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea17.pdf>
- Weissmann, P. (2007). *Adolescencia. Revista Iberoamericana de la Educación*, 1-8. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/898Weissmann.PDF>

### CAPÍTULO 3

- Andreau de Bennato, M. (s/f.). *La enseñanza de la ética y la educación en valores*. Recuperado 15 de noviembre de 2019, de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/3200/0>.
- Andrs Olaizola: *La recreación del personaje de Coriolano en Coriolano, de Bertolt Brecht*- n 38 Espculo (UCM). (2008). Recuperado 16 de noviembre de 2019, de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/coriolano.html>.
- Bloom, H. (2019). *Shakespeare*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bolívar, A. (2016). *Educación democráticamente para una ciudadanía activa*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5.1(2016), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>.
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Barcelona, España: Editorial Alba.
- Colegio de Bachilleres. (2019, marzo 14). *Programas de estudio vigentes*. Recuperado 16 de noviembre de 2019, de <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes>.
- Del Valle, N. (s/f.). *El Teatro de Brecht. La palabra como herramienta en el proceso de desalineación del hombre*. Recuperado 15 de noviembre de 2019, de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38801/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38801/Documento_completo.pdf?sequence=1).
- Enríquez, L. (s/f.). *Bertolt Brecht. El escritor del exilio*. Recuperado 15 de noviembre de 2019, de

[http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/49\\_feb\\_2018/casa\\_del\\_tiempo\\_eV\\_num\\_49\\_05\\_13.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/49_feb_2018/casa_del_tiempo_eV_num_49_05_13.pdf).

- Goethe-Institute. (s/f.). *Bertolt Brecht 1989-1998*. Recuperado 15 de noviembre de 2019, de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/4514/199958P114.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Krauze, E. (2015, marzo 1). *Coriolano, el antipopulista trágico*. Recuperado 15 de noviembre de 2019, de <http://www.enriquekrauze.com.mx/joomla/index.php/ensayo/86-ensayo-critica-politica/915-coriolano-el-antipopulista-tragico.html>.
- Lesky, A. (1966). *La tragedia griega* (Nueva Colección Labor ed.). Barcelona, España: Editorial Labor S.A.
- López Férez, J. A. (s/f.). *Tragedia griega y pensamiento*. Recuperado 15 de noviembre de 2019, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-EA1D4507-884A-DE91-386D-6684C6755288&dsID=Documento.pdf>.
- López Quintás, A. (1987). *La enseñanza de la ética a través de la literatura*. Anuario Filosófico, 20, 71-84. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/2288>.
- Meyer-Bisch, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para escuelas*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2011). *Lengua Española y Literatura*. Recuperado 10 de noviembre de 2019, de [http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/2esolengualiteratura/quince nas/q\\_7.html](http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/2esolengualiteratura/quince nas/q_7.html).
- Shakespeare, W., & Padilla, M. E. G. (1999). *La tragedia de Macbeth*. México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wamba, G. (1992). *El problema de la catarsis en la teoría estética de Bertolt Brecht*. Revista de Filosofía y Teoría Política, 28-29, 135-141. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1345/pr.1345.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1345/pr.1345.pdf)

## CAPÍTULO 4.

- Álvarez, C. (2015). *Lectura guiada y su incidencia en la comprensión lectora de textos informativos*. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/09/Alvarez-Carolina.pdf>.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: orígenes y perspectivas*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 13, 76-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Arceo, F. D. B., & Rojas, G. H. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Segunda edición ed.). New York, Estados Unidos: McGraw-Hill Education.
- Coll, C., & Solé, I. (1999). *Los profesores y la concepción constructivista*. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Eds.), *El Constructivismo en el aula* (Novena edición ed., pp. 4-13). Barcelona, España: Editorial Grao.
- Coloma, C., & Tafur, R. (1999). *El constructivismo y sus implicancias en la educación*. Educación, VIII, 217-244. Recuperado de <http://Dialnet-ElConstructivismoYSusImplicanciasEnEducacion-5056798.pdf>
- Dávila, S. (s/f.). *El aprendizaje significativo*. Recuperado 16 de octubre de 2020, de [http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO\\_1677.pdf](http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf)
- Gutiérrez, O. (2009, abril 25). *El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje*. Recuperado 15 de enero de 2020, de [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago\\_relacion\\_activ\\_elprofesorcomomediador.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_activ_elprofesorcomomediador.pdf)
- Hernández, G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación*. Perfiles Educativos, 30, 38-77. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>

- Inclusión Internacional. (2006). *Educación Inclusiva*. Recuperado 16 de enero de 2020, de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Moreira, M. (2012). *¿Al final, qué es aprendizaje significativo?* Revista *Curriculum*, 25, 29-56. Recuperado de [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q\\_25\\_%25282012%2529\\_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%25282012%2529_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Piaget. (2016). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España: Biblioteca de Bolsillo.
- Rodríguez, L. (2014). *Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología*. Revista Digital Universitaria, 15, 1-16. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num11/art90/art90.pdf>
- Salcedo, F. (2012). *Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje*. *Didáctica y Educación*, III, 17-28. Recuperado de [https://www.Dialnet-PapelDelProfesorEnLaEsenanzaDeEstrategiasDeAprendi-4230098&rlz=1C1GCEU\\_esMX893MX893&oq=Dialnet-PapelDelProfesorEnLaEsenanzaDeEstrategiasDeAprendi-4230098&aqs=chrome..69i57.450j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.Dialnet-PapelDelProfesorEnLaEsenanzaDeEstrategiasDeAprendi-4230098&rlz=1C1GCEU_esMX893MX893&oq=Dialnet-PapelDelProfesorEnLaEsenanzaDeEstrategiasDeAprendi-4230098&aqs=chrome..69i57.450j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. REDIE. Revista electrónica de Investigación Educativa, 13, 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Vygotsky. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.

## **CAPÍTULO 5.**

- Brecht, B. (1981). *Coriolano*. En H. W. Jung (Trad.), Teatro Completo (Vol. 13, pp. 126-198). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Shakespeare, W. (1992). *Julio César; Coriolano*. (M. E. G. Padilla, Trad.) (Vol. 68). México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

