



Subsecretaría de Educación Media Superior

BACHILLERATO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE ESTUDIOS
ACUERDO SECRETARIAL 653

ÉTICA



México, 2013.



DIRECTORIO

Lic. Emilio Chuayffet Chemor

Secretario de Educación Pública

Dr. Rodolfo Tuirán Gutiérrez

Subsecretario de Educación Media Superior

Lic. Juan Pablo Arroyo Ortiz

Coordinador Sectorial de Desarrollo Académico

Ing. Ramón Zamanillo Pérez

Director General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar

Dr. César Turrent Fernández

Director General de Educación Tecnológica Agropecuaria

Lic. Martha Patricia Ibarra Morales

Coordinadora Nacional de Organismos Estatales Descentralizados de los CECyTEs

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial



PROGRAMA DE ESTUDIOS DE ÉTICA
BACHILLERATO TECNOLÓGICO
COMPONENTE DE FORMACIÓN BÁSICA

AUTORES

Alejandro de la Cueva Murillo/ CECyTE Zacatecas, Carolina González Barreno/ DGETI Chihuahua, Crisógona Pérez Martínez/ CECyTE Puebla, José Ricardo Elguera Mendoza/ CECyTE Guanajuato, Lilián Bertha Nepote Barba/ DGETI Distrito Federal, Norma Débora Treviño Vázquez/ DGETI Tamaulipas y Víctor Florencio Ramírez Hernández/ DGETI Puebla.

ASESORES

Eugenio Echeverría Robles/ CIFpN FMFpN y Teresa de la Garza Camino/ FMFpN UNAM.

LECTORES

Andrés Palmeros Barradas/ DGECyTM Jalisc, Jesús Francisco González Lozano/ DGETA Zacatecas, Julio César del Ángel Rojas/ DGETA Puebla, Marco Antonio López Hernández/ DGETA Tlaxcala, Mariela Cantarell Gamboa/ DGETA Estado de México y Mónica Dolores Luévano Belmonte/ CECyTE Zacatecas.

COORDINACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO

Luz María Álvarez Escudero

REVISIÓN Y CORRECCIÓN TÉCNICA

Dagoberto Juárez Juárez

APOYO EN CORRECCIÓN DE ESTILO

**Sandra Olivia Arana Hernández
Maribel Pio Espinoza**

DISEÑO DE PORTADA

Edith Nolasco Carlón

COORDINACIÓN DE DISEÑO CURRICULAR

María Penélope Granados Villa

ÁREAS INSTITUCIONALES DE APOYO:

**Asesora en Innovación Educativa
Ana Margarita Amezcua Muñoz**

**Subdirección de Divulgación
Julia Martínez Becerril**

**Departamento de Tecnología de la Información
Paulo Sergio Camacho Cano
Guillermo Aguirre Torres**

CONTENIDO

Presentación	5
Introducción.....	9
1. Propósitos formativos por competencias	10
1.1. Propósito formativo de la asignatura	10
1.2. Relación entre materias, asignaturas y competencias.....	10
1.3. Relación de Ética con el perfil de egreso de la Educación Media Superior.	11
1.4. Ejemplo de relación entre competencias y contenidos	16
2. Estructura de Ética	17
2.1. Contenidos conceptuales.....	17
2.1.1. Concepto fundamental.....	17
2.1.2. Conceptos subsidiarios	17
2.2. Contenidos procedimentales	18
2.3. Contenidos actitudinales	19
3. Organización del curso	20
3.1. Operación del programa de Ética	20
3.1.1. Ámbitos de la acción humana y conceptos para reflexionar en ellos	20
3.1.2. Distribución de las Estrategias Centradas en el Aprendizaje (ECAs)	21
3.1.3. Encuadre del curso	21
3.1.4. Recapitulación del curso.....	22
3.2. Instrumentación de la ECA en Ética	22
3.2.1. Organización de la ECA	22
3.2.2. Trabajo colegiado	22
3.2.3. Comunidad de indagación	23
3.2.4. La lectura como actividad de aprendizaje en <i>Ética</i>	24
3.2.5. Diseño de las actividades de aprendizaje de la ECA	25
3.2.6. Evaluación.....	28
3.3. Ejemplo metodológico.....	31
Fuentes de consulta	36

Presentación

Para el ingreso de planteles al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), las instituciones de este nivel educativo asumen el compromiso de adoptar el Marco Curricular Común (MCC)¹ y por tanto, de instaurar los mecanismos necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y garantizar el desarrollo del perfil del egresado.

En el nivel de concreción institucional de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en colaboración con la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CYTM), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y la Coordinación Nacional de Organismos Estatales Descentralizados de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs), ha llevado a cabo un proceso de evaluación y actualización de la estructura curricular y los programas de estudio del Bachillerato Tecnológico, efectuando cambios enfocados a mejorar su pertinencia y por tanto los resultados de la formación, considerando las modificaciones recientes realizadas al Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico² y la separación de los campos disciplinares de Humanidades y Ciencias Sociales, con la definición de sus respectivas competencias básicas y extendidas³.

La modificación de la estructura curricular contempla:

- La incorporación de dos asignaturas básicas: *Lógica y Ética*.
- La integración de contenidos de las asignaturas de Ciencia, tecnología, sociedad y valores (CTSyV) en una sola.
- La organización de las asignaturas de Matemáticas en el orden disciplinar clásico, mediante la incorporación de la asignatura de Cálculo Integral y la reubicación de Probabilidad y Estadística.
- La adición del área propedéutica de Humanidades y ciencias sociales con cuatro asignaturas: Temas de Filosofía, Literatura, Historia y Temas de Ciencias Sociales.
- El enriquecimiento de la oferta en las tres áreas propedéuticas restantes, con las asignaturas de Matemáticas Aplicadas en el área Físico-Matemática, Temas de Ciencias de la Salud en el área Químico-Biológica e Introducción al Derecho en el área Económico-Administrativa.
- La explicación requerida para la asignación del área propedéutica a los estudiantes, especificando que estas 12 asignaturas no tienen prerrequisitos de asignaturas o módulos previos ni están relacionadas con las carreras de formación profesional, por lo que un estudiante puede cursar cualquier área propedéutica independientemente de la carrera en la que esté inscrito.

En cuanto a la actualización de los programas de estudio, nuevamente se ha procurado avanzar en el despliegue de una educación centrada en el aprendizaje; además de tomar en cuenta las competencias genéricas,

¹ ACUERDO número 442 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 26 de septiembre de 2008.

² ACUERDO Número 653 de la SEP por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, publicado en el DOF el 4 de septiembre de 2012.

³ ACUERDO número 656 de la SEP, por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Publicado en el DOF el 20 de noviembre de 2012.

disciplinarias básicas y extendidas que conforman el MCC⁴ y que corresponden a la oferta académica del Bachillerato tecnológico, se analizaron los saberes y procedimientos imprescindibles de cada campo de conocimiento con el fin de establecer los conceptos fundamentales y subsidiarios que se proponen en las distintas asignaturas, para propiciar la construcción de aprendizajes significativos.

De tal manera que los nuevos programas se han enriquecido, destacando la mejora en los siguientes elementos:

- La descripción de la relación de las asignaturas del programa de estudios con el resto de las asignaturas de la estructura curricular, así como con las competencias genéricas y disciplinarias.
- La inclusión de ejemplos para establecer la articulación entre las competencias y los contenidos de las asignaturas.
- La actualización de las estructuras de conceptos fundamentales y subsidiarios.
- La incorporación de las competencias disciplinares extendidas⁵ en las asignaturas de áreas propedéuticas.
- La incorporación de las competencias filosóficas del campo disciplinar de Humanidades⁶ en las asignaturas básicas y propedéuticas relacionadas con esa disciplina.
- La enunciación de propuestas para fomentar la lectura y la comprensión lectora desde el abordaje de las asignaturas.
- La ampliación de las orientaciones para el diseño de las actividades de aprendizaje y la instrumentación de las estrategias didácticas.
- El fortalecimiento de las recomendaciones para realizar la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque de competencias.
- La propuesta de registro del desarrollo de competencias.
- La presentación de nuevos ejemplos metodológicos para el desarrollo de competencias a través de estrategias didácticas.
- La actualización y organización de las fuentes bibliográficas básicas y complementarias.

Es pertinente señalar que los programas de estudio de las nuevas asignaturas del área de Humanidades y ciencias sociales, tanto de formación básica como propedéutica, contienen elementos y apartados comunes, pero se han diseñado en documentos individuales con el fin de profundizar en las orientaciones que contribuyan a facilitar su instrumentación.

Las modificaciones descritas en esta presentación entrarán en vigor para los alumnos de primer ingreso, a partir del ciclo escolar 2013-2014, por lo que los estudiantes inscritos en el Bachillerato Tecnológico en ciclos escolares previos, continuarán su formación bajo lo establecido en los planes y programas de estudio vigentes en la fecha de su ingreso.

En el ámbito del diseño curricular, es una responsabilidad institucional realizar un proceso de revisión de los planes de estudios al concluir el periodo establecido de la trayectoria de una estructura curricular, que en el Bachillerato Tecnológico es de seis semestres, mientras que los programas de estudio deben transitar ese

⁴ ACUERDO número 444 de la SEP, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Publicado en el DOF el 21 de octubre de 2008.

⁵ ACUERDO número 486 de la SEP por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. Publicado en el DOF el 30 de abril de 2009.


⁶ ACUERDO número 656 de la SEP, por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Publicado en el DOF el 20 de noviembre de 2012.


proceso cada ciclo escolar, dada la exigencia permanente de atender las necesidades de pertinencia y calidad de la educación.


Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico⁷
(Semestres, asignaturas, módulos y horas por semana)

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I 17 horas	Módulo II 17 horas	Módulo III 17 horas	Módulo IV 12 horas	Módulo V 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

Áreas propedéuticas			
Físico-matemática	Económico-administrativa	Químico-Biológica	Humanidades y ciencias sociales
1. Temas de Física	4. Temas de Administración	7. Introducción a la Bioquímica	10. Temas de Ciencias Sociales
2. Dibujo Técnico	5. Introducción a la Economía	8. Temas de Biología Contemporánea	11. Literatura
3. Matemáticas Aplicadas	6. Introducción al Derecho	9. Temas de Ciencias de la Salud	12. Historia

 Componente de formación básica

 Componente de formación propedéutica

 Componente de formación profesional

⁷ ACUERDO Número 653 de la Secretaría de Educación Pública por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de septiembre de 2012.

- * Las asignaturas propedéuticas no tienen prerrequisitos de asignaturas o módulos previos.
- * Las asignaturas propedéuticas no están asociadas a módulos o carreras específicas del componente profesional.
- ** El alumno cursará dos asignaturas del área propedéutica que elija.

Introducción

Ética es un espacio curricular de las Humanidades para que el estudiante desarrolle las competencias⁸ genéricas y las competencias disciplinares relacionadas con el hacer filosófico en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En este sentido pretende responder, en lo individual y en lo colectivo, a los retos de la sociedad presente y futura: justicia social, libertad, democracia solidaria y efectiva, interculturalidad y desarrollo sustentable.

En esta asignatura se busca propiciar la formación de estudiantes reflexivos y críticos, capaces de participar en contextos plurales y asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad a la que pertenecen. Para ello las actividades de aprendizaje deberán estar dirigidas al desarrollo de competencias para la vida personal, el desempeño académico durante el bachillerato y el nivel superior, así como para el trabajo.

Ética se orienta al logro de las competencias genéricas de manera que el estudiante se comprenda a sí mismo, al mundo e influya en ambos. Es así como cobran importancia la forma de trabajo en aula y los contenidos, en tanto corresponden al campo disciplinar y promueven que el estudiante siga aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

Los contenidos de *Ética* (conceptuales, procedimentales y actitudinales) están organizados con base en ámbitos de la interacción humana para los cuales resultan relevantes, es decir, se enfocan al logro de una vida y convivencia racional y razonable.

El desarrollo de las competencias filosóficas está en función de los contenidos pero también de los procesos de aprendizaje. Los procesos de aprendizajes filosóficos deben corresponder a las formas en que se hace filosofía. Por ello, la propuesta didáctica para trabajar *Ética* corresponde a la Comunidad de indagación⁹. Y esto por tres razones: la congruencia y coherencia que tiene esta metodología con la filosofía como un hacer, la correspondencia que guarda con las competencias del SNB, y los resultados que ha dado en diversas experiencias y contextos.

Para el trabajo en aula juega un papel fundamental la *Colección de actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias filosóficas* basado en la colección *18 para los 18*¹⁰, mediante la cual se presentan propuestas didácticas para trabajar en el aula mediante la metodología de comunidades de investigación filosófica.

⁸ El término *competencia* deriva de dos voces distintas. *Competere* viene del latín y significa «hacerse responsable de lo que te corresponde». En contraste, *Agón* proviene del griego y se refiere a salir victorioso de una competición y, por ello a vencer. Y si hay vencedores, hay vencidos; si hay ganadores, hay perdedores. En cambio, la primera acepción recupera la relación entre conceptos, habilidades y actitudes, al mismo tiempo que tiene un sentido de solidaridad y alteridad. Por eso en *Ética* no se dice que alguien sea competente o incompetente, sino que se encuentra desarrollando o no una competencia.

⁹ Es una metodología desarrollada por Mathew Lipman y Anna Margaret Sharp. Ha sido puesta en práctica en diferentes países y con nombres distintos: Filosofía para niños, Filosofía para adolescentes, entre otros.

¹⁰ La colección fue coeditada por la SEP y el FCE en 2010. Ejemplos de novelas que se han elegido para desarrollar ese material son: *Las batallas en el desierto* y *La muerte de un instalador*.

1. Propósitos formativos por competencias

1.1. Propósito formativo de la asignatura

Que el estudiante aprenda a considerar, comprender y evaluar críticamente sus opciones morales y a promover opciones alternativas frente a situaciones posibles.

Para lograr ese aprendizaje el estudiante participará en procesos de reflexión, argumentación y diálogo filosóficos para que, desde una perspectiva práctica, aprenda a identificar las intenciones, normas y valores que subyacen a una acción humana, cómo las creencias y supuestos inciden en la visión del mundo y la acción en él, a analizar el mundo desde ópticas valorativas diversas, a desarrollar relaciones basadas en la solidaridad, la justicia social y el respeto a la diversidad, a reconocer el derecho a la libertad personal y social, así como a generar consensos para el bien común o el beneficio mutuo.

En la asignatura *Ética*, el propósito no es que los estudiantes aprendan valores o que el profesor moralice. La idea clave en el uso del infinitivo (aprender “a considerar, comprender y evaluar”) es que los estudiantes desarrollen conceptos, habilidades y actitudes que les ayuden para aprender a atender, identificar y enjuiciar las creencias, valores, intenciones y normas que están en la base de sus acciones.

1.2. Relación entre materias, asignaturas y competencias

Relación entre asignaturas y competencias¹¹ en el bachillerato tecnológico

Una forma de relación es por el tipo de actividades que se diseñen y efectúen en clase, que promuevan el desarrollo de competencias genéricas (CG).

Al diseñar actividades en la Estrategia Centrada en el Aprendizaje (ECA) acordes con las intenciones de cada momento (§ 3.2.1), la relación puede darse en la apertura, el desarrollo o el cierre; en el caso de las asignaturas de Humanidades y ciencias sociales, la relación se establece si se incluyen actividades ligadas al arte (CG 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros), la comunicación (CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados), la investigación (CG 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos) y la argumentación (CG 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva).

Otra forma de relación con las competencias disciplinares y con las genéricas y sus atributos, está en los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales de la asignatura (§ 2).

En otros casos la propuesta didáctica particular de la asignatura favorece relaciones con las competencias genéricas y disciplinares. Por ejemplo, en el caso de *Ética* son los ámbitos de las acciones humanas.

¹¹ Las competencias genéricas (CG) y las disciplinares básicas (CDB) de Humanidades se encuentran en los acuerdos 444 y 656.

Relación de *Ética* con otras asignaturas del campo disciplinar

En cuanto al componente básico, *Ética* se relaciona con *Lógica* pues constituye un ámbito de aplicación de la argumentación. Es un antecedente y una preparación para *CTSyV* en cuanto aborda conceptos -como *responsabilidad*- que después tendrán que ser recuperados y entrelazados con otros conceptos.

Para quienes cursen asignaturas propedéuticas de Humanidades y de Ciencias Sociales, *Ética* aporta elementos básicos para una reflexión práctica en ellas.

Relación de *Ética* con otras asignaturas de la estructura curricular

Todas las asignaturas comprenden contenidos conceptuales y procedimentales, *Ética* permite explorar respuestas a qué hacer con ellos y hacia dónde orientarlos. Por otra parte, da elementos para hallar significatividad a los contenidos actitudinales de cada asignatura. Es decir, *Ética* aporta elementos para que las demás asignaturas logren el desarrollo de las competencias genéricas en su conjunto y de algunas disciplinares.

1.3. Relación de *Ética* con el perfil de egreso de la Educación Media Superior.

Relación de *Ética* con las competencias genéricas¹²

Aunque *Ética* se relaciona con todas las competencias genéricas (*vid* § 1.1), aporta recursos¹³ necesarios para el desarrollo de las competencias siguientes:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue,
3. Elige y practica estilos de vida saludables,
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos,
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva,
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida,
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos,
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo,
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, y
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

En la tabla que se presenta a continuación, se señalan con color, los elementos del programa de estudios de *Ética*, en los que se considera posible establecer relaciones con las competencias genéricas.

¹² Acuerdo 444. En él se establecen las competencias genéricas que forman parte del marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

¹³ En acuerdo con el Marco curricular común, una competencia moviliza tres recursos: conceptos, habilidades y actitudes.

Tabla 1. Relaciones entre <i>Ética</i> y las competencias genéricas					
Competencias genéricas	Elementos del programa de estudios de <i>Ética</i>				
	Propósitos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Propuesta didáctica
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.					
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.					
3. Elige y practica estilos de vida saludables.					
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.					
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.					
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.					
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.					
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.					
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.					
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.					
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.					

Relación de *Ética* con las competencias de Humanidades¹⁴

Ética proporciona recursos necesarios para el desarrollo de las competencias de Humanidades siguientes:

1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva,
2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad,
5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana, de acuerdo con los principios lógicos, e
8. 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.

Además, aporta elementos para el desarrollo de las competencias de Humanidades siguientes:

1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva,
2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad,
5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana, de acuerdo con los principios lógicos, e
8. 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.

Relación de *Ética* con otras competencias disciplinares básicas¹⁵

Aunque *Ética* se relaciona con todas las competencias disciplinares básicas, proporciona recursos necesarios para el desarrollo de diversas competencias. A continuación se ofrecen algunos ejemplos.

Competencias del campo disciplinar de Matemáticas:

7. Elige un enfoque determinista o uno aleatorio para el estudio de un proceso o fenómeno, y argumenta su pertinencia.

Competencias del campo disciplinar de Ciencias experimentales:

2. Fundamenta opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas,
5. Contrasta los resultados obtenidos en una investigación o experimento con hipótesis previas y comunica sus conclusiones, y
12. Decide sobre el cuidado de su salud a partir del conocimiento de su cuerpo, sus procesos vitales y el entorno al que pertenece,
13. Relaciona los niveles de organización química, biológica, física y ecológica de los sistemas vivos, y
14. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana.

Competencias del campo disciplinar de Ciencias sociales:

4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen,

¹⁴ Acuerdo 656.

¹⁵ Acuerdo 444. En él se establecen las competencias disciplinares básicas que forman parte del marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico,
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo,
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos,
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida, y
10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

Competencias del campo disciplinar de Comunicación:

4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa,
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros,
9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación, y
12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Relación de *Ética* con las competencias disciplinares extendidas¹⁶

Ética promueve recursos necesarios para que el estudiante desarrolle competencias disciplinares extendidas. A continuación se muestran algunas de ellas.

Del campo disciplinar de Ciencias experimentales:

2. Evalúa las implicaciones del uso de la ciencia y la tecnología, así como los fenómenos relacionados con el origen, continuidad y transformación de la naturaleza para establecer acciones a fin de preservarla en todas sus manifestaciones,
9. Valora el papel fundamental del ser humano como agente modificador de su medio natural proponiendo alternativas que respondan a las necesidades del hombre y la sociedad, cuidando el entorno,
12. Propone estrategias de solución, preventivas y correctivas, a problemas relacionados con la salud, a nivel personal y social, para favorecer el desarrollo de su comunidad,
13. Valora las implicaciones en su proyecto de vida al asumir de manera asertiva el ejercicio de su sexualidad, promoviendo la equidad de género y el respeto a la diversidad, y
15. Analiza la composición, cambios e interdependencia entre la materia y la energía en los fenómenos naturales, para el uso racional de los recursos de su entorno.

Del campo disciplinar de Comunicación:

1. Utiliza la información contenida en diferentes textos para orientar sus intereses en ámbitos diversos,
4. Propone soluciones a problemáticas de su comunidad, a través de diversos tipos de textos, aplicando la estructura discursiva, verbal o no verbal, y los modelos gráficos o audiovisuales que estén a su alcance,
6. Difunde o recrea expresiones artísticas que son producto de la sensibilidad y el intelecto humano, con el propósito de preservar su identidad cultural en un contexto universal,
9. Transmite mensajes en una segunda lengua o lengua extranjera atendiendo las características de contextos socioculturales diferentes, y

¹⁶ Acuerdo 486. En él se establecen las competencias disciplinares extendidas que forman parte del marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

11. Aplica las tecnologías de la información y la comunicación en el diseño de estrategias para la difusión de productos y servicios, en beneficio del desarrollo personal y profesional.

Del campo disciplinar de Humanidades:

2. Propone soluciones a problemas del entorno social y natural mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.
3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.
5. Valora la influencia de los medios de comunicación en los sujetos, la sociedad y la cultura.
6. Ejerce sus derechos y obligaciones sustentado en la reflexión ético-política.
7. Entiende, desde perspectivas hermenéuticas y naturalistas, el impacto de procesos culturales en la sociedad actual.
9. Valora las repercusiones de diversas corrientes de pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.

Del campo disciplinar de Ciencias sociales:

1. Asume un comportamiento ético sustentado en principios de filosofía, para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en diferentes escenarios sociales,
3. Propone soluciones a problemas de su entorno con una actitud crítica y reflexiva, creando conciencia de la importancia que tiene el equilibrio en la relación ser humano-naturaleza,
5. Participa en la construcción de su comunidad, propiciando la interacción entre los individuos que la conforman, en el marco de la interculturalidad,
6. Valora y promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad a partir del conocimiento de su contribución para fundamentar la identidad del México de hoy,
7. Aplica principios y estrategias de administración y economía, de acuerdo con los objetivos y metas de su proyecto de vida, y
8. Propone alternativas de solución a problemas de convivencia de acuerdo a la naturaleza propia del ser humano y su contexto ideológico, político y jurídico.

Del campo disciplinar de Matemáticas:

1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales,
4. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y
5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento.

1.4. Ejemplo de relación entre competencias y contenidos

Tabla 2. Relación de <i>Ética</i> con las competencias		
Competencia genérica	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	
Atributo	1.3 Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.	
Competencia disciplinar básica	Humanidades 13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.	
Competencia disciplinar extendida	Humanidades 6. Ejerce sus derechos y obligaciones sustentado en la reflexión ético-política. Ciencias experimentales 1. Valora de forma crítica y responsable los beneficios y riesgos que trae consigo el desarrollo de la ciencia y la aplicación de la tecnología en un contexto histórico-social, para dar solución a problemas. Comunicación 1. Utiliza la información contenida en diferentes textos para orientar sus intereses en ámbitos diversos. Ciencias sociales 2. Argumenta las repercusiones de los procesos y cambios políticos, económicos y sociales que han dado lugar al entorno socioeconómico actual. Matemáticas 5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento.	
Explicación de la relación	Al analizar reflexivamente el ejercicio de su autonomía, el estudiante estará en posibilidad de reflexionar también sobre el papel de un proyecto de vida. Para ello se sustentará en criterios emanados de su análisis de la libertad y la responsabilidad, respecto de sí mismo y de los demás. Esto incluye reconocer los propios deseos, valores y retos en los cuales juegan un papel fundamental el amor, la aceptación de los otros y por parte de ellos, así como la pregunta de quién soy. En el proyecto de vida entran los deseos e intereses propios. Dadas las condiciones de vida, éstos no pueden estar dissociados del desarrollo científico o tecnológico, sea por acción o por omisión. Para ello, el acercamiento a los textos puede darse intencionadamente para buscar la solución a los problemas o para generar mejores condiciones de vida. El acercamiento puede darse, también desde el reconocimiento de una postura frente a la información y su empleo. De tal manera, la información, las acciones y las omisiones tienen repercusiones en el entorno actual y en los entornos posibles de las cuales el sujeto puede tener conocimiento, e identificar las causas y razones. En este proceso de identificación puede analizar las relaciones entre variables procurando tener un panorama lo más amplio posible en lugar de contentarse con una visión simplista o fácil.	
Contenidos relacionados	Fácticos	Amor, aceptación, identidad (ámbito de interacción: sexualidad).
	Procedimentales	4. Valora las conveniencias o inconveniencias de asumir determinada actitud.
	Actitudinales	Actitud de evaluación. Es una disposición del estudiante para revisar y evaluar el valor, fundamento, repercusiones e implicaciones de sus metas, así como los medios que emplea para alcanzarlas.

2. Estructura de *Ética*

2.1. *Contenidos conceptuales*

2.1.1. *Concepto fundamental*

La *eticidad/moralidad* se origina en la reflexión del sujeto y se orienta hacia una forma de vida en que él:

- evalúe críticamente los medios, bases y fines de las acciones humanas, incluyendo en esto a sus propias acciones,
- considere que sus acciones son opciones en las que elige, con base en ciertos fines, creencias y valores, hacer algo o no hacerlo, y hacerlo de cierto modo,
- busque que sus acciones estén basadas en buenas razones y criterios acerca del por qué y para qué hace lo que puede hacer, y en el plano colectivo acerca del por qué y para qué de lo que como sociedad podemos hacer.

De tal modo, la *eticidad/moralidad* consiste en que el sujeto:

- reconozca que sus opciones de acción humana incluyen su interacción con los demás o con sí mismo,
- reconozca que en sus interacciones puede decidir acortar la distancia entre lo mucho que colectivamente podemos hacer y lo poco que entendemos y nos responsabilizamos de nuestras acciones,
- reconozca la individualidad pero busque generar una responsabilidad colectiva para construir mejores condiciones de vida,
- reconozca la opción del conflicto entre quien excluye y quien es excluido o de la reivindicación de los derechos de ambos,
- reconozca la posibilidad de ser agente de su propia vida y que esto se da en un marco de interacciones y que también es un marco compartido con otros, y
- reconozca que las acciones u omisiones humanas tienen consecuencias que recaen en otros.

2.1.2. *Conceptos subsidiarios*

Los conceptos que el estudiante deberá entretejer para construir la red conceptual¹⁷ de *eticidad/moralidad* son: **conocimiento, diversidad, identidad, alteridad, responsabilidad y libertad.**

¹⁷ Las competencias no pueden ser vistas como estantes con casilleros en que se ubican conocimientos, habilidades o actitudes, es decir, agrupados pero separados. Un desarrollo de cualquiera de los tres elementos “mueve” a los otros dos. De la misma manera, los conceptos –como las habilidades y las actitudes– constituyen redes.



Fig. 1. Red de conceptos fundamentales y subsidiarios de *Ética*

2.2. *Contenidos procedimentales*

El estudiante realiza acciones relativas a considerar y comprender opciones morales cuando...

1. Identifica los gustos, intenciones, pretensiones o deseos que guían una acción propia, así como sobre las de otros.
2. Identifica los gustos, intenciones, pretensiones o deseos que guían las acciones ajenas.
3. Asume diferentes roles frente a un problema o en una situación conflictiva.
4. Reflexiona, discute y controla un rol social adoptado hipotéticamente.
5. Cuestiona cómo repercutirá en los demás, dadas ciertas condiciones, una decisión propia.
6. Reconoce los procesos seguidos en la consideración de opciones morales.
7. Narra los procesos seguidos en la consideración de opciones morales.
8. Nombra y describe las estrategias que siguió para considerar las opciones morales.
9. Elabora una lista de estrategias aplicables para considerar y comprender opciones morales.
10. Analiza hechos sociales y describe las razones y/o motivos de los actores.

El estudiante realiza acciones relativas a evaluar críticamente opciones morales cuando...

1. Distingue entre cuestiones de razón, hecho y valor.
2. Caracteriza los comportamientos verbales relacionados con una actitud.
3. Valora las conveniencias o inconveniencias de asumir determinada actitud.
4. Clarifica sus intenciones, pretensiones, gustos o deseos (o los de otros) al realizar una acción o una elección.
5. Clasifica las acciones tomando en cuenta una base de criterios compartida.
6. Justifica elecciones tomando en cuenta los criterios de medio/fin, de congruencia, de coherencia o de beneficio/perjuicio.
7. Justifica elecciones tomando en cuenta implicaciones para los demás o para el ambiente.
8. Confronta perspectivas y valoraciones que sean diferentes acerca de manifestaciones artísticas.
9. Contrasta posiciones opuestas frente a una situación.
10. Confronta perspectivas distintas sobre controversias o dilemas éticos, políticos o morales.
11. Explora opciones distintas a las suyas, de acción o de comportamiento, en diversos ámbitos de la vida humana.

12. Narra los procesos seguidos en la identificación de valores.
13. Nombra y describe las estrategias que siguió para identificar los valores.
14. Elabora una lista de estrategias aplicables para identificar valores.

2.3. **Contenidos actitudinales**¹⁸

Como elementos de las competencias, las actitudes se aprenden mediante un proceso -característico del hacer filosófico- que transita de tener una experiencia, reflexionar sobre ella y obtener determinadas conclusiones aplicables al propio comportamiento. En *Ética* este proceso va de adoptar una actitud al asumirla.

Se busca que el aprendizaje filosófico incida en los estudiantes y en la sociedad al promover la racionalidad y razonabilidad, la pluralidad, la libertad, la justicia y la democracia efectiva y solidaria; se trata de que desarrollen disposiciones para realizar acciones que son valiosas porque constituyen una condición necesaria para el bienestar social, para la coexistencia y convivencia pluralista. Se trata de dirigir conocimientos y habilidades no para lograr un pensamiento común, sino para conformar un espacio común de pensamiento.

Actitud de búsqueda de precisión. Consiste en evitar la vaguedad conceptual y trate de tener claro de qué está hablando o en qué está pensando. Pero implica un esfuerzo para que su pensamiento no quede atrapado en la univocidad de la razón austera o en la equivocidad del “todo vale”. Por otra parte, la actitud de precisión implica un esfuerzo por advertir el detalle, el entresijo.
Actitud metodológica. Consiste en preguntar, cuestionar y dudar. Para que esta actitud sea efectiva, requiere la crítica, es decir, tratar de justificar las propias creencias y exigir razones, demostraciones o datos, favorables y desfavorables, para cierta creencia.
Actitud epistemológica. Consiste en valorar el apoyo racional y empírico, evitar conjeturas incompatibles con el grueso del conocimiento que aportan la reflexión filosófica, las ciencias y las tecnologías, en esforzarse por cuidar que sus inferencias estén de acuerdo con resultados experimentales o de observaciones.
Actitud de evaluación. Es una disposición del estudiante para revisar y evaluar el valor, fundamento, repercusiones e implicaciones de sus metas, así como los medios que emplea para alcanzarlas.
Actitud de empatía. Es la disposición para pensar poniéndose en el lugar de otros, para tratar de identificar sus razones, motivos y sentimientos.
Actitud de solidaridad intelectual. Consiste en disponerse a no rehuir el desacuerdo o la confrontación, a tratar de la mejor manera posible un argumento para determinar si es valioso y qué tiene de valioso.
Actitud de rescate. Es una disposición para recabar la mayor cantidad de datos favorables o desfavorables para un pensamiento determinado, con la idea de que exista algún aspecto que no se haya considerado.
Actitud de búsqueda de integridad epistémica. Consiste en que el estudiante esté atento a conservar o promover su independencia intelectual, que trate de pensar por sí mismo y se cuide de suplir sus ideas con ideas de otros.

¹⁸ Los contenidos actitudinales se proponen a partir de la noción de práctica cognitiva en Olivé [2007: 92-94], de praxis en Sánchez [2008], de actitud en Salmerón [2004], la diferencia entre racional y razonable en Villoro [2007:205-222], y de Kuhn [1982: 345-346], Bunge [1985: 14], Pereda [1994: 19-36], Beuchot [2000] y de Bono [1994].

3. Organización del curso

3.1. Operación del programa de Ética

3.1.1. Ámbitos de la acción humana y conceptos para reflexionar en ellos

Para construir los contenidos conceptuales, ejercitar los contenidos procedimentales y actitudinales, los estudiantes abordarán situaciones prácticas correspondientes a diferentes ámbitos de la acción humana: relaciones interpersonales, sexualidad, ciudadanía y democracia, multiculturalismo, derechos humanos, desarrollo científico y tecnológico, así como la relación con otros seres vivos (tabla 3).

Tabla 3. Conceptos y ámbitos de la acción humana	
Conceptos	Ámbitos de la acción humana en los que es relevante reflexionar
<ol style="list-style-type: none"> 1. Finalidades de las interacciones humanas 2. Libertad, heteronomía y autonomía 3. Voluntad de vivir 4. Conocimiento de las fuentes de sentimientos y acciones 5. Circunstancias 6. Manejo de las emociones 	Relaciones interpersonales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Placer 2. Amor 3. Integridad de la persona 4. Reproducción e incremento poblacional 5. Aceptación (por parte de otros) 6. Identidad 	Sexualidad
<ol style="list-style-type: none"> 1. Libertad política 2. Participación pública 3. Uso de la violencia 4. Guerra/paz 5. Certeza y tolerancia 6. Democracia 	Ciudadanía y democracia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Normalidad 2. Diversidad 3. Coexistencia 4. Interacción horizontal 	Multiculturalismo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desobediencia civil 2. Igualdad ante la ley 3. Competencia comunicativa y diálogo 4. Individuo y colectividad 5. Derecho natural - derecho positivo 	Derechos humanos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Progreso científico-tecnológico y desarrollo moral 2. Las ciencias y las tecnologías para promover una sociedad menos injusta 3. Riesgo gestión, vigilancia y control del riesgo, y principio de precaución 4. Derechos de las personas y de los animales como sujetos experimentales 5. Prácticas de consumo 	Desarrollo científico y tecnológico
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia de las semejanzas y las diferencias entre especies 2. Conciencia de la vecindad entre especies 3. Conciencia de que los seres humanos compartimos recursos con otras especies 4. Solidaridad entre especies 	Relación con otros seres vivos

3.1.2. Distribución de las Estrategias Centradas en el Aprendizaje (ECAs)

Para lograr los propósitos de *Ética* mediante el trabajo en aula durante el semestre pueden considerarse nueve fases (tabla 4). La primera está dedicada al encuadre del curso, las siguientes siete corresponden a las ECAs¹⁹ relativas a los ámbitos de la acción humana, y la última está destinada a la recapitulación del curso.

Tabla 4. Distribución del curso de <i>Ética</i>	
FASES	Encuadre
	ECAs para abordar situaciones relativas a las relaciones interpersonales
	ECAs para abordar situaciones relativas a la sexualidad
	ECAs para abordar situaciones relativas a la sociedad y la democracia
	ECAs para abordar situaciones relativas al multiculturalismo
	ECAs para abordar situaciones relativas a los derechos humanos
	ECAs para abordar situaciones relativas al desarrollo científico y tecnológico
	ECAs para abordar situaciones relativas a la relación con otros seres vivos
	Recapitulación

3.1.3. Encuadre del curso

Antes de iniciar con las ECAs destinadas a cada ámbito de la acción humana, es necesaria una sesión destinada a que los estudiantes conozcan:

- el propósito de la asignatura,
- las competencias que se espera que desarrollen,
- la red de conceptos, habilidades y actitudes que pondrán en práctica,
- la forma de trabajo en el curso y
- las formas de evaluación.

El encuadre puede propiciar de manera directa el desarrollo de las competencias genéricas 1 y 7 pero también obedece al principio de reconocer al estudiante como persona, con el derecho a trazar su propio proyecto de vida.

Ligado estrechamente con la metacognición, el encuadre debe servir para que el estudiante identifique cómo sabrá si ha aprendido, si ha desarrollado determinadas competencias, es decir, cómo será la evaluación y cómo se evaluará él mismo.

El encuadre también se propone como una oportunidad para que los estudiantes y el profesor produzcan acuerdos sobre cómo será la convivencia del grupo, lo que servirá para acercarse a la importancia de ejercitar procedimientos y adoptar determinadas actitudes desarrolladas en *Lógica*, considerando que es una comunidad de indagación que se fundamenta en la argumentación.

Con la finalidad de lograr la operatividad del programa, el material didáctico estará acorde a las necesidades planteadas en los ejemplos metodológicos y podrán ser diseñados por los docentes, llevados por los alumnos o proporcionados por el plantel. Como elementos básicos adicionales de apoyo didáctico se encuentran proyectores multimedia, equipos de cómputo, pizarrones, rotafolios, impresoras, entre otros.

¹⁹ No hay un número fijo o ideal de ECAs, sino que depende de la manera en que se articulen los contenidos.

3.1.4. Recapitulación del curso

Es necesario que al final del curso el profesor programe una sesión de recapitulación para que los estudiantes:

- recuperen las actividades realizadas en el semestre,
- reconozcan cuáles fueron sus aprendizajes en esas actividades,
- identifiquen cómo se relacionan esos aprendizajes con otras asignaturas y
- se propongan, en lo individual y en lo colectivo, tareas de aprendizaje para el futuro.

3.2. Instrumentación de la ECA en Ética

3.2.1. Organización de la ECA

Los conceptos fundamentales y subsidiarios, así como la intención de ligarlos con el pensamiento filosófico relativo a la eticidad/moralidad, resaltan la importancia de cada momento de la ECA como un conjunto de actividades en que los estudiantes participan haciendo del aula una comunidad de investigación y reflexión, mediante actividades de experiencia individual y colectiva en que argumentar la convierte en una comunidad de indagación solidaria y de construcción individual-colectiva.

Si las concepciones sobre las acciones humanas son base de la práctica en el mundo, el profesor debe diseñar las actividades de manera que los estudiantes sometan a juicio sus creencias, su comportamiento, las visiones que se han tenido de las prácticas humanas y que esto tenga impacto en su vida.

Para el diseño y operación de las actividades de aprendizaje como se perfila en el párrafo previo, la propuesta es trabajar *Ética* (como *antes Lógica* y después *CTSyV* y *Temas de filosofía* y, de ser el caso, algunas actividades de *Temas de Ciencias Sociales*) con la metodología de la comunidad de indagación.

Las actividades de aprendizaje de la ECA se organizan tomando en cuenta su intención de aprendizaje, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Intenciones de aprendizaje por cada momento de la ECA	
Intenciones de aprendizaje	Momentos
Recuperar saberes previos sobre los aprendizajes a lograr en la ECA	Apertura
Identificar saberes previos sobre los aprendizajes a lograr en la ECA	
Incorporar nuevos saberes al participar en actividades de aprendizaje	Desarrollo
Estructurar los nuevos saberes al participar en actividades de aprendizaje	
Aplicar en otros contextos los aprendizajes logrados en el desarrollo	Cierre
Identificar los aprendizajes logrados durante la ECA	

3.2.2. Trabajo colegiado

Un propósito del bachillerato es que los estudiantes desarrollen un pensamiento complejo que deberá propiciar que entrelacen conocimientos y generen nuevos sentidos de sus saberes para abordar una realidad que es cambiante e inédita. El pensamiento complejo implica también la ampliación y diversificación de los contextos de pensamiento, emoción y acción. La estrategia curricular para llevar a efecto este propósito es el diseño de ECAs de varias asignaturas para un mismo grupo escolar en torno a un **tema integrador**. Es decir, que el tema sea integrador deriva de la acción colegiada de los profesores.

Casi cualquier asunto de la vida cotidiana puede servir como tema integrador para *Ética*. Lo importante es el trabajo colegiado e interdisciplinario que los profesores de la asignatura pueden impulsar con los profesores de otras áreas. Además de que el tema sea un elemento común en varias asignaturas, para que cumpla su papel de integración puede haber textos y actividades de aprendizaje y evaluación compartidos. En cualquier caso, lograr que el tema integrador sea interesante para los estudiantes no depende solo de los textos que se trabajen sino de cómo se diseñen y conduzca las actividades de aprendizaje.

¿Cómo elegir temas integradores para trabajar con otras asignaturas? Los ámbitos de relación o las situaciones prácticas que se elijan, pueden servir por ellas mismas como temas integradores. Es importante, por tanto, que los profesores de *Ética* compartan con academias de otras asignaturas lo que trabajarán durante el semestre y propicien con ello una labor colegiada e interdisciplinaria.

3.2.3. Comunidad de indagación

La comunidad de indagación (fig. 2) se inicia con la enunciación de las reglas que hagan posible el intercambio y la indagación: pedir la palabra, respetar los turnos, escuchar todas las aportaciones... El segundo paso es la lectura de una obra literaria²⁰ o de una novela filosófica. Generalmente se hará en voz alta, de manera que los estudiantes aprendan a leer para los demás. El tercer paso consiste en formular preguntas a partir de la lectura. En ocasiones se hará de manera libre. En otras, las preguntas puede formularlas el profesor. Es importante que las preguntas no sean cuestiones que puedan ser respondidas mediante una verificación empírica (por ejemplo: ¿de qué color son los pingüinos?) o en algún documento (por ejemplo: ¿los murciélagos son mamíferos?). En un cuarto momento los estudiantes eligen una de las preguntas. A partir del quinto momento se da la discusión filosófica propiamente dicha. Para llevarla a efecto hay planes de discusión en torno a un concepto y hay ejercicios. El siguiente paso es la evaluación tanto de la actividad, de la sesión y de las reglas.

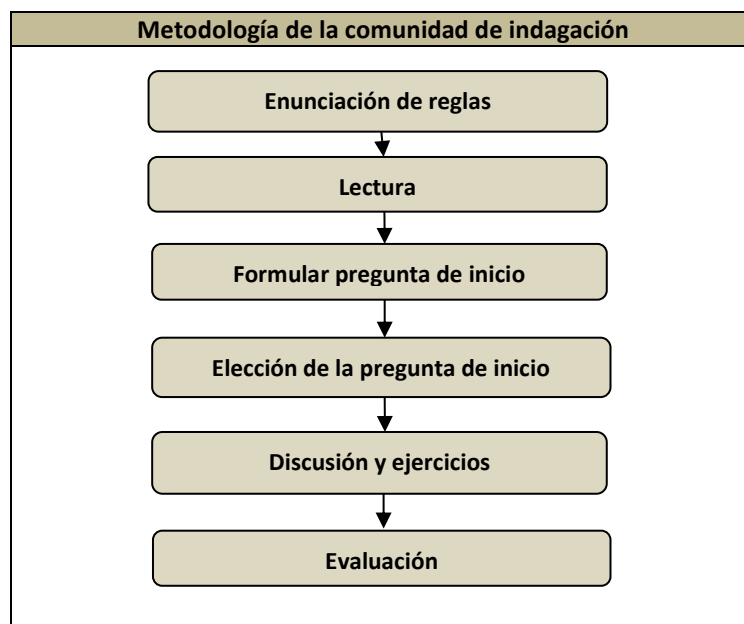


Fig. 2

²⁰ A esta etapa corresponden las novelas (o partes de ellas) de la colección *18 para los 18*.

Un elemento fundamental (como concepto, habilidad y actitud), tanto de la actividad filosófica como del aprendizaje de la filosofía, es el cuestionamiento. La pregunta puede emplearse en tres momentos: antes de abordar un contenido curricular, durante la adquisición del conocimiento y una vez que éste se ha logrado.

La pregunta adquiere una fuerza especial en el proceso de indagación aunque de distintas maneras. Por cada momento se puede distinguir tres tipos de preguntas. En el momento inicial las preguntas se emplean para encontrar el punto de interés, el aspecto que resulta asombroso para los estudiantes y en el cual están dispuestos a comprometer su actividad intelectual. En el momento central se emplean preguntas de seguimiento, que ayudan a clarificar los conceptos, prever las implicaciones, explicitar las presuposiciones, etc., que se generan de la exploración tentativa que los estudiantes hacen a partir de las preguntas de inicio. Finalmente están las preguntas para recapitular el proceso, que permiten recuperar lo que se abordó durante el seguimiento del aprendizaje y que plantean nuevas interrogantes. Con estas nuevas interrogantes se dará inicio a otro ciclo de indagación (tabla 6).

Tabla 6. Funciones de las preguntas en el proceso de la comunidad de indagación	
Pregunta	Función
De inicio	Encontrar el punto de interés, el aspecto que resulta asombroso para los estudiantes y en el cual están dispuestos a comprometer su actividad intelectual.
De seguimiento	Clarificar los conceptos, prever las implicaciones, explicitar las presuposiciones, etc., que se generan de la exploración tentativa que los estudiantes hacen a partir de las preguntas de inicio.
De recapitulación	Recuperar lo que se abordó durante el seguimiento del aprendizaje. Plantear nuevas interrogantes. Iniciar otro ciclo de indagación.

Es importante enfatizar la necesidad de hacer preguntas de los tres niveles. Entre las preguntas destaca «¿Por qué?», pues facilita que los estudiantes justifiquen o fundamenten lo que expresen en el curso del intercambio dialógico.

Por otra parte, es indispensable discriminar el empleo de la pregunta en la comunidad de indagación de otras formas en que se usa: es diferente preguntar para entender, que preguntar para evidenciar a otro, así como es diferente preguntarse juntos, que ser inquisitivo con los demás.

Los desacuerdos que se den en el intercambio dialógico deberán tratarse razonablemente, es decir, los estudiantes deben indagar sobre la fundamentación de cada postura para no devaluar la participación de nadie y en un auténtico esfuerzo por entender.

La comunidad de indagación implica que se dé tiempo suficiente para que cada estudiante pueda expresar lo que piensa. Esto propicia que aprendan a ser más reflexivos que impulsivos al dar una respuesta, así como el ejercicio de las habilidades necesarias para participar en forma razonable.

El papel del profesor consiste en formular preguntas y propiciar que los estudiantes las hagan, conducir las actividades de modo que el grupo trabaje en un ambiente de respeto y cooperación.

3.2.4. La lectura como actividad de aprendizaje en *Ética*

¿Cómo hacer de la lectura una forma de aprendizaje? ¿Cómo lograr que la lectura sea una manera de obtener y generar conocimiento en *Ética*? ¿Cómo llevar la investigación propia de la *Ética* al aula?

El enfoque de la asignatura hace necesario que los estudiantes enfrenten situaciones reales pero sin verse afectados en su integridad. Para ello, la propuesta de trabajo es la comunidad de indagación. En este sentido,

el inicio de la investigación será a partir de narraciones noveladas que posibiliten el análisis y la reflexión sin que esto implique entrar a la privacidad de los estudiantes y poner en riesgo su integridad.

¿Por qué leer novelas²¹ o cuentos (y poemas, obras de teatro, canciones, imágenes) en la investigación *Ética*? Las obras literarias ofrecen información sobre el mundo, su lectura aporta intuiciones, enfoques y valores que permiten entenderlo y contextualizarlo, a veces desde una perspectiva distinta a la de quien la lee. Dan al lector la oportunidad de enjuiciar sus creencias, normas, valores y decisiones. Así, los textos narrativos permiten a los estudiantes identificar posturas y acciones en una situación determinada, lo que les brinda la oportunidad de considerar, comprender y evaluar opciones morales. Además, la lectura de obras literarias extiende la propia experiencia y pensamiento. Con ello ofrece información sobre estrategias para conducirse en situaciones difíciles, genera nuevas formas para percibir y pensar la realidad, habilita para saber qué se siente estar en situaciones distintas a las propias y propicia la predicción de comportamientos, es decir, promueve el proceso empático [Nyenhuis, 2009: 11-15 y Volpi, 2011].

3.2.5. Diseño de las actividades de aprendizaje de la ECA

¿Qué proceso seguir para lograr los aprendizajes de *Ética*?

Para el desarrollo se propone la comunidad de indagación. Una opción es iniciar con la lectura de un texto o de una experiencia. Ésta puede ser una vivencia preparada con una lectura u otra actividad *ex profeso*: observar una imagen, leer un cuento, un poema. Tras ello, los estudiantes problematizan, es decir, generan preguntas o se enfrentan a una cuestión que el profesor presenta (plan de discusión). A continuación buscan clarificar la pregunta y plantear posibles respuestas. Éstas deben ir acompañadas de razones a favor o en contra. Todo este proceso deberá ser argumentativo. Para concluir, es importante que los estudiantes traten de caracterizar o definir los conceptos que han abordado, identifiquen de qué han estado hablando, cómo lo han hablado y, finalmente, que registren su experiencia.

Como cierre, es fundamental que recuperen determinadas tesis éticas para incorporarlas en la reflexión y discusión.

Así, el profesor debe diseñar una ECA para *Ética* teniendo en cuenta experiencias, lecturas, preguntas, ejercicios de análisis, ejercicios dialógicos de respuesta y de contrastación con textos de autores.

I. Apertura

I.1. Actividades de aprendizaje (tabla 7)

Las actividades de apertura están orientadas a recuperar e identificar los saberes previos relativos a los contenidos que se pretende aprendan los estudiantes. Para ello los estudiantes pueden responder una pregunta sobre el o los conceptos que se abordarán en la ECA.

Tabla 7. Actividades de aprendizaje en la apertura	
Momento de la ECA	Actividad de aprendizaje
APERTURA	1) Responden preguntas sobre los conceptos que se abordarán en la ECA. 2) Identifican la noción que en lo individual y como grupo tienen de esos conceptos.

I.2. Productos

Los productos que se generen en las actividades de apertura podrán ser respuestas cortas (escritas) o imágenes (dibujos, esquemas). Lo importante es que sirvan para identificar qué saben los estudiantes de los conceptos que se pretenden construir en la ECA.

²¹ Recuérdese la referencia a la colección *18 para los 18*.

I.3. Evaluación

Los criterios para evaluar los procesos y productos de aprendizaje en la apertura deben referirse a la noción que tienen los estudiantes, en lo individual y como grupo, de los conceptos a construir, cuáles son las características de esa noción, de modo que tras participar en la ECA puedan detectar qué aprendieron, en qué se modificó su perspectiva.

II. Desarrollo

II.1. Actividades de aprendizaje (tabla 8).

Las actividades de aprendizaje en el desarrollo son las propias de la comunidad de indagación (§ 3.3.3): lectura, formulación y elección de preguntas²², clarificación de conceptos, exploración de implicaciones y consecuencias, etc.

Tabla 8. Actividades de aprendizaje en el desarrollo	
Momento de la ECA	Actividad de aprendizaje
DESARROLLO	1) Leen un texto escrito (o de otro tipo o de una experiencia). 2) Problematizan. 3) Eligen una pregunta. 4) Clarifican la pregunta. 5) Plantean respuestas. 6) Caracterizan o definen los conceptos abordados. 7) Evalúan la discusión y su participación en ella.

II.2. Productos

Los productos de aprendizaje en el desarrollo deben dar muestras de la participación del estudiante en el proceso, es decir, de que está aprendiendo y de qué es lo que está aprendiendo, por ello deben estar en función de la actividad. Los productos son dos: la caracterización de conceptos y el registro de la evaluación de la discusión y la participación.

II.3. Evaluación

La evaluación en el desarrollo sirve para verificar el aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, para asegurarse que se está logrando. En este sentido dos consideraciones sobre la evaluación son importantes: la información que aporte sobre el logro de los atributos de la competencia genérica y la competencia de Humanidades que se pretende desarrollar, y la información sobre la construcción y uso de los conceptos que hacen los estudiantes (lo que se manifiesta en la caracterización de conceptos) y el desarrollo de las habilidades y actitudes (lo que se expresa en la evaluación de la discusión y la participación).

III. Cierre

III.1. Actividades de aprendizaje (tabla 9)

Las actividades de cierre están destinadas a que el estudiante aplique en otros contextos los aprendizajes que haya logrado en la etapa de desarrollo y, después, a que reconozca qué aprendió.

²² Para guiar la formulación y elección de preguntas y con ello generar las actividades siguientes del desarrollo está el plan de discusión. *Cfr.* § 3.4. anexo 1.

La aplicación de los conceptos puede lograrse mediante la actividad de comentar. El estudiante lee fragmentos de textos filosóficos relativos a los conceptos que ha abordado. Luego puede haber un proceso dialógico. El proceso debe culminar en un texto en que analice esos conceptos, los compare, explore conexiones o consecuencias, etc.

Tabla 9. Actividades de aprendizaje en el cierre	
Momento de la ECA	Actividad de aprendizaje
CIERRE	1) Leen textos de filósofos sobre el concepto abordado. 2) Comentan los textos a la luz de lo que aprendieron en el desarrollo.

III.2. Productos

El producto de la actividad de cierre es el comentario.

III.3. Evaluación

El criterio debe ser la recuperación de los conceptos, la clarificación y su empleo para abordar el texto filosófico que se ha leído.

La relación de la Comunidad de indagación con la ECA se muestra en la figura 3.

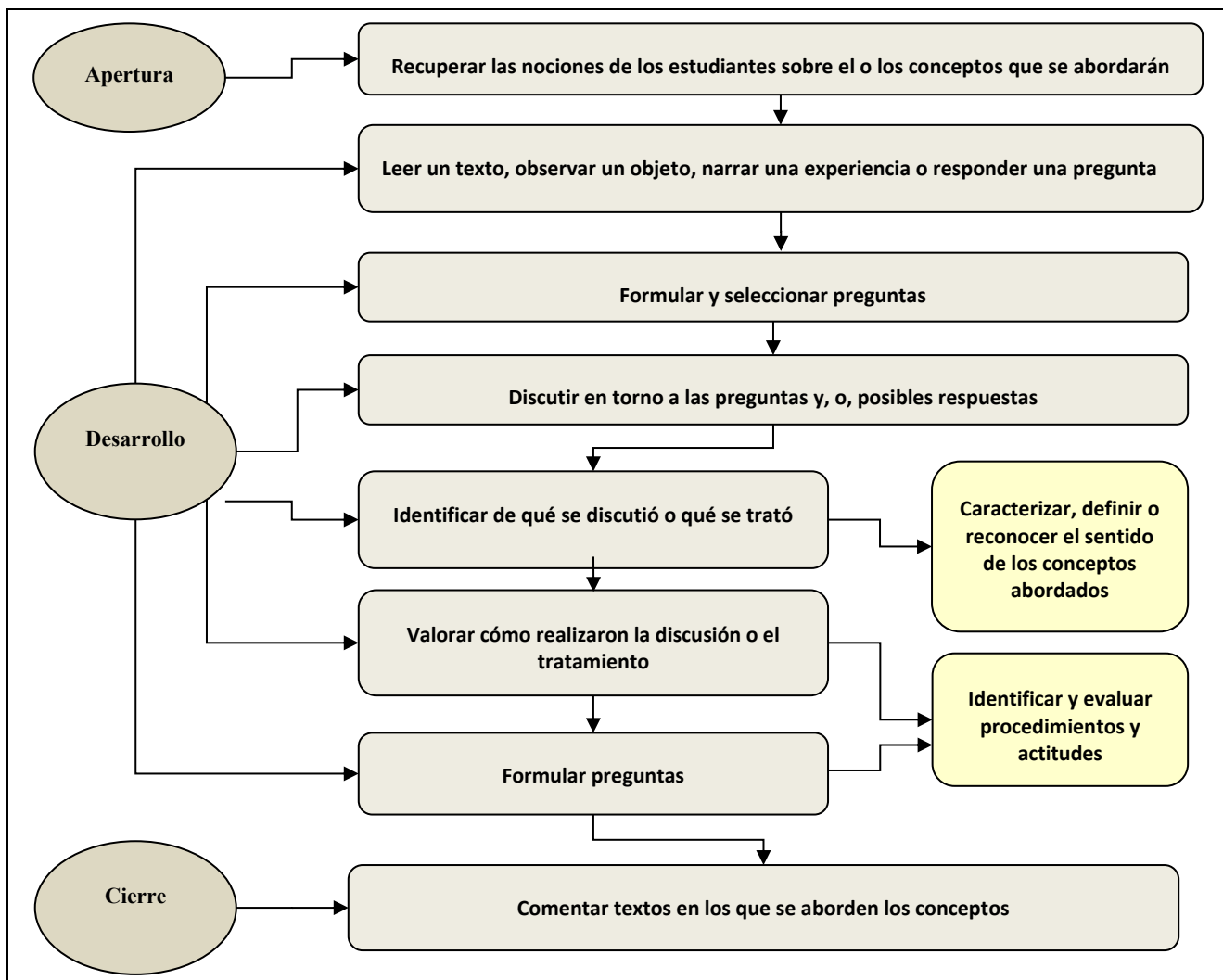


Fig. 3. Diseño de una ECA de *Ética*

3.2.6. Evaluación

En la evaluación deben considerarse cuatro aspectos: qué se evalúa, para qué, quién evalúa y cómo se evalúa²³.

La evaluación se propone constructiva o formativamente, es decir, como experiencia de aprendizaje y como experiencia de evaluación. En ambos sentidos involucra aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como pasos o tránsitos entre ellos. La orientación final es la mejora del estudiante en sus recursos cognitivos y actitudinales.

La evaluación debe cumplir dos condiciones: la confiabilidad y la validez. La confiabilidad depende de la formulación (colaborativa) de criterios: entre más construcción colegiada, mayor probabilidad de asegurar la concordancia de diversas visiones y, por lo mismo, de que con un mismo instrumento dos observadores de un proceso o producto de aprendizaje puedan llegar a igual apreciación. En el caso de la validez es importante que el profesor se pregunte si el instrumento de evaluación es congruente con sus pretensiones de aprendizaje. Así, la información que los estudiantes dan durante el proceso y se hace evidente en los productos de la actividad, debe ser evaluada por la información que tienen sobre los conceptos que se pretende construir, las habilidades y actitudes que se pretenden desarrollar.

Para garantizar la transparencia y el carácter participativo de la evaluación es recomendable realizar los siguientes tipos de evaluación:

- La autoevaluación, que es la que realiza el alumno acerca de su propio desempeño, haciendo una valoración y reflexión acerca de su actuación en el proceso de aprendizaje.
- La coevaluación, que se basa en la valoración y retroalimentación que realizan los pares, miembros del grupo de alumnos.
- La heteroevaluación, que es la valoración que el docente y los grupos colegiados de la institución, así como agentes externos, realizan de los desempeños de los alumnos, aportando elementos para la retroalimentación del proceso. En este último caso pueden considerarse evaluaciones estatales y nacionales, tales como las pruebas Enlace, Pisa, Exani I y II, entre otras.

En la ECA, la evaluación tiene diferentes funciones (tabla 10), pero en ellas destaca que el estudiante aprenda la autorregulación, a formular criterios²⁴ para evaluarse e identificar su propio desarrollo.

Así, la identificación de saberes previos que se realiza en la apertura es una forma para que el profesor y los estudiantes sepan cuáles son sus creencias y cuáles los conceptos que emplean para explicar o entender a la sociedad. Además, la evaluación en la apertura proporciona elementos al profesor para que modifique o reoriente las actividades que ya ha diseñado para el desarrollo de la ECA.

Durante el desarrollo de la ECA, la evaluación aportará al profesor y al estudiante indicios de lo adecuado de las actividades, así como de las dificultades o yerros en el aprendizaje. También, en el desarrollo, los diferentes contenidos procedimentales ligados a la autoevaluación y a la coevaluación permiten la construcción con-

²³ En dos apartados anteriores se ha abordado el cómo de la evaluación en *Ética*.

²⁴ En el ejemplo de ECA se muestran los criterios de evaluación porque son la base para diseñar los instrumentos de evaluación.

ceptual, pues no puede haber auténtica construcción sin procesos colectivos de cooperación, indagación, diálogo y crítica.

En el cierre, la evaluación está orientada a que el estudiante trace nuevas rutas de aprendizaje tras haber identificado qué aprendió y qué debería haber aprendido.

Respecto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es importante tener presente que la orientación final de la evaluación en el aula es doble: promover que el estudiante desarrolle competencias y aportar indicios para saber si esto se está dando. En este sentido, al tener claro cuáles serán los contenidos a aprender, también se tendrá nitidez sobre las competencias a evaluar, lo que favorece establecer criterios compartidos de evaluación.

Dentro de la multiplicidad de formas de evaluar es importante tener claro que estudiantes y profesores deben atender tanto el proceso como los productos de aprendizaje, que toda información que se genere en las actividades de evaluación debe servir para que profesores y estudiantes tomen decisiones para mejorar.

En cuanto a las formas de evaluar la escritura argumentativa es una habilidad a desarrollar en todas las asignaturas del bachillerato tecnológico. En *Ética* este ejercicio es imprescindible e indispensable. De ahí la importancia de considerar, además de la producción de narraciones, el comentario de textos y la disertación (elaboración de ensayos).

La ponderación de las actividades y sus productos en la ECA debe estar en función de las competencias pero también de fortalecer el sentido de logro en los estudiantes. No se trata de otorgar puntos por actividad realizada o producto entregado. El peso de la evaluación no radica en la entrega del producto, sino que está en función del proceso de aprendizaje que, a su vez, corresponde al desarrollo de competencias.

Tabla 10. Funciones de la evaluación en cada momento de la ECA	
Apertura	<p>Que el estudiante (y el profesor) identifique cuáles y cómo son sus saberes sobre los conceptos que construirá en la ECA.</p> <p>Que los estudiantes, como grupo, identifiquen qué conceptos necesitan construir (aprender) para entender ciertos aspectos de la sociedad.</p>
Desarrollo	<p>Que el profesor y el estudiante identifiquen si se están logrando los aprendizajes esperados (construcción de conceptos, identificación de actitudes, desarrollo de habilidades) y de qué manera.</p> <p>En caso de que los estudiantes no estén logrando los aprendizajes (o de que puedan lograrlos mejor), la evaluación servirá al profesor para que obtenga información que le permita diseñar actividades de recuperación o profundización.</p>
Cierre	<p>Que los estudiantes identifiquen la relación de los aprendizajes que lograron en la ECA con otros contextos.</p> <p>Que los estudiantes se propongan aprendizajes por lograr.</p>

Registro de competencias

Como parte del trabajo colegiado, los profesores de cada escuela deberán acordar la forma en que se asegurarán de que todas las competencias del Marco Curricular Común sean abordadas y desarrolladas en las diferentes asignaturas que contempla el plan de estudios, de tal manera que al finalizar el bachillerato los egresados tengan el perfil deseado en este nivel educativo.

Por tanto es necesario que cada profesor lleve el registro de los avances en el desarrollo de competencias de cada uno de sus estudiantes. Los grupos colegiados podrán determinar los instrumentos idóneos para tal fin.

A continuación se presenta una tabla en la que se propone una forma de realizar dicho registro, aunque seguramente los docentes podrán proponer otros instrumentos que faciliten la tarea:

REGISTRO DE COMPETENCIAS				
Asignatura:				
Grupo:				
Nombre del Alumno	Competencia ²⁵ :			
	Nivel de Logro del Atributo ²⁶ :			
	Bueno	Regular	Suficiente	Insuficiente
Alumno 1				
Alumno 2				
Alumno 3				
Alumno n				
Nivel de Logro	Descripción			
Bueno²⁷				
Regular²⁸				
Suficiente²⁹				
Insuficiente³⁰				

²⁵ Anotar el nombre de la competencia desarrollada en las estrategias didácticas.

²⁶ Anotar el nombre del atributo abordado mediante las estrategias didácticas.

²⁷ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue bueno.

²⁸ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue regular.

²⁹ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue suficiente.

³⁰ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue insuficiente.

3.3. Ejemplo metodológico

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR					
INSTRUMENTO DE REGISTRO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS					
A) IDENTIFICACIÓN					
Institución:					
Plantel:			Profesor(es):		
Asignatura: <i>Ética</i>	Semestre: 3°	Carrera:	Periodo de aplicación:		Fecha:
			Duración en horas: 3		

B) INTENCIONES FORMATIVAS			
Propósito de la estrategia didáctica Que los estudiantes reflexionen críticamente sobre su libertad, autonomía y heteronomía en asuntos relacionados con sus relaciones interpersonales.			
Tema integrador:	¿Soy lo que decido ser? ³¹	Otras asignaturas, módulos o submódulos que trabajan el tema integrador:	
		Asignaturas, módulos y/o submódulos con los que se relaciona:	
Contenidos fácticos:			
Conceptos Fundamentales: Eticidad/moralidad		Conceptos subsidiarios: Identidad Responsabilidad Libertad	
Contenidos procedimentales:			
De considerar y comprender opciones morales: 1. Razona sobre los gustos propios, intenciones, pretensiones o deseos que guían una acción, así como sobre los de otros.			
Contenidos actitudinales:			
Actitud de evaluación.			
Competencias genéricas y atributos:			
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Atributos. 1.3. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. 1.4. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.			
Competencias disciplinares:			
H13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.			

³¹ Este tema integrador se presenta como un ejemplo, bajo la suposición de que quienes diseñaron la ECA trabajaron colegiadamente con profesores de otras asignaturas del mismo semestre e, incluso, del mismo grupo escolar.

C) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE				
Apertura				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
Individual 1) Anotan qué significa obedecer.				
Plenaria 2) Comparten las respuestas al grupo. Elaboran grupos con las que se parecen. Identifican cuáles son las más y cuáles las menos comunes.				
Individual 3) Con base en la identificación que hicieron escriben cuáles son las ideas mayoritarias y minoritarias sobre lo que es obedecer.		H 13	Escrito sobre las tendencias en el grupo respecto al significado de obedecer	Identificar cuáles son las tendencias que hay en el grupo sobre el significado de obedecer.

Desarrollo				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
Plenaria 4) Leen los cinco primeros párrafos de <i>Las batallas en el desierto</i> . 5) Van contestando las preguntas del plan de discusión (anexo 1). 6) Discuten, en diálogo crítico, la o las respuestas que se vayan dando. Nota. El profesor indica que en esta actividad adoptarán la actitud de revisión. 7) En equipo Identifican las razones para seguir reglas, obedecer o decidir que se han presentado en la discusión.				
Individual. 8) Con base en las razones que han señalado identifican si corresponden o se contraponen con una meta.	CG 1. Atributos 1.3 y 1.4		Clasificación de las razones por su correspondencia con una meta	En el escrito deben aparecer dos listas: - las razones que corresponderían a una meta (y cuál sería ésta) y las que se contrapondrían con una meta.

Cierre				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
Individual 1) Leen el texto Berlin (anexo 2).		H 13	Escrito (no mayor de dos cuartillas) en que recuperen alguna de las situaciones expuestas en el plan de discusión y las analicen mediante los conceptos que han identificado en el texto filosófico en relación con la autonomía, la libertad y la responsabilidad	En el escrito deben aparecer: 1) una de las situaciones expuestas en el plan de discusión, 2) los conceptos que aparecen el texto filosófico y 3) la relación con su autonomía, libertad y responsabilidad.
Plenaria 2) Identifican los conceptos que se abordaron en la ECA, así como las habilidades y actitudes que pusieron en práctica.				

D) RECURSOS	
Material	Fuentes de información
Anexo 1. Plan de discusión. Anexo 2. Dos conceptos de libertad (fragmento) Pacheco, José Emilio. (2010) Las batallas en el desierto. SEP-FCE. Col. 18 para los 18, México.	Berlin, Isaiah (1988) Cuatro ensayos sobre la libertad. Alianza Editorial, Madrid, pp. 205-211

E) VALIDACIÓN		
Elabora: Profesor(es)	Recibe: _____	Avala: _____

ANEXOS

Anexo 1

Plan de discusión³²:

Poder hacer lo que uno quiere.

En la novela hablan de tener que obedecer a lo que dicen los padres, los maestros, y otras autoridades que son las que deciden lo que podemos y lo que no podemos hacer.

Cuando somos pequeños nos dicen cómo vestirnos, a qué escuela ir, con qué amigos juntarnos, qué podemos o no comer, etc. Conforme vamos creciendo vamos ganando “espacios de libertad”. Nuestros padres tienen que ir gradualmente dándonos cada vez más espacio para tomar nuestras propias decisiones y afrontar las consecuencias de las mismas.

Revisa los siguientes puntos y discute con tus compañeros a qué edad crees que debes tener la libertad de decidir por ti mismo.

- 1.- Elegir la escuela la que quieres ir.
- 2.- Tener novia.
- 3.- Decidir el tipo de ropa que quieres usar.
- 4.- Cortarte el pelo como tú quieras (o no cortártelo).
- 5.- Ponerte un tatuaje.
- 6.- Tener relaciones sexuales.
- 7.- Decidir en dónde quieres trabajar.
- 8.- Decidir a dónde ir de vacaciones.
- 9.- Decidir dónde quieres pasar las fiestas de navidad y año nuevo.
- 10.- Decidir qué quieres fumar.
- 11.- Tomar alcohol en las fiestas.
- 12.- Usar algunas drogas.
- 13.- Decidir si quieres tener un hijo.
- 14.- Comprar un carro.
- 15.- Decidir libremente tomar tus propias decisiones

Anexo 2

Dos conceptos de libertad fragmento

Isaiah Berlin

Todo aislacionismo político, toda autarquía económica y toda forma de autonomía tienen algún elemento de esta actitud. Elimino los obstáculos que hay en mi camino dejando el camino. Me retiro a mi propia secta, a mi propia economía planificada o a mi propio territorio deliberadamente aislado, donde no se necesita oír ninguna voz del exterior ni puede tener efecto ninguna fuerza externa. Esto es una forma de la búsqueda de la seguridad, pero también se le ha llamado búsqueda de la libertad o independencia personal o nacional. En lo que se refiere a los individuos, esta doctrina no dista mucho de las concepciones de aquellos que, como Kant, identifican la libertad, no con la eliminación de los deseos, sino con resistirse a ellos y controlarlos. Yo me identifico con el que controla y me libero de la esclavitud de lo que es controlado. Soy libre porque soy autónomo y en la medida que lo soy. Obedezco leyes, pero las he impuesto yo a mi propio yo no coaccionado, o las he encontrado en él. La libertad es obediencia, pero «obediencia a una ley que nos damos a nosotros mismos» y ningún hombre puede esclavizarse a sí mismo. La heteronomía es depender de factores externos, prestarse a ser un juguete del mundo exterior que yo no puedo controlar por completo y que por tanto me controla y me «esclaviza». Soy libre solamente en la medida en que mi persona no está «encadenada» por nada que obedezca a fuerzas sobre las que yo no tenga ningún control; yo no puedo controlar las leyes de la naturaleza; por tanto, *ex hypothesi*, mi actividad libre tiene que ser puesta por encima del mundo empírico de la causalidad. No es este el lugar de discutir la validez de esta antigua y famosa doctrina; sólo quiero hacer notar que la relación que guardan las ideas de libertad como resistencia a los deseos irrealizables (o liberación de ellos) y como independencia de la esfera de la causalidad, ha tenido un papel muy importante no menos en la Política que en la Ética.

³² Recuérdese que el Plan de discusión sirve para guiar la formulación y elección de preguntas. Con ello se generan las actividades siguientes del desarrollo.

Si la esencia de los hombres consiste en que son seres autónomos –autores de valores y de fines en sí mismos, cuya autoridad consiste precisamente en el hecho de que están dotados de una voluntad libre–, nada hay peor que tratarles como si no lo fueran, como si fueran objetos naturales manipulados por influencias causales, y criaturas que están a merced de estímulos externos, cuyas decisiones pueden ser manejadas por sus gobernantes por medio de amenazas de fuerza o de ofrecimientos de recompensas. Tratar a los hombres de esta manera es tratarlos como si no estuviesen determinados por sí mismos. «Nadie puede obligarme a ser feliz a su manera decía Kant. «El paternalismo es el mayor despotismo imaginable.» Esto es así porque es tratar a los hombres como si no fuesen libres, sino material humano para que yo, benevolente reformador, los moldee con arreglo a los fines que yo he adoptado libremente, y no con arreglo a los suyos. Precisamente esta es, por supuesto, la política que recomendaron los primeros utilitaristas. Helvétius (y Bentham) creían que no se debía contradecir, sino utilizar, la tendencia que tienen los hombres a ser esclavos de sus pasiones, y querían ofrecerles premios y castigos –la forma más aguda posible de heteronomía– si mediante éstos se podía hacer más felices a los «esclavos».

Pero manipular a los hombres y lanzarles hacia fines que el reformador social ve, pero que puede que ellos no vean, es negar su esencia humana, tratarlos como objetos sin voluntad propia y, por tanto, degradarlos. Por esto es por lo que mentir a los hombres o engañarles, es decir, usarlos como medios para los fines que yo he concebido independientemente, y no para los suyos propios, incluso aunque esto sea para su propio beneficio, es, en efecto, tratarlos como subhumanos y actuar como si sus fines fuesen menos últimos y sagrados que los míos. ¿En nombre de qué puede estar justificado forzar a los hombres a hacer lo que no han querido o aquello a lo que no han consentido? Solamente en nombre de algún valor que sea superior a ellos mismos. Pero si, como sostenía Kant, todos los valores se constituyen como tales en virtud de los actos libres de los hombres y sólo se llaman valores en cuanto que son así, no hay ningún valor superior al individuo. Por tanto, hacer esto es coaccionar a los hombres en nombre de algo que es menos último que ellos mismos, someterles a mi voluntad o al deseo particular de otro (u otros) para su felicidad, ventaja personal, seguridad o conveniencia. Tiendo hacia algo deseado (por cualquier motivo, no importa lo noble que sea) por mí o por mi grupo y para ello utilizo a otros hombres como medios. Pero esto está en contradicción con lo que yo sé que son los hombres; a saber, fines en sí mismos. Todas las formas de forzar a los seres humanos, de intimidarles, de conformarles contra su voluntad con la propia norma, todo control de pensamiento y todo condicionamiento son, por tanto, una negación de lo que constituye a los hombres como tales y a sus valores como esenciales. El individuo libre que proponía Kant es un ser trascendente que está más allá del ámbito de la causalidad natural. Pero en su forma empírica –en que la idea del hombre es la que se tiene en la vida corriente– esta doctrina fue el núcleo central del humanismo liberal, tanto moral como político, que estuvo profundamente influido tanto por Kant como por Rousseau en el siglo XVIII.

Fuentes de consulta

Básica

- Brenifier, Óscar *et al.* (2006) *El filósofo aprendiz.* (8 vols), Edere, México.
- Savater, Fernando. (1991) *Ética para Amador.* Ariel, Barcelona.
- Priani Saiso, Ernesto. (2012). *Filosofía. Competencias + Aprendizaje + Vida Bachillerato.* Editorial Pearson
- Villoro, Luis (coord) (2005) *Los linderos de la ética.* 3ra ed., Siglo XXI-CIICSH-UNAM, México.
Colección 18 para los 18. SEP / FCE.

Complementaria

- Beuchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación.* UNAM-Itaca. México.
- Brenifier, Oscar. (2005) *Enseñar mediante el debate.* Edere, México.
- Delors, Jacques. (1994) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* UNESCO.
- Echeverría, Eugenio. (2006) *Filosofía para niños.* 2ª ed., SM Ediciones (Col Aula Nueva). México.
- Frade Rubio, Laura (2008) *Planeación por competencias.* Inteligencia educativa, México.
- García Moriyón, Félix. (2006) *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula.* Ediciones de la Torre. Madrid.
- Harada Olivares, Eduardo. (comp) (2012) *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México.* ENP-UNAM, México.
- Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Domenico Masciotra y Mane Yaya. *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente.* Observatorio de reformas educativas. Ginebra. Oficina Internacional de Educación, BIE / UNESCO. Publicación del Observatorio de Reformas Educativas. Universidad de Quebec, Montreal, julio de 2006.
http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/Competencias/ORE_Spanish.pdf
- Linares, Jorge Enrique (2008). *Ética y mundo tecnológico.* FCE-UNAM, (Sección de Obras de Filosofía), México.
- Lipman, Mathew y Sharp, Ann Margaret (s/f) *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa.* Proyecto Didáctico Quirón. Programa Filosofía para Niños.
- Lipman, Mathew y Sharp, Ann Margaret (s/f) *Investigación social. Manual del profesor para acompañar a Mark.* Proyecto Didáctico Quirón. Programa Filosofía para Niños.
- Lipman, Mathew, Sharp, Ann Margaret y Oscayan, Frederick S. (s/f) *Investigación filosófica. Manual para acompañar El descubrimiento de Harry Stottlemeier.* Ediciones de la Torre. Proyecto Didáctico Quirón.
- Miranda Alonso, Tomás. "M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable" en Espinosa, Francisco Javier (coord.). (2007) *Ocho pensadores de hoy.* Septem ediciones, Oviedo.
- Olivé, León (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento: ética, política y epistemología.* (Colección: Ciencia, tecnología, sociedad). FCE, México.
- Reygadas, Pedro (s/f). *El diálogo filosófico como método de enseñanza.* Preparatoria Iztapalapa I. México, D.F.
- Splitter, Laurence J. y Ann M. Sharp (1995). *La otra educación.* Manantial, Argentina.
- Toledo, María Eugenia y Sosa Peinado, Eurídice (2004). *Reflexiones imprescindibles.* México.
- UNESCO (2011). *La filosofía una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro.* UAM-I, México.
- Velasco Gómez, Ambrosio (2005). "Ética e historia: ¿universalismo ético o relativismo moral?" en Villoro (2005), pp 18-34.

Referencias electrónicas

- www.e-torredabel.com
- <http://ernestopriani.com/>
- www.filosofia.buap.mx/
- www.clafen.org
- <http://www.fomentoallectura.sems.gob.mx/>
- <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/ciencias.html>

Fuentes del programa

- Álvarez del Río, Asunción y Rivero Weber, Paulina (coords) (2009) *El desafío de la bioética. Textos de bioética vol II* FCE (Col Ciencia, tecnología y sociedad), México.
- Argudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes.* Trillas, México.
- Beuchot, Mauricio (2004). *Derechos humanos. Historia y filosofía.* Fontamara (Biblioteca de ética, filosofía, derecho y política núm. 70), México.
- Bunge, Mario (1985). *Racionalidad y realismo.* Alianza (Alianza Universidad núm. 445). Madrid.

- Cipolla, Carlo M. (2001) "Las leyes fundamentales de la estupidez humana" en *Allegro ma non troppo*. Crítica (Biblioteca de bolsillo), Barcelona, pp 51-85.
- de Bono, Edward (1994). *Seis pares de zapatos para la acción*. Paidós (Paidós Empresa núm 13), México.
- Denyer, Monique et al (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. FCE (Col. Popular, 676). México.
- Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo 444*. 21/10/2008. México.
- Dieterlen, Paulette "Ética y economía" en Villoro (2005), pp 35-55.
- Ehrlich, Paul R. (2005). *Naturalezas humanas. Genes, culturas y la perspectiva humana*. FCE (Col. Ciencia y Tecnología), México.
- Elola, Nydia y Toranzos, Lilia. *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires, julio de 2000. <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- González, Juan C. (edit) (2006). *Perspectivas contemporáneas sobre la cognición: percepción, categorización y conceptualización*. Siglo XXI-UAEMor (Filosofía), México.
- Herrera Ibáñez, Alejandro "Ética y ecología" en Villoro (2005) pp 134-152.
- Hinkelammert, Franz (2005). *Solidaridad o suicidio colectivo*. Universidad de Granada. Granada.
- Hurtado, Guillermo (2007) "Enseñanza de la lógica en el bachillerato y construcción de la democracia en México" *Eutopía*, México. http://unidadfilosofiauaaz.weebly.com/uploads/1/0/6/5/106589/g_hurtado_logica_para_que_eutopia_3_mar_jun_2007.pdf
- Kuhn, Thomas Samuel (1982). "Objetividad, juicios de valor y elección de teorías" en *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. CONACyT-FCE. México.
- López Cerezo, José A. y Luján, José Luis (2000). *Ciencia y política del riesgo* Alianza (Ciencia y Tecnología). Madrid.
- MacIntyre, Alasdair. (1988) *Historia de la ética*. Paidós (Paidós studio básica núm 2), Barcelona.
- Martínez Huerta, Miguel. (2000) *Ética con los clásicos*. Plaza y Valdés. México.
- Morin, Edgar (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. España.
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós, Barcelona.
- Mosterín, José (1993). *Filosofía de la cultura*. Alianza editorial, Madrid.
- Novo, María (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. UNESCO - Pearson, Madrid.
- Nyenhuis, Gerald (2009). *Hermenéutica y Literatura*. Jus, México.
- Olivé, León (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*. Paidós-UNAM (Seminario de problemas científicos y tecnológicos núm. 6), México.
- Olivé, León (2006). *Interculturalismo y justicia social*. UNAM (Col. La pluralidad cultural en México, núm. 2). México.
- Olivé, León (2008) "Racionalidad, pluralismo e interculturalidad" en Paredes L., Octavio y Estrada O., Sergio, pp 666-677.
- Olivé, León "Ética y tecnología" en Villoro (2005), pp 56-80.
- Paredes L., Octavio y Estrada O., Sergio (coords edits) (2008) *Aportaciones científicas y humanísticas mexicanas en el siglo XX*. FCE-CONACyT – AMC (Sec Obras de Ciencia y tecnología), México.
- Pereda Failache, Carlos (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Anthropos-UAM, Filosofía 47, Barcelona.
- Pérez Tamayo, Ruy et al (coords) (2008) *La construcción de la bioética. Textos de bioética vol 1* FCE. (Colección: Ciencia, Tecnología, Sociedad), México.
- Salmerón, Fernando. (2004) *La filosofía y las actitudes morales*. Siglo XXI, México.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (2008) "¡Praxis a la vista!" en Paredes L., Octavio y Estrada O., Sergio, pp 879-883.
- SEP (2004). *Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica*. México.
- SEP (2008). *Acuerdo secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México.
- SEP (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México.
- SEP (2009). *Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. México.
- SEP (2012). *Acuerdo número 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico*. México.
- SEP-SEMS (2009). Acuerdo número 5/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. (Competencias disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la Filosofía). México.
- SEP (2012). *Acuerdo 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general*. México.
- Stewart, Matthew (1999). *La verdad sobre todo. Una historia irreverente de la filosofía*. Taurus, México.
- Vilches, Amparo y Gil Pérez, Daniel (2007). *Educación, ética y sostenibilidad*. <http://www.oei.es/decada/2007Educacionticasostenibilidad.pdf>
- Villoro, Luis (2007). *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. FCE-UNAM, (Sección de Obras de Filosofía), México.
- Volpi, Jorge (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. Alfaguara. México.