

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco

Perspectivas docentes sobre la enseñanza de
la ética en la Educación Media Superior

Idónea Comunicación de Resultados
para obtener el grado de
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación.
(DEPLAED)

Presenta: César Alí Pedraza Morales

Asesor: Dr. Gregorio Hernández Zamora 

Tabla de contenido

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 1 |
| 1.2 Justificación y relevancia del problema | 3 |
| 1.2.1 ¿Educar para el mercado o para la ciudadanía?..... | 3 |
| 1.2.2 Las humanidades en el marco de las reformas educativas..... | 6 |
| 1.3 Antecedentes de política educativa | 9 |
| 1.3.1 Contexto de la RIEMS | 9 |
| 1.3.2 Reformas en la educación media superior en México..... | 11 |
| 1.4 Objetivos y preguntas de investigación | 15 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 16 |
| 2.1 El significado de “ética” | 16 |
| 2.2 El significado de “Curriculum”..... | 19 |
| 2.2.1 Dimensión cultural del curriculum | 20 |
| 2.2.2 Carácter procesual y condiciones del curriculum | 21 |
| 2.2.3 Fases del curriculum | 25 |
| 2.2.3.1. Curriculum prescrito | 25 |
| 2.2.3.2 Curriculum presentado a los profesores | 26 |
| 2.2.3.3. Curriculum moldeado por los profesores..... | 27 |
| 2.2.3.3.1 Curriculum prescrito – curriculum interpretado | 31 |
| 2.2.3.3.2 Conocimientos prácticos reflexivos para interpretar el curriculum | 32 |
| 2.2.3.3.3 Mecanismos que dan forma a la práctica | 34 |
| 2.2.3.3.4 Influencia de la estructura social del trabajo docente y su mediación en el curriculum que es enseñado..... | 35 |
| 2.2.3.4 El curriculum en la acción: La enseñanza y las tareas | 35 |
| 2.2.3.5. El diseño de la práctica | 39 |
| 2.2.3.6 El curriculum evaluado | 40 |
| 3. MÉTODO. | 41 |
| 3.1 Diseño de investigación..... | 41 |
| 3.1 Sitios y participantes | 41 |
| 3.2 Recolección de datos..... | 43 |
| 3.3 Análisis de datos..... | 44 |
| 3.4 Negociación de las relaciones de investigación..... | 44 |
| 4. RESULTADOS | 46 |
| 4.1 El curriculum prescrito no es todo el curriculum | 46 |
| 4.2 Curriculum en la acción | 49 |
| 4.2.1 Inicio en la docencia: impresiones y dificultades | 49 |
| 4.2.2 Los contenidos, estrategias y materiales didácticos..... | 51 |
| 4.2.3 Condiciones materiales de la escuela..... | 53 |
| 4.2.4 Condiciones académicas de los estudiantes..... | 54 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2.5 Significado e importancia de la ética | 56 |
| 4.2.6 La función del docente para la asignatura de ética y su relación con los alumnos | 58 |
| 4.2.7. Los temas interesantes para los estudiantes..... | 60 |
| 4.2.8 Diseño de estrategias | 62 |
| 4.2.9 La evaluación | 71 |
| 4.2.10 El aprendizaje ético..... | 74 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 77 |
| 5.1 Recapitulación..... | 77 |
| 5.2 La filosofía en los planes de estudio..... | 78 |
| 5.3 Recomendaciones y temas pendientes | 81 |
| REFERENCIAS | 84 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En los últimos 15 años, es decir en los tres últimos gobiernos de México, se han emprendido reformas educativas que han incluido al nivel bachillerato. En 2008, bajo el gobierno del presidente Felipe Calderón, se promulgó la llamada RIEMS, Reforma Integral de la Educación Media Superior, que implicó la modificación de los planes y programas de estudio, en la que se buscó eliminar o reducir el peso del área de Humanidades. Durante el gobierno siguiente (Enrique Peña Nieto, 2012-2018) se continuó con estos planes de estudio. Y finalmente, en el actual gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) se promulgó una nueva reforma, llamada NEM, Nueva Escuela Mexicana, que modificó nuevamente los planes y programas de la EMS; a pesar de presentarse a los medios y a la opinión pública como una reforma orientada por el humanismo, ésta pone en riesgo la permanencia de la filosofía en el currículo del bachillerato.

Si entre los propósitos de la RIEMS y de la NEM está el de vincular la experiencia escolar con la cotidiana, es decir, que el aprendizaje sea utilizado o tenga un impacto en la vida diaria, entonces el problema es si una disciplina como la ética (rama filosófica) tiene, efectivamente, la posibilidad de influir en las vidas de las personas, o bien, de establecer un vínculo entre la teoría y la práctica, de modo tal, que haya, por ejemplo, una óptima formación ética que contribuya, a su vez, en la acción ciudadana (considerando que esta área de la filosofía supone cierta concientización o interiorización de las normas sociales, requerimiento para que la ciudadanía no esté fundada en la imposición de ideologías políticas del gobierno en turno, sino en la voluntad libre y autónoma de los individuos).

En el contexto escolar, la respuesta a este planteamiento puede rastrearse no sólo desde el aprendizaje de los estudiantes, sino también desde el punto de vista de los docentes por lo menos en los siguientes aspectos: el aprendizaje y la enseñanza de esta rama filosófica; la relación entre el programa y la vida cotidiana de los estudiantes; y las prácticas pedagógicas utilizadas o consideradas como las más adecuadas para acercar los conceptos éticos con los estudiantes.

El objetivo central de esta investigación es analizar el discurso de los docentes sobre sus experiencias como profesores de ética y sus creencias sobre el impacto de esta materia en la vida de los estudiantes. Además, se pretende a) indagar sobre las concepciones docentes en torno al concepto de ética para explicar su práctica pedagógica dentro del aula; b) analizar las prácticas pedagógicas de los profesores para explicar su influencia en el aprendizaje y c) analizar el sentido que los docentes le atribuyen a la enseñanza de la ética para describir el vínculo que se establece entre los contenidos y la vida de los estudiantes.

La ética, la lógica y la estética forman parte de las humanidades. Históricamente, la investigación en cada una de estas áreas se ha configurado de manera particular e independiente. En los programas de estudio del Colegio de bachilleres, por lo menos las dos primeras, ocupan un lugar particular como asignatura. Con la finalidad de delimitar este estudio me concentraré en la ética.

Los temas de la ética, virtudes o valores, no son ajenos a la historia de la educación de nuestro país. Pero su uso y significado han estado determinados por las condiciones sociales de los distintos periodos. Por ejemplo, Gilberto Guevara Niebla (2008) considera que la educación moral en México ha oscilado entre la ruptura con la religión y la promoción de las virtudes cívicas, el último giro que tomó la educación moral se da con el surgimiento en 1999 de la materia Formación Cívica y Ética en el Nivel Básico. Este hecho se presume como una innovación porque se hace énfasis en la noción de “formación” que sitúa a los alumnos en un papel activo mediante la adquisición de habilidades, actitudes y competencias (Araujo-Olivera, 2007, p. 216), dejando atrás un modelo pasivo dedicado a transmitir, sobre todo, cuestiones cívicas o constitucionales. En el Colegio de Bachilleres, de Educación Media Superior, la ética como asignatura apareció con la reforma de 2008 y vino a sustituir los cursos de formación ciudadana.

1.2 Justificación y relevancia del problema

1.2.1 ¿Educar para el mercado o para la ciudadanía?

Una de las primeras dificultades que experimenté como docente fue cuando escuché decir a un alumno: “¡eso pa' qué profe! ¡ni nos va a servir!”. Más allá de los nervios y el temor por no poder demostrar la utilidad de lo que pretendía enseñar, estas frases parecen mostrar, de alguna manera, el ambiente en el que se desenvuelve la enseñanza de las humanidades, de manera general, y la filosofía y sus ramas, en particular. Dicho contexto puede entenderse a partir de la valoración que se tiene de la educación humanística en comparación con la científico-tecnológica.

En su libro *Sin fines de lucro*, Martha C. Nussbaum (2012) sugiere que un elemento importante para la “salud” de la democracia y la formación de ciudadanos es la educación. Sin embargo, considera que ésta se halla en un estado de crisis a nivel mundial. Esta “crisis silenciosa”, como la autora la nombra, está asociada a la decadencia y desaparición de las artes y las humanidades de los currículos educativos y, al mismo tiempo, de las habilidades que éstas promueven: pensamiento crítico; capacidad de trascender las lealtades nacionales y de imaginar con compasión las dificultades del prójimo.

Cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta. La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy como integrantes de un mundo caracterizado por la interdependencia. Y la facultad de imaginar la experiencia del otro (capacidad que casi todos los seres humanos poseemos de alguna manera) debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones a pesar de las abundantes divisiones que contienen todas las sociedades modernas. (29-30)

De acuerdo con la autora, dichas capacidades pierden terreno en cuanto a su importancia y promoción frente a la enseñanza y las destrezas basadas en la ciencia y la tecnología.

Idealmente, esto no quiere decir que las humanidades en relación con éstas últimas sean dimensiones antagónicas o que se excluyan mutuamente. Por el contrario, podría establecerse una relación recíproca en donde, por ejemplo, el “interés económico también se nutre de las artes y las humanidades para fomentar un clima de creatividad innovadora y de administración responsable y cuidadosa de los recursos” (30).

Nussbaum identifica dos perspectivas sobre el fenómeno educativo: “educación para la obtención de renta” (o para el crecimiento económico) y una “educación para el civismo”. Tal como su nombre lo indica, la primera tiene su fundamento en la creencia de que “la meta de toda nación debería ser el crecimiento económico” (34) y que la ciencia y la tecnología son fundamentales para lograrlo (25), esto implica atribuir a las escuelas la función de crear “élites” especializadas en estos rubros.

Este modelo se caracteriza, además, por a) la nula importancia que concede a la igualdad de acceso a la educación (41) e insensibilidad frente a la desigualdad distributiva (45); b) por el manejo de los relatos históricos y económicos con la intención de no generar un pensamiento crítico, por ejemplo, sobre asuntos de raza y género (42), en este punto es importante tener en cuenta la función e impacto que pueden llegar a tener los libros de texto como mediadores con los estudiantes; y c) por cierto grado de desvalorización de las humanidades o cierto temor por su potencial para generar pensamiento crítico, que conlleva, a su vez, a tratar a las personas como objetos (46).

La segunda, en cambio, parte del paradigma del desarrollo humano y de la democracia. Entre sus características podemos destacar: a) la importancia que atribuye a las capacidades personales para desenvolverse en las distintas esferas sociales; b) el reconocimiento de la dignidad humana y su valor frente a las leyes y las instituciones (47) y c) la promoción de la participación política y la defensa de los derechos fundamentales, por ejemplo, en materia de educación y salud. Para alcanzar un modelo de este tipo, Nussbaum considera que se necesita la aptitud para reflexionar sobre cuestiones políticas; para reconocer a los otros como personas e interesarse por su vida; para imaginar cuestiones complejas, por ejemplo, sobre la infancia,

la enfermedad y la muerte; para emitir un juicio crítico y pensar en el bien común de la nación como un todo en sí misma, pero también como parte de un orden mundial (48-49).

En la actualidad la ciencia y la tecnología están en un proceso constante de desarrollo. Los beneficios que trae consigo pueden ser incuestionables, por ejemplo, en el sector de la salud. Pero también suelen ser controvertibles si consideramos, por mencionar un caso, cuando van acompañados de daños al entorno natural. De la misma manera, en el ámbito educativo este progreso tiene consecuencias nocivas. Juan Delval (2004), que también ve en la educación un estado crítico, piensa que este avance impacta en la educación porque genera un incremento de los contenidos escolares ocasionando una desconexión entre éstos y la vida de los alumnos fuera del aula. Este autor considera que no hay una relación recíproca entre este aumento y una mayor comprensión por parte de los alumnos. Retomando a A.N. Whitehead, él menciona que los contenidos se conciben más como ideas inertes, es decir, “ideas que la mente se limita recibir, pero que no utiliza, verifica o transforma en nuevas combinaciones” (Delval 2004, p. 30).

En este caso, la crisis de la educación está asociada con la pasividad de los alumnos frente a la actividad escolar y la alienación respecto del conocimiento, esto es, “que se considera como algo exterior, algo que viene de fuera, y no como un producto de la propia investigación y construcción que va a servir para entender lo que sucede y para transformar la realidad” (31). Más grave aún son las consecuencias que esto trae consigo: individuos sumisos; mantenimiento del orden social; limitadas posibilidades de transformación social e individuos poco creativos.

Delval reconoce que en la educación hay un aumento de los conocimientos científicos y una disminución de los humanísticos. El éxito de la ciencia y la tecnología junto con el espíritu de eficacia y utilidad práctica explican, en gran medida, dicha reducción. “El taylorismo se ha extendido no sólo en la organización del trabajo en las fábricas y oficinas sino por otros muchos campos, aparentemente alejados, y entre ellos el conocimiento” (60). El desarrollo económico y la búsqueda de fuentes de empleo pueden considerarse como algunas razones que llevan al ocultamiento o falta de relevancia de los problemas planteados en otras áreas de

la cultura. Para él, por ejemplo, el uso del conocimiento de la cultura clásica queda reducido a la enseñanza, actividad, por cierto, poco remunerada.

Con base en este autor se sugiere que un modelo ideal para la educación oscila entre una formación técnica o especializada y una general o clásica. La primera tiene la desventaja de ser limitativa, si consideramos los constantes cambios que caracterizan nuestra época, sobre todo, en el mundo de la tecnología y la informática. La segunda, en cambio, parece más conveniente porque lo que ofrece son habilidades generales que permiten una mayor adaptación a estos movimientos. “Una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que sólo posee una formación específica” (58).

Pero hay que tomar con precaución este contraste y no llevar al extremo una u otra perspectiva consideremos, por ejemplo, que el estudio del griego y el latín tienen poca relevancia y utilidad para alumnos promedio. En este sentido, Delval sugiere un “nuevo humanismo” que deje atrás la concepción renacentista que engloba todos los conocimientos posibles y que se configure a partir de una resignificación que permita acceder, no a un conocimiento totalizante o totalizador, sino a la comprensión del “sentido de la evolución de la humanidad, el lugar del hombre en la naturaleza y el papel del conocimiento en la transformación de la sociedad” (80). El nuevo humanista debe moverse entre la formación a partir de los clásicos y la formación técnico-científica para comprender y transformar el mundo.

1.2.2 Las humanidades en el marco de las reformas educativas

Si bien es cierto que este debate no es nuevo y que se ha dado históricamente, por ejemplo, en términos epistemológicos y metodológicos, considerarlo desde la perspectiva de su utilidad nos ofrece un primer aspecto del contexto en el que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas humanísticas. Asimismo, esta controversia parece estar presente, de alguna manera, en las discusiones que se dan sobre el tema de las reformas

educativas y yo diría que también en la estructura de la Educación Media Superior que ofrece el gobierno mexicano (Considerando la existencia de escuelas enfocadas en carreras técnicas como el sistema CONALEP). No es mi intención, en esta introducción, profundizar en este tema. Lo menciono porque lo considero como un elemento más del entorno en el que se da el fenómeno que pretendo estudiar.

Carlos Ornelas (2018) reconoce que no existe un concepto unívoco para definir “reforma educativa”. Él sugiere que, además de los **propósitos**, es decir, intereses o aspiraciones de carácter político; la **tradicción**, esto es, las prácticas dominantes tanto de la administración como de la docencia y el **contexto**, que comprende a las relaciones sociales existentes que, a su vez, condicionan la acción; la(s) reforma(s) educativa(s) puede(n) entenderse por la disputa que hay entre el proyecto neoliberal y el democrático.

Siguiendo a este autor, las reformas educativas se configuran a partir de las condiciones locales en que se dan y de cierta influencia de organismos intergubernamentales como son la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE. El impacto o aceptación de éstos en cada una de las posturas mencionadas es distinto. Por ejemplo, el proyecto democrático se identifica, en mayor grado, con las metas trazadas por la UNESCO, en 1990, en su programa de “Educación para Todos” y se inspira por la idea de la formación integral de los sujetos a partir de los cuatro pilares propuesta por Jaques Delors en el informe “La educación encierra un tesoro”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos. Contrario a esto, el proyecto neoliberal se basa, en gran medida, en los objetivos que impone la lógica del mercado y de la economía mundial. (48-49).

Ambos proyectos se distinguen por sus propósitos y sus concepciones sobre política, economía y cultura. Estas creencias son importantes porque moldean cierto tipo de educación. El proyecto neoliberal, de aspiraciones hegemónicas, tiene como principal objetivo el desarrollo de la economía a escala global, desde esta perspectiva, la educación es un servicio sujeto a la dinámica del mercado. Para alcanzar sus propósitos se sugiere que la organización de las instituciones públicas se de en los términos y condiciones de la nueva gerencia o la nueva gestión pública (53).

Ésta se caracteriza por los principios de eficacia-eficiencia y por la confianza en los procesos de evaluación como un complemento de éstos últimos, esto es, por el “espíritu emprendedor”. Ornelas considera que los defensores de este modelo “abogan por prestación de servicios educativos en forma descentralizada, mientras promueven que sean los estados nacionales o agencias especializadas de organismos intergubernamentales los que se hagan cargo de pruebas de rendimiento o desempeño” (56). En este sentido, se propone que la enseñanza gire en torno al “desarrollo de competencias en el individuo para la producción y los negocios” (54).

Por su parte, el proyecto democrático ve en la educación un bien al servicio de la nación y un derecho humano de todos los ciudadanos. Su propuesta de reforma se rige por los principios de equidad y de justicia social. De esta manera, entre sus propósitos está el de disminuir las desigualdades sociales mediante una educación pública de calidad y el acceso del mayor número de personas a este beneficio. En el ámbito pedagógico dicho proyecto concibe a las escuelas, por una parte, como un instrumento para formar personas con pensamiento crítico, valores culturales y espíritu solidario (55) y, por otra parte, como espacios en donde los actores implicados en los procesos formativos, llámese, docentes, padres o madres de familia, ejercen su autonomía para participar en los asuntos escolares (57).

También en el ámbito de la cultura podemos observar algunas diferencias, desde el punto de vista neoliberal la educación debe servir a fines económicos, desde el democrático para la formación de ciudadanía. Esto es importante porque en el fondo de este contraste podemos ubicar dos concepciones del ser humano y de su manera de relacionarse con el mundo. El modelo neoliberal coincide con la formación especializada que propone Delval (2004, 57), en ésta, el humano se concibe como un ser sujeto a fuerzas extrañas a las cuales debe hacer frente mediante “ejecuciones hábiles”. Lo contrario pasa con la formación general que podemos identificar con el modelo democrático. Desde este frente el humano se concibe como un sujeto dueño de su destino, creador y con capacidad para decidir.

Similar a la postura de M. Nussbaum, Carlos Ornelas considera que los partidarios neoliberales muestran cierto rechazo y desprecio por las artes y, en cambio, priorizan “la alfabetización digital y el predominio del inglés”. Además, apuestan por una cultura global que se teje mediante los medios masivos de comunicación. Ornelas reconoce que del lado democrático no se excluyen o se ven con recelo estos aspectos, por el contrario, se conciben como elementos necesarios para desenvolverse en la vida actual. Sin embargo, cree que es importante que éstos no se conviertan en “fetiches, ni instrumentos de enajenación cultural y personal” (59).

1.3 Antecedentes de política educativa

1.3.1 Contexto de la RIEMS

Maxwell considera que los objetivos que hay detrás de una investigación sirven, por una parte, para orientar la toma de decisiones en cuanto al diseño y, por otra, para justificarla. Éstos pueden clasificarse como personales, prácticos e intelectuales (2019, 30). Sin profundizar en esta distinción, pero valiéndome de ella, comienzo esta introducción refiriéndome a dos momentos de mi experiencia personal. El primero como estudiante de la licenciatura en filosofía y el segundo como docente, de esta disciplina, en nivel medio superior. La relación entre éstos me ha conducido, en cierto modo, a plantearme el problema-objeto de este estudio.

En el 2008 el presidente Felipe Calderón propuso cambios en los programas de estudio del bachillerato mediante la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Siendo estudiante universitario y sin tener una idea, clara o precisa, de la magnitud de este suceso, el panorama que suscitaba, sobre todo después de leer los pronunciamientos de algunos académicos y del Observatorio Filosófico de México, era sombrío e incierto para el campo laboral de los profesionistas que egresaran de esta carrera; al parecer, la filosofía iba a ser eliminada de los programas de estudio.

La RIEMS representaba no sólo un desafío a la validez o legitimidad de la filosofía como asignatura, en este caso, del nivel medio superior, sino a la esencia de la filosofía en sí misma. Como estudiante(s) era un “deber” hacer frente a esta situación. En mi caso, estos cambios me llevaron a reflexionar y cuestionar mis creencias sobre la filosofía, en específico, en una de las cualidades que suelen atribuírsele: su carácter crítico y la eventual posibilidad que

ofrece para desarrollar la capacidad de juicio argumentado. De alguna manera, esta reforma ponía, quizá por primera vez, en tela de juicio la utilidad-práctica de la filosofía.

Diez años después, en 2018, se proclama una nueva reforma o, en todo caso, una actualización o seguimiento de la propuesta que realizó el presidente Enrique Peña Nieto en el 2012. La Nueva Escuela Mexicana, como se le ha llamado, es una propuesta que experimenta, ahora, en el rol de docente. Al igual que en el 2008, el Observatorio Filosófico de México advierte, una vez más, de la desaparición de las materias filosóficas en los programas de estudio de nivel medio superior. La reflexión sobre la esencia de la filosofía que inició en mi estancia universitaria ahora adquiere un nuevo matiz porque se extiende al plano de la educación.

En el acuerdo secretarial 444 de la RIEMS, en el cual se establecían las competencias del marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, sólo se contemplaban cuatro campos disciplinarios: Matemáticas (Matemáticas), Ciencias experimentales (Física, química, biología y ecología), Ciencias sociales (Historia, sociología, política, economía y administración) y Comunicación (Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática). Posteriormente, en el acuerdo 656 se modifica dicho acuerdo y se agrega el campo disciplinar de las Humanidades que incluía a la filosofía, ética, lógica y estética. ¡Primer intento fallido!

Para el Colegio de Bachilleres, la NEM desaparece las asignaturas de Introducción a la filosofía, Ética, Lógica, Humanidades I y II y Problemas filosóficos (18 horas, 3 por cada materia) y en su lugar estarán tres cursos de Humanidades (13 horas, distribuidas en 4, 4 y 5). Esta nueva propuesta supone que la asignatura incluye, de cierta forma, los contenidos o problemas de las seis materias que quitan. No obstante, esto parece no ser del todo cierto o en todo caso las progresiones, que es el concepto que se ha acuñado para referir las preguntas centrales que deben trabajarse o que señalan, de alguna forma, los contenidos a impartirse despiertan muchas dudas. En una primera impresión, parece que en esta ocasión la eliminación de la filosofía es un hecho. ¿Se aproxima una derrota para la comunidad filosófica?

No niego que la filosofía sea importante para el desarrollo humano ni para pensar críticamente el mundo que se habita. Pero como asignatura, agregaría a esta concepción la(s) dificultad(es) que se presenta(n) para acercarse a los objetivos que persigue y, sobre todo, a la comprensión

de sus temas. En el ámbito de la docencia, el espíritu crítico de la filosofía y su pretendido efecto contrasta con lo que sucede en el acontecer diario de las aulas. Pienso, por ejemplo, en la observación compartida de algunos docentes sobre cierto desinterés y dificultad en los alumnos cuando afrontan la lectura de textos filosóficos.

Como estudiante universitario, es probable que frente a la pregunta por la utilidad de la filosofía hubiese respondido desde una perspectiva orientada por la teoría y por cierta idealización o enamoramiento de la disciplina: “la filosofía sirve para mucho”. Como docente, esta respuesta puede variar por la experiencia adquirida en los salones de clase. En ambos momentos, la concepción sobre la filosofía, dadas las condiciones y los objetivos, es distinta. No obstante, haber sido estudiante y ser docente me han conducido a la reflexión sobre el papel de la filosofía en la educación, sobre todo, en las perspectivas que tienen los profesores sobre su enseñanza.

1.3.2 Reformas en la educación media superior en México

Entre el proyecto neoliberal y el democrático, cabe decir, podemos situar las modificaciones que se han llevado a cabo en la Educación Media Superior desde 2008 en nuestro país. Por ejemplo, de acuerdo con los pronunciamientos del Observatorio Filosófico de México el desafío que surgió con la RIEMS no ha desaparecido: “No es la primera vez que se intenta eliminar a las disciplinas filosóficas. El gobierno de Felipe Calderón pretendió hacerlo para favorecer una educación tecnocrática y mercantilista definida por la OCDE. Aquella medida mereció el repudio de la comunidad filosófica, científica y cultural, y tuvo que ser revertida por dicho gobierno. La filosofía, en aquel entonces, era considerada como un estorbo para la incorporación de los estudiantes al sistema económico. Hoy en día, a pesar de que la reforma educativa pretende superar el modelo educativo del gobierno neoliberal, el resultado viene a ser el mismo.” (pronunciamiento del 6 de julio de 2022, <https://ofmx.org/index.php/documentos/16-manifestos>)

En la propuesta de la NEM “Los planificadores de la Subsecretaría de Educación Media Superior han creado una materia denominada “Humanidades”, en tres semestres, que presuntamente subsume los contenidos de la Lógica, la Ética y la Filosofía de forma

transversal. Lo cual repite una concepción de la educación neoliberal que creíamos superada: la cancelación de las materias de filosofía.” (pronunciamiento del 19 de octubre de 2022, <https://ofmx.org/index.php/documentos/16-manifestos>). Con esta reestructuración los estudiantes de bachillerato pierden asignaturas que “proporcionan al estudiante las bases para alcanzar solidez argumental; los elementos para fundamentar una conducta virtuosa; y la apertura a la aventura del pensamiento, que han servido para luchar por una humanidad mejor.”

No pretendo comparar, describir, examinar o evaluar, con exhaustividad, ambas reformas. Me interesa retomar como punto de referencia un aspecto común entre éstas que nos permita pensar en la utilidad del conocimiento.

En el caso de la RIEMS, ésta se orientó por cuatro ejes que responderían, en conjunto, a las necesidades de cobertura, calidad y equidad en la educación: 1. La construcción e implementación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, 2. La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, 3. La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y 4. Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). De los tres retos, el mejoramiento de la calidad de la educación apuesta por un aprendizaje significativo para los jóvenes. Desde esta perspectiva se espera que los estudiantes “sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.” (acuerdo 442, pág. 10)

La calidad de la educación se piensa en relación con uno de los principios básicos de la reforma: "Pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio" (acuerdo 442, p.27-28). En éste, la pertinencia se caracteriza como “la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno” y la relevancia “se refiere a asegurar que los jóvenes aprendan aquello que conviene a sus personas y a la sociedad que les rodea”. Para el cumplimiento de

este principio, la RIEMS se basa en el modelo por competencias, es decir, se busca un vínculo entre los contenidos escolares y la vida mediante la “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, en acuerdo 442, pág. 31-32).

En una primera aproximación, estas intenciones parecen ser de beneficio. No obstante, para A. Elizabeth Razo (2018) este modelo por competencias que sugiere la RIEMS y esta conexión tendría sentido si en la enseñanza “pueden trazarse relaciones con la experiencia cotidiana; de otra manera, los conceptos se vuelven temas”. Sin esta condición es mínima la posibilidad de que la enseñanza por competencias resulte en un aprendizaje efectivo y visible. Para esta autora las situaciones o experiencias, generadas, en gran medida, por los docentes, para impulsar habilidades analíticas y creativas, o pensamiento de orden superior en los estudiantes para la resolución de desafíos de aprendizaje, en la realidad escolar, es sumamente baja, justo porque la exposición de “temas” produce cierta pasividad.

A diferencia de la RIEMS, que en un primer momento no consideró a las humanidades como un área disciplinar sino hasta después de las acusaciones que recibió por desaparecer este campo de los programas de estudio, la NEM se concibe como **“esencialmente humanística”** (*documento base de rediseño, agregar a referencia p. 23*) y busca “analizar los resultados de las acciones educativas instrumentadas en la EMS hasta el momento, por ejemplo: el Marco Curricular Común, modelos por competencias, aprendizajes claves, entre otros; y con base en ese análisis, plantear alternativas para una educación de calidad”.

Las líneas de política pública mediante las cuales se busca la mejora de la EMS son 1. Educación con calidad y equidad, 2. Contenidos y actividades para el aprendizaje, 3. Dignificación y revalorización del docente, 4. Gobernanza del sistema educativo. 5. Infraestructura educativa, y 6. Financiamiento y recursos. Estos aspectos están pensados como un conjunto interrelacionado. Pero de éstos, los puntos 1 y 2 se asocian con los contenidos curriculares y su adecuación al contexto social: “para que exista una educación de calidad se deben contemplar al menos las siguientes condiciones: pertinencia, que significa un

currículum adecuado a las circunstancias de los estudiantes y, relevancia, que sea acorde con las necesidades de la sociedad y del alumno como parte de ella”.

Dicho de otra manera, pero al igual que en la RIEMS, también en esta propuesta está implícita la búsqueda o la intención de establecer un vínculo entre el conocimiento y la vida. Para la NEM, los planes y programas de estudio deben promover una formación integral de los individuos que, a su vez, haga posible la transformación de la sociedad, “permitiendo entonces, plantear la capacidad de autonomía, organización, compromiso y creatividad de nuestros jóvenes estudiantes hacia la transformación social (Revisión MCC 0-23 años, 2020, p.25); lo cual da lugar a la formación no sólo de individuos competitivos y separados de su entorno, sino que es posible fomentar una relación estrecha y de vínculo con la sociedad, haciéndole parte de su comunidad, siendo este elemento clave y diferenciador del actual modelo educativo.” (Documento base rediseño, pág 34)

Ahora bien, la RIEMS, con el desarrollo de las competencias en el campo de las humanidades, por un lado, “pretende extender la experiencia y el pensamiento del estudiante para que genere nuevas formas de percibir y pensar el mundo, y de interrelacionarse en él de manera que se conduzca razonablemente en situaciones familiares o que le son ajena”; por otro lado, “contribuye a reconocer formas de sentir, pensar y actuar que favorezcan formas de vida y convivencia que sean armónicas, responsables y justas” (acuerdo 656).

Por su parte, la NEM concibe a las humanidades como un área de conocimiento “en el que estudiantes y docentes valoran, se apropian, usan y actualizan saberes, técnicas, habilidades, disposiciones, conocimientos y conceptos de las tradiciones humanísticas, propias de la filosofía y la literatura, con los objetivos de generar efectos en su experiencia personal y en la experiencia colectiva, presentes y futuras, y participar en la transformación de la sociedad.” (documento base rediseño pág. 44).

1.4 Objetivos y preguntas de investigación

Este trabajo analiza las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza de la ética en el Colegio de Bachilleres.

Pregunta principal de investigación:

- ¿Hay relación entre el programa de ética, en nivel medio superior, y la vida cotidiana de los alumnos desde la perspectiva de los docentes?

Preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la ética?
- ¿Qué prácticas pedagógicas utilizan los docentes que imparten la asignatura de ética en el bachillerato?
- ¿Encuentran los docentes utilidad de la ética para la vida diaria de los estudiantes?

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El significado de “ética”

En el acontecer diario es frecuente atribuir el mismo uso y significado a los términos de “ética” y “moral”. Si bien es cierto que ambos conceptos mantienen una estrecha relación, en la jerga filosófica cada uno tiene sus propias características que le dan precisión. Mostrar esta separación suele ser uno de los primeros objetivos que persiguen los docentes de esta asignatura o afines. El para qué de esta distinción no obedece a una sola razón, por el contrario, depende de los fines y estilos particulares del profesorado. Pienso, por ejemplo, en el uso que podría dársele para introducir los problemas que plantea la relación entre ética y política o moral religiosa y ética de la laicidad. Para esta investigación la distinción es importante porque nos permite ver cómo la ética plantea un “deber ser” que pretende o puede influir en la vida de las personas.

Adela Cortina y Emilio Martínez (2019), consideran que la relevancia de esta diferencia está en que nos muestran *“dos niveles de reflexión diferentes, dos niveles de pensamiento y lenguaje acerca de la acción moral”*. En primer lugar, la ética es una rama de la filosofía, al igual que la estética, la epistemología o la ontología. Es una disciplina que se caracteriza por ser un saber teórico-práctico (Gómez y Muguerza, 2019, 22); tiene un método o, mejor dicho, diversos modos de proceder; un objeto de estudio y cumple con algunas funciones.

Frente al dogmatismo, cuyo fundamento de sus prescripciones no se cuestiona, la validez de la ética se logra mediante la argumentación (Cortina y Martínez, 2019, 26-27). Entre sus funciones pueden destacarse: “1) aclarar qué es lo moral, cuáles son sus rasgos específicos; 2) fundamentar la moralidad, es decir, tratar de averiguar cuáles son las razones por las que tiene sentido que los seres humanos se esfuercen en vivir moralmente; y 3) aplicar a los distintos ámbitos de la vida social los resultados obtenidos en las dos primeras funciones, de manera que se adopte en esos ámbitos sociales una moral crítica (es decir, racionalmente fundamentada), en lugar de un código moral dogmáticamente impuesto.” (Cortina y Martínez, 2019, 23). En otras palabras, el objeto de la ética es la moral.

Por su parte, Esperanza Guisán concibe a la ética como una reflexión sobre la moral que incluye cinco aspectos o subáreas. El primero consiste en la “descripción del contenido de las normas, códigos y principios que dan lugar, a la reflexión ética, en su génesis psicosocial, en su desarrollo histórico, en los procesos de mediación y en las agencias sociales que los impulsan, desarrollan e incrustan en nuestras conciencias” (Guisán, 2010, 28). En esta fase, la moral se concibe como un código concreto de normas, que puede ser explicado desde distintos enfoques, por ejemplo, la sociología, la psicología o la antropología.

El segundo implica el reconocimiento de dicho código y la capacidad de cuestionarlo, permitiendo en los sujetos el tránsito de la moral a la ética. “La comprensión del proceso de moralización y las finalidades que persigue, así como la familiarización con la génesis de las normas morales y el sentido y objetivo de las mismas, nos ayuda a esclarecer cuáles de ellas merecen ser obedecidas y cuáles precisan ser sustituidas o rechazadas” (Guisán, 2010 36).

La ética normativa es otra subárea de la reflexión sobre la moral. Se caracteriza por proponer principios generales que sirven de justificación a los sistemas normativos (Guisán, 2010, 39). Es importante porque ofrece los fundamentos para pensar dilemas morales concretos como los relacionados con el medio ambiente, el aborto o la eutanasia. En este punto, la ética se clasifica de acuerdo con su carácter teleológico o deontológico. A grandes rasgos, la primera, representada por los filósofos griegos, se concentra en el fin de la acción humana mediante la virtud: la felicidad (eudemonismo) o el placer (hedonismo); la segunda, en cambio, busca la corrección y obligación de las acciones mediante el deber, (Rachels, 2007, 265-266) suele verse en Kant a su mejor representante y se concentra, de acuerdo con autores como Adela Cortina, en el problema de la justicia. (<https://www.youtube.com/watch?v=1cNSvWrLErI>)

El cuarto aspecto es la metaética. Surge en el contexto de la filosofía analítica y se ocupa del “análisis de la lógica inherente a los conceptos éticos o el problema de la justificación de los principios y normas” (Guisán, 2010, 47). Es un “metalenguaje ocupado en dilucidar los problemas tanto lingüísticos como epistemológicos de la ética” (Cortina y Martínez, 2019, 28). Autores como A. M. Pieper y W. Eichhorn amplían el concepto y lo entienden como un

“metalenguaje que debe tratar de resolver cuantos problemas plantea la ética (cientificidad, autonomía, análisis de sus términos...); del mismo modo que la ética no sólo debe analizar el lenguaje moral, sino enfrentarse a toda cuestión abierta por la moralidad” (Pieper, 1976 y Eichhorn 1965, en Cortina, 2010, p. 100). Aunque también parte de códigos morales concretos e indirectamente puede o pretende influir en ellos, su estudio se concentra más en el nivel teórico.

Por último, la ética aplicada es el momento en el que se ven reflejados los resultados de la reflexión que se lleva a cabo en la ética normativa y la metaética (Guisán, 2010, 50). En este punto, se pretende que los principios, por ejemplo, de libertad, de justicia, de igualdad, sirvan para resolver dilemas morales concretos.

Para Peter Singer, la ética aplicada se caracterizaría por trasladar las teorías éticas a cuestiones prácticas. Por ejemplo, “el trato a las minorías étnicas, la igualdad para las mujeres, el uso de los animales como alimento o para la investigación, la conservación del medio ambiente, el aborto, la eutanasia y la obligación de los ricos de ayudar a los pobres” (Singer, 2009, p.13) En los últimos años, esta modalidad de la ética se ha llevado al ejercicio profesional de la medicina o de la ciencia, además de que ha motivado el movimiento en favor de la defensa de los derechos de los animales.

Para Esperanza Guisán la ética implica un proceso que va del análisis de las acciones morales comunes mediante conceptos teóricos que, a su vez, son examinados por otras categorías con mayor grado de abstracción conocidas como metalenguajes.

La moral, en un sentido amplio del concepto, se refiere al modo de ser de los individuos en situaciones específicas; se concibe como un sistema o código normativo concreto, por ejemplo, los diez mandamientos del cristianismo: “no matarás”, “no robarás”. En este sentido, es importante tener en cuenta que no hay un “código moral” universal, sino que, tal como lo reconoce y defiende el Relativismo Cultural, existen diversas sociedades y cada una de ellas tiene sus propios códigos. Se distingue de la ética porque aquí no hay una mediación racional que cuestione la prescripción moral. Mark Platts (2000, 7) piensa a la moral como una

institución humana que consta de los siguientes elementos: I) Prácticas morales como los castigos y las recompensas, II) Emociones morales como el agradecimiento, el resentimiento y la culpa y III) Nuestros pensamientos y juicios morales en relación con cosas; acciones, actitudes y emociones de la gente.

Desde la sociología, Durkheim (2002) define a la moral como un “sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta. Ellas dicen cómo hay que obrar en los casos dados; y obrar bien es obedecer bien” (p.84). Para él los individuos requieren de la educación, a través de la escuela, para interiorizar dichas reglas. Desde este punto de vista, la institución escolar, mediante su función socializadora, haría posible el vínculo de la libertad individual con la cohesión social, o bien, el vínculo del carácter externo y coactivo de los preceptos morales con la conciencia moral para que éstos últimos sean queridos y deseados por sí mismos independientemente de las consecuencias.

Esta caracterización de la ética, en sus distintos matices y de la moral, en su relación con la educación nos muestra, por un lado, que “el tránsito de la moral a la ética implica un cambio de nivel reflexivo, el paso de una reflexión que dirige la acción de modo inmediato a una reflexión filosófica, que sólo de forma mediata puede orientar el obrar (...)” (Cortina, 2010, p.40); por otro lado, que todos los individuos son morales, pero no todos son éticos. La conciencia ética se presenta como una posibilidad, como un aprendizaje o una conquista. De ahí la importancia de su enseñanza.

2.2 El significado de “Curriculum”

Además de esta definición, en el plano educativo es necesario tener presente el concepto de curriculum. Este término permite ver los significados que puede tomar la "ética" en tanto que contenido o asignatura que se imparte en los salones de clase.

Para J. Gimeno Sacristán el curriculum es “la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese

proyecto” (2010, 12). Además, lo concibe como **un proceso** que se configura mediante la interacción de diversos agentes y elementos, y, desde esta perspectiva, adquiere significados distintos en cada una de las fases que lo conforman. Entre sus funciones pueden destacarse la de a) regular, seleccionar y clasificar los saberes que integran los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje (2010, 22-23), y b) estructurar “la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes.” (2010,26).

2.2.1 Dimensión cultural del curriculum

Un elemento por destacar de esta definición es el que hace referencia a la “**cultura**”. Ésta se concibe como la finalidad a la que aspira la educación. En este sentido, la escuela es una **institución facilitadora de cultura** que atribuye a los contenidos una función que sobrepasa el ámbito estrictamente académico y busca impactar en el plano social. Los temas escolares tienen la intención de formar e introducir a los sujetos en la vida social o colectiva en la que se desenvuelven (2013, 65, 70, 80). “Ordenar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad” (2013, 129).

Gimeno Sacristán piensa que “la centralidad del curriculum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que debe desarrollarse con y para con los estudiantes. A través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos” (2010, 30). El curriculum es un fenómeno social que carece de neutralidad desde un punto de vista político.

La relación entre el curriculum y la escuela puede pensarse, primero, a través de las finalidades asignadas de socialización, formación, segregación o integración que se le atribuyen a ésta (2013,18), segundo, mediante el conocimiento en cuanto a su acceso (Heubner, 2013, 16),

distribución (Young, 2013, 20) y legitimación social (2013, 21). La educación tiene como finalidad dotar de una cultura común a todos los individuos independientemente de su condición social (2013,132), o bien, de una “base de formación cultural para todos los ciudadanos” (2013, 74) que contribuya en la cohesión social. Para lograrlo, Sacristán sugiere que la selección de contenidos debe sobrepasar su dimensión “academista” e “intelectual” para situarse en una perspectiva total que englobe, cuanto más sea posible, el desarrollo de las distintas facultades y experiencias de la vida humana en el marco de un proyecto cultural. Mediante los contenidos se busca establecer un vínculo entre las aulas y la vida en sociedad.

Por esta razón, es común la exigencia hacia la escuela de impartir no sólo las áreas clásicas del conocimiento sino también “nociones de higiene personal, de educación vial, de educación sexual, educación para el consumo, que fomenten determinados hábitos sociales, que prevengan contra la droga, que se abran a los nuevos medios de comunicación, que respondan a las necesidades de una cultura juvenil con problemas de integración en el mundo adulto, que atiendan a los nuevos saberes científicos y técnicos, que acojan el conjunto de las ciencias sociales, que recuperen la dimensión estética de la cultura, que se preocupen por el deterioro del medio ambiente, etc.” (2013, 69). Con el tiempo, a la educación se le han atribuido funciones pertenecientes a la familia o a la iglesia, por ejemplo, la formación moral.

2.2.2 Carácter procesual y condiciones del curriculum

Asimismo, el curriculum es un **fenómeno social** que se construye en contextos históricos específicos (2013, 18,127); por ello, tiene un carácter dinámico y global, en tanto que pretende abarcar el máximo de elementos que influyen en su configuración (2013, 23); no es neutro, ni universal e inamovible (2010, 29-30); razón por la cual, su estudio no podría reducirse sólo a cuestiones técnico-pedagógicas (2013, 24 y 25). En la teoría de Sacristán los contenidos, los formatos o códigos y las condiciones son componentes que permiten entender su dinamismo.

Los **formatos o códigos** se refieren a las “formas que adopta la racionalidad ordenadora del campo teórico-práctico que es el curriculum.” (2013, 41). Éstos son la proyección de

concepciones teóricas que pueden ubicarse, por ejemplo, en ámbitos como la política, la psicología, la epistemología o la filosofía (fig. 2 2013, 42); son el fundamento o base de las orientaciones o prescripciones que se elaboran para determinar la práctica pedagógica. Estos modelos teóricos “tienen repercusiones directas en el aprendizaje de los alumnos, en la medida en que éstos se enfrentan con formas diferentes de organización del conocimiento, del contenido de su experiencia de aprendizaje, e indirectamente, a través del condicionamiento que esas formas tienen sobre la configuración del tipo de profesionalidad en los profesores” (2013, 96).

Dichos formatos, cabe decir, son un factor condicionante del curriculum y no dependen, en su elaboración o diseño, ni de la institución escolar ni del cuerpo docente sino de (macro) estructuras como la política y la economía. (fig. 3, 2013, 108). En este nivel de determinación las decisiones que se toman pueden reflejarse, de manera general, en políticas educativas que pretenden responder a necesidades sociales del contexto en el que se dan, mediante la propuesta y diseño, de modo particular, de contenidos, estrategias y objetivos para cada nivel de la escolaridad. “Diseñar el curriculum en ese nivel consiste en seleccionar opciones de cultura básica para todos los ciudadanos, por lo que se requiere clarificar qué criterios culturales, intelectuales, sociales, económicos y profesionales justifican esas opciones, así como derivar las consecuencias y medidas oportunas de las decisiones tomadas para hacerlas viables en la práctica” (2015, 126).

El planteamiento de Sacristán apuesta por establecer un vínculo entre la teoría y la práctica que haga posible, por un lado, la realización de una **labor liberadora** (2013, 63), o bien, que aspire a la emancipación, en términos de Grundy, (2013, 58) y, por otro lado, que explique la red de factores que intervienen o determinan el curriculum desde su elaboración hasta la ejecución. Él sugiere que “una concepción procesual del curriculum nos lleva a ver su significado y entidad real como el resultado de las diversas operaciones a las que se ve sometido (...)” (2013,23). El análisis teórico daría paso no sólo al reconocimiento e identificación de los diferentes elementos que configuran al curriculum, también brindaría la oportunidad de transformar la práctica escolar (2013, 121), es decir, de generar una perspectiva crítica de este fenómeno para poder cambiarlo.

En palabras de Schubert, “representar al curriculum como un campo de investigación y de práctica requiere concebirlo como algo que mantiene ciertas interdependencias con otros campos de la educación, lo que exige una perspectiva ecológica en la que el significado de cualquier elemento debe ser visto como algo en constante configuración por las interdependencias con las fuerzas con las que está relacionado.” (Schubert, en 2013, 24). Identificar los elementos interactivos será importante porque van, a su vez, a señalar los distintos significados que adquiere el curriculum en su desarrollo o en sus distintas fases: curriculum prescrito; curriculum presentado a los profesores; curriculum moldeado por los profesores; curriculum en acción; curriculum realizado y curriculum evaluado. (2013, 124).

La perspectiva procesual permite señalar 1) la interacción de diversas prácticas (sociales, políticas, administrativas y escolares), en las cuales encontramos; 2) la participación de distintos agentes, (profesores, alumnos, padres, grupos de creadores e intelectuales) con diferentes grados, por una parte, de autonomía para actuar, diseñar y tomar decisiones, por otra parte, de impacto o injerencia en el proceso educativo; y 3) las condiciones (materiales-inmateriales) en que dicha interacción se da. Para Lundgren, las condiciones son las “fuerzas que enmarcan la acción posible, que dirigen y constriñen el proceso de enseñanza. Esas fuerzas determinan las decisiones que se toman y el proceso que resulta, condicionando de igual modo los resultados.” (en 2013, 107).

Ahora bien, la **objetivación del curriculum** se da a partir de dos contextos: el primero es el de la **formulación-elaboración** del curriculum, se caracteriza porque es exterior a la institución escolar y se pueden distinguir en él dos tipos de fuerzas condicionantes, por un lado, las sociales, políticas, económicas y culturales (2015, 36-40), de carácter macro o de mayor amplitud, por otro lado, los subsistemas o ámbitos de la actividad político-administrativa, de participación y control, de ordenación del sistema educativo, de producción de medios (didácticos, por ejemplo, libros de texto), de creación cultural y científica. (2013, 25-30).

El segundo contexto es el de la **realización en la práctica** (subsistema práctico-pedagógico), en él aparecen tres campos de influencia: el didáctico, el psicosocial y el organizativo (2015, pp. 36-40), se desarrolla al interior de la escuela y, a diferencia del primero, en donde

difícilmente pueden influir, por ejemplo, los docentes, padres o alumnos, en éste, dichos agentes sí tienen la posibilidad de tomar decisiones y de influir en cierta medida; su deliberación los posiciona como sujetos activos que diseñan e interpretan.

La relación entre estos contextos y los agentes involucrados en cada uno de ellos no sigue, estrictamente, un sistema lineal de decisiones.

Por mucho que se pretendiera, por ejemplo, que los libros de texto siguiesen las directrices del curriculum propuesto y regulado por la administración, ellos crean por sí mismos una realidad curricular independiente y concurrente con la definida por la administración, porque desarrollan un espacio de autonomía propio del subsistema de los medios didácticos. (2013,120)

Un político o administrador que crea poder cambiar la práctica modificando el curriculum que él prescribe desde las disposiciones legislativas o regulaciones administrativas olvida, por ejemplo, que no son sus disposiciones las que directamente inciden en la práctica. Obviamente, los profesores cuando programan y ejecutan la práctica no suelen partir de las disposiciones de la administración. (2013,122)

El curriculum genera diversos **campos de acción** (2013,119) y, a su vez, **adquiere significados específicos** (2013, 121) en cada uno de ellos. “Lo importante de este carácter procesual es analizar y clarificar el curso de la objetivación y concreción de los significados del curriculum dentro de un proceso complejo en el que sufre múltiples transformaciones” (2013, 122)

2.2.3 Fases del curriculum

2.2.3.1. Curriculum prescrito

Sacristán considera que el curriculum es un fenómeno que se configura en distintas fases. La primera de ellas es la que él denomina **curriculum prescrito**. Ésta es una de las condiciones para la **realidad práctica de la educación** (2013, 128) en tanto que “establece los mínimos para todo el sistema educativo” (2013,130) incluye al ámbito jurídico, administrativo y técnico-pedagógico. En este nivel se sitúan, principalmente, las (macro) estructuras condicionantes, mencionadas previamente, y se manifiestan en la creación de **políticas curriculares** que, a su vez, establecen la “forma de seleccionar, ordenar y cambiar el curriculum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el curriculum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo” (2013, 146).

En esta fase del curriculum se prescriben determinadas formas de ser para la práctica educativa y tiene entre sus objetivos: controlar el curriculum, clarificar los contenidos y métodos al profesorado y regular las condiciones de obtención de las acreditaciones y títulos (2013,172). En esta fase curricular se plantean objetivos globales y concretos, metodologías y actividades (2013, 155), se sugieren, medios didácticos (2013, 158) y, también, se pretende vigilar su cumplimiento (2013, 131) y funcionamiento a través, por ejemplo, de la evaluación o supervisión. Estas tareas suponen, además, su organización en áreas o ciclos y determinados horarios (2013, 158).

Sacristán considera que el curriculum prescrito tiene como funciones: 1) la instauración de una cultura común, 2) la producción de igualdad de oportunidades, 3) la organización-validación del saber dentro de la escolaridad, 4) el control-evaluación de la práctica y calidad de la enseñanza, 5) la creación de los medios para desarrollar el curriculum y, en suma, 6) la organización curricular en una expresión formal (formato del curriculum) (2013, 132-147).

2.2.3.2 Curriculum presentado a los profesores

Siguiendo a nuestro autor, él cree que “las orientaciones o prescripciones administrativas suelen tener escaso valor para articular la práctica de los docentes, para diseñar actividades de enseñanza o para darle contenido concreto a objetivos pedagógicos, que por muy específicos y por muy concreta definición que tengan, no le pueden transmitir al profesor qué es preciso hacer con los alumnos, qué enseñarles” (2013,122). A partir de este contraste o desvinculación entre el “discurso” y la “práctica”, Sacristán va a señalar, por un lado, que en la relación entre el curriculum prescrito y los docentes los medios didácticos juegan un papel importante, por otro lado, que, en su función mediadora, el docente es un agente activo que toma decisiones e interpreta lo que se prescribe.

Estos aspectos adquieren un significado particular en el desarrollo del curriculum. El primero de ellos está relacionado con la fase denominada curriculum presentado a los profesores. Dado que las prescripciones que regulan el proceso educativo resultan inoperantes para la realidad concreta, en este nivel los docentes recurren al uso de recursos didácticos o medios preelaborados (en la mayoría de los casos de manera externa a la escuela) que los acerquen a las prescripciones curriculares (2013, 181). Para Sacristán, el medio por excelencia que vincula, por ejemplo, contenidos y objetivos prescritos con los docentes, y posteriormente con los alumnos, es el **libro de texto**.

El libro de texto, acompañado de una perspectiva crítica (porque su uso también puede generar consecuencias adversas, por ejemplo, la pérdida, en los docentes, de la capacidad de diseño o el monopolio mercantil en cuanto a su producción) es un vertebrador de la práctica (2013, 187) y es importante por las siguientes razones: 1. son los traductores de las prescripciones curriculares generales y, en esa misma medida, constructores de su verdadero significado para alumnos y profesores, 2. son los divulgadores de códigos pedagógicos que llevan a la práctica, y 3. facilitan el gobierno de la actividad en las aulas.

2.2.3.3. Curriculum moldeado por los profesores

Otro aspecto está relacionado con el carácter activo de los docentes que nos muestra, por su parte, una fase distinta del proceso curricular. En ésta al docente se le concibe como un agente activo que moldea e interpreta, en su función mediadora, el curriculum prescrito para los alumnos. De acuerdo con Sacristán, el profesor “es mediador entre el alumno y la cultura a través del nivel cultural que en principio él tiene, por la significación que asigna al curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo” (2013, 212)

A diferencia del curriculum prescrito que se encuentra determinado, en gran medida, por elementos como el proyecto selectivo de cultura que adopta un Estado o gobierno para su sistema educativo o por ciertos modelos teóricos que sirven de fundamento, en este nivel el énfasis recae en la dimensión subjetiva del docente y el modo en cómo se relaciona con su contexto; en cómo lo adapta. En el curriculum moldeado por los profesores “posibilidades autónomas y competencias del profesor interaccionan dialécticamente con las condiciones de la realidad que al enseñante le vienen dadas a la hora de configurar un determinado tipo de práctica a través de la propia representación que se hace de esos condicionamientos” (2013,198).

Sacristán rechaza la concepción política que sitúa al docente como un funcionario (pasivo) que ejecuta las prescripciones establecidas y que está bajo el control de la administración (2013, 205). Él considera, además, que la racionalidad técnica que puede orientar en la práctica a otras profesiones, como la medicina, no es adecuada para pensar la práctica docente, “el análisis de las actuaciones prácticas de los profesores, la entidad epistemológica del conocimiento y de la técnica pedagógica posible, y los supuestos éticos dentro de los que ha de desenvolverse la actividad de la enseñanza, nos impiden admitir esa imagen cerrada de tecnólogo pertrechado de normas precisas” (2013, 201). Contrario a esto, este autor parte de la autonomía docente como un hecho histórico (2013, 200), que puede observarse en distintos grados, en primer lugar, en relación con las determinaciones administrativas (2013, 207) y, en segundo lugar, en el ejercicio didáctico de las diversas áreas del conocimiento (2013, 211).

El docente se asemeja más a un diseñador que se desenvuelve en la práctica misma, condicionada, única e incierta. Es en la inmediatez de la experiencia del aula, sobre todo, en relación con la traducción y adaptación de los contenidos mediante la elaboración de actividades-tareas que los docentes manifiestan su carácter activo:

“¿Quién, si no es el profesor, puede moldear el curriculum en función de las necesidades de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos, de acuerdo con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto cultural? (...) El curriculum puede exigir el dominio de determinadas destrezas relacionadas con la escritura, por ejemplo, pero sólo el profesor puede elegir los textos más adecuados para despertar el interés por la lectura con un grupo de alumnos” (2013,200).

Los profesores tienen la libertad para decidir, por ejemplo, sobre la “interacción entre alumnos, tipo de actividad que van a realizar, secuencia de tareas, espaciamiento, duración, la forma y tiempo de realizar la evaluación, elección de materiales, libros de texto, estrategias de enseñanza, ponderación de contenidos, fomenta un tipo de destrezas”. (2013, 208).

El diseño es un instrumento para guiar la práctica, puede concebirse como el medio por el cual se establece un vínculo entre las prescripciones del curriculum y su ejecución. De acuerdo con Sacristán algunas de las operaciones de los profesores cuando diseñan son:

- a) pensar o reflexionar sobre la práctica antes de realizarla;
- b) considerar qué elementos intervienen en la configuración de la experiencia que han de tener los alumnos, de acuerdo con la peculiaridad del contenido curricular abarcado;
- c) representarse las alternativas disponibles: echar mano de experiencias previas, casos, modelos metodológicos, ejemplificaciones realizadas por otros;
- d) prever en la medida en que sea factible el curso de la acción que se debe tomar;

- e) anticipar las consecuencias posibles de la opción elegida en el contexto concreto en el que se actúa;
- f) ordenar los pasos que dar, conociendo de que habrá más de una posibilidad;
- g) delimitar el contexto, considerando las limitaciones con las que haya que contar o superar, analizando las circunstancias reales en las que se actuará: tiempo, espacio, organización de profesores, alumnos, materiales, medio social, etc. y
- h) determinar o proveer los recursos necesarios. (2015, 102).

En relación con la enseñanza, y al no depender ésta, estrictamente, de un conocimiento técnico-pedagógico (2013, 206), el diseño se explica más por las **re-significaciones** que los profesores realizan, por ejemplo, a partir de su experiencia personal y de su formación cultural o profesional (2013, 212). Como **creador de significados** (2013, 205) “cualquier idea que pretenda implantarse en la práctica pasa por la personalización de la misma en los profesores, es decir por algún modo de introyección en sus esquemas de pensamiento y comportamiento. Y es evidente que en la asimilación de lo nuevo existe un proceso de adaptación interna cuyo resultado no es la copia mimética de la idea, sino una transacción entre los significados del profesor y los que le sugiere la nueva propuesta” (2013, 212).

Este proceso no se da en el vacío, sino que parte de las diversas representaciones que los docentes tienen, por ejemplo, sobre educación, de la valoración de los contenidos, de procesos o destrezas propuestas por el currículum, de la percepción de necesidades de los alumnos y de las condiciones del trabajo (2013, 205) así como del conocimiento en sí mismo. Estas concepciones determinan la forma en que se lleva a cabo la mediación docente y la traducción e interpretación de los contenidos.

Sacristán no niega el lado afectivo o social de los significados (2013, 210), pero su interés, por el grado de influencia en la configuración de la enseñanza y el aprendizaje, está en lo que él denomina **concepciones epistemológicas**, es decir, “concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherente explicitadas, ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que las componen”. (2013, 216) tenerlas en cuenta es importante por su proyección en la práctica,

porque configuran “el arquetipo de “conocimiento valioso” que el profesor desarrollará; gracias al cual insistirá en su enseñanza en unas cosas u otras, seleccionará los contenidos de la evaluación, etc.” (2013, 219), o bien, acogerá un método de entre varios.

La relación con el conocimiento puede vislumbrarse en dos planos, en el primero, estas concepciones se pueden ubicar en sistemas o teorías más generales, por ejemplo, la perspectiva científicista “acentúa el valor de la objetividad, de la estructura interna del conocimiento y se relegan las preocupaciones personales, la totalidad del ser que conoce, las implicaciones y causas sociales del conocimiento. Consiguientemente, se pretende evaluar con precisión, se pide la posesión de conocimientos terminados, sin relación a la experiencia, etc.” (2013, 217). El planteamiento de Sacristán gira en torno a la idea de que el conocimiento valioso debe ser integral y desarrollar habilidades generales en los individuos-ciudadanos.

Asimismo, el conocimiento puede pensarse en relación con la profesionalidad docente, importante para pensar en la adecuación o mejora de los procesos formativos de éste, y en su legitimación para enseñar. El profesor “debe conocer las estructuras del conocimiento, los principios de su organización y de la investigación que ayuden a responder en cada campo dos preguntas: cuáles son las ideas y destrezas importantes en cada dominio del saber y cómo se amplían y cómo se rechazan aquellas que muestran deficiencias por los que producen el conocimiento en el área de que se trate” (Shulman, en 2013, 221). Tarea del docente será transformar este conocimiento en **conocimiento pedagógico** (enseñable). Para lograrlo se sugiere que el profesor cumpla, por nombrar algunos criterios, con lo siguiente: conocimiento del contenido del currículum, conocimiento pedagógico para gobernar la clase, de materiales y programas, de los alumnos y de sus características, del contexto. (Shulman, en 2013, 220).

Las decisiones o acciones que se tomen en alguno de estos rubros nos muestran esta capacidad interpretativa y transformadora del docente. Para Sacristán algunas concepciones epistemológicas de los docentes se encuentran en la “utilidad de los contenidos curriculares para entender problemas vitales y sociales; la cultura del currículum como una cultura común para todos los alumnos, independientemente de sus peculiaridades sociales, lingüísticas, etc.; la consideración del conocimiento como algo objetivo y verdadero frente a posiciones

relativistas, históricas y constructivistas; valor pedagógico de la profundización en una parcela para alcanzar conocimiento en profundidad, frente al dominio general más superficial (...) (2013, 230-231).

De manera similar, y como complemento a esta exposición, Javier Marrero concibe a la enseñanza como una adaptación e interpretación del currículum prescrito a situaciones concretas. Dicha adecuación puede explicarse por a) el proceso que va del currículum establecido al currículum interpretado por el profesorado; b) el uso de los conocimientos prácticos reflexivos de los docentes para interpretar el currículum; c) los mecanismos que dan forma a la práctica y d) la influencia de la estructura social del trabajo docente y su mediación en el currículum que es enseñado.

2.2.3.3.1 Currículum prescrito – currículum interpretado

Marrero piensa que “Lo que enseña el profesorado es el resultado de un proceso de decodificación -interpretación, significación, recreación, reinterpretación...- de ideas, condiciones y prácticas disponibles en la cultura, que se hacen más o menos visibles y viables en un contexto situacional de interacción e intercambio de significados” (2015, p. 199). La escuela es un espacio de “reconstrucción del conocimiento” que oscila entre esta decodificación y la recontextualización que llevan a cabo los agentes del estado y los de la economía. Esto implica una línea vertical que baja del diseño a la ejecución. En ella, el profesor se ubica en la parte de la realización, tanto sus decisiones como su actividad se encuentran condicionadas por factores externos: “fuentes de conocimiento delimitadas por la cultura dominante” y por las “condiciones materiales de su trabajo”. Sin embargo, en esta verticalidad hay un espacio para la autonomía si consideramos que las concepciones, creencias y actitudes personales también influyen en la toma de decisiones sobre el acto de enseñar.

En este proceso que va del currículum establecido al currículum interpretado por el profesorado juega un papel importante el concepto de **praxis**. Considerando “que la enseñanza es un proceso de acomodación constante” (Jackson, 1991), los profesores reconocen que una de las características del entorno escolar es la incertidumbre y, frente a ella, requieren de una búsqueda constante de sentido y resignificación de su praxis para resolver los problemas que

se presentan, esto implica, un análisis crítico de sí mismo que motive “la transformación constante de sus presupuestos, valores, ideas y hábitos”.

“Por lo tanto, provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se ha ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consiente, más o menos tácito pensamiento pedagógico práctico: el conjunto de sus teorías y creencias implícitas” (2015, pág. 204)

Otro factor que influye en la enseñanza es la postura que adopta el profesorado frente a los dilemas que generan, en la praxis, los “criterios epistemológicos de significación educativa”: a) la idea de que el conocimiento es público versus que éste se relaciona con la experiencia individual, b) el conocimiento es un producto versus que es un proceso donde lo importante es la “elaboración, revisión y validación” porque implica un razonamiento mayor, y c) el conocimiento se presenta como una verdad versus es algo en constante cambio.

2.2.3.3.2 Conocimientos prácticos reflexivos para interpretar el curriculum

Una de las funciones del profesorado está relacionada con la “transposición” de contenido cultural a contenido pedagógico disponible para ser enseñado. En este traslado las concepciones y conocimientos prácticos que los profesores tienen de sí mismos y de su acontecer escolar cumplen una función importante (2015, p.204). Marrero considera que el conocimiento que los docentes poseen se construye a partir de un aspecto teórico y la experiencia cotidiana adquirida en las aulas. Este **conocimiento práctico** se ha estudiado desde dos perspectivas.

Las investigaciones de la primera perspectiva destacan la planificación didáctica, la toma de decisiones, la adopción de teorías y creencias para enseñar, y, las diferencias entre expertos y novatos, como los elementos que conforman el procesamiento de información.

En cuanto a la planificación pueden resaltarse los siguientes aspectos: a pesar de que pueden considerarse como “guías mentales” ésta no reduce la incertidumbre que se genera en las aulas; se reconoce la presencia de elementos internos (concepciones personales sobre el contenido, actitud, edad y creencias) y externos (administrativos) como determinantes; existen diversas concepciones docentes sobre “planificar”. Marrero identifica tres posturas que describen la toma de decisiones: Clark y Peterson consideran que la observación, tolerancia de la señal, alternativas disponibles, nueva conducta son las vías mediante las cuales los docentes deciden; Shavelson y Stern piensan que la toma de decisiones se define por la “rutina” y Lampert cree que más que decidir para solucionar problemas se aprende a “convivir” con las situaciones problemáticas.

Otros aspectos importantes en el conocimiento práctico son las creencias y las teorías personales. Las primeras cumplen dos funciones: influyen en la forma cómo aprenden los profesores y en los procesos de cambio que éstos pudieran intentar (2015, p. 207). Las teorías, que no son en estricto sentido científicas, se caracterizan por ser “un conjunto más o menos organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social”, Marrero considera que tener en cuenta este rasgo permite “observar cómo surge toda una serie de representaciones sobre las políticas para reformar, reestructurar y reconceptualizar la educación” y conocer el “andamiaje cognitivo” que sirve de base para lo que se enseña.

Por último, está el contraste entre expertos y novatos. Entre unos y otros hay una percepción distinta de los problemas. Los expertos analizan cognitivamente la tarea, relacionan transversalmente el contenido, tienen en cuenta las particularidades del alumnado y se preocupan porque haya un aprendizaje. Por su parte los novatos no conciben el curriculum desde una perspectiva holista y se preocupan más por la disciplina y el orden que por lo que los alumnos aprendan.

Los estudios de la segunda perspectiva toman como de punto partida el conocimiento desde los docentes. Con base en Freema Elbaz, es importante tener en cuenta que el profesorado

guía su “conocimiento práctico” por sus “orientaciones (situacional, personal, social, experiencial, teórica), los contenidos (conocimiento del yo y su papel como docente, del ambiente de la enseñanza, de la materia, curricular, de la instrucción) y los niveles de la organización (reglas prácticas, principios prácticos, imágenes)” (2015, p. 209).

Además de lo anterior, Marrero agrega la gestión del aula y del currículum, su importancia reside en que muestran “la condensación de ideas, reglas prácticas y adecuación de contenidos, recursos y procedimientos metodológicos y didácticos” (2015 p. 211). Por gestión del aula se entiende la organización del tiempo escolar mediante actividades en relación con los propósitos educativos, aquí juega un papel importante la forma social de organización y la estructura de la actividad. Retomando a Doyle, la gestión del currículum se define por la asignación de tareas. En éstas podemos ver la concreción de lo que se enseña. Doyle identifica cuatro factores para estructurarlas: “estructuración de la tarea académica, enseñanza explícita de los requisitos y operaciones de la tarea utilizables para realizar el trabajo, control del trabajo académico y gestión de la evaluación” (en 2015, p. 210).

Por último, para comprender los conocimientos prácticos del profesorado se ha de tener en cuenta la reflexión. “No basta que el enseñante domine los conocimientos y capacidades prácticas de su materia, sino que ha de dominar también el cómo se articula el proceso de aprendizaje de los alumnos, en relación con las situaciones de organización que él o ella plantean en la clase” (p.211). Dicha reflexión podría dirigirse sobre el conocimiento pedagógico general, de la materia, del contenido y conocimiento didáctico del contenido.

2.2.3.3.3 Mecanismos que dan forma a la práctica

Si consideramos que el mediador entre el currículum y el alumnado es el profesor, entonces se ha de considerar como un objetivo “hacer significativos la comunicación e intercambio de conocimientos y saberes educativos”. Para ello se requiere de un concepto de enseñanza que no se concentre sólo en la transmisión de un contenido, sino que tenga en cuenta, también, las “tareas docentes” que abarcan, por ejemplo, la evaluación, la preparación de clases, el mantenimiento del orden y el trato con los padres. Jackson distingue, en este sentido, la enseñanza preactiva (preparación de la práctica), la práctica interactiva o reactiva (la

interacción con los alumnos) y la práctica postactiva (posterior a la interacción) (en 2015, p.214).

En segundo lugar, se requiere de la “transposición didáctica del contenido”, es decir, de la capacidad del profesorado para adecuar la didáctica acorde a los contenidos y a las necesidades específicas de los alumnos. Esto implica, por un lado, el reconocimiento de las posibles dificultades para realizar dicha adecuación, comprensión de los métodos y modelos de enseñanza, por otro lado, la flexibilidad para revisar objetivos, planes y procedimientos (Shulman, 1986, p. 12). En tercer lugar, Marrero hace referencia al “principio de preclusividad didáctica”. Es necesario que el profesorado tenga la capacidad para reconocer, en el proceso de enseñanza, el “tempo didáctico”, saber cuándo y en qué momento “ir de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil, de los conceptos generales a los particulares” (2015, p. 215). Entre las ventajas que ofrece este principio está la flexibilidad para readaptar o ajustar actividades, tareas y recursos.

2.2.3.3.4 Influencia de la estructura social del trabajo docente y su mediación en el currículum que es enseñado

La enseñanza es un proceso que se desarrolla en el marco de una cultura docente compartida; es “una síntesis de elaboraciones individuales y/o colectivas de conocimientos culturales disponibles para ser enseñados” (p.216). Esto supone, en primer lugar, que los objetivos o competencias educativas son consecuencia de un trabajo colegiado dentro de un espacio escolar, en segundo lugar, el estilo educativo está determinado por el conjunto de profesores y no por la labor individual y, en tercer lugar, la acción docente se lleva a cabo en una determinada filosofía educativa, y, a su vez, en condiciones sociales específicas (2015, p. 217). La colaboración permitiría la mejora de los procesos de enseñanza.

2.2.3.4 El currículum en la acción: La enseñanza y las tareas

Retomando a Sacristán, en esta fase del desarrollo curricular, el significado del currículum está en el acontecer de las aulas, es decir, en los ejercicios y prácticas concretas que tanto docentes como alumnos realizan. Aquí se refleja el efecto real que tienen o no las intenciones,

declaraciones y propósitos del currículum prescrito, así como las determinaciones del sistema curricular, de igual manera, es en esta etapa en donde suceden los procesos de deliberación, interpretación y autonomía (2013, 241). La estructura de la práctica, de manera general, la enseñanza y el aula, de forma particular, se conciben bajo la interacción de múltiples determinantes (2013, 241-244).

En esta multiplicidad, la relación de los profesores con la clase es de contraste o de aparente contradicción. El carácter contingente de ésta última, ocasionado, en cierta medida, por la pluridimensionalidad de tareas a ejecutar, la inmediatez, la ausencia de un control técnico riguroso, la implicación personal del profesor (2013, 246), se contradice con la estabilidad de los estilos docentes y los mecanismos simplificadores para reducir la complejidad (de la clase) a dimensiones manejables (2013, 246). Esta oposición muestra, por un lado, la inexistencia de principios racionales que expliquen la conducta docente, y, por otro lado, sugiere que el comportamiento del profesor está determinado por esquemas prácticos que “controlan la práctica, se reproducen, se comunican entre profesores, se aplican a veces de forma muy semejante en diferentes áreas o asignaturas del currículum (...) sufren pequeñas alteraciones y acomodaciones cuando se van repitiendo en sucesivas aplicaciones” (2013, 247-248).

En cuanto a la enseñanza, Philip W. Jackson la considera como una práctica que puede pensarse en función de sus requerimientos epistémicos (2002, 17); de lo que deben saber los docentes para enseñar. Para este autor, los profesores construyen su práctica a partir de los saberes que les proporciona el sentido común, por un lado, y, por otro, del conocimiento y de la organización del material o contenido del que se trate. “El sentido común no sólo nos sirve de guía para la acción en todas nuestras iniciativas, sino que también nos aporta, por intermedio del lenguaje, los conceptos y categorías que hacen inteligible la realidad. Da significado a la experiencia (...)” (Jackson, 2002, 29). El sentido común comienza a formarse desde los primeros niveles escolares y no, necesariamente, en la formación profesional. De este modo, los docentes tienen ciertas ideas de lo que es o debería ser la enseñanza.

Él identifica tres supuestos o condiciones para la enseñanza, primero, la existencia de un público, segundo, presunción de ignorancia, o bien, la creencia de que los alumnos necesitan

lo que se enseña y, tercero, la identidad compartida (docente-alumno) en cuanto a cultura y al funcionamiento psicológico y fisiológico. (2002, 45).

Aunado a esto, la enseñanza es una actividad que genera incertidumbres, entre ellas, puede destacarse la relativa al dominio o aprendizaje de los alumnos. Jackson considera que los profesores conciben a la enseñanza desde una perspectiva epistemológica, relacionada con la transmisión de los conocimientos, y una psicológica, centrada en cómo dicha transmisión se interioriza en los individuos. (2002, 82-83). Para corroborar esto último, él plantea cuatro estrategias comunes, pero no necesarias, en el ejercicio docente: 1) la observación visual o búsqueda de señales, lenguaje corporal, que denoten si hay o no interés o comprensión por parte de los alumnos; 2) creación de una “atmosfera del aula” que permita, voluntariamente, a los alumnos expresar dudas o solicitar ayuda; 3) mediante el planteamiento de preguntas, generales, para el grupo, particulares, para determinadas personas; y 4) el uso de exámenes. Dichas estrategias, cabe decir, no garantizan, efectivamente, que los alumnos posean un aprendizaje o que estén en proceso de aprender algo.

Para este investigador, pensar en la incertidumbre del aprendizaje nos lleva a reflexionar en dos modelos del conocimiento y la relación que guardan. La concepción del aprendizaje escolar como almacenamiento requiere de la memoria para conservar la información y “usarla con la mayor precisión posible” cuando se requiera. Se centra en la transmisión (de docente a alumno) de conocimientos fácticos y metodológicos mediante un proceso imitativo (2002, 156). Desde esta perspectiva, el conocimiento es presentado y no descubierto por el alumno. En este caso, el docente se concibe como el “experto” (2002, 166).

Para Jackson el conocimiento no es el único fin de la educación además podemos destacar, por ejemplo, la formación del carácter y, el método para verificar este tipo de aprendizaje es distinto. (2002, 103). Con base en Dewey, la otra perspectiva es la de la transformación del conocimiento su esencia reside en cómo el conocimiento es asimilado, transformado o adoptado “al sistema habitual de pensamiento y acción del estudiante” (en 2002, 100). A diferencia del anterior, este modelo aspira al logro de fines cualitativos, “las transformaciones que se propone lograr se conceptúan como más profundamente integradas y arraigadas en la

estructura psíquica del alumno” (2002, 161). A diferencia del anterior, este modelo puede relacionarse con la formación del carácter de los individuos, el ejemplo paradigmático, en este sentido, es Sócrates.

Por su parte, Sacristán piensa que las tareas académicas o formales son el eje que permite entender la complejidad del curriculum en la acción (2013, 249), éstas son ejemplos de esquemas prácticos, tienen un orden interno y una de sus funciones gira en torno a la organización de la dinámica del aula que incluye, entre otros aspectos, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y la conducta de docentes y alumnos (2013, 261). “La enseñanza vendría a ser la organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de las posibilidades de los contenidos de un determinado curriculum o parcela del mismo” (2013, 264).

En cuanto a la relación que mantienen estos procesos, se puede decir que la selección y organización de las tareas dependerá, por lo menos, de la idea de conocimiento relevante que tenga el docente y del contenido mismo. Estos elementos se reflejarán en ciertos tipos de tarea, por ejemplo, tareas de memoria, de procedimiento o de rutina, de comprensión y de opinión. (Doyle, en 2013, 268-269). “Cuando la idea de que el conocimiento relevante es una suma de definiciones de conceptos, una sucesión de datos, fechas o acontecimientos, esa teoría del conocimiento implícita en el profesor se acomoda, busca o se refuerza en tareas que exigen formas rutinarias de aprendizaje, escasos medios didácticos, poca variedad metodológica, relevancia de aspectos memorísticos en la evaluación, tácticas individuales de aprendizaje, etc.” (2013, 263-264). “Las áreas o disciplinas no varían sólo en que tratan objetos distintos, sino también por las actividades más apropiadas para tratarlos” (2013, 267).

Además del aspecto cognitivo, las tareas estructuran la conducta de los estudiantes y los profesores porque éstas se insertan en determinados **marcos de socialización** que generan una autoregulación del comportamiento (2013, 273). Para los primeros, por ejemplo, la tarea sugiere “cómo ha de aprender, de qué forma hacerlo, cómo cumplimentar un trabajo, con quién hacerlo, qué rendimiento se considera más valioso porque es el valorado como más

relevante, y lo que se espera de él (...) qué aptitudes y patrones de conducta pasan a ser los que producen más éxito en los contextos educativos (...)” (2013, 270).

Para los segundos, la tarea es el recurso estructurador de los diseños de acción. Además de ser el reflejo, por ejemplo, de concepciones epistemológicas, este esquema práctico permite a los profesores, por un lado, “governar su conducta dentro de situaciones complejas, manteniendo un cierto dominio de las situaciones y del ambiente, evitando inseguridades y ansiedades profesionales” (2013, 331), por otro lado, el control se extiende más allá de la subjetividad y se ubica en relaciones concretas, “el profesor utiliza la estructura de tareas que se desarrollan en el aula como un recurso para establecer y mantener algún tipo de control sobre el discurrir de la vida social del grupo de alumnos” (2013, 310).

2.2.3.5. El diseño de la práctica

El diseño se concibe como una faceta más del proceso curricular. Sin embargo, su significado y sus funciones dependen del nivel del que se trate y de los agentes involucrados en él (2013, 350). De acuerdo con Sacristán, el diseño podría observarse en dos planos, uno de carácter general que se ocupa de la estructura educativa en todos sus aspectos y el otro más específico y de prácticas concretas referidas, por ejemplo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje tal como suceden en el salón. A diferencia del primero, en este último el docente es uno de los agentes principales en las tareas de diseño. Pese a las diversas funciones que puedan darse en esta fase curricular, una característica común es la de configurar u orientar la práctica (2013, 350).

En cuanto al diseño docente es importante tener en cuenta, primero, que el margen de autonomía y actuación varía de acuerdo con el nivel educativo, algunos de los factores que limitan dicho margen son el tipo de evaluación externa que se ejerce, la dependencia respecto de los materiales didácticos, la formación profesional para la traducción pedagógica y las condiciones materiales y de organización de la institución (2013, 352-353);segundo, la función de la planificación docente sería generar, en conceptos de Taylor, un contexto de enseñanza (en 2013, 357) que aspire a “la sustantividad y ordenación de los contenidos del

currículum, la configuración de las actividades más adecuadas para lograr lo que se pretende y la capacidad de realizar esos planes dentro de unas determinadas condiciones de espacio, tiempo, dotación de recursos, estructura organizativa, etc.” (2013, 358); y tercero, este ideal requiere “una competencia de cierto nivel en el área cultural de que se trate, además de otras competencias pedagógicas, para poder intervenir activamente en el diseño curricular” (2013, 359).

2.2.3.6 El currículum evaluado

Por último, está la fase de evaluación, para Sacristán, este concepto “es la expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone una toma de decisiones, por elemental que sea, y que se apoya en distinto tipo de evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento técnico cuando es una evaluación formal, o por mera observación informal” (2013, 377). Algunas de sus funciones pueden ser la de diagnosticar y la de regular el paso del alumno por el sistema escolar (2013, 374). Al igual que el diseño docente, la evaluación está inmersa en el marco de exigencias institucionales. Sin embargo, este condicionamiento no implica que sea un modelo técnico-profesional el único punto de partida para la “selección y elaboración de la información que llevará a la emisión de un juicio y asignación de calificación” (2013, 380), asignación, que cabe decir, está asociada con el paradigma cuantitativo como modelo de cientificidad “que concede valor de objetividad a la expresión numérica de las cualidades y estados de aprendizaje” (2013, 383).

Además de esta perspectiva, este autor considera que en la mediación entre el evaluador y el objeto (cualidad o actitud) o sujeto evaluado está el elemento subjetivo; el carácter personal del profesor y sus valoraciones. De este modo, “las calificaciones escolares muestran el ajuste a criterios y condiciones interpretadas por los profesores como valores de referencia, implicados en los esquemas de mediación que intervienen en la elaboración y expresión de juicios, notas etc.” (2013, 387). Dichos esquemas influyen en los resultados que se consideran “rendimiento ideal” (2013, 388) y en el aumento de facetas a ser evaluadas (2013, 390).

3. MÉTODO.

3.1 Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es de corte cualitativo y es una mezcla entre aspectos de la teoría fundamentada, del diseño narrativo y del diseño fenomenológico. De la primera se recupera el proceso de codificación de los datos, que va de los significados primarios de los entrevistados a conceptos con mayor grado de abstracción (Hernández Sampieri, p. 494); de la segunda la recolección de datos a partir de las experiencias subjetivas (narrativas) y su entorno (Hernández Sampieri, p. 504); y de la tercera la explicación del fenómeno a partir del punto de vista de cada participante, es decir, “de las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia” (Hernández Sampieri, p. 515).

Dicho diseño me permitió analizar e interpretar documentos y narrativas recolectadas mediante entrevistas virtuales semiestructuradas que, a su vez, muestran los significados y expectativas sobre la enseñanza de esta rama filosófica; así como los objetivos o metas que se pretenden alcanzar y las dificultades o problemas concretos a los que se enfrentan los profesores en el aula. Con esto se busca conocer en qué medida la enseñanza de la ética puede influir en la vida diaria de los estudiantes.

La estructura del estudio puede describirse, en primer lugar, a partir del contexto político y del marco teórico enfocado en dos conceptos: ética y curriculum; en segundo lugar, por el análisis de datos, en este caso el programa de estudios de la asignatura de ética y las narrativas docentes y, en tercer lugar, por la categorización de éstas últimas.

3.1 Sitios y participantes

En primera instancia, la pandemia influyó en la determinación del lugar y de los participantes. Cuando el Colegio cerró sus puertas se cursaba el corte de aprendizaje 1 (de 3 que conforman el semestre). A pesar de vivir en “tiempos tecnológicos” establecer comunicación, con docentes y estudiantes, fue bastante complicado. Por ello decidí concentrarme en el plantel al que pertenecía y en la academia de filosofía de la que formaba parte. En este trabajo

colaboraron doce docentes en calidad de entrevistados. El criterio primordial de selección fue que pertenecieran a esta área y que tuvieran experiencia impartiendo la asignatura de ética. Aunque se buscó que los participantes fueran sólo de este plantel, tres de ellos se habían cambiado, por razones personales. No obstante, esto no representó algún problema porque ya conocían la dinámica del centro de trabajo y el sistema de bachillerato es el mismo. Otros criterios se derivan a partir de la siguiente descripción. Por cuestiones de ética profesional omito el nombre específico del plantel.

El área de filosofía de este Colegio de Bachilleres se conforma por 28 profesores de los cuales 22 se encargan de impartir, tanto en el turno matutino como en el vespertino, en primer semestre: Introducción a la filosofía, segundo semestre: ética, quinto semestre: Lógica-argumentación y Humanidades I, y, por último, en sexto semestre: Humanidades II y Problemas filosóficos. El resto de los profesores tiene a su cargo las asignaturas de artísticas y talleres afines. Esta estructura no cierra la posibilidad de que puedan integrarse profesores de otros planteles cuando se requiere o contratar personal externo, tampoco que los docentes de esta escuela puedan impartir clases en otro Plantel.

El primer grupo de profesores se caracteriza por su perfil profesional, excepto uno. Casi todos egresaron de la licenciatura de filosofía, mayoritariamente de la Facultad de filosofía y letras, UNAM, y de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, sólo un profesor de dicho grupo tiene estudios de derecho y no de filosofía. En este conjunto puede distinguirse a los docentes que entraron mediante concurso, esto es, después de la reforma de 2008 de los que no. A esta distinción la acompañan indicadores como la antigüedad laboral y la edad. Los profesores que entraron después de dicha reforma tienen entre 30 y 40 años de edad y menos de diez años laborando en el Colegio, además de que sus horas base varían de entre 6 y 15 horas. En cambio, los otros docentes tienen más de diez años de antigüedad, son mayores de 45 años y tienen el límite de horas base (30 hrs.).

En estas condiciones, la selección de los entrevistados se realizó conforme al criterio de máxima variación, que consiste, de acuerdo con U. Flick (2007), en “integrar sólo algunos casos, pero aquellos que sean lo más diferentes posible, para revelar la amplitud de variación

y la diferenciación en el campo.” Las características eje de los entrevistados en ambos grupos son: sexo, antigüedad-experiencia y perfil profesional.

En la sección de resultados se omiten los nombres reales de los participantes.

3.2 Recolección de datos

La recolección de datos se hizo mediante entrevistas virtuales (semiestructuradas) y se llevó a cabo en dos tiempos. Siguiendo la sugerencia de Maxwell (2019, 146) de “ponerse en el lugar del entrevistado” (sobre todo ante la posibilidad de que los docentes no hablaran con libertad o con cierto temor o restricción) y con la intención de recabar los datos necesarios, primero, se realizó una prueba piloto con cuatro docentes (tres hombres y una mujer). Este ensayo me permitió ver que no era necesario realizar algún ajuste sustancial al planteamiento de las preguntas y anticipar no sólo posibles reacciones sino también problemas de carácter técnico.

En un segundo momento, las entrevistas se realizaron mediante una guía y el objetivo principal, siguiendo a U. Flick (p. 111), fue el de focalizar “la experiencia individual del participante, que se considera relevante para entender la experiencia de otras personas en una situación similar”. Además, algunas preguntas se hicieron con la intención de recabar narraciones sobre “situaciones o episodios en los que el entrevistado ha tenido experiencias que parecen ser relevantes para la pregunta de estudio” (Flick, 119), esta característica ofrece la ventaja, frente a la observación, de obtener datos que sucedieron en el pasado y hace posible “el viaje en el tiempo mental”.(Tulving en Maxwell, 150).

Aunado a las entrevistas, en esta investigación se considera como dato el programa de estudios del Colegio de Bachilleres. Este texto se puede consultar en la página oficial de la institución y en él se señalan los lineamientos generales, además de los propósitos y contenidos particulares de cada corte de aprendizaje de la asignatura.

3.3 Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se realizó mediante la estrategia de codificación. Para Maxwell (1990) el objetivo de ésta última es "fracturar y reordenar los datos en categorías que faciliten la comparación entre elementos dentro de la misma categoría, de modo tal que colaboren con el desarrollo de conceptos teóricos". Por su parte, U. Flick (p. 193) concibe a la codificación como la representación de las "operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras". En ambos autores, el proceso de codificación y categorización implica la comparación y la búsqueda de relaciones.

Autores como Roberto Hernández Sampieri y U. Flick se refieren a la codificación abierta, axial y selectiva. Sin embargo, en esta investigación, dicha estrategia adquirió mayor precisión a partir de la exposición de los niveles de categorías analíticas que hace el Dr. Gregorio Hernández Zamora (<https://www.youtube.com/watch?v=ujzylBqincs>). Desde esta perspectiva, la categorización de los datos se llevó a cabo tomando en cuenta a) las narrativas de los sujetos, esto es, de sus propias palabras (Nivel I: categorías émicas); b) las "etiquetas temáticas" que sirven para categorizar las nociones del sujeto observado (nivel II: categoría ética de tipo intermedio) y c) los conceptos teóricos de determinados campos disciplinares, en este caso, filosofía y educación que categorizan a las categorías intermedias (Nivel III: categoría ética de tipo alta o teórica).

3.4 Negociación de las relaciones de investigación

El 27 de febrero de 2020 se reportó el primer caso de Covid en México (<https://www.jornada.com.mx/2022/02/27/politica/007n1pol>). Las consecuencias de esta crisis sanitaria afectaron diversas dimensiones de la vida social. La economía, el trabajo, la salud y la educación son algunos ejemplos. En el caso de ésta última el cierre de escuelas fue el efecto visible de la pandemia, pero detrás de ello hay consecuencias adversas, que quizá no son tan visibles, pero que afectarán de gran manera a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los posgrados universitarios no escapan de estas secuelas. Mi trabajo se realizó en medio de este fenómeno y la primera dificultad que enfrenté está relacionada con el proceso de investigación; concretamente con el diseño y la recolección de datos. En primera instancia, no eran las perspectivas docentes lo que me interesaba sino la formación moral de los estudiantes, además, se pretendían realizar entrevistas y observaciones en el aula. Sin embargo, el cierre de escuelas y el eventual paso de lo presencial a lo virtual (aunado a la falta de experiencia en el uso de las tecnologías de la información tanto de docentes como de alumnos, así como de la desigualdad en el acceso a internet) modificó este planteamiento.

En primer lugar, pasar de la formación moral de los estudiantes a las perspectivas docentes implicó un cambio en los referentes teóricos. Segundo, era casi imposible, por un lado, establecer comunicación con los alumnos y, por otro lado, observar conductas que podrían indicar los grados de formación moral tanto en el aula como en la vida cotidiana. Tercero, dada mi condición como docente de Bachilleres fue posible y, hasta cierto punto, sencillo pasar de los estudiantes como sujetos de estudio a los docentes. Cuarto, el trabajo de campo no era posible y delimité la recolección de datos a las narrativas ofrecidas en entrevistas virtuales. Este cambio representó un gran reto porque la experiencia virtual traía problemas que van desde la falta de una conexión estable a internet hasta la sensación de estar hablando solo pues sí hubo docentes que no activaron la cámara durante la entrevista.

Quiero detenerme en el tercer aspecto para mencionar que mi lugar como docente en el Colegio sí me permitió establecer comunicación con algunos profesores. Sin embargo, mi trayectoria en el plantel en donde se realizaron las entrevistas era menor a dos años y mi presencia por los pasillos de la escuela apenas se notaba. En estas circunstancias recurrí al apoyo de una profesora para lograr dicha comunicación. Ella me presentó como un estudiante de maestría, pero además como un "colega" de trabajo. Esto hizo posible que la relación establecida se diera en términos de igualdad o de conexión y no sólo como medio de acceso a la información (Maxwell, 131). A pesar de que los entrevistados pidieron el anonimato, las entrevistas realizadas dejan ver, por ejemplo, que no existía temor para expresarse con libertad.

4. RESULTADOS

4.1 El curriculum prescrito no es todo el curriculum

En el Menón, diálogo platónico, el filósofo griego se preguntaba tres cosas: “¿es enseñable la virtud? ¿o no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?” (Menón, 70a) Responder a estas cuestiones desde la perspectiva del curriculum como un proceso que se construye a partir de distintas fases nos daría diversas respuestas. La primera de ellas se da en el plano del curriculum prescrito, es decir, del programa de estudio de la asignatura de ética.

En primer lugar, el programa de estudios de la asignatura de ética en el Colegio de Bachilleres obedece a un propósito fundamental que recae en la dimensión cultural del curriculum: “Construir un proyecto educativo colectivo que atienda a las necesidades y expectativas de los estudiantes, los docentes y la sociedad en general, a fin de que la educación que ofrece, sea de calidad con equidad y pertinente para sus egresados, favorezca su integración social, los prepare para ejercer su ciudadanía y aprendan a vivir en armonía con su entorno, logren mejores aprendizajes y les proporcione las competencias para un acceso a estudios de nivel superior y un desempeño laboral exitoso”. (Programa de asignatura de ética, 2017, p.6)

Para ello se proporcionan planes y programas de estudio para cada una de las asignaturas. El programa es una herramienta para el docente que “permite prever, planear y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula”; se concibe como un “documento prescriptivo en el que la institución comunica qué se debe enseñar, recomienda cómo hacerlo y señala qué evaluar”; “orienta la práctica educativa al especificar, en un espacio curricular determinado, los contenidos, los aprendizajes a desarrollar por los alumnos, así como las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para promover la construcción de dichos aprendizajes; proponen los recursos didácticos y las fuentes de información en las cuales los estudiantes y docentes pueden apoyarse para el logro de los propósitos establecidos”. (Programa de asignatura de ética, 2017, p. 7)

El programa de estudios de la asignatura de ética indica como propósito general “que el estudiante asuma de manera responsable y comprometida, una postura personal sobre los grandes problemas morales y éticos de su contexto histórico y cultural, a través del análisis de los fundamentos que constituyen al sujeto moral y su crisis en el mundo contemporáneo”. Para ello los contenidos se distribuyen en tres “cortes de aprendizaje”, el tiempo señalado para el primero y tercero son 15 horas mientras que para el segundo 18.

Además del propósito general, cada uno de estos periodos tiene su propio objetivo: 1. “Que el estudiante sea capaz de identificar los fundamentos y características de la ética, reconociendo conceptos propios de la disciplina, para construir una noción de sujeto moral”; 2. “identificar la formación y consolidación de la noción de sujeto moral a través del análisis de diversas posturas éticas, para explicar la crisis de dicha idea en el mundo contemporáneo”; y 3. “será capaz de analizar problemas éticos y morales del mundo contemporáneo mediante la confrontación de distintas posturas para que asuma una propia”.

Desde las prescripciones curriculares, en primera instancia, se apuesta porque sí puede enseñarse, no la virtud en el sentido griego, sino la ética como disciplina, además, en el ámbito de lo formal se puede ver la pretensión de que las teorías o conceptos tengan un impacto en los estudiantes de modo tal que puedan explicar y vivir la realidad. Pero ¿Qué piensan los docentes sobre estos enunciados o aspiraciones? Las entrevistas realizadas dejan ver que los profesores se refieren al curriculum prescrito, primero, en el marco de las reformas, segundo, en el de los contenidos.

Para el profesor Alberto, por ejemplo, la reforma modifica al curriculum prescrito sólo en apariencia. Él considera que al programa de estudios “cada año lo cambian. Bueno, lo cambian, pero no cambian nada. Lo que sí me tocó fue la Reforma [Educativa] esta (RIEMS). Pero fue una reforma laboral. Y sí se notó, con el ingreso de un montón de maestros (...) Pero los programas se mantienen iguales. Le cambian un montón de nombres... Según cada año te dan tu curso para que te aprendas otra vez... para que sepas qué vas a hacer, y es lo mismo. Son cambios cosméticos.”

Ricardo, lleva mucho tiempo trabajando en Colegio de Bachilleres, incluso comenta que fue jefe de la academia de filosofía y le tocó, durante el gobierno del presidente Felipe Calderón, presentar los nuevos programas de estudio. A diferencia de Alberto, él sí muestra preferencia por determinados cambios en las asignaturas, pero en sus palabras deja entrever que el programa de estudios por sí solo carece de efectividad en cuanto a su implementación:

“Cuando yo fui jefe de materia, yo me tuve que echar el ‘round’ con uno de los dirigentes de allá de Dirección General sobre este aspecto, yo estaba muy inconforme con que nos metieran la materia de “Construcción de ciudadanía” y con el hecho de que nos hubieran quitado una hora, la materia de tres horas pasaba a dos, entonces en dos horas a la semana tú tienes que darle al chico “Construcción de ciudadanía”, probablemente no nos suena ajeno, tu y yo como filósofos diríamos “pues si, hay algo... dice Aristóteles y Maquiavelo... y varios filósofos le podrías sacar jugo para hablar de construcción de ciudadanía”, sin embargo, estarás –no sé si de acuerdo o no pero te lo planteó- que si vamos a hablar de esa cosas pues dices mejor un curso de ética, para que uno de construcción de ciudadanía, o sea ya directo uno de ética. Y pues nos dijeron que no. Y resulta que cuando se acabó el periodo de Calderón y que llegaba Peña Nieto y que nos dijeron “vamos a volver a hacer una reforma” resultó que dijeron “viene el curso de Ética (...) lo que te puedo decir es que cuando llegó el nuevo programa de Ética, respecto al de “Construcción de ciudadanía”, mil veces el de Ética y por supuesto el de “Construcción de ciudadanía” respecto al anterior, que se llamaba “Métodos de investigación” yo te diría me quedo con éste último. Pero al final de qué va. (...) la experiencia con la que yo me quedo es que me pongas un programa o me pongas otro, lo que va a hacer que en efecto se cumpla el propósito del programa tiene que ver con tu experiencia, con tu pasión, con tu posición a los objetivos que el programa por si solo plantea”.

La experiencia de Alberto, por un lado, refleja **cierto escepticismo por la efectividad que pueda tener una reforma en el curriculum prescrito** (plasmado en un programa de

estudios), por otro lado, la de Ricardo muestra que los cambios propuestos en las reformas sí pueden tener ventajas en cuanto a los contenidos, pero lo que resulta importante, en su percepción, es que esta fase del curriculum pueda resultar obsoleta en el cumplimiento de sus propósitos y abre la posibilidad de que sean otros los factores realmente importantes en la ejecución del programa, por ejemplo, en la forma personal en que el docente trabaje el programa.

En cuanto a los contenidos hay una diferencia notable entre los profesores de “nuevo ingreso” y los de mayor antigüedad. Mientras que los primeros consideran, en su mayoría, que al nuevo programa (propuesto desde la reforma de 2008 con sus respectivos cambios) le vendrían bien, por ejemplo, temas de filosofía política, filosofía de la religión y de ética-tecnología. Para los segundos, el programa en la “presentación” que sea está bien y no requiere de más temas complementarios. Así lo manifiesta el profesor Alberto:

“No, ya no hace falta nada. Está lleno, a mí me parece, el programa... Incluso algunos dicen que está saturado, que está sobrecargado porque en un bloque ves la historia de la ética; en el segundo bloque, de los griegos hasta... creo que acaba en Villoro, algo así. Se abarca mucho. [Es] un periodo histórico muy grande. Yo no le agregaría absolutamente nada. Tiene esta estructura clásica de todas las materias del Bachilleres: primer bloque, una introducción a los conceptos clave, definición de la disciplina; segundo bloque, una historia panorámica de esa disciplina, y tercer bloque, una puesta en práctica. Entonces, en términos generales, a mí me parece que está bien el programa.”

4.2 Curriculum en la acción

4.2.1 Inicio en la docencia: impresiones y dificultades

“No hay materiales y los que hay, no me convencen (...), por ejemplo, en el curso de ética esta la idea de ver el contractualismo como corriente filosófica, entonces dices

“¡chin!, a quien le presento” bueno, pues ahí esta Rawls y dices “¡wey, no le vas a dar al chavo a que lea ‘La justicia’ que es de 800 páginas pa’ que lo lea!” cuando ni tú te lo has refinado, entonces dices ¿qué hay?” (Ricardo, profesor)

La mayoría de los entrevistados son egresados de la licenciatura en filosofía, pero en cuanto a su inicio en la docencia podemos clasificarlos en dos grupos. En el primero están los que no eligieron ser profesores por vocación o por gusto sino por razones de carácter laboral o económico u otras. Así lo describe la maestra Carla: *“Yo estudié filosofía por inquietud personal, por vocación propia, y no estudié la carrera pensando dedicarme propiamente a la docencia. No sé si tengas tú una experiencia similar, pero bueno, estudiar filosofía no es estudiar escuela normal ni docencia propiamente, sino que es el campo de estudio que es independiente. Sin embargo, por razones prácticas, las opciones laborales más inmediatas al momento en que salí de la licenciatura pues eran las de la docencia.”*

En el segundo grupo están los docentes que sí dicen haber elegido el camino docente por “amor al arte”, lo que destaca en éstos es la influencia de sus profesores universitarios y el intento por “imitar” su modelo de enseñanza. Por ejemplo la experiencia de Israel: *“Me encontré a un docente que impartía la materia de Taller de Lectura y Redacción. Como su clase me gustaba mucho, empecé a buscarlo para conversar con él en las horas libres y, bueno, para no extenderme mucho, resultó que él había estudiado Filosofía en la UAM (Universidad Autónoma Metropolitana) Iztapalapa y era un especialista en Nietzsche o es un especialista en Nietzsche. De ahí es cuando de alguna manera surgió en mí el gusto, el deseo, el interés por estudiar Filosofía, y para en algún momento llegar a ser como mi maestro que estaba muy versado en distintos asuntos y temas, y que hablaba cosas que me parecían no solamente interesantes, sino también profundas.”*

A la necesidad económica de la profesora Carla se opone esta visión, en cierta medida, cargada de un “gusto intelectual”. A pesar de esta diferencia en los intereses que condujeron a la docencia, los participantes de esta investigación comparten en común algunas dificultades asociadas al curriculum en sus distintas fases. En primer lugar, los profesores ven problemas en estos componentes del programa (curriculum prescrito), por un lado, en los contenidos y

las estrategias y, por otro, en los materiales didácticos (currículum presentado a los profesores). En segundo lugar, los inconvenientes, en mayor medida, aparecen en los momentos de ejecución curricular, esto es, dentro de los condicionamientos escolares.

4.2.2 Los contenidos, estrategias y materiales didácticos

La dificultad que presentan los contenidos está relacionada con la concepción misma de la disciplina y los mecanismos de “transmisión”. En este asunto es importante tener en cuenta la dimensión teórico-conceptual y la práctica o del “deber ser” de la ética. Ambas están presentes en el currículum prescrito y aparecen en los objetivos. Por ejemplo: “...que el estudiante sea capaz de identificar los fundamentos y características de la ética, reconociendo conceptos propios de la disciplina, ...” “... será capaz de analizar problemas éticos y morales del mundo contemporáneo mediante la confrontación de distintas posturas para que asuma una propia”.

En esta fase curricular no hay problema. Pero estos mismos aspectos son percibidos de manera diferente en otros momentos. En cuanto a su carácter teórico, la profesora Fátima considera que la ética *“tiene un carácter sumamente teórico y la dificultad justo fue acercar ese conocimiento que de pronto puede ser muy abstracto, acercar todo ese bagaje a los chicos que, pues están en una etapa de formación, la dificultad creo que hasta la fecha es esa, poder explicar conceptos, poder explicar autores, teorías a los jóvenes.”* En su experiencia, y aunado a este obstáculo, está la “falta de pedagogía”.

Dicha carencia nos recuerda a la maestra Carla cuando dice: *“estudiar filosofía no es estudiar escuela normal”*; así lo confirma el profesor Roberto: *“cuando yo llegué al servicio pues no tenía pensado dar clase, entonces cuando me dicen de un día para otro que yo tengo 5 grupos que atender, eso fue como... organizarme y tratar de establecer bien... no los tiempos, sino la forma de interactuar con el grupo, porque tú sabes que **uno en la carrera de Filosofía en la UAM, uno no recibe ninguna clase sobre cómo dar clase ¿no? Uno no tiene clases en la UAM de “ejercicio docente” ni nada de ese tipo.”***

Este vacío de los estudiantes universitarios, frente a los normalistas, por ejemplo, además del carácter teórico de la disciplina conducen a una nueva dificultad relacionada con la enseñanza. Ante la falta de estrategias didácticas, causada, en gran medida por la inexperiencia, algunos docentes optan por “imitar” el modelo que los formó en la licenciatura. Esto tiene consecuencias al menos en dos aspectos, por una parte, en la selección de los temas y del material y, por otra parte, en la forma de enseñar. Esto es claro cuando Ricardo comenta que:

“si tu formación es en Filosofía, probablemente debas de tener claro que si tu estudiaste en la facultad a Aristóteles, lo que hay que hacer es leer a Aristóteles y, te lo van a decir los profesores “búsquese una buena traducción”, ya sabes que hay que comprarse ‘Greditos’ porque si te compras Porrúa eres discriminado, ósea la maldita traducción de Porrúa no sirve, pero aún más, te dicen los profesores “si me puedes leer a Aristóteles en griego antiguo pues mucho mejor”, bueno pues eso está bien cuando tú vas a estudiar filosofía y quieres hacerte un profesional de la filosofía. Pretender estas exquisiteces con los alumnos de Bachilleres, yo no creo que sea conveniente, te diría que hay colegas que de repente así, a los chamacos de segundo semestre, les dejan leer a Habermas a Popper, pinches libros que ni yo he leído y luego hay profes que mandan lecturas bien densas. Yo creo que eso está fuera de lugar.”

Además de la selección del material-textos, la profesora Tania, por su parte, agrega al lenguaje técnico usado para impartir clases como otra dificultad. Ella refiere que al inicio de su labor docente *“primero como que llegas y te avientas el rollo, ¿no? Después te das cuenta que no entienden nada, entonces, yo creo que eso, ¿no? Como que darme cuenta de que no podemos hablarles a los chavos de bachillerato con el lenguaje que nosotros traemos de la universidad, entonces como que bajarle un poquito al lenguaje (...)”*.

Aquí es importante mencionar que entre el grupo de profesores “nuevos” y los de mayor antigüedad en el Colegio, se nota un tránsito que va del estilo “cátedra universitaria” a uno más flexible. Esto último es posible porque la mayoría de los docentes procura tomar cursos de actualización. Para el profesor Israel, de recién ingreso, los contenidos del programa

ofrecen *“mucha diversidad, (y) buscamos que haya siempre textos clásicos, textos directos, sobre todo vamos a las fuentes iniciales para que los jóvenes tengan una verdadera fundamentación, para que ellos puedan tener un basamento sobre el cual hacer sus juicios”*, él apuesta por el rigor y la objetividad de la filosofía y en esta perspectiva basa su enseñanza.

De forma contraria, la maestra Martha, con más años en el Colegio, procura implementar actividades que sean *“atractivas para ellos (los estudiantes), la selección de materiales, también, que no fueran materiales o lecturas muy complejas, muy abstractas que no pudieran los alumnos entenderlas.”* Por ello lo que hace es ***“resumirles el texto, por ejemplo, un texto de Aristóteles, regularmente hago un resumen breve con las ideas principales del autor y eso les permite a los chicos identificar las ideas principales de los autores, pero en lo que más se batalla, en lo que batallé yo, es en la selección de los materiales y la manera en la que se les va a presentar a los chicos para que para ellos sean más accesibles.”***

4.2.3 Condiciones materiales de la escuela

El Colegio de Bachilleres, quizá como en la mayoría de las escuelas del país, adolece de infraestructura adecuada para el desarrollo de las clases, carencias bibliográficas en la biblioteca y grupos saturados de estudiantes. La primera dificultad, en la experiencia del profesor Joaquín, repercute en las estrategias didácticas porque no hay recursos que pueda emplear para mejorar su enseñanza. Este caso fue el único que destacó por el uso de dispositivos electrónicos personales como medios de enseñanza. Él refiere, con cierto desencanto o frustración, que *“uno de los problemas con los que me encontré la primera vez que entré a dar clases allí (Bachilleres) es que no tenía... o sea yo tenía mi propio equipo, llevaba mi laptop, llevaba mi proyector, llevaba todas mis cosas, pero no tenía ni siquiera un soquet para conectar el proyector (...) ¿Por qué lo dejé de hacer? porque se quemó mi proyector, evidentemente con los cambios de voltaje se me quemó el proyector y dije “no, sabes que ... ahí muere” dejé de usarlo”*.

La segunda dificultad está relacionada, a su vez, con la selección de materiales para trabajar los contenidos. Por ejemplo, el profesor Roberto comenta que *“la biblioteca del plantel no es lo suficientemente basta como yo quisiera, entonces pues, aunque yo tengo la posibilidad de facilitarles los textos muchas veces eso ya implica un gasto económico ¿no? Sacarle copias*

o, por ejemplo, les digo a algunos que las lecturas están en google, que las bajen en PDF, que las descarguen y que las realicen, pero también hay 'banda' que no cuenta con una computadora en su casa, con internet, y que para hacer eso pues necesitan desplazarse a un 'café internet' y hacer ese tipo de cosas. Entonces, digamos, el acceso a ciertas lecturas es complicado”.

La mayoría de los participantes de este estudio coinciden en que los “grupos numerosos” son un problema. En primer lugar, porque es difícil mantener el orden o “control”, sobre todo en el turno vespertino: *“tener ahí cincuenta chavos de primer semestre extremadamente activos y, bueno, retando, etcétera; me costó un poquito de trabajo hacerlos entrar en la dinámica de aprender algo, de trabajar. ¡Son un montón! No te hacen caso.”* En segundo lugar, porque es casi imposible revisar o corregir tareas: *“son un chingo, la neta no te da para corregir, yo medio reviso ortografía, pero no más.”* Similar a estos comentarios pero que denotan cierta dificultad para reconocer aprendizajes efectivos en los estudiantes es el de la maestra Laura, para ella la cantidad de alumnos influye en el reconocimiento de *“habilidades de cada alumno”*, en su experiencia, la dificultad es *“tener tanta matrícula y no darle la profundidad que [se] debe a cada tema”*.

4.2.4 Condiciones académicas de los estudiantes

El carácter teórico-abstracto de la disciplina, los textos filosóficos usados para su enseñanza, la falta de estrategias didácticas adecuadas y las condiciones físicas del espacio escolar se suman a ciertas deficiencias académicas en el ámbito de la lectura y la escritura, además de ciertas actitudes que los docentes identifican en los estudiantes: aburrimiento o desinterés causado, a su vez, por otros factores.

El profesor Roberto utiliza un texto que considera *“fácil de leer”* (*“Ética de Adolfo Sánchez Vázquez*) pero se encuentra con un problema arraigado en la sociedad que es la *“flojera a leer”*, esto provoca en los estudiantes la impresión de que lectura es *“muy pesada, muy tediosa”*, él podía percibir que *“leían tres hojitas y no entendían nada (...) trabajar con ese libro con las generaciones de tres o cuatro años para acá (le) ha resultado prácticamente imposible, dejarles que lean un capítulo completo de este libro les resulta muy, muy*

complicado, parece que les estoy dando a leer un texto en otro idioma.” Frente a esta situación él ha optado por cambiar de texto a uno “más sencillo”: *Ética para Amador* de Fernando Savater. Llama mi atención que, durante esta entrevista Roberto minimiza este libro y lo considera como carente de la solidez filosófica y lo considera de “divulgación”.

Por su parte, la profesora Fátima agrega que *“en cuanto a las lecturas, es complicado igual hacerles llegar a los chicos un texto que tú no hiciste y que muchas veces tiene contenidos que no quieres señalar en la clase porque es una clase quizá muy acotada y solamente vamos a ver estos elementos. Entonces a la hora de elegir un texto es un tanto complicado por eso, o está muy elevado o sea para los chicos en cuánto a lenguaje y tecnicismos o está muy por debajo de lo que uno quiere explicar.”* De manera similar, las palabras de esta docente muestran que establece una diferencia, no sólo en el grado de dificultad sino entre la calidad de los textos: *“está muy por debajo de lo que uno quiere explicar”*.

Por último, el caso del profesor Cristian llama la atención porque él apuesta por lecturas directas de los filósofos, como se verá más adelante, pero aun con eso reconoce que *“la dificultad, yo diría, es el perfil de estudiantes que llega, el ritmo de aprendizaje al que van, que muchas veces tienen muchas carencias de la secundaria, hay gente que le cuesta trabajo leer bien o escribir bien y eso para la filosofía pues es indispensable.”* Este profesor considera que el programa está *muy* bien en la medida que tiene contenidos *“que alguien vería en la carrera de Filosofía”*, pero la principal dificultad está en la nivelación, en cuanto al aprendizaje, de estudiantes con *“conocimientos retrasados”*. En este caso, el problema no es la selección de textos porque, un egresado de la filosofía, supone tiene este bagaje y conocimiento, la dificultad está en las habilidades intelectuales de los estudiantes.

En cuanto a las actitudes percibidas es importante tener en cuenta que algunas causas posibles de éstas son los docentes, los contenidos y los textos en sí mismos. Es decir, además de la dificultad que implica “no saber leer” como lo relatan algunos entrevistados, está la aridez y la complejidad de los textos.

Sobre lo primero, el profesor Israel considera como obstáculos para acercar la filosofía a los jóvenes el “desencanto y la desmotivación” a esto se suma *“que (los estudiantes) habían tenido muy malas experiencias con sus docentes pasados o, en su defecto, no conocían qué*

era la filosofía y se dejaban guiar por prejuicios, como esos prejuicios de que “te vas a morir de hambre”, “las humanidades en general no sirven para nada”, “aquí en México, ¿quién necesita a los filósofos?”, “vete al extranjero o dedícate a otra cosa, más lucrativa”, etcétera. Pero el primer obstáculo fue eso, básicamente: el desencanto y la desmotivación”.

De manera similar, el profesor Ricardo piensa que *“por alguna extraña razón tenemos que darles un curso de ética a los chavos y cuando te digo que ‘por alguna extraña razón’ es porque yo creo que su actitud frente a los programas, frente a las lecturas o casi que frente a cualquier cosa que le pongas es de “me da flojera, me da hueva” el chico en muchas ocasiones se posiciona así, (...) o sea toda generalización es una estupidez pero si podemos hablar de ciertas tendencias, (...) la gran mayoría de chicos yo siento que no tienen mucho interés por la ética, al chico en general no le importa”.*

Por último, la maestra Carla reconoce que el programa puede prescribir determinados textos o autores por ejemplo Aristóteles. No obstante, ella percibe que *“desde el lado del docente puede parecer muy obvio, muy lógico. Pero si les presento un texto de Aristóteles a los alumnos, ni le entienden ni les interesa ni se les queda nada. Mi estrategia es no dejar el texto de lado; sí decirles: “Deberíamos leer el texto, este. Deberíamos tener, en este nivel, el interés y la capacidad para entender este texto, y por lo tanto vamos a leer una muestrecita de cómo escribe Aristóteles”, un poco para que tengan contacto con el material. Leemos un fragmento bien pequeño”.*

Esta experiencia es notable porque muestra la dificultad y además la estrategia que la resuelve, es decir, nos indica el paso del curriculum prescrito al enseñado. La interrelación de estos factores nos abre el camino para responder al cuestionamiento platónico sobre la enseñanza de la ética en la dimensión práctica de la enseñanza o del aula y nos permite ver cómo se enfrentan los profesores a dichos problemas, asunto correspondiente a la fase del diseño del curriculum.

4.2.5 Significado e importancia de la ética

En el apartado 4.2.2 me referí a dos dimensiones de la ética: la teórica y la práctica. En cuanto a la primera, las dificultades para los docentes se concentran en los contenidos (en su carácter abstracto) y en las estrategias para desarrollarlos. Ahora veremos las percepciones docentes

sobre la dimensión práctica. Lo primero que debemos tener en cuenta es que para los sujetos entrevistados la ética es importante porque aspira a transformar el “ser” por “un deber ser”, esto es, pretende influir, mediante la reflexión ética, en los modos de vida cotidianos, en los códigos morales que nos rigen y que difícilmente son cuestionados. Ahora bien, aunque este significado del “deber ser” gira en torno a la dimensión práctica, no deja de ser un elemento formal o abstracto, en tanto que su fundamenta en teorías o conceptos. Más adelante se hará el análisis correspondiente a la práctica efectiva de la clase.

La siguiente afirmación del maestro Cristian engloba adecuadamente el significado atribuido a la ética:

“La filosofía es benéfica para los estudiantes (...) ellos creen que la ética solamente es como el discurso de un padre o de un tío, o de una autoridad que te obliga a decir lo que está bien y lo que está mal y que tú tienes que actuar conforme a lo que te están dictando. Y si de entrada se dan cuenta que la ética es poner en un paréntesis esos discursos aprendidos y te dicen “no hay bueno ni malo, hay libertad humana, hay libertad y consecuencias de esa libertad, lo que implica la responsabilidad, entonces, frente a eso tú te sientas, tú decides, pero en la filosofía nadie te va a obligar” (...) es bastante buena para los estudiantes del perfil de edad que manejamos porque lo primero que buscan es algo que es natural en su edad que es la rebeldía, es rebelarse contra todo tipo de autoridad permanente y si tú les das que con un poco de inteligencia aprendan a canalizar esa energía de la rebeldía desde un enfoque filosófico pues los haces leer, los haces estudiar y los haces criticar su propio ser, el de la gente que le rodea y que puedan dar un vuelco total a su vida, o que incluso comprendan qué tipo de decisiones los llevan a donde están y cómo pueden actuar frente a ese tipo de responsabilidades que conllevan las consecuencias de sus actos”.

Esta relevancia reconocida por los docentes de la academia de filosofía le imprime, en cierta medida, un fin a los cursos de ética. La profesora Laura, por ejemplo, considera que ***“la finalidad de un curso de Ética es que tú (el estudiante) redirecciones la conducta y que la redirecciones hacia un bien, a un bienestar”***. Para el profesor Israel ***“la clase de ética no es simplemente para sacar un diez, sino para que te conviertas en mejor persona. Si tú estás***

en mi clase y al final de ésta no aprendes algo que te ayude a ser mejor persona, entonces, creo que estás en el lugar equivocado.”

La intención o el significado (cualidad) que se le atribuya a la ética se proyecta en ideas sobre el papel del docente en el aula, por ejemplo, para estos docentes es generar conciencia para mejorar o acercar a los estudiantes hacia el “bien”, además, plasmada en estas experiencias, es el punto de comparación con las estrategias didácticas y con la evaluación.

4.2.6 La función del docente para la asignatura de ética y su relación con los alumnos

Anteriormente hice una distinción entre los profesores por vocación y los que llegaron a esta labor por otras razones. A pesar de esta diferencia, los involucrados en esta investigación dicen estar satisfechos y contentos con su trabajo (aun con los “maltratos” económicos que reciben como remuneración). Además del significado atribuido a la ética como disciplina (potencialmente transformadora de conductas), parece ser que este agrado impacta, de formas diversas, en la idea del papel que “debe” desempeñar el docente dentro del aula. Para la asignatura de ética las entrevistas muestran dos posturas contrarias.

Los entrevistados reconocen que esta rama de la filosofía toca temas sensibles para los estudiantes. Al respecto, Martha nos comenta que *“los temas que discuto con ellos en clase son temas que les parecen cercanos, entonces, se van enganchando con la discusión, con el tema, conmigo misma, y cuando tienen algún problema, alguna dificultad académica o familiar, tienden a acercarse.”* Frente a esta “conexión” se abren dos posibilidades, una, la de la empatía docente que busca escuchar y apoyar a los alumnos:

“Algo que tienes que aprender a ir manejando porque te terminas conectando mucho con los estudiantes y de alguna manera cuando eres un profesor de nuevo ingreso te afectan mucho sus problemas ya no sólo académicos sino personales, entonces son tantos que tienes que ver la manera en las que los puedas ayudar o buscar a quién los ayude o canalice, pero tienes al mismo tiempo que marcar un límite y saber que no puedes ayudar a todos de la manera que quisieras pero puedes darles al menos desde la filosofía herramientas para que ellos puedan ayudarse a sí mismos, cambiar su entorno y a la gente que les rodea.” (Cristian, profesor)

Desde esta perspectiva, la relación docente-alumno se basa en la confianza. Aquí es importante mencionar que quienes más se acercan a esta tendencia son los docentes de nuevo ingreso, la mayoría de los participantes de este grupo considera que esta cualidad es necesaria para el aprendizaje. Por ejemplo, la maestra Carla cree que es importante que los estudiantes se *“sientan escuchados y efectivamente atendidos. (...) que si el trato personal, o el trato entre docentes y alumnos es cordial y ellos se sienten cómodos, se posibilita o se facilita que ya en el ámbito académico la transmisión de contenidos sea mejor.”*

La otra posibilidad es la de la distancia docente en donde se opta por no inmiscuirse en asuntos que están más allá de la competencia del profesor y que pertenecen, en todo caso, al área de la psicología:

*“El curso de ética da mil espacios para que el chico intente buscar solución a múltiples conflictos que tiene, la experiencia que yo he tenido es que terminas la clase y el chico se te acerca “oiga profe, quería preguntarle, porque fíjese que mi papá, mi mamá” y son broncas personales ¿no? Y nosotros creo que lo mejor que podemos hacer como profesores es plantear escenarios en donde los filósofos han estado solucionando o han estado proponiendo soluciones a miles de problemas de la humanidad, pero **no somos psicólogos. Entonces cuando el chico te plantea, ya así pedos bien personales, yo he incurrido en el error de darles consejos y por fortuna nunca se me ha salido nada de control, pero es una situación bien peligrosa, o sea si tú de repente das consejos y el chico te sigue, puedes incurrir en el error de que al chico le vaya mal y que te diga que por tu culpa ¿no? En esa medida, creo que nuestra labor no sería la de ser psicólogos ni la de estarles ayudando a solucionar sus problemas (...)**”*
(Ricardo, profesor)

Esta postura nos conduce a una relación en donde el docente procura establecer límites claros. En este sentido, el profesor Alberto no se concibe a sí mismo *“como uno más del grupo”* piensa la relación con sus alumnos en términos de profesionalismo: *“se cumple lo que se tiene que hacer en el salón de clases. Esa es mi preocupación: que yo haga lo que tengo que hacer y ellos hagan lo que tienen que hacer. Es una relación profesional, realmente. Hay ocasiones en que sí es un poquito más humana la interacción, pero lo principal es eso: que cada quien*

haga lo que le corresponde, enseñar-aprender". Los docentes que con mayor frecuencia marcan esta línea son los que tienen mayor antigüedad en el Colegio.

4.2.7. Los temas interesantes para los estudiantes

Si la asignatura conecta con "temas sensibles" para los estudiantes, entonces podremos preguntar, en primer lugar, cuáles son estos temas o qué dimensiones de la humanidad tratan y, en segundo lugar, si modifican la vida. Para responder a lo primero consideremos que, a pesar de la dificultad que representa la dimensión teórico-abstracta de la disciplina, en su lado práctico, la ética se concibe como un elemento importante para la vida de los alumnos. Cómo hacer llegar estos contenidos y cómo evaluarlos son los temas de los siguientes apartados, por ahora, tengamos en cuenta que dicha importancia se refleja en el interés que pueden suscitar algunos problemas.

Los profesores coinciden en algo: *"los temas que más llaman la atención son los que se asocian más a las vivencias"*. En las entrevistas realizadas sobresale el período de las Escuelas Helenísticas (Estoicismo y Epicureísmo), los autores Friedrich Nietzsche y Jean Paul Sartre, así como problemas de la ética aplicada: aborto, eutanasia, derecho de los animales. De acuerdo con los docentes estas filosofías pueden relacionarse con temas de la existencia y la libertad humana. Desde su perspectiva la ética sirve para cuestionar estos ámbitos humanos.

Ahora bien, dicho interés puede obedecer a múltiples razones. No obstante, en este trabajo resaltan dos posibles causas: por la relación del contenido en sí mismo con la vida de los jóvenes (con vivencias específicas de la edad) y por la simpatía que los docentes guardan con el autor o la corriente filosófica que se enseña. En cuanto a lo primero, el profesor Ricardo piensa que:

"el Nietzsche es taquillero, el sujeto los atrapa, les dice cosas que a los chicos les resultan interesantes, entonces... uno de los grandes temas que al chico le hace sentido es... lo que el chico no soporta es que exista alguien en el mundo que le tenga que decir lo que debe hacer y en ese sentido Kant les puede resultar de 'hueva', Sartre les puede resultar atractivo pero les resulta más atractivo Nietzsche, porque Nietzsche lo que les dice "yo no te voy a decir lo que tienes que hacer, de

hecho si yo te dijera lo que tienes que hacer es: **renunciar a la moral que te han impuesto y la otra cosa que tienes que hacer es crear tu propio sistema de valores**". Cuando al chico le planteas esto y el chico te lo entiende pues te dice **"¡no, pues esta cabrón!... yo ¿de dónde voy a sacar un sistema de valores?, ¿de dónde me convierto en superhombre"** y entonces al chico le hace más sentido, que llegue alguien y especialmente un adulto que le tenga que decir al 'mocoso' lo que debe o no debe de hacer ¿no? (...) si el problema tiene que ver con problemas de su identidad de su construcción como persona, si tiene que ver con aspectos amorosos, con aspectos sexuales o incluso con sus padres, ¡pum! Tema taquillero, ahí el chavo pone atención. "¡Cómo, yo no soy lo que yo quiero ser... el sistema te dice que tienes que hacer" Ahí el chico dice ¡qué! Y pescas la atención inmediatamente. Cuando le dices "pues Sartre te dice que estas condenado a ser libre y que tú siempre has sido libre, incluso decidiste nacer" y los chicos "perate, que a mí nadie me preguntó" y le expones ahí a Sartre y el chico te regala su atención de forma involuntaria, si le vas a hablar de lo que dice... los vínculos del ser humano con la política en Maquiavelo, el chavo te dice "Qué hueva".

En cuanto a lo segundo, la mayoría de los profesores dicen identificarse con ciertas escuelas o pensadores, lo importante es ver cómo esta preferencia puede influir en la enseñanza de ciertos contenidos. La maestra Carla, por ejemplo, dice que: "He visto que les llaman la atención esta parte **-que afortunadamente a mí también me gusta** y no sé si ese sea también un factor por el que les llame la atención- de las posturas, corrientes o teorías éticas, que creo que pueden significar modelos importantes a seguir para sus vidas personales. Yo trato, en este tema de las corrientes éticas, como el hedonismo, el estoicismo, de la antigüedad griega, trato de aterrizarlas mucho en su modalidad aplicable o funcional en la vida de cada estudiante, y les llama mucho la atención esta parte."

El profesor Joaquín, por su parte, se declara abiertamente "ateo" y a pesar de ello procura, siempre, mantenerse neutral. Dicha neutralidad contrasta cuando afirma que "para presentar la clase de filosofía, siempre les presento un problema que evidentemente plasma un relativismo de carácter moral y ético, que esa es a lo mejor la postura que yo manejo, y a lo mejor muchos no comparten conmigo." De manera similar, para Cristian "En el ámbito de

la “Ética” digamos que mis problemas que más me interesan o que más me gustan son los relacionados con la filosofía de la libertad. A mí me gusta mucho darles a Sartre, me gusta manejarles a Foucault, me gusta mucho manejarles no sé Camus, toda la filosofía existencialista me gusta darles ese enfoque ético, en donde se antepone que el ser humano es libre y que frente a su libertad tiene responsabilidad.”

Contrario a estos profesores, está el caso de Ricardo, para él dar un autor con el que no se identifica puede resultar complicado, pero piensa que lo mejor que puede hacer es buscar la “autenticidad”, es decir, adecuarse al curriculum prescrito a pesar de los gustos personales:

“Búscales por acá, o sea ponle pasión al programa que sea, ponle ese toque personal y los propósitos al final se cumplen, yo creo que eso puede ser más valioso para el chico, es decir, que seas un profesor auténtico a que seas un profesor institucional y que cumplas con el programa porque te dicen que tienes que cumplirlo y al final tengas que dar temas en los cuales pues, tú muchas veces no estás convencido o no conoces o no dominas. De forma que si está el programa y dices no me gusta tal autor, pero hay que darlo porque hay que darlo, pero le pones pasión y eso puede implicar hasta criticar al autor puede ser mucho más auténtico y útil para el chico que restringirte a lo meramente académico.”

En suma, algunos contenidos por sí solos pueden resultar interesantes, principalmente, porque guardan un vínculo con las vivencias de los estudiantes, pero parece ser que la influencia de las creencias, de los gustos y de las actitudes personales de los docentes son un móvil importante que acerca estos asuntos a los estudiantes. Esto nos permite pensar ahora en cómo o qué medios utilizan los profesores para “aterrizar” dichos temas. Esto corresponde al diseño-interpretación del curriculum.

4.2.8 Diseño de estrategias

Sigo objetivos “institucionales”, eso es lo que me “piden” que les dé y sí, ya posteriormente se fijan objetivos de carácter personal clase con clase, como te menciono yo procuro, uno soy abierto al diálogo y lo que procuro con los chicos es que se lleven o traten de aplicar lo que se les enseña en su vida cotidiana. Los objetivos institucionales al inicio de la clase y

luego yo de manera interna mi planeación de clase que hago diariamente. (Profesor Joaquín)

Con lo expuesto hasta este momento, pienso que las estrategias didácticas se diseñan en medio de las siguientes dificultades: carácter teórico de la disciplina, selección de textos, uso del lenguaje filosófico (técnico), deficiencias académicas y desinterés en el alumnado. En cierto modo, podemos decir que las estrategias se elaboran como una posible solución a estos obstáculos. Como elementos para dicha elaboración destacan el diagnóstico, importante porque permite o tiene la intención de ofrecer un panorama que sirva, a su vez, para establecer un vínculo entre el saber escolarizado y la vida diaria; la creatividad-interpretación docente de los propósitos o contenidos del programa, así como el desarrollo profesional (cursos de actualización) que cada profesor decide tomar para cubrir estos vacíos.

4.2.8.1 El diagnóstico

Partamos de un juicio que ya se ha mencionado: “Los profesores de la academia de filosofía reconocen en la ética cierto potencial para transformar la conducta y el entorno, para transitar del ser a un deber-ser”. Esta característica es esencial para pensar en el vínculo entre la teoría y la práctica, o bien, entre el saber escolarizado y la vida. La mayoría de los profesores identifican los problemas que permean el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. Por ejemplo: violencia, inseguridad, pobreza, desempleo, “fenómenos que nos afectan a todos”, pero de manera concreta como “problemas de la adolescencia” aparecen la falta de una educación sexual adecuada, alcoholismo y drogadicción, y la incertidumbre por el futuro.

A pesar de que se reconoce dicho potencial, frente a estos problemas la percepción de los profesores se divide. Para unos, como el profesor Roberto *“la ética es una herramienta muy completa para que los alumnos se den cuenta de ese tipo de realidades y de circunstancias en la que se encuentran inmersos y que la reflexión filosófica les ayuda a tener una capacidad crítica sobre su realidad”*. Esta es una postura que bien podríamos definir como optimista. Para él, por ejemplo, dos contenidos-autores que promueven esta capacidad son Kant y Hegel:

... pienso por ejemplo, ahorita en Kant, les permite hacer consciencia de que sus acciones tienen un costo y ese costo lo tienen que asumir, lo tienen que enfrentar, entonces sí la ética es una herramienta que te permite hacer consciencia de que toda acción va a tener una consecuencia y que como ser humano consciente y racional

tienes que asumir, precisamente, las consecuencias de tus actos. También pensando, por ejemplo, en Hegel tomar en cuenta la otredad... que tu libertad y la libertad del otro es recíproca, que tú como individuo tienes la obligación de tratar a los demás como tus iguales, por más diferentes que sean, a la hora de vestir y de sus preferencias de cualquier tipo, pues también son seres humanos y tienes que tratarlos como igual porque también justamente estamos hoy viendo todos estos problemas a nivel mundial del racismo, de hacer menos al otro y pues si uno en el salón de clases, uno se da cuenta de que justamente nosotros lo vivimos como estudiantes y también ahora nos toca verlos como profesor... el bullying que sufren ciertas personas, o porque son gordas, o porque tienen una deficiencia visual, o porque tienen algún otro defecto físico, entonces si son personas que sufren las vejaciones y humillaciones de sus compañeros, entonces ahí está justo la labor del profesor y de la ética. Justo establecer que aquel individuo por más cosas diferentes que tenga a ti, pues también debe ser tratado como tu igual, entonces si lo considero que un buen curso de ética ayuda a generar todo ese tipo de consciencia en los alumnos.

Este fragmento muestra la convicción del docente, por una parte, por esta cualidad de la ética y la importancia de los contenidos como instrumentos para concientizar y problematizar, por otra parte, por la relevancia de la función docente en este proceso de transformación. Esta visión contrasta con la del profesor Alberto, para este último el contexto que rodea a los jóvenes lo describe como una “vida pesada” que se impone a las mejores intenciones:

... y eso dificulta completamente el hacer un trabajo docente y ellos un trabajo de estudiantes. Porque dicen: “¿Para qué?” Como que no hay mucha razón para esforzarse. Y pensar que la educación puede hacer frente a los problemas... no lo sé. Yo no creo que sea tan poderosa la escuela. Siempre se le ha echado... le cargan muchas tareas a la educación y no creo que tenga esa fuerza para contrarrestar. Por supuesto que, si profundizan, pueden reflexionarlo de cierta manera, pueden problematizar su realidad, su vida, pueden proponer, pero es solo una partecita. La ética que les enseñamos es una parte pequeñita de lo que pueden ellos construir a lo largo de la vida para tratar de remediar. Pero no le veo yo tanto poder.

A pesar de este sentimiento, Alberto no renuncia a la posibilidad de un cambio y utiliza los problemas que rodean a los jóvenes como referencia para la enseñanza: “En clase utilizo lo que esté pasando en la sociedad, lo que hay en las noticias, las polémicas que siempre hay. Para la clase sí es el principal insumo, la misma realidad. Siempre me gusta que lean a Aristóteles: el Libro II de la *Ética Nicomaquea*, porque es muy clarita y pueden ver cómo se expone una teoría o una hipótesis ética, pero más allá de esa lectura, que sí me gusta que

hagan... o de repente a Séneca... fuera de esas dos lecturas, depende de qué esté pasando en ese momento en el mundo, es lo que tomamos como punto de partida para la reflexión.”

Aun con la discrepancia sobre el impacto de la escuela y de la ética en los estudiantes, tanto Roberto como Alberto parten de los problemas del contexto para impartir sus clases con la intención de situar los contenidos en la realidad cotidiana. Estos ejemplos son una muestra de una práctica común de los docentes de esta academia de filosofía.

4.2.8.2 La interpretación y creatividad docente

Anteriormente expuse que las concepciones docentes frente al curriculum prescrito se daban en el marco de las reformas y de los contenidos. En este apartado me concentro en la adecuación que los docentes realizan de los contenidos en su práctica concreta. Para llevar a cabo este proceso una de las condiciones es la creatividad docente para trabajar con los temas o, en su caso, para descubrir los mecanismos que le permitan desarrollarlos. El caso del profesor Ricardo gira en torno al conocimiento de los estudiantes para adaptar los temas y no a lo que dice el programa en sí mismo:

“creo que el programa, por lo menos, tal y como está el que actualmente tenemos en Bachilleres, no creo que le haga falta, es decir lo que está propuesto ahí, e insisto esta idea, no es que al programa quitándole o poniéndole cosas ya puedas hacer mejor o peor, no me convence esa idea, me convence más la idea de que aquello que hay, cómo lo explotas frente al alumno ¿no?... a veces creo que puede ser más pertinente conocer a tus estudiantes que conocer el programa porque en virtud de sus intereses puedes hacer que muchos temas que pudieran no interesarles, les lleguen ¿no? Caso opuesto, si tú no conoces a tus estudiantes y conoces muy bien un tema pues haces la mejor y la más brillante de las exposiciones del tema, pero al chico no le hace sentido.

Por esta razón, él cree que una de las funciones de los profesores es darse “a la tarea de conocer con quiénes estamos tratando y eso implicaría, entre otras cosas, quizás echarnos un curso de psicología del adolescente porque en lo que están pensando esos cabrones, nosotros no estamos pensando ¿no?”.

El reconocimiento de esta brecha generacional le ha permitido ubicar el contexto y las necesidades particulares de los estudiantes como uno de los elementos que posibilitarían el aprendizaje:

Yo alguna vez les pedí un trabajo “búsquense una canción, la que ustedes quieran, la que les guste, con la que se identifiquen, en donde haya un problema moral”, no bueno, el chico te trae un arsenal de propuestas, y en esa medida dices “mira, si yo les hubiera bajado la canción o yo les hubiera puesto la canción, a lo mejor el chico ni te lo entiende” Pero cuando de repente vas a ellos eso puede ser mucho más efectivo, en esa medida, repito e insisto, yo no me trago mucho la idea de que quitándole o poniéndole al programa lo hagamos mejor, creo que lo que hay (...) está bien. Creo que nuestra misión como profes sería conocer el entorno de los chicos y adaptar ese programa a esas necesidades del alumno y de una u otra manera, creo que les podemos dar un curso respetable de ética.

El Profesor Cristian, por su parte, procura realizar esta adaptación de los contenidos manteniendo la estructura del curriculum prescrito, él habla de un plan formal que le permite organizarse:

*“Primero hago el plan formal, entonces aquí estamos no obligados pero si circunstanciados a elegir una serie de ejes trasversales como lo manejan los planes de estudios contemporáneos (...) entonces yo trato de utilizar esos ejes y al mismo tiempo trato de incluir aquellos parámetros conceptuales en los cuales a mí me interesa formar a mis estudiantes desde mi interés profesional, como profesor de filosofía. A lo mejor a mí me importa más el enfoque crítico que a que aprendan a lo mejor a usar tecnologías de la información y la comunicación, **no descuido que las tecnologías de la información y la comunicación sean un medio completamente útil hoy en día, pero a mí me interesa más el enfoque en el que el objetivo principal sea formar al estudiante en un enfoque crítico, ya después voy reformulando el objetivo de acuerdo con el tipo de estudiantes que vayan llegando, yo ya veo si le estiro o le aflojo, si me voy más rápido o más lento en el contenido o a lo mejor profundizó un poquito más en algo que vea que les interesa a los estudiantes.**”*

Desde esta perspectiva, las estrategias de Cristian giran en torno a la **lectura directa de los filósofos**. *“Siempre me he interesado acercar a los estudiantes a la lectura directa de las obras originales de los filósofos, aunque los lleve de la mano, aunque los encamine, me parece siempre más prudente darles el contenido original, aunque les cueste un poco de trabajo (...) Para mí una formación académica y ética viene con la lectura de textos directos porque precisamente les causa un conflicto mental aprender palabras, a aprender conceptos, tú los ayudas a dudar de su propia formación, de su existencia, de su persona.”* Para él, por ejemplo, Kant es el filósofo adecuado para tratar el tema de “la constitución de un sujeto moral”.

Estos dos ejemplos sirven para contrastar dos formas distintas de percibir y diseñar la función de las estrategias, el primero, parece ser flexible, el segundo, por el contrario, más rígido. En ambos casos se reconoce la dificultad de la lectura de los “textos originales”. No obstante, sólo el primer profesor busca una alternativa mientras que el otro continúa con su misma práctica.

Para enfrentar el problema en los estudiantes de la comprensión lectora y el vacío del material didáctico, el profesor Ricardo ha optado por elaborar su propio material, en concreto sus propios textos:

“lo que he estado haciendo los últimos años, después de que me he resistí a aplicar los programas un par de años, un par de semestres, pues dije bueno voy a escribir lo que a mí me convence y eso es lo que he estado haciendo y creo que de esa manera resuelvo el problema. [...] el programa sale y no hay material que te permita abordar los programas ¿no? Hay sugerencias bibliográficas y si tú te lanzas a averiguar cuáles son las sugerencias que los programas te dan para abordar los temas, pues de repente, dices “bueno, estos libros están bien pero el chavo no te los va a digerir” eso es un problema grave (...)”.

Un mecanismo similar aparece en los casos citados de las maestras Martha (4.2.2) y Carla(4.2.4). Cuyas estrategias consisten, respectivamente, en:

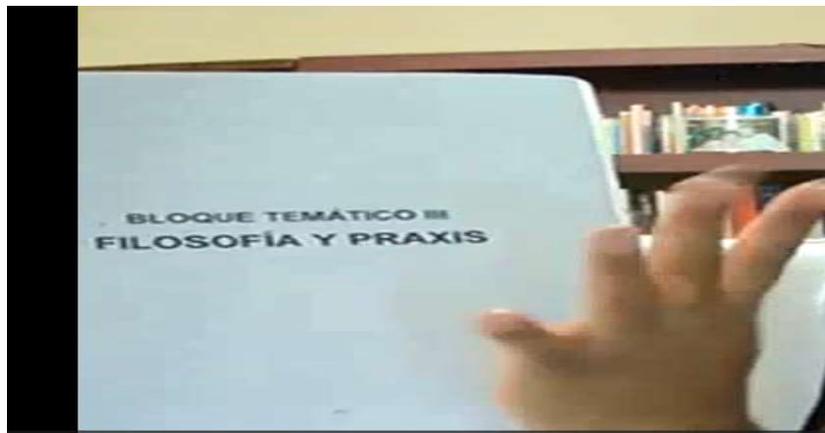
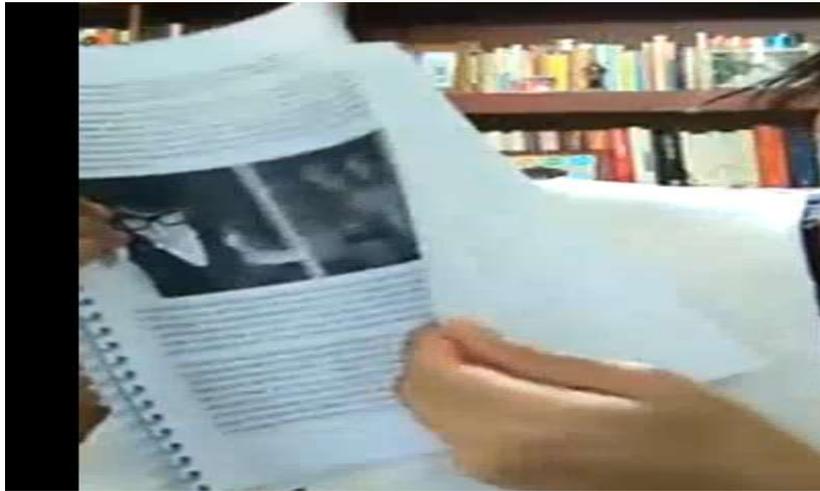
“resumirles el texto, por ejemplo, un texto de Aristóteles, regularmente hago un resumen breve con las ideas principales del autor y eso les permite a los chicos identificar las ideas principales de los autores.”

“no dejar el texto (original) de lado; (...) vamos a leer una muestrcita de cómo escribe Aristóteles”, un poco para que tengan contacto con el material. Leemos un fragmento bien pequeño. Y esta lectura la hago en grupo, porque si les digo: “Lo leen de tarea”, hay personas, no todos, que ni van a tocar el texto. Entonces, yo leo en el salón; en ocasiones hasta lo leo yo, pero considerando que también hay deficiencias en la comprensión lectora, a veces ni siquiera eso es posible, entonces me encargo de que todos tengan contacto al menos auditivo con el texto, que escuchen cómo se lee, y después, ya inmediatamente lo aterrizo, y lo explico de otra manera, incluso uso otros textos más fáciles de comprender, que no sean directamente la fuente.”

Otros recursos utilizados en las estrategias son la literatura y el cine. La profesora Martha, por ejemplo, utiliza, películas como “El amor en tiempos de odio”, “Bellezas Salvajes”, “Buda explotó por vergüenza”, “Amor” y “La fiesta de despedida” (estas dos para tratar el debate sobre la eutanasia); documentales como “Llévate mis amores”, “Cherán: tierra para soñar” y “Operación delfin” (para hablar del Altruismo y cuidado del “otro” y trabajar problemas de bioética). En cuanto a la literatura, por ejemplo, recurre a la novela titulada “El túnel” de Ernesto Sábato o “El extranjero” de Albert Camus para trabajar el existencialismo.

Para hacer frente al problema de la selección de textos o la ausencia de libros didácticos, la maestra Tania se da a la tarea de elaborar su propia antología. Ella considera importante hacer llegar las ideas principales de los autores disminuyendo la carga teórica o abstracta de las corrientes filosóficas. Al igual que otros docentes ella recurre al entorno inmediato de los estudiantes como medio para situar la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, para hablar del Hedonismo ella plantea casos: “Facebook: el cuerpo negado y el reino de los deseos imaginarios” (Ilustración 1).

Ilustración 1. Ejemplos de material didáctico



4.2.8.3 La actualización docente

Las entrevistas realizadas muestran que la experiencia es un factor importante en la elaboración de estrategias. Mientras que los docentes con mayor antigüedad en el Colegio reflejan más seguridad, libertad y flexibilidad frente al currículum prescrito, los de nuevo ingreso buscan, en la medida de lo posible, llevar a cabo las prescripciones del programa. Una diferencia notable entre éstos dos grupos de profesores es el interés, de éstos últimos, por tomar cursos que les ayuden a mejorar su práctica docente.

Así lo narra la profesora Martha: *“Yo he estado tomando cursos respecto a formación. Regularmente me estoy capacitando constantemente en diferentes ámbitos de formación docente. Creo que esto que te mencionaba de que los compañeros han abandonado un poco*

ese aspecto. Si la institución no brinda una oferta suficiente de cursos atractivos para los compañeros, para los maestros, no los van a tomar.”

Frente al “vacío” que dejan las Universidades en la formación de los estudiantes en el ámbito de la docencia, la profesora Fatima se concibe, profesionalmente, como *“una persona que trata de tomar mil cursos, de seguir formándome en este sentido porque sí bien tengo el bagaje o la formación de filósofa pues no la tengo tanto en cuanto a la pedagogía. Entonces, sí me he metido, sí he sido muy curiosa en indagar estrategias de enseñanza-aprendizaje y creo que, sí ha habido una diferencia del inicio hasta la fecha, sigue habiendo cosas que estoy matizando, pero sí, definitivamente sí hay una diferencia en cómo explicaba la asignatura hace tres años y cómo la explico actualmente.”*

Otro aspecto que buscan mejorar los profesores, en su mayoría, es el tecnológico. No obstante, las percepciones se dividen en este rubro. Algunos dicen no estar convencidos por el uso de la tecnología ni de los medios digitales como Youtube: *“Yo no soy muy, a lo mejor es mi renuencia, pero si trato de... ya solamente en casos donde veo que el grupo si no funciona ni va para adelante, trato de utilizar esas herramientas **porque creo que es un poco banalizar el pensamiento y la reflexión filosófica**, pero bueno, habrá quién considere que son buenas herramientas y que si les han sido de gran ayuda.”* (Roberto, profesor)

Para los docentes la pandemia modificó los procesos de enseñanza-aprendizaje y mostró las deficiencias en esta dimensión. La crisis sanitaria implantó en el cuerpo docente la necesidad de “aprender” a usar la tecnología. Aun con eso, algunos profesores se resisten a estos cambios y continúan con el modelo tradicional de enseñar filosofía. Al respecto Israel comenta:

“Yo, particularmente, y a la vieja usanza, seré partidario del encuentro cara a cara, de persona a persona, el encuentro de poder mirar a los ojos directamente a los seres y hacer que recuerden nuestra vitalidad, nuestra fuerza, nuestra existencia, y muchas veces por los medios virtuales no se consigue llegar del todo a ese objetivo (...) para mí, nada como estar frente a un auditorio, porque es recuperar esa enseñanza de la filosofía inicial, de la filosofía antigua, cuando tú eras capaz de transformarte al simplemente estar escuchando a tu maestro, a tu maestra, que son la encarnación de ese ideal de vida que tú estás ahora adquiriendo.”

Otros, por el contrario, ven ciertas ventajas pues consideran que el conocimiento y uso de los recursos tecnológicos disminuye la brecha generacional entre docentes y estudiantes:

“Cosas que se necesitan mejorar sobre todo es tratar de todo el tiempo innovar formas de conectar con las generaciones. Para mi hay un fenómeno bastante importante en la educación, que es precisamente llegas como profesor joven pero cada año te llega una generación más nueva y tú eres un año más viejo. Entonces, cada año tienes la responsabilidad, si adquieres la experiencia, pero tienes que ir de vuelta a conectar con estudiantes que cada vez tienen una edad más lejana a la tuya y que tienes tú también como profesor estar actualizado. Lo vemos hoy en día, tecnologías de la información y la comunicación, tenemos que estar actualizados en esto.” (Cristian, profesor)

4.2.9 La evaluación

Sócrates pensaba que una vida no vale la pena ser vivida si no era examinada. El autoconocimiento estaba ligado a esta constante revisión, principalmente, de carácter moral. La pregunta sobre la posibilidad de enseñar ética (parafraseando la pregunta del diálogo platónico) puede responderse de distintos modos en cada fase curricular. En el plano formal la respuesta es sí, o al menos esa es la intención, pero sí vamos bajando al nivel del curriculum enseñado esto puede cambiar. Aunque los docentes creen que la ética es necesaria e importante en la vida de los estudiantes las dificultades con las que se encuentran a diario nos aproximan a una nueva respuesta.

La primera idea que permea en la academia de filosofía de este Colegio de Bachilleres es que de la evaluación uno esperaría la confirmación del aprendizaje. No obstante, los docentes saben que se enfrentan a un problema de difícil solución: ¿qué tipo de conocimiento es el que se enseña en la asignatura de ética? Esto es importante porque consideran que en la evaluación, de esta área filosófica, deben distinguirse dos aspectos: lo “estrictamente” académico o escolar y los cambios en la conducta (una de los principales objetivos de la asignatura). Para Ricardo, evaluar:

“en un curso de Ética (es una situación complicada) pues esto nos mete en un grave problema porque la gran pregunta sería qué voy a evaluar ¿saberes o actitudes o habilidades? Evaluar saberes, pedos conceptuales, es una cosa sencilla... a ver ¿quién dijo “yo solo sé que no se nada” o quién dijo “el término medio es la mejor solución”? cosas de ese nivel, creo que haces fácilmente que cualquier chico pase la materia de ética. (...) ¿qué habilidad le puedes exigir a un chico de un curso de Ética?, bueno si ves el curso y lo ves con la aridez de la filosofía pareciera ser que, si el chico te sabe leer un texto, lo entiende y lo puede trasladar a un evento de la vida cotidiana, pues tu dirías ¡ya chingamos! (...) yo creo que el curso de ética, y así lo plantean varios filósofos –entre ellos Aristóteles- pues debería de ser un curso para la vida práctica ¿no?.”

En la dimensión académica el criterio parece ser el “común” a cualquier docente: cumplir con las actividades encomendadas, por ejemplo, entrega de tareas y trabajos, presentación de exposiciones, elaboración de proyectos o ensayos, participación y examen. Considero que lo relevante no son dichos criterios sino el hecho de que la mayoría de los profesores entrevistados parecen coincidir con Ricardo cuando habla de la facilidad para “evaluar conceptos”:

“A mí me basta con que tenga una constancia en el curso, con que presente las actividades, con que exponga y, bueno, los exámenes, aunque en los exámenes sí les pregunto de todos los temas.” (Martha, profesora)

“En los criterios de evaluación no tomo en cuenta asistencia porque considero que eso es algo que se espera del alumno ni puntualidad, pero si hay una penalización, no cuenta, pero sí quita. Qué necesita el alumno para acreditar la materia, básicamente es asistir a clases, presentar los trabajos y demostrar que aprendió algo, generalmente no soy tan estricta porque siempre los obligo a participar, estoy motivándolos y me parece que ha funcionado un poco.” (Fatima, profesora)

y también cuando se refiere a la idea de que un aprendizaje ético se ve cuando los estudiantes logran captar en un suceso de la vida cotidiana un concepto ético:

“Yo no estoy preocupada por la calificación. Por supuesto que somos maestros y te piden una estadística, pero mi formación filosófica y docente me dice que (...) con que les hayas cambiado el chip o les hayas dado un empujoncito, yo creo que con eso es más que suficiente: [que hayas] sembrado la semilla de la Ética. Cuando tú les dejas un video y les dices: “Enumérame o enúnciame los actos morales que viste” y ellos son capaces de enumerártelos, ahí es. O va más allá, el que tiene un plus para mí, es aquel que pudo hacer una reflexión más allá de lo que yo le pedí, que pudo sacar su propio ejemplo, que pudo relacionar su vida con algún contenido, ya con eso sí ellos pueden ir más allá, ya con eso.” (Laura, profesora)

No obstante, dicha “facilidad” pone en duda o no garantiza que, efectiva o necesariamente, haya un aprendizaje ético ni tampoco indica la configuración-desarrollo de un sujeto moral. Si consideramos que la ética busca “cambiar el chip” de los estudiantes, los criterios mencionados pueden resultar engañosos por diversas razones. Por ejemplo, el examen y los trabajos como instrumentos de evaluación no “arrojan” información certera sobre el aprendizaje porque pueden ser “copias” o no hacen justicia cuando hay de por medio procesos de memorización, sobre todo en las pruebas, o “copia y pega” en los escritos.

La maestra Carla se refiere a esta situación cuando nos cuenta que ella considera:

“importante, en clase, escuchar a los alumnos y ver cómo hablan y cómo se dirigen unos con otros y qué tanto participan. A mí eso me parece mucho muy valioso, mucho más valioso que su desempeño en un examen escrito, porque se sabe que tienen habilidades, todos, muy distintas; en ocasiones no tienen la habilidad de expresarse por escrito de manera desenvuelta y eso no quiere decir necesariamente que no hayan comprendido el tema o que no les haya movido algo. Yo tengo alumnos que no son aplicados, no son disciplinados, pero se comprometen con su opinión al hablar de determinado tema. A mí eso me parece valioso en cuanto a la evaluación del curso.”

A diferencia de la escritura, la oralidad parece ser el recurso preferido por los docentes. Los profesores de esta academia consideran que una exposición o una participación refleja con mayor precisión el grado de aprendizaje de los estudiantes.

4.2.10 El aprendizaje ético

Para mí ética no es que te sepas los autores de memoria, no es que sepas todos los textos, es simple y sencillamente que tengas la capacidad para ser responsable frente a tus actos y que puedas criticar - con información- tu vida y la de la sociedad que te rodea, y que tengas la capacidad de cada día construirte para ser una mejor persona. Ese sería mi ideal.(Profesor Israel)

De acuerdo con los docentes, si la ética es una disciplina teórico-práctica, identificar en un hecho de la vida cotidiana un tema o concepto ético sería lo mejor para hablar de “aprendizaje ético”. No obstante, los obstáculos que se van presentado durante los procesos de enseñanza-aprendizaje parecen indicar que existe un contraste entre el significado cualitativo que se le atribuye a la disciplina y lo que efectivamente acontece en las aulas. A pesar de la importancia de la ética y del esfuerzo y creatividad de los docentes en el diseño de sus estrategias, los comentarios de estos actores educativos apuntan a que los objetivos de la asignatura no se cumplen en su totalidad y que la formación ética es bastante reducida.

¿Cambia la vida de los alumnos con la enseñanza de la ética? Para la profesora Fátima “*pensar que impartir una clase va a cambiar una persona es ingenuo quizá*”. Desde su perspectiva, esta asignatura se limita a ofrecer alternativas: “*la ética te puede abrir esa ventana a otras posibilidades, a otras lecturas de la realidad y que no solamente hay de una sopa, sino que hay varias y que tú puedes elegir (...)* De ahí que pase a un terreno práctico y que el alumno lo haga creo que sería una ganancia muy importante, creo que lo positivo es que el alumno vea esa posibilidad, esa lectura de la realidad y que se quede con eso y que en algún momento pues lo llegue a aplicar.”

La maestra Carla cree que “*en la mayoría de los casos no se puede ver un cambio así, evidente. Es decir, si tú dices: “¿Cómo entran los alumnos al iniciar el curso de Ética y cómo salen?” Bueno, la mayoría salen igual. La mayoría. Sin embargo, sí tengo la experiencia -y con eso yo creo que me siento satisfecha-, de al menos uno o dos alumnos en cada salón en [los] que sí se logra tener esta aportación de conciencia.*” La profesora Martha comparte esta experiencia pues considera “*que en muy pocos alumnos*” podría verse ese cambio, pero agrega

que el bajo porcentaje se debe a que la mayoría no ve en la ética algo *“que ellos (los estudiantes) puedan utilizar en su vida cotidiana”*. Aquí es importante mencionar que la matrícula por grupo va de 35 a 50 estudiantes.

Estas experiencias dejan ver, por un lado, que este cambio en los estudiantes, premisa fundamental de la disciplina, se reduce a unos cuantos, por otro lado, que, si hay cambios o aprendizajes, éstos aparecerán *“algún día”*.

En este sentido, el profesor Ricardo concibe al docente como un albañil con la gran diferencia de que el primero no tiene la oportunidad de ver concluida su obra: *“sabemos que les vamos a dar un curso de ética un semestre o un año, se nos van a la universidad, estudian cuatro o cinco años, seis, y es muy difícil que después de seis o siete años, que te venga a visitar un chico y que te diga: “profe hizo bien su trabajo, ya soy todo un profesional”, más bien nos quedamos con la experiencia de que lo que hacemos nomás no hay posibilidad de ver que el trabajo que hicimos, lo hicimos bien, (...) el efecto no va a ser mañana o pasado mañana, sino el efecto es a dos o tres años cuando los chicos ya sean profesionales.”*

Esto en el mejor de los casos, porque este mismo profesor piensa que, en realidad, *“los ideales en un curso de ética están muy elevados”*. Frente a ello, *“si lo que pretendemos es que el chico después de un curso de ética se convierta en “bueno”. Con esta idea maquiavélica que está en la educación, de que nos llega el maldito chamaco, el aborigen, el animal y nosotros tenemos que transformarlo en sujeto civilizado y no sólo en sujeto civilizado, sino que, idealmente, en alguien bueno. Suponiendo que esa es nuestra chamba, hijoles, pues no, no lo logramos, el país está lleno de perversos, de corruptos, de malos y dices “no, pues este jamás se echó un curso de ética”*.

Ahora bien, las razones por las cuales no se pueda llevar a cabo el cambio pretendido en la voluntad o la vida de los estudiantes pueden ser diversas. No obstante, en este trabajo resalta la influencia que ejerce el medio en el que se desenvuelven y su contraste con las *“intenciones”* de la asignatura:

“Todos los factores que están alrededor son mucho más determinantes. Es decir, yo puedo tratar de hacer esta labor en la materia de Ética, pero tienen situaciones familiares, entre amigos, y también, incluyendo, otros profesores, otras materias, en

que el discurso es otro. Incluso en contenido académico hay materias que se contraponen. Por ejemplo, hay alumnos que tienen esta materia de ventas o algo de mercadotecnia, o algo así, y de repente se contraponen con el discurso filosófico, que busca la verdad, la concientización y ser transparente y decir lo que uno piensa, y se contraponen con el discurso mercadológico, en donde hay que crear necesidades y hay que mostrar una realidad completamente diferente.” (Carla)

“O sea, tú puedes leer a Aristóteles y terminar como toda su obra “La ética” y saber que está mal, pero en el terreno práctico haces lo contrario porque tu realidad, no digo que “el sistema tiene la culpa” pero a veces tu realidad también te confronta y dices “bueno, o quizás hago lo correcto o cómo”. Hay ciertas realidades en donde, aunque sepas que estás haciendo algo mal pues no lo haces por el contexto en el que se están dando las cosas, no digo que se justifiquen por supuesto pero la distancia que hay entre una teoría filosófica y nuestra realidad como latinos, como mexicanos, pues te coloca en un punto en el que te confronta realmente [con] quién eres y eso no siempre se logra.” (Fátima, profesora)

¿Es enseñable la ética?, ¿o no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica? No se puede enseñar a “actuar de determinado modo”, porque entonces la ética perdería su carácter crítico, pero sí pueden enseñarse modelos teóricos que ayuden a pensar en “otras” formas para hacer frente a la realidad, y, efectivamente, es en la práctica en donde se consolida la formación ética; ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo? parece ser que todos los humanos son potencialmente sujetos éticos, pero la educación es un medio para hacer posible este fin.

5. CONCLUSIONES

5.1 Recapitulación

El objetivo de esta investigación gira en torno a las perspectivas docentes sobre la enseñanza de la ética en el Colegio de Bachilleres. El análisis realizado se dió a partir de las siguientes cuestiones:

- ¿Hay relación entre el programa de ética, en nivel medio superior, y la vida cotidiana de los alumnos desde la perspectiva de los docentes?
- ¿Cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la ética?
- ¿Qué prácticas pedagógicas utilizan los docentes que imparten la asignatura de ética en el bachillerato?
- ¿Encuentran los docentes utilidad de la ética para la vida diaria de los estudiantes?

Las entrevistas realizadas, virtualmente, muestran que la mayoría de los docentes que imparten la asignatura de ética estiman que esta disciplina es fundamental en la formación de los estudiantes. Esta creencia no es incompatible con la definición (teórico-filosófica) de esta noción ni con los objetivos o significados atribuidos que aparecen en el programa de estudio (currículum prescrito). De este modo, en el plano formal sí hay un vínculo entre el programa y la vida diaria de los estudiantes; la ética sirve para transformar, mediante la racionalidad y la crítica, la vida individual y colectiva.

Pero en el plano de la experiencia concreta o del acontecer diario de las aulas dicha creencia pierde fuerza por las dificultades materiales de la escuela, por la falta de material didáctico adecuado y por las deficiencias académicas, sobre todo en la habilidad de lectura y escritura, de los estudiantes para hacer frente al carácter abstracto de la ética. Además, se agrega el vacío en cuanto a la formación pedagógica de los egresados de la licenciatura en filosofía que tienden, por esta razón, a imitar el modelo formativo de la Universidad que se proyecta, a su vez, en modelos catedráticos de enseñanza que, comunmente, hacen de los estudiantes seres pasivos cuya función se limita a escuchar.

En esta dimensión, la asignatura no tiene la efectividad deseada en la vida del alumnado porque los profesores no ven los cambios esperados; no hay un aprendizaje ético, o en todo caso el porcentaje es demasiado bajo, porque los alumnos, por ejemplo, no pueden aplicar en problemas concretos la teoría. Cabe mencionar que para los entrevistados esta práctica pedagógica (vincular teoría y práctica mediante ejercicios concretos) sería el instrumento más confiable para hablar de formación ética que los resultados cuantitativos de un examen. Esto último es importante porque nos abre el camino para investigar cómo tendría que ser la evaluación no sólo de la ética sino en general de asignaturas de esta envergadura.

5.2 La filosofía en los planes de estudio

Los diálogos de Platón son una fuente recurrente para tratar problemas vigentes. En mi caso, las preguntas con que inicia el diálogo del Menón me sirvieron para comenzar a indagar sobre la enseñanza de la ética. En la República, además de tratar asuntos de la justicia y del Estado, aparece un desafío que en la actualidad sigue sin resolver la comunidad filosófica: demostrar (le) a Glaucón que la vida del hombre justo es mejor y preferible a la del injusto.

En el libro II de este diálogo Glaucón argumenta, utilizando la metáfora del anillo de Gíges (un artefacto mágico que invisibiliza a quien lo posee), que de ser posible todos los individuos preferirían saltarse las normas y hacer, en pocas palabras, lo que quieran. El interlocutor de Sócrates representa, en el contexto de mi investigación, a aquellos que apuestan por la educación para el mercado y que ponen en duda la utilidad del conocimiento humanístico o, concretamente, el filosófico (que incluye al ético).

El problema que se plantea en este libro es la herencia que tienen los filósofos en este tiempo. “¿Qué modo de vida es preferible?” es similar a preguntarse por el tipo de educación, ¿para el mercado o para la ciudadanía? La pugna que inició desde la antigüedad sigue viva. En México, el escenario de esta discusión se da en el marco de la reforma, en este caso una parte del gremio filosófico se enfrenta al Glaucón del mercado e intenta demostrar que la filosofía es útil y que no debe desaparecer de los planes de estudio.

No obstante, tal parece que la batalla que inició en 2008 por la supervivencia de la filosofía ha llegado a su fin. El premio/castigo: la eliminación de la introducción a la filosofía, la lógica y la ética como asignaturas del plan de estudios, en este caso, del Colegio de Bachilleres. ¿quiénes son los vencedores? Sin dar nombres, diré que son las macroestructuras, mencionadas por Gimeno Sacristán, que dictan o determinan las políticas educativas y prescriben el curriculum. ¿quiénes son los vencidos? Quizá, en primera instancia, el Observatorio Filosófico de México por ser el organismo que se pronunció públicamente en “defensa” de la filosofía, pero también lo son los docentes, alumnos y la ética en sí misma.

Para el Observatorio este suceso debería ser una oportunidad para reestructurarse, si es necesario, pero sobre todo para expandirse y consolidarse como un proyecto de divulgación de la filosofía que ponga sus metas más allá de la comunidad, estrictamente, filosófica e incluya a los no-filósofos(as). Si bien es cierto que es importante que dicha asociación se nutra con más profesionales en este ámbito, también lo es que éstos mismos rompan el cerco del academicismo (si es que lo hay y si no por lo menos que exista la capacidad para cuestionar las mismas prácticas filosóficas) y busquen establecer los mecanismos que permitan un acercamiento, efectivo, entre la teoría y la práctica; entre el saber y la vida cotidiana.

Para los docentes este hecho representa un desafío mayor. En primer lugar, porque serán los responsables de ejecutar el nuevo programa de estudios. En segundo lugar, porque el formato de este plan, a la fecha, sigue siendo desconocido por la gran mayoría. El acceso de algunos profesores a este documento ha sido a través de los cursos de actualización o por interés personal; a poco tiempo de entrar en vigor, éste no ha sido presentado de manera oficial, por ejemplo, por el director del plantel en las jornadas académicas que reúne a todo el profesorado. En estas condiciones algunas de las principales dudas o confusiones giran en torno al ámbito laboral y académico.

En el primero, una de las consecuencias que trae consigo esta reforma es la reducción de horas en el semestre par. En la actualidad, en el semestre impar se dan las asignaturas de Introducción a la filosofía (primer semestre), Lógica y Humanidades I (quinto semestre), 9 horas en total (3 hrs. c/u). En el semestre par están las asignaturas de Ética (segundo semestre) y Humanidades II y Problemas filosóficos (sexto semestre), 9 horas en total (3 hrs. c/u). Con

la NEM, éstas desaparecen y en su lugar se darán Humanidades I para primer semestre, Humanidades II para el segundo y Humanidades III para el tercero.

En el semestre impar no hay problema porque las asignaturas correspondientes dan un total de 9 horas (4 y 5 horas respectivamente). La dificultad aparece en el semestre impar porque de 9 se reduce a 4 horas pues sólo se daría una asignatura en lugar de tres. ¿Habrán grupos para todo el personal? ¿Algunos docentes tendrán que descansar? ¿Cómo van a distribuir las horas entre los docentes que tienen tiempo completo y aquellos que no? Son algunas preguntas que están en el aire.

En la dimensión académica las consecuencias son inciertas o no pueden preverse con claridad. Pero si en el programa actual algunos contenidos son complicados, por su grado de abstracción, podemos imaginar qué sucederá cuando los estudiantes se enfrenten, por ejemplo, a la progresión 5 del curso de Humanidades I en donde los autores sugeridos son: Theodor W. Adorno, Pierre Bourdieu, Oscar Brenifer, Michel Foucault y Karl Marx. O a la progresión 8 del mismo curso que propone a Hegel y a Judith Butler. A pesar de ser “recomendaciones”, las creencias personales de los docentes y su autonomía abren la posibilidad para que sí puedan darse lecturas “directas” de estos autores. Si las humanidades buscan conectar con la comunidad, dudo que estos recursos nos acerquen a esta meta.

En general, parece que el programa actual y el de la NEM dan por supuesto que el capital cultural de los estudiantes es suficiente y los pone en condiciones para trabajar problemas filosóficos. Lo que sucede, en realidad, es que los alumnos que reciben estos contenidos son recién egresados de Secundaria en donde es casi imposible que haya una preparación previa que ayude a la comprensión de los temas. No obstante, entre uno y otro programa veo dos diferencias: 1) El plan de estudios actual tiene cierto orden, permite partir de los orígenes de los problemas y los métodos e ir avanzando conforme al transcurso de la historia de las ideas. Algo que la NEM pasa por alto y se carga de autores contemporáneos, sobre todo en el ámbito del lenguaje-discurso. 2) la NEM es un programa fuertemente ideologizado, es un curriculum que aspira, en su dimensión cultural, a formar cierto tipo de ciudadanos.

Para la ética como disciplina filosófica y como saber práctico esta reforma le quita la oportunidad de demostrar su importancia o relevancia en la vida de los estudiantes y, en

general, en el desarrollo de la sociedad. Esta rama de la filosofía sustituyó a la asignatura de formación ciudadana y ahora desaparece del programa de estudios, en mi opinión, sin una justa o adecuada valoración. Esta materia, a diferencia, de las Matemáticas o de Lenguaje y Comunicación pasó desapercibida porque pienso, por ejemplo, que no ha estado en el ojo de las Ciencias Sociales o de la Pedagogía como un problema educativo. O en todo caso, los estudios realizados en el ámbito de la formación ética en el sistema educativo mexicano se concentran más en la Formación Cívica y Ética que se imparte en secundaria. A propósito de esto, sería interesante realizar un diagnóstico que nos permita conocer cuál es la situación de esta dimensión en los diferentes sistemas del bachillerato mexicano.

En suma, se requiere recuperar a la ética y concebirla no sólo como un elemento importante en la formación humana sino como un problema de la educación mexicana. Esto implica su constante monitoreo para ubicar sus problemas y darles solución. Desde la perspectiva docente esta asignatura es fundamental para la vida humana y sí pretende servir para el acontecer diario. Lamentablemente esto es más una ilusión que una realidad. En las aulas los estudiantes no están aprendiendo y esto pone en duda que exista un vínculo efectivo entre el saber (ético) escolarizado y la vida cotidiana.

5.3 Recomendaciones y temas pendientes

Considero que la enseñanza de la ética deja algunas tareas pendientes por resolver, entre ellas yo destaco las siguientes:

- a) Si la docencia en Educación Media Superior es una oportunidad laboral para los egresados de la licenciatura de Filosofía, entonces las Universidades deberían incluir en sus planes y programas de estudios cursos de formación didáctica de la filosofía. Es importante que los estudiantes tengan un conocimiento básico de estrategias pedagógicas para la enseñanza y cubran este vacío que no tienen, por ejemplo, los egresados de Escuelas Normales.
- b) Si la asignatura tiene un carácter teórico-práctico, deberían diseñarse mecanismos concretos, quizá diferenciados de materias pertenecientes a las ciencias naturales, que permitan, por ejemplo, una evaluación que se acerque a la percepción docente de lo

que debería ser el aprendizaje ético, por ejemplo, ubicar en la vida casos en donde se puedan aplicar teorías o conceptos. Es decir, se requiere de una evaluación adecuada que vaya más allá del aprendizaje (o memorización) de conceptos y se concentre, efectivamente, en las acciones. En mi opinión, la evaluación formativa que se ha venido impulsando en los últimos años no se ha consolidado y continúa el dominio de la evaluación sumativa u objetiva. La evaluación de la formación ética es un problema que no se ha atendido lo suficiente y es, por lo tanto, una línea de investigación que debe cubrirse.

c) Es una tarea pendiente pensar, discutir y diseñar, desde las academias de cada plantel y en coordinación o con el apoyo de pedagogos, material que se considere adecuado a la edad y a las condiciones (materiales e intelectuales) de los estudiantes. ¿valdría la pena pensar en un libro de texto? Este pendiente es un gran reto porque implica un fuerte trabajo de organización (de horarios, por ejemplo) y colaboración por parte de los docentes, además se requiere el respaldo de las autoridades para darle solidez a las propuestas o proyectos que se podrían generar y una remuneración al tiempo extra que podría invertirse (para no interferir en los horarios frente a grupo).

Derivado de lo anteriormente expuesto, propongo las siguientes recomendaciones:

a) Promover una mayor colaboración entre las Universidades y las Instituciones de Educación Media Superior, por ejemplo, mediante encuentros académicos o mesas de trabajo que permitan revisar y mejorar las prácticas educativas de los docentes de bachillerato o conversatorios entre catedráticos y estudiantes del nivel medio (pocos doctores universitarios aceptan invitaciones para participar en jornadas académicas de este nivel, por mencionar un caso: en la semana de la filosofía).

b) Impulsar y fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes para discutir y pensar posibles soluciones a los problemas (locales) que enfrentan. Para ello considero que es importante que en las jornadas académicas, realizadas cada mes, se abra un espacio para el diálogo entre docentes y directivos (esto requiere modificar la dinámica de trabajo y el guión prescrito u orden del día que se hace llegar desde la Dirección General de Bachilleres para dichas jornadas). Que exista un espacio de diálogo

permitiría conocer las percepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y, en consecuencia, identificar dificultades y respuestas.

c) En cuanto a la práctica en el aula pienso que es necesario que los docentes-filósofos (sobre todo los que siguen el estilo “cátedra universitaria”) involucren más a los estudiantes, para ello se requiere, primero, la autocrítica y la disposición para modificar lo que sea necesario (por ejemplo, equilibrar los intereses o preferencias personales de carácter intelectual con el currículum prescrito), segundo, que los profesores conozcan, en la medida de lo posible, mediante un diagnóstico las dificultades, principalmente académicas de sus alumnos (los formularios de Google o de Microsoft son una herramienta que facilitaría este trabajo), con la intención, por una parte, de realizar una selección adecuada de los textos , y, por otra parte, para diseñar actividades o tareas que tengan una “conexión” con el entorno de las juventudes.

d) En cuanto a la formación docente, y derivado de lo anterior, se requiere que los cursos de actualización se diseñen tomando en cuenta las voces y la participación de los profesores.

REFERENCIAS

- Araujo-Olivera, S. (2007). *Profesión docente: retos y dilemas*. En Yurén T. y Araujo-Olivera S. (Coords.), *Calidoscopio: valores, ciudadanía, y ethos como problemas educativos* (pp. 213-241). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Cortina, A.; (2010). *Ética mínima*. Tecnos.
- Cortina, A.; Martínez, E.; (2019). *Ética*. Akal.
- Durkheim, E. (2002) *Educación moral*. Trotta.
- (2013) *Sociología y Educación*. COLOFÓN.
- Flick, U.; (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, C.; Muguerza, J.; (Eds.) (2019). *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*. Alianza.
- Gimeno Sacristán, J.; Santos Guerra, M.A.; Torres Santomé, J.; W. Jackson, P.; Marrero Acosta, J.; (2015). *Ensayos sobre el curriculum: Teoría y práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp); (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Morata.
- Guisán, E.; (2010). *Introducción a la ética*. Cátedra.
- Guevara Niebla, G. (2008). *La educación moral en México*. En J. González y J. Landa (Coords.), *Los valores humanos en México* (pp. 51-56). Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P.; (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández Zamora, G.; (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa.
- Jackson, Ph. W.; (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Maxwell, Joseph A.; (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Nussbaum, Martha C.; (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ornelas, C.; (2018). *La contienda por la educación. globalización, necorporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Platón, (2008). *Menón*. Gredos.
- *República*. Gredos.

Platts, M.; (compilador) (2000). *Dilemas éticos*. Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica.

Rachels, J.; (2007). *Introducción a la filosofía moral*. Fondo de Cultura Económica.

Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40(159), 90-106.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58214>

Singer, P.; (2009). *Ética práctica*. Akal.

Weissbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica.

Documentos oficiales:

https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/2do_semestre/Basica/08_Etica.pdf

Acuerdos secretariales que determinan la Reforma Integral de la Educación Media Superior:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/752/Acuerdo_444_Marco_curricular_comun_del_SNB.pdf

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/753/Acuerdo_447_Competiciones_docentes_EMS.pdf

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/757/Acuerdo_486_Competiciones_extendidas.pdf

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/758/Acuerdo_442_Por_el_que_se_establece_el_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/759/Acuerdo_656_Reforma_adicional_444_adicional_486.pdf

Propuesta del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior:

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Documento%20base%20MCCEMS.pdf>

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/FundamentosDelMCCEMS.pdf>

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/LineasDePoliticaPublica_EMS.pdf

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEmpincipiosyorientacionpedagogica.pdf>

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/PlanSEP0-23anios.pdf>

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Humanidades.pdf>

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/HUMANIDADES%20I_2C.pdf

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Orientaciones%20pedag%C3%83%C2%B3gicas%20-%20Humanidades.pdf>