



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

César Alí Pedraza Morales

Colegio de Bachilleres, Ciudad de México

cesarali.pedraza@gmail.com

Área temática: práctica curricular: docentes y alumnos, los actores del currículo

RESUMEN

El objetivo central de esta investigación es analizar el discurso de los docentes, de un Colegio de Bachilleres de la ciudad de México, sobre sus experiencias como profesores de ética y sus creencias sobre el impacto de esta materia en la vida de los estudiantes. Dichas perspectivas reflejan ciertas dudas sobre el impacto de la disciplina en la vida concreta del alumnado, pero también muestran momentos en donde se puede hablar de aprendizajes efectivos.

PALABRAS CLAVE

PERSPECTIVAS, DOCENTES, ENSEÑANZA, ÉTICA, CURRÍCULO

JUSTIFICACIÓN

En los últimos 15 años se han emprendido reformas educativas que han incluido al nivel medio superior. En 2008, se promulgó la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que implicó la modificación de los planes y programas de estudio. La reforma que se implementó en el periodo 2012-2018 no modificó los planes anteriores. Pero esta situación cambió con la Nueva Escuela Mexicana, NEM, (2018-2024) que sí cambió los programas de estudio de la Educación Media Superior. En el caso del Colegio de Bachilleres ésta última eliminó las asignaturas de filosofía, lógica y ética, y en su lugar se implementó la materia de “humanidades”.

Tanto en la RIEMS como en la NEM es común encontrar, en los documentos oficiales, la intención de generar aprendizajes que vinculen los contenidos académicos con la vida fuera del aula, lo que suele denominarse “aprendizaje significativo”. En el texto que presento, resultado de un proyecto de investigación de maestría, la cuestión central gira en torno a la efectividad de los



contenidos o temas de la asignatura de ética en la vida de los estudiantes desde las percepciones docentes. Un punto de partida a tomar en cuenta es el supuesto de que existen factores que determinan la efectividad o el impacto (en la práctica) de la enseñanza-aprendizaje de dicha disciplina. Para corroborar o rechazar esta idea las preguntas planteadas son: ¿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? y ¿Encuentran los docentes utilidad de la ética para la vida diaria de los estudiantes?

A la par de estas cuestiones, los objetivos son: a) reflexionar respecto a la utilidad de la ética, o bien, sobre el aprendizaje efectivo de la ética en la vida de los estudiantes fuera del ámbito escolar, para b) indagar cómo los significados que los docentes atribuyen a la ética configuran sus prácticas pedagógicas dentro del aula, y, a su vez, c) analizar la influencia de éstas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ENFOQUE CONCEPTUAL

El desarrollo de este trabajo se fundamenta en la interrelación de dos conceptos: ética y currículo (en adelante currículum para respetar el término usado por el autor de referencia). Son importantes porque los significados que los docentes atribuyen a “ética” se proyectan en la configuración de las prácticas pedagógicas dentro del aula. Las concepciones sobre la ética permiten, por ejemplo, diseñar estrategias, plantear y evaluar aprendizajes esperados.

El significado de ética

Aunque ambos conceptos mantienen una estrecha relación, en la jerga filosófica suele atribuirse a cada uno sus propias características. Mostrar esta distinción es uno de los primeros objetivos que persiguen los docentes de esta asignatura, con ello se pretende que el estudiante se separe de su inmediatez para pensarla desde ciertas teorías con la intención de tener alternativas para actuar.

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 esfuerzen 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.

Para Esperanza Guisán la ética implica un proceso que va del análisis de las acciones morales comunes mediante conceptos teóricos. La ética es una reflexión caracterizada por la "descripción del contenido de las normas, códigos y principios (...) 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); por el reconocimiento de dicho código y la capacidad de cuestionarlo, permitiendo en los sujetos el tránsito de la moral a la ética (Guisán, 2010, 36); Además, por proponer principios generales que sirven de justificación a los sistemas normativos (Guisán, 2010, 39).

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: "no matarás", "no robarás". 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.

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. La institución escolar, mediante su función socializadora, haría posible 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.

El significado de currículum

Para J. Gimeno Sacristán el currículum 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). 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); dotar de una “base de formación cultural para todos los ciudadanos” (2013, 74). El currículum es 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.

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 currículum se da a partir de dos contextos: el primero es el de la formulación-elaboración del currículum, 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), 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). A este contexto corresponde el currículum prescrito que se refiere a las acciones o formas de ser que pretenden determinar la práctica educativa.

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 actuar; su deliberación los posiciona como sujetos activos que interpretan, adecuan y evalúan contenidos mediante el diseño de estrategias.

METODOLOGÍA

Esta investigación es cualitativa y mezcla 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). La recolección de datos se hizo con entrevistas virtuales semiestructuradas que focalizaron la experiencia individual del participante, que se considera relevante para entender la experiencia de otras personas en una situación similar.

El proceso de análisis de datos se realizó mediante la estrategia de codificación. 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) (Hernández Zamora).

El estudio se realizó en un Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México con la colaboración de doce docentes. 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.

RESULTADOS

Curriculum en la acción: dificultades

El cuerpo docente que participó en esta investigación identifica problemas en los contenidos, las estrategias y los materiales didácticos. En cuanto a los contenidos destaca el problema para trabajar la dimensión teórica de la ética: “la dificultad justo fue acercar ese conocimiento que de pronto puede ser muy abstracto, (...) la dificultad creo que hasta la fecha es esa, poder explicar conceptos, autores, teorías a los jóvenes” (Fatima, profesora). Este “vacío” o “falta de pedagogía” de los profesores universitarios, además de la inexperiencia, ocasionan que algunos docentes basen su enseñanza en la “imitación” del modelo catedrático que los formó en la licenciatura: “(...) te avientas el rollo. Después te das cuenta que no entienden nada, entonces, darme cuenta de que no podemos hablarles a los chavos de bachillerato con el lenguaje que nosotros traemos de la universidad (...)”.

Otra dificultad está asociada con la selección de los temas y del material. Ricardo comenta que “probablemente debas de tener claro que si tu estudiaste en la facultad a Aristóteles, lo que hay que hacer es leer a Aristóteles (...) Pretender estas exquisitezces 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. Yo creo que eso está fuera de lugar”. El carácter teórico-abstracto de la disciplina, los textos filosóficos usados para su enseñanza y la falta de estrategias didácticas adecuadas pueden tener como consecuencia cierta pasividad en los estudiantes.

Asimismo, los docentes perciben que las deficiencias de los estudiantes en habilidades de lecto-escritura son obstáculos para la enseñanza de la ética. Roberto utiliza un texto que considera “fácil de leer” (Ética de Adolfo Sánchez Vázquez), pero la flojera 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 (...)”; “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” (Fatima, profesora). Ligado a esto está el desinterés o aburrimiento que



muestran los estudiantes: "yo creo que su actitud frente a las lecturas o casi que frente a cualquier cosa que le pongas es de "me da flojera, me da hueva" (...) la gran mayoría de chicos yo siento que no tienen mucho interés por la ética, al chico en general no le importa". (Ricardo, profesor)
Curriculum en la acción: interpretación, diseño y evaluación

Los profesores creen que la ética es de suma importancia para la vida práctica; consideran que ésta puede influir en los modos de vida cotidianos. Para Cristian: "La filosofía es benéfica para los estudiantes (...) si con un poco de inteligencia aprenden a canalizar esa energía de la rebeldía desde un enfoque filosófico los haces criticar su propio ser, el de la gente que le rodea (...)"; para Laura: "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".

Las funciones que se le atribuyen a la ética se proyectan en ideas sobre el papel del docente en el aula (para algunos mantener una relación de apoyo, para otros de distanciamiento por la sensibilidad de los asuntos que puedan tratarse), en el diseño e implementación de estrategias didácticas y en el proceso de evaluación o de asignar una calificación.

Las estrategias se elaboran como una posible solución a las dificultades mencionadas. Algunos elementos importantes para su diseño son el diagnóstico, importante porque permite o tiene la intención de ofrecer un escenario para establecer un vínculo entre el saber escolarizado y la vida diaria; la creatividad e interpretación de los profesores sobre los propósitos o contenidos del programa. El desarrollo de estas habilidades puede verse favorecido con los cursos de actualización profesional. El cuerpo docente identifica problemas como violencia, inseguridad, pobreza, desempleo, alcoholismo y drogadicción. A pesar de que se reconoce la importancia de la ética, frente a estos problemas la percepción de los profesores varía.

Roberto piensa que "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" (formación del pensamiento crítico. Caso contrario, Alberto cree que el contexto que rodea a los jóvenes, la "vida pesada", se impone a las mejores intenciones "... y eso dificulta 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, (...) no creo que tenga esa fuerza para contrarrestar".

La interpretación y la creatividad docente son condiciones para adecuar los contenidos a la práctica concreta del aula. El profesor Ricardo usa el conocimiento de los estudiantes para adaptar los temas: "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. Por esta razón, una de las funciones de los profesores es darse "a la tarea de conocer con quiénes estamos tratando", para él reconocer la brecha generacional le ha permitido ubicar el contexto y las necesidades particulares de los estudiantes como uno de los elementos que posibilitarían el aprendizaje: "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".

El Profesor Cristian procura realizar esta adaptación de los contenidos manteniendo la estructura del currículum prescrito: "hago el plan formal, no estamos obligados pero si circunstanciados a elegir una serie de ejes trasversales como lo manejan los planes de estudios, yo trato de utilizarlos y al mismo tiempo trato de incluir aquellos parámetros conceptuales en los cuales a mí me interesa formar a mis estudiantes, ya después voy reformulando el objetivo de acuerdo con el tipo de estudiantes que vayan llegando"

En la investigación tanto Ricardo como Cristian identifican la dificultad que implica leer textos filosóficos, pero sólo el primero busca una alternativa (escribir sus propios textos) mientras que el segundo continua con la "lectura de textos directos". La maestra Martha prefiere resumir los "textos canónicos" para los alumnos o busca "no dejar el texto (original) de lado; (...) vamos a leer una muestrecita de cómo escribe Aristóteles (...) esta lectura la hago en grupo, en ocasiones hasta lo leo yo y después 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, además de que es un aspecto común en los entrevistados, su relevancia reside en que éstos son escenarios adecuados para identificar que un alumno aprendió conceptos en casos concretos o prácticos y no sólo de memoria (para un examen).



En cuanto a la evaluación, los docentes preguntan ¿qué tipo de conocimiento es el que se enseña en la asignatura de ética? Esto es importante porque consideran que en la evaluación, deben distinguirse dos aspectos: lo “estrictamente” académico, asignar calificación, y los cambios efectivos en la conducta. Para referirse a lo primero se suele utilizar el concepto de evaluación sumativa y para el segundo el de evaluación formativa. Para Ricardo, evaluar: “implica pensar qué voy a evaluar ¿saberes o actitudes o habilidades? Evaluar saberes es una cosa sencilla, pero 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: “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).

CONCLUSIÓN: efectividad de la ética

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 (curriculum 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. De acuerdo con los docentes, identificar conceptos en casos concretos (cotidianos o artísticos) es una señal de aprendizaje efectivo. Pero los obstáculos que se van presentando 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 atribuida a la ética, las percepciones docentes apuntan a que los objetivos de la asignatura no se cumplen en su totalidad y que la formación ética es bastante reducida: “pensar que impartir una clase va a cambiar una persona es ingenuo quizá” (Fatima, profesora), “en la mayoría de los casos no se puede ver un cambio así, evidente.” ¿Cómo entran



los alumnos al iniciar el curso de Ética y cómo salen?" Bueno, la mayoría salen igual, quizás en uno o dos se note un cambio" (Martha, profesora). 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.
- 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. 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?

REFERENCIAS

- Cortina, A.; (2010). Ética mínima. Tecnos.
- Cortina, A.; Martínez, E.; (2019). Ética. Akal.
- Durkheim, E. (2002) Educación moral. Trotta.
- Flick, U.; (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.
- Gimeno Sacristán, J.; Santos Guerra, M.A.; Torres Santomé, J.; W. Jackson, P.; Marrero Acosta, J.; (2015). Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp); (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Morata.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P.; (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.
- Hernández Zamora, G, Canal de YouTube: Cultura escrita, Análisis de datos: 3 niveles de categorías. En <https://www.youtube.com/watch?v=ujzylBqincs>