

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN



PROMOCIÓN DE LA COMPRENSIÓN ÉTICA DE UN
PROYECTO DE VIDA (COETPROVIDA) EN EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR

PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

Maestra en Educación

PRESENTA:

María Antonieta López Bimbela

DIRECTOR DE TESIS:

Mtra. Teresa de Jesús Iniesta Ramirez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT



SISTEMA DE BIBLIOTECAS

Tepic, Nayarit, Julio 2014.

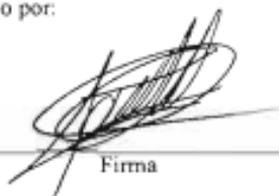


Página de aprobación

Este documento para la obtención del grado fue presentado y aprobado por la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, por **MARÍA ANTONIETA LÓPEZ BIMBELA**, en cumplimiento con los requisitos establecidos en la normativa correspondiente y bajo la dirección del Comité Tutorial integrado por:

M.E.S. Teresa Aidé Iniesta Ramirez

Nombre del Director(a) del trabajo profesional



Firma

Dr. José de la Cruz Torres Frías

Nombre del lector(a) del trabajo profesional



Firma

M..E.G.C. Aldo Asunción Zea Verdín

Nombre del lector(a) del trabajo profesional



Firma

Agradecimientos

A mi mamá por su apoyo incondicional, por su confianza y paciencia. Todos mis logros también son de ella

A Norma Galván por su esmero y dedicación al programa de la Maestría en Educación, por su calidad humana, por la confianza y el apoyo brindado a lo largo de mi proceso de formación.

A mis compañeros de generación, Iris, Miguel, Yunuen, Paty, Erika y Blanca, por permitirme crecer junto con ustedes, gracias por su confianza y su respeto, todas sus enseñanzas las llevo conmigo. Nunca los olvidaré, generación 2012-2014

A todos mis profesores, por mostrarme que el aprendizaje elemental comienza cuando creemos en las capacidades propias

Al Dr. José de la Cruz, por ser un gran ejemplo de dedicación y entrega a la profesión, por su acompañamiento, por la confianza otorgada a mis capacidades, sus consejos, su juicio crítico y sobre todo, su valiosa amistad.

A Iris Larios Híjar, por abrirme las puertas de su casa, por las jornadas de estudio nocturnas en su compañía, por su gran corazón y alegría, y por haber sido mi hermana mayor a lo largo de estos dos años.

A Tere Iniesta, por su apoyo, confianza, paciencia y amistad

Agradecimiento especial a los Fondos Mixtos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por su apoyo financiero, sin el cual no hubiese sido posible realizar este posgrado y este documento de titulación

RESUMEN

El programa COETPROVIDA (Comprensión Ética de un Proyecto de Vida) tiene como propósito que los estudiantes sean capaces de comprender el sentido de tener un proyecto de vida, la importancia de intervenir en sus propias decisiones, de entender las implicaciones que contienen, así como el análisis de los factores que entorpecen el desarrollo de la autonomía y que confunden, o limitan la capacidad de elección. En este sentido, COETPROVIDA se propone ampliar la visión de futuro, más allá de tener una lista de buenos deseos, la comprensión ética de un proyecto de vida implica entender que la vida futura no es tan simple como se imagina y que es necesario desarrollar una vigilancia basada en la capacidad de discernimiento, donde se ejercite el cuestionamiento y la reflexión de las elecciones, de esta manera se propone que sea la persona quien adquiera protagonismo en el desarrollo de su propia historia.

Palabras Clave: Comprensión Ética, Proyecto de Vida, Toma de decisiones, Acompañamiento

Índice	1
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I. LAS RAICES DEL PROYECTO: INICIOS Y DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL	5
CAPÍTULO II EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA FORMACIÓN ÉTICO FILOSÓFICA Y LOS PROYECTOS DE VIDA	13
2.1 Tendencias globales en torno a la formación ético filosóficas y los proyectos de vida	14
2.1.1 Tendencias sobre la enseñanza de la filosofía y la ética	14
2.1.2. Principales retos de la promoción de la filosofía en el contexto de la educación media superior	19
2.1.3 Tendencias globales y nacionales en torno al desarrollo de proyectos de vida en bachillerato	20
2.1.4 Proyectos de vida y promoción de la ética	23
2.2. Programas de estudio y programas complementarios que promueven la formación ética y el proyecto de vida	23
2.2.1 Ausencias detectadas en los programas de estudio: Temas filosóficos y Ética y Valores en Bachillerato	24
CAPÍTULO III. TEJIDO CONCEPTUAL: LOS VÍNCULOS FUNDAMENTALES ENTRE LA ÉTICA COMO EJERCICIO REFLEXIVO Y EL PROYECTO DE VIDA	29
3.1. La Ética como proceso reflexivo	31
3.2. El ejercicio ético y las comunidades de indagación	33
3.3. Proyecto de vida y sentido de vida	38
3.4. Dimensiones del proyecto de vida	40
3.5. La comprensión ética de un proyecto de vida	42
CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO	47
4.1 Etapas del diseño	48
4.1.1 Primer acercamiento al bachillerato	48
4.1.2 Segunda etapa: elaboración de relatos	53

4.2	Presentación de resultados	59
4.2.1	Primer relato: la tarea	59
4.2.2	Segundo relato: los artistas	62
4.2.3	Tercer relato: Susana	65
4.3	Construcción de planes de diálogo y herramientas de apoyo	67
4.3.1	Plan de diálogo: La tarea	68
4.3.2	Plan de diálogo: Los artistas	70
4.3.3	Plan de diálogo: Susana	73
CAPÍTULO V PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN ÉTICA DE LOS PROYECTOS DE VIDA (COETPROVIDA) EN BACHILLERATO		76
		76
5.1	Presentación	
5.2	Competencias genéricas y COETPROVIDA	77
5.3	Relación de COETPROVIDA con programas transversales y con otras asignaturas	79
5.4	Justificación	82
5.5	Características del Programa COETPROVIDA	84
5.6	Operación del programa	90
CAPÍTULO VI. LA APLICACIÓN DE COETPROVIDA: LÍMITES Y ALCANCES DE LA PROPUESTA		94
		94
6.1	Límites de la propuesta	
6.2	Alcances de la propuesta	97
6.3	Recomendaciones de aplicación para los docentes	99
VII. COMENTARIOS FINALES		102
REFERENCIAS		104
ANEXOS		107

Índice de Tablas y Esquemas

Esquema 1 Orientaciones de valor	43
Tabla No. 1 Dimensiones y preguntas	45
Tabla No. 2 Áreas del proyecto de vida	50
Tabla No. 3 Ejemplo de procesamiento de datos	50
Esquema 2 Ética y Proyecto de vida	54
Esquema 3 La tarea	68
Tabla No. 4 Herramientas para el primer relato: La tarea	68
Esquema 4 Los artistas	70
Tabla No. 5 Herramientas para el segundo relato: Los artistas	70
Tabla No. 6 Herramientas para el tercer relato	73
Esquema 6 COETPROVIDA y su relación con el MCC, Competencias disciplinares en humanidades y los programas transversales	82
Tabla No. 7 Contenido de COETPROVIDA	85
Tabla No. 8 Ejemplos de planes de diálogo	86
Tabla No. 9 Ejemplo de ejercicios	87
Tabla No. 10 Esquema general del Programa COETPROVIDA	89
Tabla No. 11 Organización del curso	90
Tabla No. 12 Conceptos filosóficos	92

INTRODUCCIÓN

Si pensamos que transformar las aulas en comunidades de investigación ética erradicará toda la infelicidad, nos estamos engañando. Pero si la buena educación significa un aumento de sentidos actuales para los niños y jóvenes a través del cultivo de la comprensión siempre en expansión de la estructura de la experiencia interna y externa, acompañada con su aumentada capacidad imaginativa para influir y tal vez controlar en alguna medida el sentido de su experiencia futura, entonces transformar las aulas en comunidades de investigación ética será un gran paso adelante para la civilización.

Ann. M. Sharp

Educación para la vida, cultura de acompañamiento, proyecto de vida, formación del juicio ético y promoción de la resiliencia, son el conjunto de matices que este trabajo abarca. Todas estas dimensiones, en mayor o menor medida, están involucradas en el presente proyecto que intenta ofrecer alternativas de formación para aquellos o aquellas estudiantes que se encuentren a punto de culminar sus estudios de educación media superior. No obstante, se vuelve necesario responder una serie de preguntas: ¿qué sentido tiene hacer un proyecto de esta naturaleza cuando en la opinión de muchos actores educativos, los ambientes estudiantiles de este nivel educativo son amenazantes y riesgosos?, ¿qué puede hacer la escuela frente a los cambios de ritmo, en la llamada civilización de la imagen y lo efímero?, ¿qué hace el maestro frente a estudiantes que experimentan el derrumbe de utopías y desesperanza?

Frente a estas preguntas los programas de intervención transversales, así como los programas de innovación en bachillerato, podrían reconocer las limitantes que tienen las escuelas frente a estas situaciones. No es posible mantener un discurso de omnipotencia ni seguir responsabilizando a las escuelas de no combatir o prevenir las conductas que ponen en riesgo la seguridad y la integridad social. En segundo lugar, conviene una actitud crítica que permita poner en tela de juicio las ideas más generalizadas sobre las adolescencias y juventudes actuales, como aquellas que las condenan y las invisibilizan bajo una ideología que sataniza lo nuevo y enaltece lo viejo, como si en el pasado todo hubiese sido mejor y el presente no sea otra cosa más que decadencia y pérdida.

Dicho esto, es importante plantear cuales son los alcances que puede tener la educación escolarizada en la formación integral de sus estudiantes. Es por esta razón que las palabras de Anne Sharp son oportunas para explicar el sentido de lo que se pretende proponer en este trabajo. Si se pudiera ejercitar el juicio crítico en las aulas, si se pudiera promover una comprensión que amplíe el significado de las capacidades de las y los estudiantes para que sean conscientes de sus elecciones, posiblemente sería un gran paso, un gran aporte educativo. Por ello es necesario comenzar con este ejercicio, aun cuando las condiciones no sean las más óptimas, y aun cuando se tenga todavía mucho camino que recorrer. Mientras tanto, el presente proyecto es una manera de contribuir a la construcción del camino, por decirlo de otra manera, es un modo de mapear terreno y establecer coordenadas que sirvan de dirección. Probablemente vendrán nuevos actores que renueven este mapa con el fin de facilitar la andadura, pero por el momento se espera que este esfuerzo sirva para darles una dirección.

Tal como lo establece el nombre de esta propuesta, su propósito central es promover la comprensión ética a partir de los proyectos de vida de los estudiantes en el nivel bachillerato. En este sentido se busca diseñar un conjunto de herramientas que permitan la generación de procesos de aprendizaje en relación al componente ético que contiene todo proyecto de vida. En otros términos, se busca dar cuenta de cómo pueden, los proyectos de vida, ser una fuente potencial para desarrollar un pensamiento reflexivo. La idea de esta propuesta surge a partir de la necesidad de generar programas alternos que apoyen las disciplinas filosóficas en bachillerato, así como en actividades extracurriculares como es el caso de la tutoría. De este modo, el presente trabajo es un esfuerzo por vincular la disciplina de *Ética y valores* con la comprensión de un proyecto de vida, este vínculo en términos de aprendizaje supone ofrecerles a las y los estudiantes espacios y condiciones para reflexionar sobre las implicaciones de sus decisiones en torno a las áreas críticas de su vida.

El primer capítulo explica cómo se fue construyendo este trabajo, cuáles fueron los principales retos que representó la construcción teórica conceptual, cuáles fueron las condiciones de inicio y cómo a raíz de estas se fue problematizando la realidad educativa. El objetivo de este apartado es introducir al lector en las raíces del proyecto y en cómo a partir de estas se definió la naturaleza de la presente propuesta.

El segundo capítulo abarca dos propósitos: el primero consiste en contextualizar el objeto del presente trabajo, es decir, la comprensión ética de un proyecto de vida. Por esta razón se explica cuáles son las tendencias globales de la enseñanza de la filosofía y se van contrastando con las acciones que se están desarrollando en México en el nivel medio superior. De manera paralela se realiza el mismo proceso con el tema de proyectos de vida. La idea, es mostrar las propuestas más recientes en estos campos, sobre todo, porque el objetivo de la presente propuesta puede asumirse también como un modo de responder a las necesidades que las políticas globales en materia de educación están emitiendo.

Esto quiere decir que el presente producto es un modo de contribuir al esfuerzo que muchas instancias y actores educativos, tanto nacionales e internacionales, están haciendo para promover la formación ciudadana y formación integral de los adolescentes. El segundo propósito es justificar la propuesta y se toma como punto de partida la ausencia de dimensiones que atiendan las preguntas elementales de los estudiantes sobre áreas vitales en los programas de estudio de ética y filosofía en bachillerato. Asimismo, se hace un breve análisis de las deficiencias que se encuentran en la promoción de los proyectos de vida en este nivel.

En el tercer capítulo se explican vínculos entre el concepto proyecto de vida y el campo de la ética, de igual forma se va explorando cuál es el componente ético que sostiene todo proyecto de vida. Aquí se muestra cómo, de manera teórica, se van articulando los conceptos centrales que sostienen este proyecto. La fundamentación teórica permitió desarrollar un esquema de comprensión que diera cuenta de las relaciones entre estos para estar en condiciones de visualizar las posibilidades de diseño de la propuesta.

En el cuarto apartado se describe el proceso metodológico llevado a cabo para fundamentar empíricamente la propuesta. Se explica cómo fueron las exploraciones del contexto y cómo a partir de ahí se obtuvieron elementos para el desarrollo de instrumentos y estrategias que serían una parte medular del programa de innovación. En la última parte de este apartado se presentan los resultados y se hace la construcción de herramientas que formarán el contenido del programa.

En el quinto apartado se presenta la propuesta de manera completa y se le nombra ya de forma específica: COETPROVIDA. Asimismo, se establecen las relaciones que tiene este programa con

los propósitos de la RIEMS, con las competencias genéricas así como las semejanzas y diferencias que tiene con otros programas transversales operantes y con los programas filosóficos. En este capítulo se explica de manera detallada las características del programa, los propósitos, el conjunto de herramientas ya diseñadas y articuladas y las modalidades de aplicación.

En el sexto apartado se explican los alcances y las limitantes de la propuesta y así mismo se ofrecen recomendaciones a los docentes y a los tutores, específicamente a aquellos que no tienen una formación filosófica. Se dedica el séptimo apartado a comentarios finales del documento.

CAPÍTULO I. LAS RAICES DEL PROYECTO: INICIOS Y DESAFIOS EN LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL

El propósito de este apartado introductorio es explicarle al lector cuándo inició este proyecto, cómo se fueron construyendo las raíces teóricas y conceptuales bajo las cuales se logró definir su naturaleza y direccionar el destino último del presente trabajo. Esta intención se ve fortalecida por el deseo de dejar un testimonio que revele la trama de búsquedas, decisiones, replanteamientos, cuestionamientos, problematización, así como los laberintos y las encrucijadas que se franquearon a la hora de realizar esta propuesta. Es un modo también de describir los retos y desafíos que normalmente se presentan a la hora de construir un documento recepcional en un posgrado. Con ello se pretende hacer visible todo el esfuerzo reflexivo que está detrás y que da cuenta de las habilidades intelectuales construidas a lo largo del proceso de formación en la maestría.

El presente trabajo es producto de un esfuerzo por dar sentido a una práctica formativa, es un intento por comprender un escenario particular de interés, dimensionar las implicaciones que están detrás y comprender la complejidad que dicho escenario en cuestión conserva. Al mismo tiempo, es un esfuerzo por crear alternativas para la mejora y por ampliar el campo de posibilidades para la acción, sin caer en el planteamiento de objetivos pretensivos que carecen de fundamentos y que no advierten que toda propuesta formativa solo es realizable en la medida en que se pone en práctica y se advierten sus carencias y fortalezas a partir de determinados contextos de aplicación. Es decir, se considera un proceso natural el replanteamiento de la propuesta una vez que se ponen en acción; solo a través de este último momento se está en condiciones de evaluar sus logros, su pertinencia y sus carencias.

Ahora bien, en un inicio las intencionalidades que motivaron este trabajo eran diferentes a las que se tienen en este momento. La forma en cómo ha evolucionado tiene que ver con las decisiones que se tomaron y que poseen como telón de fondo el análisis y la definición de la naturaleza del presente trabajo. Para darle al lector una explicación acerca de su origen y asimismo divulgar su proceso de construcción, es preciso ilustrar de donde surge la presente iniciativa, qué se vivenció en las aulas y qué situaciones dieron pautas para la búsqueda de una comprensión mayor sobre las implicaciones de la formación axiológica en los estudiantes.

En un principio era preciso contestar una pregunta elemental que se generó como producto de inquietudes profesionales previas. Esta pregunta cuestionaba las posibilidades de formación valoral en estudiantes de bachillerato y emergió a raíz del trabajo en las aulas por un espacio de dos años bajo el programa por competencias de *Ética y valores 1 y 2*. En dicha experiencia se alcanzó a percibir que los estudiantes generaban respuestas positivas a discusiones en el aula cuando se trataban temáticas valorales y de toma de decisiones, había un interés mayor por discutir áreas vitales puesto que generaban preguntas sobre el mapa interno de cada estudiante. Es decir, cuando se trataba de discutir en autoconcepto y las relaciones conflictivas con el grupo social eran sesiones productivas en el sentido en que generaban mayor interés e iniciativa en los estudiantes que cualquier otro tipo de temática.

De manera paralela, durante esta experiencia se generaron preguntas un tanto más complejas acerca de la posibilidad de formar valores dentro del aula. Un momento crucial fue cuando se advirtió la disonancia entre los propósitos del programa de estudio y lo que en realidad se lograba en las sesiones. Era claro que el programa se dirigía por dos vertientes, una era la intención de que el estudiante mejorara su autoconcepto y la otra estaba encaminada al logro de competencias cívicas y de formación ciudadana. De igual manera, el programa planteaba formación de actitudes y en cierta medida proponía la formación en valores.

La sola idea de pensar en formación valoral en el aula fue lo que generó una serie de inquietudes que motivaron la primera revisión teórica sobre esta área de conocimiento. Es decir, ¿cuáles eran las implicaciones de la formación de valores en el aula?, ¿era posible tal intención?, ¿hasta dónde puede llegar la actividad del docente y el programa de estudios ante dicha encomienda?, ¿realmente es posible formar valores desde la educación formal?, ¿qué implica la formación de un valor? Estas preguntas fueron en su momento herramientas a través de las cuales se problematizó la realidad educativa.

La intencionalidad de iniciar un proceso analítico y crítico de lectura referente a esta temática se vio intensificada por la proliferación de discursos normativos en torno a la urgencia de formar valores en la escuela. Esto quiere decir que, aunado a las inquietudes y vivencias que se originaron en el aula, se observó también una campaña en pro de la educación en valores bajo la idea de que, en un mundo cada vez más fragmentado y en constante desmoronamiento del tejido social, era

fundamental generar programas e intervenciones que atendieran la parte axiológica de los estudiantes, específicamente en una formación para una sana convivencia con el entorno.

Dentro de este proceso de lectura se fue advirtiendo que había un considerable número de documentos que referían a generar propuestas de intervención para educar en valores, del mismo modo, en términos de investigación educativa, también se observó la presencia de un área de conocimiento poco trabajada pero en constante crecimiento. La exploración documental de aquellas investigaciones que se realizaron en los últimos diez años fue clave, puesto que el manejo teórico que presentaban permitió ir construyendo una idea mucho más clara en torno a la formación valoral, pero no desde una idea normativa, sino más bien desde perspectivas psicológicas y cognitivas. Esto último ayudó a dimensionar las implicaciones de la formación valoral en un sentido más profundo.

El trabajo de problematización y lectura permitió en su momento establecer una pregunta orientadora que abarcara los intereses, intenciones y aportara pistas para la construcción de un objeto de estudio. Dicha pregunta era: ¿cómo promueve el docente de ética el sentido y significado de valores en el aula a nivel bachillerato? de este modo se emprendieron búsquedas documentales con miras específicas, era importante ordenar y clarificar el concepto de valor, así como la idea de promoción de sentido y significado. La elaboración del estado del arte fue un trabajo que permitió dar claridad y construir un objeto de estudio, gracias a dicho ejercicio se pudo comprender cuáles eran las diversas significaciones de los conceptos en cuestión, y qué implicaban tales significaciones para las diversas prácticas formativas.

Una vez que se tuvo una comprensión mayor sobre la formación del sentido y significado de un valor y su relación con los procesos formativos, se estuvo en condiciones de elegir cuál sería la ruta a tomar. La lectura y el análisis documental dieron pie al desarrollo de esquemas que representarían los enfoques teóricos sobre la dimensión axiológica y sobre las prácticas formativas. De este modo se contó con tres posibles escenarios:

- a) El primero era sobre las prácticas valorales en el aula desde el punto de vista del comportamiento del docente (dimensión actitudinal)

- b) El segundo era sobre la enseñanza de valores desde un punto de vista inconsciente, cercana a la idea de curriculum oculto (dimensión afectiva- actitudinal)

- c) El tercero partía desde lo cognitivo y refería a las dinámicas dialógicas en torno a temáticas valorales, cívicas y éticas, así como la formación del juicio moral (dimensión cognitiva)

En conjunto, estos tres escenarios representan la complejidad que implica la formación valoral, y dan un margen mayor para comprender que la educación en valores tiene todo un entramado de posturas, conceptos e ideas diversas, además de enfoques de estudio distintos. Asimismo, era importante establecer que la formación en valores se integra por tres instancias íntimamente relacionadas: cognitivas, afectivas y actitudinales, esto permitió ser conscientes de que según el escenario elegido sería también la instancia predominante, un ejemplo de ello es que si se optaba por estudiar las practicas valorales en el aula, la atención estaría centrada en entender cómo el comportamiento del docente influyen o determina a su vez el desarrollo de actitudes en los estudiantes.

Ya sea que se trabajara sobre el primero o segundo escenario, el análisis remitiría adentrarse en la parte profunda, en el inconsciente y su papel en la apropiación de los valores, lo cual significaba también un estudio amplio que rebasaba las posibilidades de tiempo, además se carecía de herramientas propias del psicoanálisis las cuales eran necesarias para adentrarse en dicha dimensión axiológica. Por otra parte, al optar por el tercer escenario fue necesario encontrar prácticas educativas concretas que dieran cuenta de cómo opera la dimensión cognitiva a la hora de discutir sobre asuntos u objetos propios de la conducta humana. En este caso las dinámicas de diálogo o indagación fueron elementos importantes para comprender la dimensión cognitiva a la hora de dar significado a determinado valor, y cómo éste se va transformando en la medida en que se está en contacto con otros puntos de vista.

El tercer escenario destacaba las posibilidades de formación en el aula, es decir, hasta qué punto tanto un programa como una práctica, tenía impacto en la formación del juicio del estudiante, de este modo ya no se hablaría propiamente de formación de valores en el aula, sino más bien de la formación de un juicio moral. A partir de este replanteamiento se pudo precisar cuál sería el camino a seguir, y los otros escenarios se pusieron en espera para futuros momentos de la formación, por

ejemplo, para retomarlos en un doctorado. Mientras tanto se decidió tomar un enfoque cognitivo centrado en la formación del juicio moral, esto necesariamente modificó la pregunta orientadora para quedar de la siguiente forma: ¿Cómo promueve el docente de bachillerato la comprensión ética de los valores en el aula?

Una vez que se tiene claro que el interés se centraba en la formación de un juicio moral en torno a los valores y no en la formación de valores como tal, fue necesario clarificar que el desarrollo de un juicio moral era consecuencia de una comprensión ética de los valores. El solo hecho de cuestionar, clarificar y juzgar ya no desde un sentido común, sino a partir de un proceso de razonamiento llevado a cabo en comunidad, era propio de una propuesta intencionada basada en un enfoque sociocultural de aprendizaje. Otra de las razones para tomar esta decisión fue que el desarrollo del juicio moral era un proceso que se alimentaba de la reflexión ética y que bajo un plan de intervención intencionado, abría posibilidades para el aprendizaje de la ética a propósito de la circunstancia de cada persona.

Esta transición fue fundamental para dar una dirección concreta a este trabajo, para llegar a este punto se necesitaba ser consciente de las instancias que se pondrían entre paréntesis por el momento, pero sin perder de vista la importancia que tienen para comprender el objeto en cuestión. Sin embargo, era pertinente tomar un solo escenario, ya sea para llevar a cabo un estudio o una propuesta de innovación sobre el mismo. Con esto se terminó por definir el rumbo del trabajo a realizar ya que se orientaba más hacia las posibilidades de aprendizaje en el terreno de la ética, y se alejaba del estudio profundo de la apropiación de los valores en el aula. Esto último sigue siendo un interés primordial y un asunto pendiente para futuras etapas de investigación donde se pueda ahondar sobre la formación de la dimensión axiológica en la educación formal.

Ahora bien, una vez modificada la pregunta orientadora, era importante pensar en un valor que el docente de ética de manera intencionada promoviera en el aula. Sin embargo, al retomar la experiencia anterior en las aulas y dar cuenta de las temáticas sobre las cuales los estudiantes mostraban mayor interés (aquellas referentes al autoconcepto, a la toma de decisiones y a los conflictos con el entorno familiar y grupal), se observó que dichas temáticas enarbolaban la idea de un proyecto de vida en un sentido profundo, y no como un plan de objetivos por cumplir a un determinado tiempo. Se pensó entonces que si se tomaba como objeto de reflexión el proyecto de

vida de cada estudiante y se proponía un proceso de aprendizaje basado en la promoción de la ética, se estaba en posibilidades de articular dos campos que dieran como resultado una propuesta novedosa.

La idea de introducir el proyecto de vida en este trabajo, vino a la par con la revisión de las propuestas transversales en media superior. En este momento se encontró con que había programas de intervención operando en las preparatorias pertenecientes al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Dichos programas tenían como fin sumar esfuerzos de varias entidades para echar andar toda una campaña que promoviera la educación sexual, el deporte, la orientación vocacional, la participación ciudadana, así como la elaboración de proyectos de vida. Con estas acciones se pretendían mermar el preocupante abandono de las aulas y la suspensión de trayectorias escolares. De la misma forma que ocurrió con los discursos pro valores, se observó la proliferación de discursos en pro de la elaboración de proyectos de vida como una herramienta de apoyo en la campaña contra de la deserción escolar.

Ahora se tenían dos escenarios: formación valoral y proyectos de vida, ambos discursos se originaron a raíz de las situaciones alarmantes como la deserción escolar, la vulnerabilidad y las situaciones de riesgo que estaba presentando la población estudiantil, todo ello aunado a la creciente violencia escolar y a la falta de juicio crítico. No obstante, más allá de ser discursos que promuevan un proceso de formación como tal, se presentan como discursos emergentes, que anuncian la urgencia de llevar a cabo acciones remediales que reviertan los síntomas del abandono, la falta de oportunidades y la desintegración social; situaciones a las que están inmersos la mayoría de los adolescentes que cursan el bachillerato. Sin embargo, es importante decir que la complejidad que guarda tanto la formación valoral así como el desarrollo de un proyecto de vida, no pueden anunciarse como programas emergentes, sino más bien como procesos de formación que requieren un tiempo considerable.

Una vez que se tenían estos dos escenarios era importante establecer una nueva pregunta orientadora como la siguiente: ¿cómo promueve el docente de bachillerato la comprensión ética de un proyecto de vida? a partir de esta pregunta se hizo un análisis sobre la viabilidad y las posibilidades de llevar a cabo una investigación en dicho escenario. Era momento de tomar una decisión definitiva sobre el destino último de este trabajo. De este modo, se tuvieron dos

direcciones: la primera apuntaba a la elaboración de una investigación que diera cuenta como un docente que tiene a su cargo las asignaturas de ética y valores, promueve la comprensión ética de un proyecto de vida; bajo que visión, métodos, prácticas y estrategias realizaba dicha promoción y cuáles eran los resultados en términos de aprendizaje. La segunda opción era la elaboración de una propuesta de innovación que articulara tanto la comprensión ética y el proyecto de vida como una vía de aprendizaje sobre la toma de decisiones y los valores implicados en ellas.

En un examen más detenido sobre las dos direcciones, era importante tener en cuenta que si se optaba por realizar una investigación, era necesario saber si efectivamente existían prácticas que promovieran la ética y su relación con un proyecto de vida. Esto llevó a revisar detenidamente tanto los programas de estudio de ética y valores así como los de promoción de la filosofía, y de manera paralela se hizo la revisión de los programas extracurriculares para encontrar si había vínculo alguno de estas áreas. El resultado de esta búsqueda fue que no existía explícitamente ninguna indicación, determinación, o referencia mínima hacia la idea de comprensión ética de un proyecto de vida. Esto llevó a la conclusión de que si no había documentos escritos que señalaran dicha promoción, entonces difícilmente habría prácticas en el aula de esta naturaleza.

Este desencuentro permitió centrar la mirada en la otra dirección y ver que, si bien no existían ni documentos ni prácticas conforme a lo que se planteaba en la pregunta, era posible crearlos y en este sentido, las ausencias identificadas fueron oportunidades para el desarrollo de nuevos modos de promover la ética y los proyectos de vida. Desde aquí se pensó que el aporte sería la creación de un documento a partir del cual se pudieran generar nuevas prácticas en estas áreas de interés. Es así como se consolida una nueva pregunta que sirvió como eje a la hora de construir este trabajo, dicha pregunta quedó de la siguiente manera: ¿cómo promover la comprensión ética de un proyecto de vida en estudiantes de bachillerato? es claro que ahora ya no se estaba hablando del docente sino, además la pregunta sugería la construcción de estrategias o propuestas de intervención o innovación.

Una vez definida la orientación del trabajo, se pensó que la fundamentación teórica de la propuesta sería construida a partir del trabajo de investigación documental hecho previamente. De acuerdo a la lógica de una propuesta de innovación, era necesario realizar un análisis del objeto curricular y sustentar teóricamente la propuesta, dentro de la construcción de estas etapas se

aprovecharon los recursos teóricos ya establecidos previamente. Con esto último se pretende acentuar que el hecho de definir la orientación del trabajo, no implicó empezar desde cero, sino por el contrario, la forma en cómo se sostuvieron los procesos reflexivos a partir de la teoría y de las ausencias encontrada en el contexto de interés, fueron herramientas claves a la hora de tomar decisiones. Quiere decir que al momento de juzgar qué opción era más pertinente se hizo con apoyo en fundamentos y bajo constantes ejercicios de razonamientos que evaluaban la viabilidad del proyecto.

Cabe resaltar que dentro de este proceso de búsqueda, replanteamiento y reorientación del trabajo, la parte esencial se mantuvo firme, esta fue la razón más importante por la cual no se inició desde cero. El trabajo de lectura y de análisis de la teoría además de profundizar en el objeto de estudio y comprender las múltiples aristas que contiene, permitió tomar de base un solo enfoque, esto no significa que se haya cambiado de objeto o de tema sino más bien fue un proceso necesario de delimitación que terminó por definir la naturaleza del trabajo a realizar. Finalmente, las labores del estado del arte y la problematización del objeto de estudio permitieron comprender y explicar las relaciones conceptuales entre la ética y el proyecto de vida, por su parte la orientación del trabajo consistió en diseñar una propuesta de innovación curricular a nivel medio superior donde se promuevan estas instancias.

CAPÍTULO II EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA FORMACIÓN ÉTICO FILOSÓFICA Y LOS PROYECTOS DE VIDA

El siguiente apartado explica de manera general las tendencias y recomendaciones globales en torno a la formación filosófica y proyectos de vida, así como el marco normativo presente en la actualidad referente a estas áreas en el nivel medio superior. El propósito de esta exploración es exponer los discursos latentes en este momento, bajo qué supuestos se encuentran, cuáles son las preocupaciones y las propuestas urgentes tanto de instancias internacionales así como de la EMS (Educación Media Superior). Con esto se pretende justificar la pertinencia de este trabajo puesto que es importante tener en cuenta las propuestas ya establecidas y hasta qué punto estas empatan o se distancian de lo que se propone en este trabajo.

En otras palabras, es necesario saber hacia dónde se dirigen dichas propuestas y si son propicias como marco de apoyo, además de saber si nuestro proyecto es un territorio hasta ahora inexplorado. La intención de este apartado es saber cuáles son los principios que sostienen tanto las políticas internacionales así como las recomendaciones y estatutos del marco normativo de bachillerato y de qué modo la presente propuesta responde o está en consonancia con dichos principios. En este sentido se dividen en dos partes: en la primera se presentan las políticas y recomendaciones en torno a la promoción de la ética y la filosofía en bachillerato; la segunda parte es una exploración y un análisis de los actuales programas de estudio de *Ética y Temas filosóficos* en bachillerato, así como el programa transversal que promueve los proyectos de vida.

Dentro del análisis de los programas de estudio y el programa transversal al que se hace mención, se busca justificar la pertinencia de realizar una propuesta en torno a la ética y el proyecto de vida. Para esto se cuestiona si dichos programas propician o no la reflexión en torno a los asuntos vitales que presenta un estudiante concernientes a su proyecto de vida. En otros términos, se busca identificar cuáles son las ausencias de dichos programas y cómo una propuesta de innovación puede fortalecer las áreas que hasta ahora no son explícitas o prioritarias.

2.1 Tendencias globales en torno a la formación ético filosófica y los proyectos de vida

En este apartado se exploran cuáles son las principales tendencias que sugieren los organismos internacionales en torno a la formación ético-filosófica por un lado y a la promoción de proyectos de vida en la educación media superior, por el otro. Dicha exploración también consiste en

describir cómo, dentro del contexto educativo nacional se están incorporando dichas tendencias en los planes y programas de estudio. Asimismo, se da cuenta de cuáles son los programas existentes que promueven la realización de proyectos de vida en estudiantes de bachillerato y cómo éstos responden a una tendencia global en materia de formación para el desarrollo integral del adolescente.

Dentro de los siguientes subtemas se responderán las siguientes preguntas: ¿en el ámbito mundial cómo se está concibiendo el papel de la ética y filosofía en la educación media superior?, ¿cuáles son las tendencias que se manifiestan en este momento en términos de formación ético-filosófica en bachillerato?, ¿cómo se concibe el proyecto de vida en bachillerato?, ¿cuáles son las recomendaciones de las organizaciones internacionales en torno a la elaboración de proyectos de vida?, ¿cuáles son las principales preocupaciones de los actores educativos-autoridades educativas, directores y docentes- en torno a la enseñanza ético- filosófica?, ¿por qué justamente en este momento histórico se acentúa más la importancia de una formación ética-filosófica y de manera paralela la elaboración de proyectos de vida?

2.1.1 Tendencias sobre la enseñanza de la filosofía y la ética

Es conveniente comenzar por explicar cuáles son esas tendencias globales en torno a la enseñanza de la filosofía y la ética. Una de las instancias más importantes que ha generado acuerdos y compromisos para promover la filosofía en el mundo ha sido la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Una de las razones que se ha planteado para llevar a cabo dicha encomienda es que la filosofía es un ejercicio necesario que permite hacer frente a los retos de los tiempos actuales. Con respecto a esta idea, la globalización puede ser un punto de partida para explicar la diversidad de fenómenos sociales que están emergiendo. Dichos fenómenos pueden ser variados, pero quizá los más notables sean por un lado, los modos de vida que se modelan bajo el individualismo, el hedonismo, e intereses particulares que ponen en riesgo el bienestar social (Bernal, 2011).

Del lado opuesto, se encuentra la población marginada que vive situaciones de riesgo y de exclusión social; ambos modos de vida suelen convivir en un solo espacio, lo cual muestra un desequilibrio bastante acentuado que genera preocupaciones en las instituciones sociales y educativas. Otra explicación que suele darse es que los cambios globales acelerados inciden en la

debilitación de fronteras espacio- temporales. Ahora fenómenos sociales como la diversidad, multiculturalidad y pluralismo axiológico son más detectables que antes. Al borrarse la fronteras, se borran también las lejanías entre seres humanos y quedan expuestos unos con otros, muchas veces contrariados por sus respectivas idiosincrasias que al no conciliarse generan choques culturales, de esto deriva que cada quien se vea en la necesidad de buscar formas civilizadas de encuentros y acuerdos para no destruirse (Bernal, 2011).

Puede decirse entonces que la enseñanza de la filosofía como una tendencia global destaca la urgencia de formar valores para la convivencia en un mundo cada vez más complejo. De este hecho se deduce que el foco de interés actual se encuentra sobre la idea del bien común en aras de formar ciudadanías tendientes a convivir en un mundo donde emergen de constelaciones valorales diversas. Es por esta razón que una de las orientaciones más claras de la filosofía es el desarrollo de marcos éticos capaces de conciliar la diversidad axiológica. Aunado a este fin, se encuentra el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo que permita combatir la enajenación y la manipulación, y de manera paralela, genere la ampliación de los criterios de razonamiento para valoraciones mejor fundamentadas.

Tomando como referencia los resultados del Informe publicado por la UNESCO en 2007 titulado *Filosofía, escuela de libertad. La enseñanza de la Filosofía y aprender a filosofar: status actual y perspectivas*, se rescatan las recomendaciones que esta organización hace en torno al compromiso de la formación de la filosofía en niños y jóvenes. Asimismo, se va señalando cómo estas recomendaciones se han introducido en la Educación Media Superior en México. Cada una de estas recomendaciones se van clasificando en los tres apartados siguientes, por otra parte, cabe señalar que solo se han tomado aquellas recomendaciones que están directamente relacionadas con el propósito de este trabajo:

a) De la política nacional, planificación y administración educativa

- *Fomentar la elaboración de políticas educativas que concedan un status autónomo y completo a la enseñanza de la filosofía en los currícula de la Educación Secundaria y Superior.*
- *Reafirmar que la educación contribuye a construir la autonomía de los individuos y rechazar la reducción del proceso educativo a una enseñanza de técnicas instrumentales y competencias.*

- *Reafirmar la importancia crucial de la enseñanza de la Filosofía para el pensamiento crítico y actuar para su consolidación.*
- *Evitar la aplicación al trabajo filosófico de prácticas de evaluación e indicadores de efectividad que no son compatibles con la especificidad, el sentido y la esencia de esta disciplina.*

Estas recomendaciones son sumamente importantes a la hora de contrastarlas con los discursos normativos que operan actualmente en torno a la formación filosófica en bachillerato. Desde la UNESCO se rechaza todo intento de evaluar la filosofía con indicadores de efectividad, además de erradicar las competencias puesto que reconocen que el objetivo final de la educación no es lograr la consecución de competencias cuantificables y prefijadas.

La filosofía al ser un ejercicio que despliega procesos reflexivos busca contribuir a la formación de actitudes autónomas socialmente responsables. Por lo tanto, los procesos que genera no pueden ser estandarizados ni medibles dada su complejidad estructural, además un ejercicio filosófico orientado a la construcción de ciudadanía, se contraponen a la racionalidad instrumental dado que esta última tiende a objetivar y buscar resultados comprobables y medibles.

En términos generales, se puede advertir que estas recomendaciones van orientadas a promover una formación que pueda verse liberada de criterios basados en resultados y productos específicos. Es una perspectiva que aboga por la construcción de valores, por una educación centrada en los procesos de aprendizaje que promuevan la autonomía, el juicio crítico y el desarrollo de actitudes que mejoren la convivencia. Esta pretendida educación no puede prescindir de las disciplinas filosóficas porque son indispensables ya que propician la formación para el cuidado del propio pensamiento, de igual modo, esto significa contribuir a la formación de un pensamiento crítico.

b) Innovaciones educativas

- *Promover la investigación, las experiencias piloto y las prácticas en el campo de "la filosofía con niños" en la Escuela Infantil y Primaria y, cuando sea posible, institucionalizar ese enfoque en el sistema educativo*
- *Fomentar debates académicos y pedagógicos sobre la naturaleza específica de la clase de filosofía y su relación con la educación cívica, moral y religiosa, de tal modo que se extraiga el máximo beneficio de cada una de ellas.*

Estas dos recomendaciones se vienen desarrollando recientemente en el bachillerato mexicano, específicamente en el bachillerato tecnológico. En el ciclo 2013-2014 entra en vigor el programa

de *Temas filosóficos* sustentado en la propuesta didáctica de comunidades de indagación de *Filosofía con niños o Filosofía para niños*, tal como se conoce en Latinoamérica. El enfoque de esta propuesta se orienta a la construcción de comunidades de diálogo donde se promuevan habilidades argumentativas con el fin de ir puliendo los razonamientos de los estudiantes. De este modo, la enseñanza de la filosofía ya no se centra en la enseñanza de su historia sino más bien en un modo de hacer filosofía. Quiere decir que en vez de transmitirse contenido filosóficos específicos, la promoción de la filosofía se basa en el desarrollo de una estrategia que promueva el razonamiento filosófico sobre las preguntas que hacen los propios estudiantes.

En esta modalidad de bachillerato "temas de filosofía" es un espacio curricular de las humanidades, con carácter propedéutico y se busca que dicha disciplina contribuya a la formación de competencias genéricas y las competencias disciplinares relacionadas con el hacer filosófico. Este hacer se traduce en el desarrollo de habilidades como: problematizar, indagar, analizar, explicitar, argumentar, precisar y construir sentido en comunidad. En este punto conviene mencionar que disciplinas filosóficas como lógica, ética y temas de filosofía se incorporan al plan de estudios de bachillerato tecnológico gracias al acuerdo 653 en el año 2012 (Diario Oficial de la Federación)

De igual modo, la forma apropiada para trabajar las disciplinas filosóficas en las sesiones es a través de los debates, el diálogo, o discusiones en torno a temáticas que conservan una relación estrecha con los estudiantes y pocas veces se trabajan más allá de una serie de actividades centradas en la transmisión de información. A final de cuentas, se pasan de largo las potencialidades que tiene el diálogo para generar habilidades de pensamiento, lo cual también significa la ampliación de visiones en torno a los asuntos vitales como la naturaleza de las creencias que cada persona tiene.

En concreto, una formación filosófica en términos de pensamiento crítico se apoya en la generación de estrategias centradas en la promoción del diálogo, que por otro lado puede verse como el pretexto para volcar en el habla la estructura de un pensamiento plano, carente, desorganizado, repleto de visiones cortas o creencias infundadas. Un pensamiento que tiene posibilidades de cuidarse y transformarse cuando entra en contacto con otras formas de enjuiciar la realidad.

c) Formación del profesorado y debates públicos

- *Proporcionar formación académica y pedagógica –inicial, continua y a distancia a todos los profesores de Filosofía.*
- *Introducir cursos de Filosofía y de formación en organización de comunidades de investigación filosófica y en debates dirigidos filosóficamente (DVP) con el apoyo de los Departamentos de Filosofía. Con el objetivo de convertir el cuestionamiento filosófico en un principio general de la escuela primaria y secundaria y también el desarrollo del pensamiento crítico.*

Debido a que las disciplinas filosóficas como: temas de filosofía, ética, lógica y estética son incorporadas en el espacio curricular del bachillerato tecnológico surge la necesidad de formar a la planta docente que será responsable de dichas asignaturas.

A partir de estas modificaciones, en el año 2010 en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) llevó a cabo el coloquio llamado "El papel de la filosofía de la Educación Media Superior" en este expresaron varias preocupaciones en torno a la enseñanza filosófica. La primera de ellas es que no existe un perfil profesional de quienes imparten este tipo de asignaturas, estas son asignadas a profesores que no tienen un perfil adecuado. Por otro lado, existen profesores que si cuentan con un perfil a fin, pero necesitan fortalecer su docencia y para ello requieren cursos de actualización y formación en las materias que imparten. Además, también se señala la ausencia de un centro de investigación que tenga como fin la preparación de materiales para la docencia. (Vargas, 2011)

Pese a que todavía hay mucho camino por recorrer en términos de formación docente, específicamente de la planta docente de asignaturas filosóficas, es importante advertir los esfuerzos realizados por analizar las implicaciones que suponen las modificaciones hechas al currículum. Sobre todo, es importante resaltar que para contribuir a los fines que la formación filosófica en bachillerato pretende, es necesaria la colaboración entre instituciones y la disposición de los actores implicados. Esto quiere decir que los especialistas en filosofía y educación son los mediadores propicios para trabajar en conjunto con las escuelas que requieran servicios de actualización y capacitación.

2.1.2. Principales retos de la promoción de la filosofía en el contexto de la educación media superior

Como parte de los compromisos que la UNESCO ha establecido para la enseñanza de la filosofía, en el año 2012, se celebró el 15 aniversario de la *Declaración universal de las responsabilidades de las generaciones presentes hacia las generaciones futuras*. Esta conmemoración dio pie a la Jornada Mundial de la Filosofía que cada año promueve la UNESCO en todo el mundo. El informe de apertura del foro giró en torno a la pregunta: ¿qué relación tiene esta declaración con la filosofía?, a partir de ésta, se invitó a reflexionar sobre las responsabilidades que tenemos las generaciones actuales en relación con el mundo que queremos dejarle a las venideras.

Se señalaba también que dicha reflexión tenía que ser filosófica debido a que esta disciplina conducía a profundizar en el significado de nuestras responsabilidades como sociedad y a indagar de manera crítica en los valores presentes. En el cierre del discurso se hizo énfasis en la importancia que ha tenido el pensamiento filosófico para la declaración de los derechos humanos universales, debido a que desde tiempo atrás ha proporcionado marcos éticos para mejorar la convivencia.

A grandes rasgos, el propósito de esta jornada fue destacar la importancia que tiene la enseñanza de la filosofía en la educación media superior. Fue así como el eje central de los foros de discusión y conferencias se centró en la promoción de las disciplinas filosóficas en este nivel. Los temas a debatir fueron los siguientes: la incorporación de la filosofía en el bachillerato tecnológico, la formación y práctica del docente de filosofía, las implicaciones filosóficas en la formación de ciudadanos éticos, así como la formación filosófica para la cultura de la responsabilidad. Sin embargo, el discurso de apertura marcó la directriz del foro al poner como el núcleo de las preocupaciones la importancia de la reflexión para la comprensión de las responsabilidades sociales en un afán de mejorar la convivencia.

Esta reunión, en la cual se convocó tanto a profesores como a directivos de diversos subsistemas, se pudo vislumbrar que la relevancia que se le otorga a la filosofía, tiene que ver con la urgencia de formar ciudadanos responsables consigo mismos y con su entorno. Entonces más allá de su nivel de disciplina, se está frente a un ejercicio que demanda la formación de un pensamiento

reflexivo, crítico y autónomo para la asunción de responsabilidades. Esta última idea fue unánime dentro de los participantes, esto quiere decir que se están haciendo esfuerzos desde la educación para formar sujetos éticos, dejando atrás la idea de que la filosofía es un conjunto de sistemas de pensamiento que tienen poca o ninguna relación con las vivencias de los estudiantes.

Es en estos espacios donde, a través los ejes de discusión latentes en torno a la enseñanza de la filosofía en bachillerato, se pueden inferir las preocupaciones en voz de los propios actores que llevan a cabo estas prácticas. Todas aquellas se centran en una reflexión sobre las relaciones que debieran establecerse entre filosofía y educación como medios para la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables. Quiere decir que la preocupante realidad de situaciones de riesgo, indiferencia y de razonamientos acrílicos detectadas en algunas poblaciones estudiantiles de bachillerato justifica la búsqueda de una formación ética y filosófica que potencie el ejercicio crítico y la adecuada asunción consciente de valores sociales.

A partir de estos acercamientos al contexto de la filosofía en la educación media superior conviene ahora señalar que se está trabajando sobre proyectos de vida en este mismo contexto. De igual manera, se describe de una manera breve cuales son las políticas y recomendaciones internacionales que inciden en la creación de programas que incluyan la formación de proyectos de vida.

2.1.3 Tendencias globales y nacionales en torno al desarrollo de proyectos de vida en bachillerato

La idea de este apartado es responder a la siguiente pregunta: ¿qué es lo que se está trabajando en torno a proyectos de vida en bachillerato? esto requiere asomarse a los programas de intervención transversales que tienen como propósito evitar la deserción escolar. Conviene referenciarlos puesto que en materia de proyectos de vida son los únicos que se encuentran operando hasta el momento en la educación media superior.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y como parte de la Reforma Integral de la Educación en Media Superior (RIEMS), diseñó en el año 2009 un programa transversal llamado *Construye t.* que pretende

abonar al desarrollo de la formación integral, las competencias genéricas de los bachilleres, así como el desarrollo de proyectos de vida.

Construye I, es el resultado del encuentro e intervención de los siguientes organismos internacionales y nacionales: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) como especialistas en juventud y educación. En el diseño de este programa, se convocó también a investigadores, representantes estatales y directores de planteles de diversos estados para definir sus alcances así como la organización para llevarlo a cabo con éxito.

Teniendo como punto de partida las políticas y recomendaciones internacionales y nacionales en materia de educación, los organismos antes mencionados se encargaron de diseñar, establecer, coordinar y dar seguimiento al programa *Construye I* en todos sus niveles. A continuación, se describe brevemente cuales fueron las políticas y las recomendaciones que detonaron la creación del programa.

- **Aportaciones de la UNESCO**

a) Cultura de la Paz: ante problemáticas como el aumento de la violencia, discriminación, exclusión, falta de respeto a los derechos humanos básicos y discriminación, la UNESCO suma esfuerzos para consolidar una cultura de la paz a través de la educación. Se considera que esta área puede ser la más efectiva y duradera si la educación puede transformar sus procesos, si puede ir más allá de la llamada escuela tradicional para desarrollar un tipo de educación mucho más humana y crítica acorde a las necesidades del nuevo milenio.

El objetivo de la UNESCO, a largo plazo, es contribuir a consolidar un sistema de educación y formación para la paz, los derechos humanos, la democracia, la tolerancia, la no violencia y el entendimiento colectivo. Todos estos niveles son ejes que promueven la realización de distintos proyectos y actividades que puedan contribuir a fortalecer los vínculos entre seres humanos para aprender a vivir juntos.™

b) Aprender a ser; una de las prioridades de la UNESCO ha sido el contribuir al desarrollo integral de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. En este sentido la educación debiera ayudar a formar

y a fortalecer la multidimensionalidad de cada sujeto dotándolo de un pensamiento autónomo y crítico que le permita determinarse a sí mismo.

- **Aportaciones de la UNICEF**

a) *Política de inclusión educativa:* existen enormes cantidades de niños y adolescentes que no acuden a la escuela o que no pueden concluir su educación. El reto de una inclusión educativa y de calidad admite la necesidad de trabajar directamente con aquellos factores que tienen que ver con la creación de ambientes de tolerancia, respeto, combate a la discriminación, y la promoción de espacios para la participación de los niños y adolescentes en las cuestiones escolares que les afectan. Esto supone la participación también de los demás actores de la comunidad educativa, principalmente los padres de familia, de los cuales se busca que se involucren más en el proceso educativo de sus hijos. Con respecto al interés de la UNICEF (Fondo Internacional de Ayuda a la Infancia de las Naciones Unidas) por crear mejores climas escolares como combate a la deserción, se propone la siguiente política centrada en los adolescentes.

b) *Política educativa en materia de participación y desarrollo adolescente* uno de los propósitos de la UNICEF es la propuesta de iniciativas que fomenten la participación activa de los jóvenes en su entorno educativo y que les brinden herramientas necesarias para la construcción de su proyecto de vida. Precisamente para responder a esta política se crea el programa *Construye t* en el año 2009 el cual se está implementando en 1,648 bachilleratos en todo el país, llegando a 880,000 jóvenes de entre 15 y 18 años. UNICEF ha dado apoyo técnico y financiero al programa.

La realización de un proyecto de vida dentro de estos programas pretende cumplir con el propósito de ser una herramienta para el desarrollo personal de adolescente en la medida en que le haga consciente de sí mismo y de su proyección futura. Las recomendaciones de los organismos internacionales tiene como punto focal el desarrollo humano de la adolescencia. Consideran importante una formación humana, integral y crítica, en todo caso una educación en valores. Es por estas razones que se rescata la importancia de la realización de proyectos de vida porque es una manera de que el adolescente haga un proceso de autoreconocimiento.

2.1.4 Proyectos de vida y promoción de la ética

Conviene ahora establecer los vínculos entre la enseñanza de la filosofía y el desarrollo de proyectos de vida. En primer lugar la naturaleza del programa *Construye t* y su iniciativa de promover proyectos de vida tiene un ideario ético que responde a la necesidad de educar para la vida. En este caso, lo que se pretende es que los estudiantes se hagan de herramientas para enfrentar los retos de las nuevas sociedades que demandan dos características elementales; la primera es la *resiliencia* que tiene que ver con que el sujeto pueda sobreponerse y solucionar los conflictos que le desafían, de manera paralela se requiere que forme un juicio crítico y autonomía que le permita tomar decisiones fundamentadas.

Una forma de desarrollar tales características se encuentra en el hecho de que la promoción de la filosofía puede centrarse en la construcción de herramientas de pensamiento que permitan comprender las áreas vitales que son significativas para los adolescentes. La filosofía puede ser concebida como una manera de desarrollar el pensamiento crítico y autónomo, siempre y cuando el centro de las reflexiones sean las propias preguntas que los estudiantes hacen en torno a su vida.

Es por la razón antes mencionada que fue necesario hacer un recorrido sobre el contexto de la educación media superior en materia de enseñanza de la filosofía y proyectos de vida. Los elementos hasta aquí señalados brindan un marco que permiten reflexionar sobre la pertinencia de crear propuestas que vinculen a la ética y la filosofía como método de aprendizaje y los proyectos de vida como objetos a comprender.

2.2. Programas de estudio y programas complementarios que promueven la formación ética y el proyecto de vida

Cuando se habla sobre la enseñanza de la filosofía en bachillerato se discute sobre qué es lo más importante, si el método filosófico o el contenido filosófico. Es decir, si se debe inclinar la enseñanza hacia la historia y los objetos de la filosofía o si se debe enseñar a filosofar (Páramo, 2011). Sin embargo, el pensamiento no puede ejercitarse sino es a través de un contenido que es pensado. Por esta razón, no se tomará parte de una postura u otra en este trabajo, porque finalmente el ejercicio del pensar contribuye a dar un significado distinto al contenido en cuestión, sobre todo cuando este ejercicio es intencionado mediante una estrategia que plantea andamios para el aprendizaje.

Comúnmente los objetos de la filosofía han sido la naturaleza, el hombre, sociedad, Dios, cultura, ciencia, historia, lenguaje, vida, valores, etc., si bien estos objetos han sido estudiado por otras ciencias, la particularidad de la filosofía consiste en que el objeto de su saber "...no es una cosa sino el encuentro de algo constantemente buscado" (Páramo, 2011, pág. 4), quiere decir que la filosofía como ejercicio no detiene el proceso dialéctico, no se encadena a un conocimiento acabado, es una constante búsqueda por la comprensión de determinada área vital para el ser humano. De esto último, se destaca que el auténtico objeto de la filosofía es la *circunstancia*, tal como lo afirma Ortega y Gasset, "el hombre hace filosofía en virtud de ciertas necesidades ateóricas, es decir vitales" (Ortega y Gasset, citado por Páramo, 2011, pág. 8)

El ejercicio filosófico es un movimiento continuo que tiene como punto de partida la curiosidad, una actitud que permite el planteamiento de una pregunta elemental. Esta última cumple la misión de hacer trascender la experiencia, es decir, es la herramienta intelectual responsable de generar un proceso que permite romper con creencias, prejuicios y mitos que reducen los marcos de comprensión e interpretación de la realidad. En un afán de ampliar dichos marcos de comprensión, se busca diseñar una propuesta para la reflexión ética a partir de las necesidades de comprensión de los estudiantes de bachillerato sobre el rumbo de sus propias vidas.

La idea principal de este trabajo recae en la necesidad de vincular el contexto personal de los estudiantes y el aprendizaje de la reflexión ética. De esta manera la postura que toma esta propuesta es que la persona razona a partir de sus circunstancias y por la urgente necesidad de otorgarle sentido a su experiencia. A razón de esto, se realizó una búsqueda en los recientes programas de estudio de filosofía y ética y valores para detectar si tanto los propósitos, las formas de concebir el método filosóficos para el aprendizaje y los contenidos, se acercan a los propósitos de la presente propuesta.

2.2.1 Ausencias detectadas en los programas de estudio: Temas filosóficos y Ética y Valores en Bachillerato

El programa de *temas filosóficos* que se lleva en el bachillerato tecnológico (2013) destaca la importancia de vincular el pensamiento filosófico con el contexto personal y social de los estudiantes con lo cual se propone a que, a partir de la apropiación de conceptos filosóficos, estos

den un margen de comprensión mayor sobre asuntos de interés particular relacionados con su vida cotidiana. Asimismo, en términos actitudinales se espera que:

...el hacer filosófico incida en los estudiantes y en la sociedad al promover la racionalidad y razonabilidad, la pluralidad, la libertad, la justicia y la democracia efectiva y solidaria; se trata de que desarrollen actitudes, disposiciones para realizar acciones que son valiosas porque constituyen una condición necesaria para el bienestar social, para la coexistencia y convivencia pluralistas, para el comportamiento racional y razonable" (Temas de filosofía, 2013, Pág. 18)

A partir de este argumento se puede advertir la perspectiva de enseñanza aprendizaje que está latente en dicho propósito. En este caso la filosofía más allá de ser una asignatura que trasmite contenidos precisos sobre la historia, corrientes, teorías y autores, se convierte en una herramienta de pensamiento y de acción. En otros términos, se puede decir que al buscar hacer conciencia sobre los pensamientos y actuar en consecuencia se está frente a una actividad que busca desarrollar habilidades cognitivas y actitudinales. En todo caso uno de los propósitos de la filosofía es cuidar el pensamiento, lo cual implica una actitud de curiosidad y búsqueda constante, así como la permanente construcción de pensamiento crítico.

A partir de estas mismas ideas, cuando se afirma la disposición de realizar acciones valiosas que correspondan al bienestar social, se está hablando de una actividad que pertenece al terreno de la ética que es a final de cuentas una disciplina filosófica concerniente al estudio de la conducta humana. Del mismo modo, la conducta tiene que ver con los valores y la ética es una actividad racional que despliega un proceso reflexivo en torno a estos últimos. Por lo tanto, cuando en este trabajo se hace uso del concepto comprensión ética, se refiere a una actividad que se apoya en el ejercicio filosófico para buscar respuestas en torno a preguntas que refieren a situaciones humanas tales como: ¿qué debo hacer?, ¿hacia dónde voy?, por mencionar algunas.

Se pretende aclarar que el propósito de este trabajo, hasta cierto punto, no es ajeno a los propósitos de los programas de estudios de filosofía y ética en bachillerato. Sin embargo, en el interior de los programas se pueden advertir ausencias en torno a la relación entre las disciplinas filosóficas y aquellas situaciones vitales para las estudiantes, mismas que son fundamentales para la comprensión de un proyecto de vida. Una prueba de ello es que el programa de estudios de *Ética y Valores I* se basa en la identificación de elementos teóricos de la disciplina, juicios morales, así como el análisis

de los derechos humanos, la democracia y la multiculturalidad. En este sentido, el papel del estudiante queda limitado, puesto que no hay una parte donde haga énfasis en su cosmovisión como un cimiento importante a la hora de llevar a cabo cualquier tipo de ejercicio intelectual que dé significado a su experiencia como persona y ciudadano.

Es, a razón de la ausencia antes detectada, que el presente trabajo busca potenciar procesos reflexivos a raíz de las vivencias presentes de los estudiantes en torno a su proyecto de vida. Este último es un concepto complejo, dado que refiere a las múltiples áreas que dan una visión integral de la persona. La idea más común sobre proyecto de vida es aquella que lo considera como un modelo de representación ideal de lo que se aspira a ser en un futuro. Esto último puede entenderse como la construcción teórica donde se plasman propósitos a cumplir en un determinado tiempo. Sin embargo, es una idea limitada, ya que un proyecto de vida es una construcción que da evidencia también del proceso de autoreconocimiento individual, esto puede entenderse como toma de conciencia de los valores que direccionan la propia vida.

Ahora bien, la necesidad de realizar proyectos de vida en la educación media superior ha sido una preocupación en la RIEMS al crearse los programas de intervención extracurricular: *Sígueme: caminemos juntos*. Uno de los propósitos de los programas es la prevención de la deserción y las situaciones de riesgo, por lo cual se crearon estrategias de intervención, una de ellas concernientes al proyecto de vida. Uno de los dispositivos para atender dichas necesidades lleva por nombre *Construye t* y tiene como propósito "la creación de ambientes de inclusión, equidad, participación democrática y el desarrollo de competencias y potencialidades tanto individuales como sociales que contribuyan a que los jóvenes permanezcan en las escuelas, enfrente situaciones de riesgo y construyan su proyecto de vida" (Construye t, 2009, pág. 10)

Se puede inferir que el proyecto de vida desde este programa se enfoca a ser una herramienta que pudiera prevenir la deserción mediante la promoción del desarrollo personal. Esta encomienda se articula con otro tipo de actividades tales como: conocimiento de sí mismo, vida saludable, cultura de la paz y no violencia, escuela y familia y participación juvenil. Todas estas actividades se van trabajando de manera secuencial a lo largo del periodo escolar, de manera que la realización del proyecto de vida está designada para sexto semestre. Éste suele trabajarse como una actividad en la que se reflexiona sobre las habilidades y aptitudes para la vida profesional.

De lo anterior se deduce que el proyecto de vida queda relegado a ser una actividad periférica, al no promoverse de manera constante durante todo el proceso. Además dentro del programa de intervención en cuestión se le toma como una actividad que pudiera remediarse la deserción escolar y potenciar la toma de decisiones en torno a la elección de una carrera. Esto quiere decir que se desconocen las áreas que convergen en la realización de un proyecto de vida, ya que implica reflexiones de una mayor profundidad donde se pone en juego el autoconocimiento, y las potencialidades de los estudiantes para ahondar en una reflexión sobre su vida futura.

A partir de la idea anterior se desprende una serie de cuestionamientos que son elementales para justificar la presente propuesta: si ya se está advirtiendo la importancia de los proyectos de vida como una urgencia social y elementales para el desarrollo humano, ¿por qué no tomarlos como objeto de estudio a lo largo de todo el proceso de formación en el bachillerato?, ¿por qué no hacerlos parte de los contenidos de asignaturas correspondientes al área de humanidades?, ¿por qué no generar estrategias de innovación para acercar las asignaturas de sociales y humanidades al desarrollo de proyectos de vida?, ¿por qué no explorar las potencialidades que tiene el concepto proyecto de vida para trabajarlas en distintos espacios curriculares? Si un proyecto de vida es elemental para que el estudiante se reconozca y pueda de manera autónoma delinear sus rumbos vitales, ¿por qué delegarlo a una actividad circunstancial y superficial? ¿No sería, por el contrario, una necesidad en los planes y programas de estudio?

Es a razón de estas preguntas que, a partir de la ética y filosofía, se intenta explorar las potencialidades del proyecto de vida para generar aprendizajes. Sin embargo, cuando se propone reflexionar a partir de dichas disciplinas un proyecto de vida, se está más allá de proponer una visión programática, es decir, no es relevante elaborar una lista de intereses, habilidades sueños y deseos por cumplir, sino generar procesos de reflexión que partan de un auténtico autoreconocimiento personal.

Una parte de este autoreconocimiento es plantear conflictos sobre lo que implica tomar decisiones. Áreas vitales como: la elección de carrera o sobre la asunción consciente de valores para un futuro, son elementales cuando se proponen como temas de reflexión. Es por esta razón que una parte importante para el desarrollo de un pensamiento reflexivo es el planteamiento de preguntas que puedan ahondar en el sentido que le otorgan los estudiantes a su vida futura. Esto implica también

tener en cuenta la imagen que el estudiante tiene de sí mismo en el presente y cuáles son las orientaciones de valor que logra reconocer en este momento.

La idea de este trabajo es elaborar una estrategia que pueda promover el cuestionamiento de las ideas que los jóvenes tienen en torno a su autoconcepción y la visión de su futuro, con el fin de desarrollar un trabajo de comprensión ética que rompa el sentido común y contribuya a la construcción de autoconceptos mejor nutridos y visiones de vida futura mucho más amplias.

Más allá de promover actividades para realizar proyectos de vida, lo que se busca en esta propuesta es configurar el núcleo de preguntas vitales que potencian la reflexión de un proyecto de vida. Esto es, en primera instancia, un punto clave de la propuesta ya que las preguntas deben ser lo suficientemente atrayentes para poder desplegar procesos reflexivos de carácter ético. Es por esta razón que se piensa viable aprovechar aquellas preguntas que nacen de la propia experiencia de los estudiantes en torno a su autoconcepto y su proyección futura.

Dicho en otros términos, la justificación de la presente propuesta radica en las ausencias detectadas en los programas de las disciplinas filosóficas por un lado, y por el otro en la promoción de proyectos de vida que quedan simplificados a una actividad común y corriente en los programas de intervención federales y extracurriculares como el Construye t. De esta detección se deriva la importancia de generar nuevos modos de acercar los proyectos de vida para la promoción del ejercicio ético. En este sentido el proyecto presente llamado: promoción de la comprensión ética a partir de los proyectos de vida en bachillerato busca generar ese acercamiento con vías a generar aprendizajes.

CAPÍTULO III. TEJIDO CONCEPTUAL: LOS VÍNCULOS FUNDAMENTALES ENTRE LA ÉTICA COMO EJERCICIO REFLEXIVO Y EL PROYECTO DE VIDA

La idea central de esta propuesta es interrelacionar la ética (como disciplina filosófica formativa en bachillerato) y los proyectos de vida de los estudiantes. Se trata entonces de hacer dialogar estas dos vertientes con el fin de generar aprendizajes sobre la vida misma de los estudiantes. Por tal motivo es importante hacer hincapié en estas dos áreas, en primer lugar para definir las conceptualmente y en segundo lugar para mostrar la relación que adquieren en la presente propuesta.

El concepto *proyecto de vida* es multidimensional ya que atiende las diversas facetas del individuo. Articula distintas dimensiones para conformar un sistema desde el cual se plantea y organiza de manera esquemática una visión del futuro en diversas áreas. En este sentido, la dimensión personal, profesional, social y existencial son vistas aquí como componentes del sistema complejo que caracteriza a los seres humanos. Éstas serán explicadas a partir de su relación con la dimensión ética. Principalmente por que interesa dejar en claro la relación elemental que existe entre ética y proyecto de vida.

Si se toma a la ética como un proceso reflexivo en donde la persona se hace preguntas como estas: ¿qué debo hacer?, ¿qué quiero hacer?, ¿qué camino tomar?, ¿por qué uno y no otro?, ¿cuáles serán las consecuencias de una decisión u otra?, ¿cuáles son las expectativas grupales sobre mi futuro?, ¿cuáles son las mías?, etc.; entonces se puede constatar que un proyecto de vida con vías a la "autorrealización" no puede prescindir de un ejercicio donde se problematiza, evalúa, analiza, y se toman decisiones como una vía que le orienta al encuentro de respuestas propias.

Ahora bien, todo proyecto de vida es sostenido por un núcleo de valores que el individuo a lo largo de su existencia ha interiorizado y que puede condicionar su toma de decisiones en algún momento crítico de su vida. Sin embargo, puede ocurrir que algunos valores vayan perdiendo su fuerza para ser desplazados por nuevos. Esto sucede cuando en determinadas etapas del desarrollo de la persona se cuestionan las normas, o sus formas de ver el mundo, debido a que ya no se ajustan a las nuevas experiencias. En estas situaciones, cuando se hace necesario este replanteamiento, la

ética interviene interrogando el sentido de las creencias, normas y costumbres, ayudando a tomar decisiones y es esclarecer el curso de las acciones venideras. En estas circunstancias cuando la ética se materializa en un ejercicio de pensamiento se está participando también de la libertad que es una condición para realización de la persona.

Para comprender la naturaleza de la situación antes mencionada es necesario recurrir a la tradición filosófica, específicamente aquella que diserta sobre la idea del devenir ya que es una base teórica que ha dado sentido a múltiples tratados sobre lo humano y lo social. De acuerdo a Juliana González (González, 1979, pág. 1), este devenir se caracteriza por ser libre y no predeterminado. Desde un punto de vista ontológico "la libertad no es sino la modalidad propia del cambio humano, es la diversificación de la existencia en el horizonte espacio-temporal; pues tratándose del hombre, el sujeto, el ente singular, es, en efecto, factor activo o decisivo, es agente del mismo cambio y en esto se manifiesta en última instancia la libertad de su ser".

Siguiendo el argumento de esta filósofa, el sujeto está sumergido en el régimen causal universal, entendido también como la naturaleza con todas sus determinaciones. Está claro que no puede prescindir de este factor, sin embargo, tampoco puede negar la capacidad individual de pensar, elegir, decidir y actuar para transformar el régimen de las determinaciones. El mismo sujeto mediante el despliegue de su libertad actúa como causa con la intención de producir sus propios efectos. Finalmente, la libertad no se opone a la determinación, más bien se conjuga dialécticamente con ella, y es que en el sentido ontológico toda determinación tiene un factor de indeterminación que hace posible la elección y por tanto la libertad. En otras palabras, *todo ser puede ser de otro modo*, y es precisamente el sujeto quien detecta las posibilidades flexibilizando lo determinado abriendo nuevos horizontes para la realización personal.

En este sentido la idea de imaginar un proyecto de vida se fundamenta en gran medida en esta idea de libertad, es decir, la posibilidad de imaginar idearios éticos sobre el modo de vida y el tipo de persona que se aspira a ser, son ejercicios que permiten pensar en la indeterminación y en este sentido, crear otros modos de ser y de actuar en la realidad. Este sería uno de los ejemplos de cómo es que el individuo llega a establecer un diálogo con sus circunstancias y comprender el sentido de su libertad y el marco de sus posibilidades para su autorrealización.

3.1. La Ética como proceso reflexivo

La ética requiere de una precisión conceptual detallada, dado que por un lado, se presta a una serie de ambigüedades connotativas, y por el otro, es necesario definirla más allá de una visión abstracta, es decir, como un ejercicio de reflexión que lleva a cabo la persona en contexto a raíz de preguntarse cómo vivir. Esto último es esencial para el diseño de la presente propuesta, ya que lo que se busca son ejercicios para una comprensión ética y no discurrir sobre los distintos planteamientos sobre su estatus ontológico.

En su sentido más tradicional, la ética proviene de la raíz griega *ethos* que significa modo de vivir. En el mundo helénico la eticidad estaba asociada al "cuidado de sí" y "preocupación por sí". Bajo este contexto la ética asumía la existencia como articulada al todo social donde el individuo vivía la tensión fundamental entre la ley y la conciencia moral individual. "La ética permitía dar cuenta al individuo de sí mismo, renunciando a todo dogmatismo, perdiendo toda seguridad fundada en la tradición, mito o religión y enfrentando la búsqueda de la verdad, por sí mismo apoyado en la lógica y la crítica" (Tamayo, Boom, pág.17).

En la actualidad se recupera este sentido primordial de la ética haciendo referencia al carácter de "autonomía" que provee. Esto implica desarrollar la capacidad de cuestionar los sistemas de creencias asumidos o no asumidos, es decir aquellos que operan internamente en la persona para dar sentido a su experiencia y aquellos que son externos y tiene carácter de obligatoriedad. Entonces, la búsqueda de una posición y una forma de asumirse en la vida, frente a la incertidumbre y los conflictos que van irrumpiendo en las trayectorias personales pueden hacerse desde un ejercicio reflexivo que potencialmente desarrolle la autonomía.

Otra definición tradicional de la ética alude a la diferencia entre esta actividad y la moral. Esta última se entiende a partir de dos sentidos: moral como contenido y moral como estructura. El contenido alude a la obligatoriedad de las normas vigentes de un determinado grupo-social, en ellas se establecen los criterios de bondad o de maldad, y se proveen ideas morales como justicia, corrección, mundo deseable entre otros. Por otra parte, la estructura corresponde a la dimensión moral del ser humano. Este es el único animal que decide de qué manera se ajusta al medio y da

cuenta de esas decisiones. Esto supone que es potencialmente libre, de ahí que decida cómo vivir. (Miranda, 2011)

La ética trabaja sobre la moral como estructura y provee al individuo la capacidad de autodirigirse y formarse a sí mismo en un medio social plagado de contenidos morales diversos que ofrecen modos de vida diferentes. En este sentido, la ética tiene una dimensión crítica que permite al sujeto abrirse paso de manera reflexiva en un mundo social donde confluyen contenidos morales impresos en sistemas de creencias, valores, antivalores, idiosincrasias, prejuicios, estereotipos, mitos y costumbres.

Esta dimensión crítica posibilita desarrollar criterios de juicio mucho más amplios debido al cuestionamiento y vigilancia de los contenidos morales que ordinariamente se asumen de manera acrítica. Desde este punto de vista, la ética es la reflexión filosófica que se hace sobre la dimensión moral del ser humano, busca los fundamentos racionales del comportamiento moral y, en su sentido más tradicional, responde a las preguntas vitales sobre qué hacer y cómo vivir.

Por su parte, Erich Fromm propone una ética humanista como ciencia aplicada al arte de vivir. El objeto de esta ciencia sería "la conformación del vivir, el proceso de desarrollar lo que cada uno es potencialmente" (Fromm, 1986 pág. 32). En este sentido el impulso de vivir es inherente a cada organismo, y el individuo lo manifiesta a través de la capacidad de recrearse continuamente, de desplegar su potencial para conformarse a sí mismo y expresar su individualidad. Para Fromm la naturaleza de toda vida es, en términos generales, preservar y afirmar su propia existencia.

Contrario a esta tendencia de vida activa, se encuentran (por mencionar un ejemplo): los automatismos, la despersonalización, la inercia mental, la reproducción y la alienación, dado que constituyen una mutilación de las potencias. Fromm concibe esto último como un vicio, una irresponsabilidad hacia sí mismo, ya que desde su perspectiva, la naturaleza humana consiste en el despliegue de las potencias individuales, es una producción y crecimiento constante en todos los ámbitos y dimensiones del individuo: "Estar vivo es un concepto dinámico y no estático. La existencia y el despliegue de potencialidades específicas de un organismo son una misma cosa.

Todos los organismos poseen una tendencia inherente a volver actuales sus potencias específicas” (Fromm, 1986, pág. 32).

El arte de vivir involucra las grandes máximas éticas del mundo griego: “cuidar de sí mismo”, “conocerse a sí mismo” y “preocupación por sí mismo” entendiendo que el mayor proyecto de todo individuo consiste en construirse, perfeccionarse constantemente, llegar a consolidar su autonomía y su libertad a pesar de las presiones externas las fluctuaciones y las constantes amenazas de la incertidumbre. En este mismo sentido, el autor expresa que en la vida moderna, el individuo concede una importancia exagerada al cumplimiento de su deber en el trabajo, y en términos radicales, todo llega a tener una importancia considerable para él, todo excepto el arte de vivir; en otras palabras, expresa que: “el individuo existe para todo, excepto para sí mismo”. (Fromm, 1986, pág. 31)

En síntesis, y con apoyo en las ideas de Fromm, la noción de ética que se asume en este trabajo pone su foco de atención en el cuidado, conocimiento, apreciación de sí mismo. Esto indica que el individuo se vuelve su propio objeto de estudio, sobre todo cuando pretende deliberar y tomar decisiones sobre los rumbos esenciales de su propia existencia. En este caso, la proyección y realización del futuro está comprometida con los valores, saberes y disposiciones que la persona obtiene de sí misma en su presente, y en todo caso son manifestaciones de esa naturaleza proactiva que tiene el individuo para autodirigirse de manera responsable.

3.2. El ejercicio ético y las comunidades de indagación

En el diccionario de la Real Academia de la lengua española (2006), el término ejercicio hace referencia al uso reiterado de una parte del cuerpo o una facultad psíquica con el fin de estimular su actividad. Otras definiciones cercanas apuntan a la práctica de un arte, a la actividad destinada a adquirir, desarrollar o conservar una cualidad o facultad psíquica. También se hace referencia a los adjetivos: acción y movimiento.

Este sentido básico del término ejercicio se relaciona con la ética, se la concibe a esta última como una actividad, una práctica que pone en movimiento la reflexión, indagación, problematización, análisis, clarificación, ordenamiento, búsqueda de razones, toma de conciencia, posicionamientos, ampliación de criterios, visualización de alternativas, planteamiento de

propósitos y planes de acción a la hora de comprender y tomar decisiones sobre las áreas críticas de la vida de una persona. En este caso un ejercicio ético es aquel que a través de una pregunta o un conflicto inicial despliega procesos cognitivos, críticos y creativos aquí mencionados.

Este despliegue de las potencialidades inherentes al individuo reclama un espacio donde puedan ejercitarse y desarrollarse, y es que la transformación propia de la persona está sujeta a las interacciones, y con los diversos sistemas sociales con los que se pone en contacto, de ahí que se requiera un espacio educativo convertido en comunidad de indagación para llevar a cabo la estimulación del pensamiento y el desarrollo de posibilidades para la consolidación de la autonomía. Al respecto, la ética humanista hace referencia a los procesos que propician el ejercicio ético:

La Ética humanista, como la concibe Fromm, desde esta visión compleja de las relaciones individuo-sociedad, presenta el papel activo del sujeto individual y social desde una perspectiva de participación plena, autónoma y responsable, en la que el contraste de posiciones, la capacidad de autoexpresión, el empleo de la duda racional en la confrontación constructiva, se dan a través del ejercicio dialéctico, del diálogo reflexivo, creativo y constructivo, por oposición a la asimilación de normas y valores externos desde una posición heterónoma (D'Angelo, 2003, pág. 5)

Los procesos que dan cuenta del ejercicio son precisamente: el contraste de posiciones, la capacidad de autoexpresión, la duda racional, el diálogo reflexivo, creativo y constructivo, dado que son ejercicios que se piensan necesarios para la promoción de una comprensión ética. Cada uno de estos procesos puede trabajarse en conjunto mediante la formación de comunidades para el diálogo.

La idea de que los ejercicios dialécticos son procesos importantes dentro de comprensión ética va de la mano con la propuesta de Lippman en el Programa de Filosofía para Niños (PFpN). Para este filósofo no se puede construir una sociedad libre y solidaria sino se forman personas que sean capaces de pensar por sí mismas en un marco comunitario de diálogo (Carmona, 2005).

Lippman plantea una educación ética cercana a la línea de dialogicidad planteada por Fromm ya que propone el cuestionamiento y la reflexión del sistema de creencias a través de las cuales se

posiciona la persona para comprender su mundo. Desde esta perspectiva lo que se pretende es promover una "comprensión ética" de las situaciones morales y vitales que son importantes para el sujeto. La capacidad de cuestionar, indagar, dar significado y sentido a los conflictos morales y vitales, son herramientas que permiten detectar los supuestos en los que se basan las afirmaciones así como dar cuenta de los aspectos lógicos de las situaciones y la búsqueda de alternativas tanto teóricas como prácticas en la solución de un conflicto (Carmona, 2005).

Desde una dimensión "crítica- creativa" se considera valiosa la idea de contar con espacios donde se aprenda a reflexionar en comunidad, y donde se abran posibilidades para, partir del contacto con las múltiples formas de ver el mundo, se cuestionen los esquemas de cada persona y se generen condiciones para potenciar su proceso evolutivo cognitivo:

Los valores concretos de una persona así como las razones y esquemas de que se vale para defenderlos están sujetos a un proceso evolutivo. Es decir, la capacidad de razonamiento, el estadio moral, van cambiando en función de los propios esquemas y experiencias de interacción social. En la medida en que estas experiencias sean más adecuadas para cuestionar los viejos esquemas facilitará la adquisición de otros nuevos más complejos. (De la Caba, 1993 pág. 200)

Desde una perspectiva psicopedagógica son las comunidades de diálogo donde viene a concretarse el ejercicio ético a través de los procesos que señalaba Fromm como parte de la construcción de la autonomía. Estos procesos son: el contraste de posiciones, la capacidad de autoexpresión, la duda racional, el diálogo reflexivo, creativo y constructivo, y se van desarrollando para cuestionar el sistema de creencias e indagar sobre otras alternativas que vayan promoviendo nuevas formas de dar sentido y significado a las experiencias. Cuando la persona convive con otras formas de enjuiciar los conflictos que tiene en común, puede favorecer la modificación de esquemas. En este ejercicio se despliega el razonamiento, a través del cual, se busca potenciar el desarrollo de criterios de juicio cada vez más amplios sobre el ámbito que se esté discutiendo.

La propuesta de Lippman tiene una amplia relación con el pensamiento crítico. De lo que se trata entonces es de formar comunidades de investigación donde a través del diálogo los participantes puedan ampliar sus criterios de juicio. El ejercicio del diálogo en comunidad está

encaminado a desestabilizar los supuestos y las creencias con las que se juzgan las situaciones humanas.

Mediante los ejercicios de cuestionamiento e indagación se va perfeccionando la capacidad crítica, el razonamiento, y las argumentaciones se construyen de una manera sólida y cuidadosa, por lo tanto los juicios van siendo más precisos. En este ejercicio es evidente el eje filosófico y al respecto Lippman afirma que:

La filosofía es una disciplina que toma en consideración formas alternativas de actuar, crear y hablar. Para descubrir estas alternativas los filósofos evalúan sus propias presuposiciones, cuestionan lo que otras personas normalmente dan por sentado y especulan imaginariamente sobre marcos de referencia más amplios". (Lippman citado por Carmona, 2005 pág. 104)

Estos marcos de referencias se consiguen en comunidad, de manera que el PFpN no sólo se orienta a promover una dimensión lógica (a razón de las habilidades de pensamiento y el proceso cognitivo que se gesta en los diálogos); también la dimensión ética, política y social se encuentra presente ya que los procesos de razonamiento se dan a propósito de una vida en comunidad y en función de temáticas inherentes a las situaciones humanas.

Bajo esta perspectiva se puede hablar de una comunidad de investigación ética tal como lo enuncia Ann Sharp (2000). En aquella se promueve la *imaginación empática* que es una forma de construir mentalmente una situación moral y las relaciones implicadas en ella, lo cual desemboca en la indagación a través del diálogo filosófico. Una situación moral es pensada a partir de imaginar y anticipar las consecuencias de una determinada decisión. De esta forma se va descubriendo el sentido de la propia situación al juzgarse de una manera distinta a la empleada inicialmente.

La idea de que un estudiante pueda dar una mirada distinta a determinada situación corresponde al hecho de que fue parte de una dinámica que puso en juego la curiosidad, la elaboración metódica de preguntas mucho más precisas, así como una imaginación empática que mentalmente dio pautas para construir argumentos menos predecibles y mayormente sólidos. En otros términos puede decirse que el sujeto a la hora de elaborar un juicio tendrá la capacidad de cuidar los criterios que los sustentan, esto sugiere la búsqueda de alternativas que rompan la inercia mental y estimulen el descubrimiento en comunidad.

Cabe mencionar que el proyecto de educación ética de Lippman es un proyecto holístico porque integra las dimensiones cognitiva, afectiva y práctica. De hecho insiste en que las capacidades cognitivas como afectivas se refuerzan mutuamente. Quiere decir que los ejercicios de razonamiento durante el proceso dialógico van moviendo otro tipo de instancias, entre ellas las motivacionales y las ideológicas. Esto tiene compensaciones afectivas porque aumenta la confianza de la persona así como la capacidad de atribuirle un sentido distinto a su experiencia.

La educación ética de este programa invita a cuestionar y a revisar los valores que se encuentran bajo los sistemas de creencias. Desde esta perspectiva, más allá de promover valores específicos de manera intencionada lo que se pretende a través de ejercicios éticos es promover a su vez una "comprensión ética" de las situaciones morales y vitales que representan un interés a los estudiantes.

A partir de los ejercicios éticos no se trata de adoctrinar ni transmitir cierto tipo de valores, se trata de ir construyendo una capacidad de discernimiento que le otorgue herramientas al sujeto para poder someter a juicio sus supuestos, a detectar los aspectos lógicos de las situaciones y a buscar alternativas creativas para en la solución adecuada de los conflictos (Carmona, 2005).

Conviene hasta aquí dejar en claro la importancia de la comunidad de indagación para la elaboración de proyectos de vida ya que no son privativos de realidad individual. Este proceso se va realizando a través de las interacciones con los demás debido a que se convierten en mediadores significativos en la construcción dinámica del sentido de las personas (D'Ángelo, 1996). Desde aquí se plantea la pertinencia de las comunidades de indagación a la hora de construir sentidos que den una orientación distinta a este tipo de proyectos.

El ejercicio ético aparte de desplegar el desarrollo racional para el entendimiento de la dimensión moral ejercitando la capacidad de reflexión, permite también que a través de estas herramientas y con el apoyo en la comunidad, la persona en el curso de las fluctuaciones vaya haciéndose dueño de sí mismo y de su historia. Es decir, que a pesar del carácter incierto que lleva continuamente al individuo a replantearse sus modos de vivir, esto no sea un impedimento para construir una vida plena, sino por el contrario una razón para asumir su libertad construyendo su

autonomía. Es aquí donde se destaca la importante relación que tiene la ética en la búsqueda de sentido de la propia vida.

El tema del sentido de la vida es uno de los temas clásicos de la ética (...) se origina por las preocupaciones acerca del llamado problema del hombre y de su existencia como individuo humano, en la reflexión de: ¿quién soy?, ¿hacia dónde voy?, ¿por qué estamos aquí?, ¿qué utilidad tiene mi vida?, ¿cuál es el sentido de toda mi existencia? Tema vinculado a la búsqueda de felicidad, al origen de la vida, a su fin, la muerte etc. (D'Ángelo, 2003, pág.2)

Estas preguntas que se orientan a la búsqueda de sentido de la propia existencia tienen una relación importante con la noción de proyecto de vida de la cual se hablará en el siguiente apartado.

3.3. Proyecto de vida y sentido de vida

El concepto sentido de vida tiene una estrecha relación con el concepto de subjetividad. Esta última es una construcción tanto social como personal que se va conformando y transformando a través del encuentro del individuo con la sociedad. De manera que la posición que todo individuo toma, así como la interpretación y sentido que le da a la realidad social en la que vive, no sólo es el resultado únicamente de sus dinámicas internas, sino que hay una impronta cultural en esa forma particular de asumir su existencia. (D'Ángelo, 2003, pág. 5)

El sentido de vida es una manifestación de las "orientaciones vitales del individuo" (D'Ángelo, 2002, pág.19) que son a su vez una parte importante del proceso que conforma la subjetividad. El sentido de vida se enfoca en los problemas existenciales y vitales de la persona en su contexto y devela las orientaciones vitales que permiten plantear y sostener ese sentido de vida. Las orientaciones vitales se entienden aquí como "orientaciones de valor" que son:

...los componentes estructurales de la personalidad, que definen la posición del individuo hacia determinadas situaciones vitales relacionadas con valores sociales y se manifiestan de manera más o menos estable, constituyendo uno de los elementos más importantes de formación de sentido, orientación, regulación del comportamiento e integración de los proyectos de vida de la persona.

(D'Ángelo, 2002, pág. 19)

Desde la psicología (D'Ángelo, 1996) lo que convencionalmente se conoce como valor o valores son orientaciones de valor, definidas como estructuras cognitivo-afectivas que configuran el sentido y el significado que se le otorga a la experiencia especialmente ante situaciones vitales que son aquellas que plantean desafíos y que exigen replanteamientos acerca de *cómo vivir*.

En otras palabras, las orientaciones de valor condicionan la forma de pensar, sentir y actuar de la persona, de manera que no son estructuras ni simples ni aisladas sino que se encuentran relacionadas con otros procesos de la personalidad. En este caso, los valores interactúan en tres dimensiones de la personalidad: la cognitiva, motivacional-afectiva y conductual. En pocas palabras los valores están contenidos en ideales, convicciones, ideas morales que se encuentran dentro de sistemas de creencias que dan sentido a las acciones que cada persona realiza en su modo de vivir. (D'Ángelo, 2002)

A partir de esta idea, se puede decir que la asimilación de ciertos valores orienta tanto la forma de concebir la propia existencia y los modos de vivir. Estos modos de vida pueden definirse bajo el término "estilos de vida" que "expresan un determinado modo de ser, hacer e interactuar de las personas con los demás y consigo mismo e implican formas de enfrentamiento específicos a situaciones cotidianas en todos sus ámbitos" (D'Ángelo, 2003, pág. 21)

En los estilos de vida se expresa una calidad de vida, esta última puede develar si los valores que la sustentan orientan hacia el autodesarrollo y plenitud de la persona, o por el contrario le llevan al automatismo, el vacío, la desesperanza o el conformismo. El sentido de vida expresa la forma en cómo el individuo asume su existencia en áreas vitales. Esta forma de asumirse es muy diversa y va desde una posición productiva y creativa orientada hacia la esperanza de poder construir una vida plena, o en caso contrario, puede estar sumergida en conflictos, reproducción y "alienación", que merman sus posibilidades de desarrollo. (D'Ángelo, 2002)

En concreto, se puede decir que todo proyecto de vida se sustenta en un sentido de vida, este último se manifiesta a través de los estilos de vida. En este caso, las orientaciones de valor que son, de algún modo, la matriz del sentido de vida. Al modificarse, modifican también el proyecto de vida. Por esta razón se plantea pertinente desde el ejercicio ético el abordaje de los valores como

un proceso de develamiento, donde la persona da cuenta de sus formas de valorar las diversas áreas de su vida, y se cuestione si le conducen o no al tipo de persona que quiere ser a futuro.

El proyecto de vida se puede considerar como un modelo de representación ideal de lo que el individuo aspira a ser. Esto último puede entenderse como la construcción donde se plasman propósitos a cumplir en un determinado tiempo. Sin embargo, es una idea limitada ya que un proyecto de vida es una construcción que da evidencia también al proceso de autoreconocimiento individual donde se expresan las potencialidades y se sostiene de manera teórica y práctica los objetivos por alcanzar.

En un proyecto de vida con orientación a la autorrealización, el individuo reflexiona sobre un sistema de valores personales y sociales, intereses, conocimientos y experiencias de la vida cotidiana, a partir de los cuales plantea escenarios futuros de realización personal que se organizan en propósitos, fines, metas, objetivos y que al interactuar con otros procesos de la subjetividad, orientan y dan sentido a la acción para el logro de los fines.

3.4. Dimensiones del proyecto de vida

Como se mencionaba en un principio, el proyecto de vida tiene dimensiones múltiples, ya que atiende a las diversas facetas de un individuo. Para el presente trabajo se tomarán en cuenta las siguientes: dimensión motivacional, dimensión social, dimensión existencial y dimensión profesional. Cada una de ellas interactúa entre sí de manera que para conformar proyectos de vida integrales es necesario atender las diversas áreas que entran en juego.

- a) **Dimensión motivacional:** Se destaca el autoconocimiento que realiza la persona para dar cuenta de sí mismo y encontrar los fundamentos motivacionales que le impulsan a conseguir logros. Se descubre las orientaciones de valor, experiencias del pasado significativas, principalmente se logra reconocer cuáles han dejado huella importante y de qué manera han determinado el presente. Esta dimensión permite el autoconocimiento mediante la recuperación de su historia pasada, permite ir ampliando la representación que el individuo hace acerca de sí mismo y a dar una claridad mayor de las aspiraciones. Permite también el reconocimiento de los gustos, necesidades, intereses así como habilidades, actitudes y capacidades.

- b) **Dimensión socio cultural:** Un proyecto de vida no debe entenderse como un esquema solo ideal, sino que su expresión máxima se alcanza y toma sentido cuando es capaz de dirigir la actividad del individuo, es decir, cuando llega a concretarse y hacerse realizable. De esta manera, es necesario considerar los planes de acción, el análisis de los recursos disponibles, así como las posibilidades que ofrece el entorno socio-cultural para la realización del proyecto. El plan de acción se entiende aquí como el planteamiento y programación de actividades que llevan al logro del propósito, esto implica que el individuo de cuenta del conjunto de recursos personales y los límites y aperturas de las condiciones externas para su desarrollo.

Es sobre esta última idea que se destaca la importancia que tiene la dimensión socio-cultural en un proyecto de vida. Las capacidades de un individuo, la forma de situarse ante el mundo, de otorgarle sentido y de manera general, la -cosmovisión que ha construido hasta su presente es el resultado de la interacción con su contexto. De esta manera, la personalidad así como el proyecto de vida está determinada por las condiciones que presenta el sistema social en el cual el individuo crece. (D'Ángelo, 2002)

- c) **Dimensión existencial:** Permite analizar el sentido de vida que permanece tras los proyectos de vida, esto se puede definir también como una filosofía de vida. Las preguntas de orden superior, es decir aquellas que van orientadas a la búsqueda del sentido de la existencia y la pregunta por la esencia de la persona, son parte también de todo proyecto de vida ya que le imprimen un sello espiritual a partir de la idiosincrasia de cada persona.
- d) **Dimensión profesional:** Se analizan el conjunto de recursos personales para el logro en el área profesional, pero también se indaga sobre el sentido de la profesión y de qué manera dignifica a la persona, esto quiere decir que se develan las orientaciones de valor que están detrás de una elección profesional, además de problematizar en qué medida dicha elección se hace desde una posición autónoma o heterónoma.

A partir de esta exploración teórica es necesario construir un esquema que permita sintetizar la noción proyecto de vida, las múltiples dimensiones que tiene y las relaciones que establecen con la ética. Esta decisión es pertinente porque es importante delimitar y delinear los componentes del concepto en cuestión, dado que aparentemente puede referirse a múltiples funciones debido a que su complejidad radica en que establece relaciones con diferentes procesos de la personalidad tal como lo plantea D' Angelo (2002) y por otro lado, se le reduce a una visión programática del futuro, al menos esta última idea es la más común cuando se piensa en la realización de un proyecto de vida.

Es por estas razones que se considera fundamental definir una postura, es decir: ¿qué de la idea de proyecto de vida hasta aquí expuesta, nos interesa para la presente propuesta?, ¿qué arista tendrá más peso, la social, la existencial, la profesional o motivacional?, ¿qué papel jugará en esta propuesta la visión programática del futuro?, ¿cómo hacer para definir y organizar el componente ético de la noción proyecto de vida? Una parte importante de clarificar los componentes de un proyecto de vida es porque desde la perspectiva de este trabajo, el proyecto de vida se convertirá en el centro de las reflexiones y el objeto sobre el cual se podrán desplegar procesos de aprendizaje en torno a núcleo de valores y las implicaciones éticas que contiene.

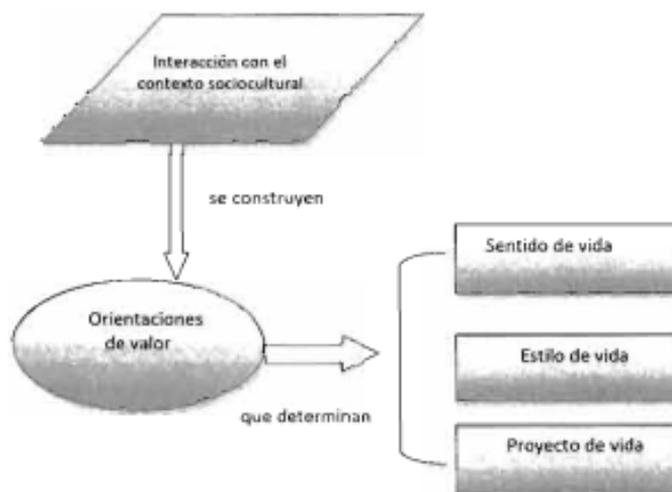
3.5. La comprensión ética de un proyecto de vida

Si el ejercicio ético se sitúa en una modalidad como comunidades de indagación se esperaría que dicho ejercicio propiciará la actividad dialógica, crítica y creativa en torno a los conflictos que manifiesta la persona en relación a su proyecto de vida. Esto sería uno de los propósitos más importantes de la inicial propuesta de innovación, sin embargo, es importante evaluar los alcances de esta pretensión, principalmente porque para ello se requiere un margen de tiempo considerable de trabajo en las aulas. Se necesita un proceso que posibilite la maduración de los juicios de los estudiantes, esto solo se logra cuando efectivamente una propuesta lo suficientemente planeada y fundamentada puede aplicarse consecutivamente por un periodo determinado.

Aun con todas las limitaciones, esta propuesta se dirige a propiciar las condiciones para promover la comprensión ética en torno a los proyectos de vida. Esto exige en primera instancia definir qué es lo que específicamente se promoverá y cómo se hará, para esto es necesario realizar un esquema explicativo que además de ser una síntesis de lo teóricamente explorado sea también

un mapa que permitirá tomar las decisiones en términos metodológicos. Es importante vislumbrar cuáles son los componentes éticos de un proyecto de vida a los que se hace referencia, es por ello que el siguiente esquema representa una idea clave sobre cómo se están concibiendo:

Esquema I. Orientaciones de valor



Fuente: elaboración de la autora, con base en D'Angelo, 2002, pág.19

Dentro de este esquema el componente ético se sitúa en la categoría de *orientaciones de valor*, que opera como la raíz que condiciona todo el proceso de elección de una persona, ahí radica el sentido del por qué una persona asume determinadas creencias (sentido de vida), conductas (estilos de vida) y porque toma cierto tipo de decisiones para su vida futura (proyecto de vida). Afirmar que dentro de las *orientaciones de valor* se encuentra el componente ético es solo una forma de explicarlo, no significa que es exclusivo de esta área, sin embargo la forma en cómo se ha venido planteando, la ética alude a un ejercicio que permite profundizar en los fundamentos de la conducta, es una búsqueda por explicar los principios que permanecen detrás de las decisiones. En otros términos, es un ejercicio que va develando tanto los contenidos como las estructuras que están detrás de las creencias y estilos de vida que las personas manifiestan y de los cuales pocas veces son conscientes.

Las orientaciones de valor son, de acuerdo a D'Angelo (2002), estructuras cognitivas- afectivas construidas y reforzadas a partir de la interacción de la persona con su contexto socio cultural. Dichas estructuras son modificables en la medida en que se desarrollan experiencias de todo tipo, un aspecto muy importante es que al ser cognitivas son susceptibles de ser transformadas en la medida en que una persona pueda adentrarse en un proceso de aprendizaje donde se cuestione, indague, problematice, analice y clarifique los principios bajo los cuales rige su conducta. Dicho esto, es importante también aclarar que tales estructuras son también afectivas, esto quiere decir que solo pueden ser modificables completamente mediante otras experiencias que rebasan lo propiamente cognitivo. Sin embargo, la presente propuesta se sitúa únicamente en la posibilidad de modificar estructuras cognitivas, ya que las experiencias afectivas son mucho más difíciles de controlar y responden a otro tipo de instancias que rebasan los propósitos de este trabajo.

Dicho lo anterior es importante afirmar que este trabajo propone ofrecer las condiciones, medios y espacios para propiciar interacciones específicas donde el cuestionamiento y el análisis sobre las orientaciones de valor sea el foco central. Una vez que se hace explícita la lógica que está detrás de la noción proyecto de vida y en donde radica el componente ético sobre el cual se trabajará, es fundamental reconocer la complejidad que tiene el hecho de formar en valores. Esto quiere decir que cuando se anuncia tanto en políticas educativas como en recomendaciones de otras instancias la urgencia de formar en valores para la convivencia, es elemental no dejar de lado que la educación formal tiene sus limitantes, sin embargo, se reconoce también que está en posibilidades de generar otro tipo de experiencias a las acostumbradas.

Ahora bien, otra cuestión importante para terminar de clarificar el objeto de este trabajo, es pensar en cómo trazar el trayecto que va del proyecto de vida hacia los niveles de profundidad que él mismo implica. En términos de análisis se han planteado ya las dimensiones que dicha instancia maneja, es decir, se puede abordar desde sus distintos puntos de vista: motivacional, social, existencial o profesional. Una forma de abordar estas dimensiones es a partir del planteamiento de preguntas tendientes a profundizar en dichas dimensiones, esto permite a su vez ir visualizando herramientas específicas tal como se presenta en esta primera aproximación:

Tabla No. 1. Dimensiones y preguntas

Dimensiones	Ejemplo de preguntas que pueden potenciar ejercicios reflexivos
Motivacional	¿Qué decisiones del pasado han sido las más significativas? ¿Cuáles son mis necesidades, intereses y gustos? ¿Cada una de éstas me lleva por caminos distintos en mi plan de vida o coinciden?
Social cultural	¿Cuáles son las expectativas grupales y familiares sobre mi futuro? ¿Cuáles son las mías? ¿Hasta qué punto coinciden una y otra? ¿Cómo estoy seguro (a) de que esas expectativas o realidades son mías? ¿Cómo me doy cuenta de que la imposición o exigencias por parte de otras personas están interviniendo en mi toma de decisiones?
Existenciales	¿Quién soy? ¿Hacia dónde voy? ¿Por qué estoy aquí? ¿Qué utilidad tiene mi vida?, ¿cuál es el sentido de mi existencia? ¿Cuál es mi filosofía de vida?
Profesionales	¿Cuáles son las razones por las que elijo una determinada carrera? ¿Hasta qué punto obedecen a una decisión propia? ¿Reconozco cuáles son mis potencialidades y mis áreas de oportunidad para la profesión elegida? ¿Qué sentido le atribuyo a determinada profesión?

Fuente: Elaboración de la autora

Las preguntas que aquí se muestran son apenas ejemplo de cómo pueden abordarse las dimensiones que integran un proyecto de vida. El elemento ético se advierte aquí como un proceso que va desencadenando cuestionamientos profundos que obedecen a una búsqueda de sentido en torno a cada una de las dimensiones aquí planteadas. De este modo cuando se habla de promover una comprensión ética sobre un proyecto de vida, lo que se espera es precisamente abrir un camino de posibilidades para explorar detenidamente las implicaciones de las decisiones que se van tomando, esto necesariamente implica detenerse y hacer un reconocimiento interno de aquellas orientaciones de valor que la persona tiene.

Una vez definido el esquema teórico, es importante definir que la propuesta que este esquema permita construir tendrá como fin buscar los medios para promover una comprensión ética sobre las líneas que componen un proyecto de vida. Con ello no quiere decir que se centrará únicamente en entender cuáles son todas las dimensiones de este concepto, no se trata de que los estudiantes expliquen cuales son los componentes de un proyecto de vida, de lo que se trata es de abrir posibilidades de exploración y análisis aprovechando la multidimensionalidad que dicho concepto

abarca. Como bien se ha mencionado repetidas veces a lo largo del texto, se está abogando por una propuesta centrada en el cuestionamiento constante de las áreas que requieren la toma de decisiones en la persona. Esta propuesta se inclinará hacia la generación de procesos de aprendizaje que permitan el juicio crítico, la revisión y el análisis constante de las instancias que limitan o posibilitan las acciones.

CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

La articulación teórica conceptual previamente expuesta da un margen de dirección al diseño metodológico que en este apartado se explica. Una vez definido el eje central y hacia dónde va dirigida la propuesta era momento de pensar en los requerimientos para el diseño de la misma.

Algo imprescindible en la construcción de esta propuesta era la búsqueda de un escenario específico donde se pudiera hacer una exploración general sobre las prenociones que tenían los estudiantes acerca de su proyecto de vida. Este primer acercamiento se realizó sin una idea clara de qué era lo que se encontraría en dicho escenario, entonces fue necesario tomar una postura abierta y receptiva para ir registrando a detalle todo aquello que fuese elemental. Si bien no se sabía con certeza qué era lo que se obtendría de esta experiencia, si se sabía que este encuentro con los estudiantes era crucial para la toma de decisiones sobre las acciones venideras.

Para el diseño metodológico de la presente propuesta fue necesario seguir una lógica de trabajo que permitiera establecer vínculos con el contexto de bachillerato y extraer de él datos pertinentes. Este contacto permitió recabar la información necesaria para fundamentar la propuesta y ampliar el marco de posibilidades para futuras intervenciones, esto quiere decir que las etapas de experimentación fueron necesarias debido a que era importante proveerle a este trabajo un marco empírico que pudiera advertir tanto los logros como las limitantes que pudiera tener la propuesta.

La fase de diseño metodológico surge a partir de analizar la importancia de reflexionar sobre los proyectos de vida en el nivel medio superior y descubrir en ellos el fundamento ético. Si bien desde un punto de vista teórico y de análisis del contexto de bachillerato, es importante el diseño de posibilidades- traducidos en programas de intervención, modificaciones al currículum, etc., la idea de ir construyendo de manera tangible dichas posibilidades implicaría un trabajo que tuviera en cuenta la complejidad del contexto, por ejemplo: los diferentes subsistemas, las diferentes localidades, los diferentes estudiantes y la diversidad de condiciones en las que éstos se encuentran.

Es importante tomar en cuenta la lejanía que puede existir entre los planteamientos desde un punto de vista meramente teórico (producto de una extensa revisión bibliográfica así como puesta

en práctica de habilidades como el análisis y la comprensión de texto y una postura crítica), y la introducción al escenario como tal. Una alternativa para evitar este tipo de cortes es tomar partido de una postura dialogante. Es decir a través de la teoría, dialogar con el contexto e ir construyendo un conocimiento más preciso del bachillerato así como las posibilidades de logro de la propuesta que se gesta en materia de promoción ética. Desde este punto de vista es importante decir que se trata de ir más allá de suposiciones o de planteamientos de escenarios hipotéticos, de lo que se trata entonces es de obtener herramientas del propio escenario tales como: los juicios de los estudiantes, puntos de vista, intereses y cosmovisiones con el fin de que el cuerpo de esta propuesta tenga además de un fundamento teórico un fundamento empírico.

Las intervenciones en el contexto se hicieron en dos partes. La primera intervención se centró en realizar una exploración de aquellas opiniones que tenían los estudiantes sobre la noción de proyecto de vida. Aquí se encontraron tópicos interesantes para trabajar el diseño de la propuesta. Sin embargo, debido a la amplitud del tema y a que el grupo era pequeño, se necesitaban explorar otras poblaciones de estudiantes para obtener nueva información, para esta segunda parte se incluyeron recursos didácticos específicos.

Fue a razón de evitar lo menos posible este tipo de lejanía entre la teoría y el contexto de interés que fue necesario elaborar una estrategia de aplicación de instrumentos para obtener, en un primer momento, información básica. Asimismo, las razones por las cuales se planeó un segundo momento de aplicación fueron, no solo para solventar las ausencias que se encontraron en la primera aplicación, sino porque una sola exploración es insuficiente para dar un sustento empírico a una propuesta. Finalmente, es relevante decir que los primeros resultados obtenidos incidieron en la definición del el rumbo de la propuesta, a partir de esta primera exploración fue mucho más sencillo diseñar la segunda intervención en el contexto.

4.1 Etapas del diseño

4.1.1 Primer acercamiento al bachillerato

La primera etapa de diseño, se centró en realizar un primer acercamiento al bachillerato para obtener información básica sobre proyectos de vida. Este primer contacto se hizo en un

Telebachillerato de la comunidad de Camichín de Jauja con un aproximado de ocho estudiantes. La elección de este subsistema fue a razón de la factibilidad del acceso y la cantidad de estudiantes. Esto quiere decir que tanto las condiciones en que operan estos bachilleratos y su número limitado de personal, dieron mayor margen de posibilidad dado que había más apertura hacia la propuesta de otros actores, como el caso de apoyos o estrategias de instancias externas.

Fue durante esta experiencia que se recolectó información básica para comenzar el diseño de la propuesta. La idea de que fueran pocos estudiantes fue un criterio necesario porque esto permitía que la atención fuera directa, y se pudiera atender a todas las voces presentes en el aula. Esta primera intervención tuvo dos semanas de duración y en este tiempo se logró hacer un diagnóstico general sobre los estudiantes, su escenario de referencia, sus preguntas, juicios, proyecciones y cosmovisiones presentes.

Para realizar la exploración, se utilizaron cuestionarios, se hicieron ejercicios de diálogo, se propusieron ejercicios de escritura y se llevó a cabo un diario de campo que registró a detalle y advirtió la actitud de los estudiantes al hablar de los temas que se planteaban en ese espacio. Las temáticas abordadas giraron sobre las siguientes áreas:

- Área motivacional
- Área personal
- Área de proyección futura
- Sentido de vida

Asimismo se priorizó que la generación de nuevas temáticas fuera desde la voz de los estudiantes porque un propósito fundamental para el presente diseño es que ésta quede impregnada en toda la propuesta y que sea de algún modo la directriz de este trabajo. Un ejemplo de ello es que al hablar sobre sentido de vida, que puede ser una temática difusa y sumamente compleja, los estudiantes desde sus esquemas de referencia fueron concretando y dando cuerpo a la temática mediante el relato de sus experiencias. La labor de procesar datos estuvo centrada en tomar los relatos y extraer de éstos los significados más importantes.

Las temáticas surgidas para cada una de las áreas fueron las siguientes:

Tabla No. 2. Áreas del proyecto de vida

Áreas	Referencias de los estudiantes
Área motivacional	formación profesional
Área personal (autoconcepto)	Valores personales Valores grupales
Área de proyección futura	realización profesional
Sentido de vida	Valoración familia Valoración de los pares Referencia a la muerte Cuidado de sí

Fuente: elaboración de la autora

Para el procesamiento de los datos, se realizó la comparación de respuestas entre los estudiantes para encontrar en ellas regularidades de significado. Posteriormente, se procedió a construir una afirmación lo suficientemente sintética de manera que ningún dato quede desajustado o fuera de la afirmación. Este proceso tuvo como fin reducir la información e ir estableciendo los significados que están al interior de cada una de las áreas trabajadas tal como se muestra en el siguiente fragmento:

Tabla 3. Ejemplo de procesamiento de datos

Área	Respuesta	Dato	Interpretación
Proyección futura	S1 - profesional S2 - carrera terminada S3 profesional S4 - carrera terminada y trabajo S5 - carrera terminada S6 - carrera terminada o ama de casa S7- profesional	Ser un profesional	La visión futura que tienen los adolescentes sobre su propia vida está reducida al ámbito profesional - No se percibe en los estudiantes una idea integral del individuo.

Fuente: elaboración de la autora

Fue a partir de este ejercicio de reducción, del cual sólo se muestra un ejemplo, que se buscó darle contenido a las aristas que componen la macro categoría proyecto de vida. Rescatar esta perspectiva es importante para el presente trabajo porque da cuenta de lo que el estudiante advierte sobre sí mismo y sobre su misión en la vida, quiénes son los actores que influyen más en sus decisiones y cómo los valores grupales permean la definición del trayecto futuro que desea realizar. Estos datos son invaluable dado que a partir de aquí, se puede identificar cómo el estudiante viene significando su experiencia.

Una vez que se establece un orden en los datos registrados, surgió un primer informe diagnóstico, el cual se vuelve un elemento clave por tres razones:

- a) Captura la interpretación de los datos
- b) Ofrece pistas para planear la segunda intervención
- c) Se van identificando qué contenidos, herramientas y recursos didácticos son pertinentes de abordar.

a) Informe de la primera etapa diagnóstica

En este acercamiento pudieron advertirse varias ausencias en los razonamientos de los estudiantes así como cosmovisiones un tanto limitadas. A partir de este análisis se infiere que los estudiantes han tenido un escaso contacto con un ejercicio de pensamiento crítico y como tal es necesario un proceso que pueda movilizar sus esquemas mentales. Por ejemplo, la expresión: "ser alguien en la vida" es muy recurrente en su discurso, por esa razón, y para ahondar en el significado de dicha expresión se les hizo la siguiente pregunta: Si todas las personas que estudian son "alguien", ¿las que no estudian que son? Ante esta pregunta los estudiantes titubearon y callaron puesto que previamente no habían analizado la expresión más allá del sentido común. Algunos de ellos mencionaron que es una expresión que "todos" suelen decir cuando les preguntan por qué siguen estudiando. Esta expresión refiere a una moral de hecho, que procede todavía de una idea preconcebida del grupo social.

Con respecto a sus visiones de realización futura, se muestra que en la mayoría de los estudiantes hay una idea de realización personal en el seguimiento y culminación de una carrera

profesional. Pocos estudiantes hablaron acerca de la construcción de valores para su vida futura. Ninguno de ellos dio una idea de realización futura integral, es decir, que conjuntara tanto la culminación y el ejercicio de una carrera profesional con deseos de ser mejor persona, o contribuir al mejoramiento social.

En este análisis surgieron otras ideas que orientaron el contenido de la propuesta, una de ellas es que no se puede prescindir del tema de los valores. Los estudiantes en su discurso recurren a la expresión de valores- quizá sin ser conscientes del todo- cuando se definen a sí mismos. Hablan del sentido del deber y también del afecto. Estas son dos orientaciones de los valores que corresponden a dos tendencias éticas distintas: la ética de la justicia y la ética del cuidado. La primera se asienta sobre el sentido del deber, derechos humanos, las normas y su obligatoriedad; la segunda se enfoca en los sentimientos morales que enaltecen el sentido de interdependencia entre seres humanos. En esta línea, el amor, el cariño, el afecto, la responsabilidad de los otros y el cuidado se convierten en valores fundamentales.

A raíz de que los estudiantes ya tienen preceptos de corte axiológico, dentro del contenido de la estrategia es posible las dos líneas éticas como una forma para dar sentido a la integralidad de la persona, esto quiere decir que será importante inducir reflexiones en torno al deber (ética de la justicia) y el querer (ética del cuidado).

En este breve informe se captura una visión general acerca de las temáticas que fueron recurrentes en los estudiantes a la hora de llevar a cabo la intervención. Aquí se establece una relación entre los juicios de los estudiantes y todas las posibilidades que en términos de contenido y aprendizaje hay detrás. Se trata de establecer un vínculo que permita pasar de una visión reducida y heterónoma a una ampliación de sentido sobre determinada temática.

Además de obtener una visión general, se fueron identificando también cuales eran las teorías éticas y filosóficas que están en posibilidades de ser un apoyo para el aprendizaje en distintas ramas de la ética. Aunque no es propósito central de este trabajo el dominio de estos contenidos, sí se pueden plantear como parte de la propuesta estrategias y materiales de apoyo que posibiliten abundar en estos campos, siempre y cuando las preguntas e inquietudes de los estudiantes sea la antesala para este tipo de abordajes.

b) Pistas para una segunda intervención

El primer acercamiento permitió un reconocimiento del contexto y las posibilidades de abordaje teórico, a partir de este primer encuentro se estuvo en condiciones de pensar en una estrategia concreta con la que se pudiera enfrentar nuevamente el escenario, pero con miras más específicas.

En dicha exploración se identificó qué contenidos, herramientas y recursos didácticos son pertinentes de abordar. En esta parte se rescató la utilidad del marco teórico porque la observación y la intervención sobre el escenario no fueron meramente descriptivas, sino que a partir de la mirada del sujeto que interviene, posibilitó que la apreciación del escenario fuera un tanto más profunda. En este punto y gracias al apoyo de la teoría ya se estuvo en condiciones de visualizar propósitos y proponer estrategias de exploración para intervenir nuevamente en el contexto

4.1.2 Segunda etapa: elaboración de relatos

La segunda etapa hace referencia a la segunda intervención en el contexto. Para esto fue necesario estructurar una estrategia específica donde a través del diseño y aplicación de recursos didácticos se obtuviera información más contundente. Una forma eficaz para afrontar este segundo acercamiento fue la elaboración de relatos cortos que tuvieran como característica primordial el abordaje de las múltiples relaciones que existe entre un proyecto de vida y la ética como disciplina. Desde aquí los propósitos de la propuesta empiezan a delinearse, si bien el primer acercamiento fue un diagnóstico que dio pistas para direccionar el presente proyecto, en este segundo momento se planteó la necesidad de construir instrumentos concretos y con objetivos específicos. De este modo los instrumentos juegan un papel importante porque se convirtieron en el eje de la propuesta misma.

La segunda intervención exigía contar con un plan determinado, ahora no solo consistía en mapear el contexto de interés para encontrar una dirección, ahora ya había un mapa esbozado, ya se podía trazar la ruta a seguir. Dicha ruta consistió en la elaboración de productos concretos con finalidades específicas. En esta labor era importante no perder de vista la esencia de la propuesta, es decir, el núcleo como tal es la relación entre proyecto de vida y la ética, y esa sería la constante durante la elaboración de los relatos.

Sin embargo, era importante plantearse en primera instancia, cuáles eran esas finalidades específicas de los relatos y qué era lo que se esperaba de ellos. En este caso, se pensó en la posibilidad de que el relato fuera el producto detonante de todo un proceso de razonamiento en torno a las implicaciones éticas de un proyecto de vida. Esto quiere decir que al relato se le fueron atribuyendo desde su narrativa características que pudieran propiciar rupturas, cuestionamientos, identificaciones con los personajes, y sobre todo, que pudiera ser el instrumento que abriera las posibilidades del aprendizaje. Esto último se convirtió en uno de los propósitos principales de la presente propuesta.

Era relevante crear un producto contundente para abrir posibilidades de aprendizaje, se trataba de diseñar un material lo suficientemente creativo que pudiera articular la dimensión teórica y la dimensión experiencial del estudiante en una narración fluida e intensa que lograra atrapar la atención en la primera lectura. Para esto era necesario esquematizar cuáles serían aquellas temáticas que estarían inmersas en los diferentes relatos, por ello se realizó el siguiente mapa mental que de algún modo permitió delimitar las fronteras y los alcances del relato.

Esquema 2: Ética y Proyecto de vida



Fuente: elaboración de la autora

Fue así como este esquema sirvió de directriz a la hora de elaborar los relatos. Cada una de las ramas tiene una relación directa con el proyecto de vida desde sus implicaciones éticas. En el presente trabajo se pretendía desde el inicio, tomar la idea *proyecto de vida* desde una visión más

profunda y superar la visión programática que se suele tener como aquella que alude a una lista de metas por cumplir. En este sentido lo que se planteó desde el marco teórico permanece vigente, porque se trata de abrir caminos para una reflexión mayor y una forma de hacerlo es desde la ética.

a) Diseño de relatos

Los relatos se diseñaron en dos vertientes: en cuento y obra de teatro

Obra de teatro: esta modalidad resultó muy útil debido a que era necesario presentar escenarios donde los personajes dialogaran explícitamente, se cuestionaran entre sí, y en conjunto fueran adentrándose en los temáticas surgidas con la intención de darle sentido a las situaciones que estaban afrontando, por ejemplo, en el siguiente fragmento, se plantean reflexiones sobre las posibilidades de autorrealización y las disyuntivas que existen entre lo que una persona desea y lo que es posible hacer:

Vero: ¿y qué piensas hacer?

Juan: pues ahora veo un abismo muy grande entre lo que quiero hacer, y lo que puedo hacer.

Vero: sí, cuando quieres algo y existen los medios y el apoyo para hacerlo entonces puedes hacerlo, pero en caso contrario, tal vez sea más complicado porque con miles de dificultades terminas haciendo lo que puedes, y vas dejando de lado lo que quieres.

Ahora bien, las ideas que se presentan en los diálogos son en principio focos de discusión, porque muestran indicios que pueden desencadenar distintas preguntas y distintos rumbos de discusión. Esto quiere decir que lo que inicialmente se plantea, puede tener varios destinos según como se vaya manejando el plan de diálogo. Asimismo, para cada relato era necesario construir un plan de diálogo donde se presentaran preguntas guía para conducirlo, además de algunos ejercicios que pudieran apoyar el proceso de comprensión del estudiante, por ejemplo, el plan de diálogo de este fragmento consta de las siguientes preguntas:

¿Plantea un ejemplo de tu vida cotidiana donde sea visible el abismo entre lo que quieres y puedes hacer?

¿Estás de acuerdo con la opinión de Verónica? ¿Por qué sí o porque no?

¿Cuándo quieres algo en el futuro siempre es posible obtenerlo? o ¿Habrá circunstancias en las que sea imposible obtener lo que se desea?

Cuento: el cuento se enfocó al monólogo interno que algunos personajes hacían consigo mismo en relación a una circunstancia crucial en sus vidas. Por ejemplo, en el siguiente fragmento se dibuja el mundo interior de una adolescente a punto de culminar el bachillerato, sus miedos inconscientes, las presiones a las que está sujeta y la rememoración de una conversación que le hizo sumergirse en un estado de cuestionamiento constante:

Empezó a recordar una clase con el profesor Aguirre dónde se discutía sobre si era posible ser totalmente libres y dueños de sí mismos o por el contrario, siempre estaríamos encadenados a las normas y leyes que imponen los demás. Sonia no había comprendido el sentido de la nota ni el de la discusión, sin embargo, ahora que le asaltaban las dudas, se vela a sí misma, y se preguntaba: ¿a quién quiero agradar?, ¿en verdad estoy segura de que me gusta la medicina y que a eso me dedicaré toda la vida? ¿Por qué y para que seguir estudiando?, ¿qué pasa si no sigo lo que los demás esperan de mí?, ¿en quién me voy a convertir en el futuro?

En este fragmento se alcanza a apreciar una situación determinante, y la idea de plantear preguntas serias sobre un asunto aparentemente cotidiano es por la importancia de que los estudiantes hagan sus propias preguntas sobre las decisiones que están por tomar. Es decir, ¿Cuáles son las circunstancias por las cuales eligen un camino y no otro?, ¿realmente los demás nos orillan a tomar decisiones de las cuales no estamos totalmente convencidos?, ¿cómo sé que realmente tomé una buena decisión?, este es un ejemplo del conjunto de preguntas que forman parte del plan de diálogo y que permiten abordar de manera profunda las temáticas que surgen en el texto.

Cabe mencionar que los planes del diálogo son un recurso que se añadirán una vez que se tengan los resultados de la aplicación. Solo a partir de dimensionar el impacto del instrumento se estará en condiciones de pensar y desarrollar un conjunto de herramientas que puedan acompañar los relatos. Para esto se pensó que lo más propicio sería la elaboración de un conjunto de preguntas por cada temática que se refleje en el texto. De igual forma se estará en condiciones de diseñar ejercicios de apoyo tendientes a fortalecer cada una de las cuestiones discutidas. La construcción de estos diseños se abordará más adelante. Por lo pronto es necesario clarificar cuales son las características de los relatos.

Una característica que está presente en estos relatos es la relación entre el proyecto de vida y la ética, en todo momento se busca que la noción proyecto de vida esté presente, ya sea en su relación con los valores grupales o personales, o en la toma de decisiones tal como lo muestra el último

texto. En otros relatos se muestran también las relaciones que tiene el proyecto de vida con la idea de libertad y la idea de felicidad, así como el manejo de la incertidumbre.

Es importante decir que dentro de este diseño se cuidaron cuatro elementos:

- a) que las temáticas tejidas en los textos se centraran en la noción proyecto de vida y sus múltiples relaciones con ética
- b) que el texto diera pauta para que los estudiantes fueran capaces de identificarse con las situaciones y de esa manera pudieran elaborar sus propias preguntas
- c) que el texto fuera capaz de propiciar conflictos cognitivos en los estudiantes sobre su proyecto de vida
- d) que el texto fuera lo suficientemente, claro, fluido y contundente de manera que atrapara la atención del lector desde el inicio.

Una vez que se diseñaron los relatos otro paso importante fue su aplicación en varios grupos de bachillerato para determinar sus alcances y sus limitantes. Para esto fue necesario iniciar un proceso de gestión con las autoridades educativas correspondientes porque era necesario que los relatos fueran leídos por grupos de estudiantes de distintas modalidades. Se optó por realizar esta aplicación en dos bachilleratos dados las condiciones de apertura de las mismas instituciones.

b) Aplicación de instrumentos

La aplicación de los relatos se llevó a cabo en los siguientes escenarios:

- Centro Bachillerato Tecnológico y Agropecuario 246 (Cbta246) en Xalisco Nayarit
- Preparatoria Compostela en Compostela Nayarit (Preparatoria privada)
- Centro de Integración y Rehabilitación Social para Adolescentes (CIRSA) en Tepic Nayarit

Los grupos seleccionados fueron específicamente los de sexto semestre debido a que la mayor parte de los relatos plantean situaciones propias de final de periodo escolar. Además dentro de los

programas de tutoría siempre hay espacios dedicados a la promoción de proyectos de vida, de esta manera se aprovecharon estos espacios para la aplicación de instrumentos.

Cabe aclarar que la elección de estos planteles obedeció a la apertura que tuvieron para acoger la propuesta que se estaba gestando. Es decir, no se consideró necesario establecer criterios específicos de selección dado que la propuesta está pensada para todo aquel o aquella estudiante que se encuentre por culminar el bachillerato independientemente de la instancia o modalidad en la que se encuentre. Esta variedad de escenarios fue un punto a favor dado que, entre más diversas fueran las modalidades y los contextos de aplicación, mayores serían los alcances de la propuesta. De alguna manera, esto permitiría generar mayor inclusión y, en un momento posterior, proponer este proyecto en diversas instancias que ofrecieran educación media superior.

Se aplicaron tres relatos; por cada relato hubo una hoja de trabajo donde se capturó la información necesaria para dar cuenta del impacto a partir de los rubros mencionados anteriormente. La hoja de trabajo consistió en varias preguntas a través de las cuales se diera cuenta de las características siguientes:

- | | | |
|-------|---|--|
| Fondo | { | <ul style="list-style-type: none">▪ que el texto diera pauta para que los estudiantes fueran capaces de identificarse con las situaciones y de esa manera pudieran elaborar sus propias preguntas▪ que el texto fuera capaz de propiciar conflictos cognitivos en los estudiantes sobre su proyecto de vida |
| Forma | { | <ul style="list-style-type: none">▪ que el texto fuera lo suficientemente, claro, fluido y contundente de manera que atrapara la atención del lector desde el inicio |

Posterior a la aplicación se abrió una última etapa centrada en el análisis y evaluación del instrumento aplicado. La fase de evaluación era crucial para el presente trabajo, porque a partir de ahí se podría afirmar qué características del texto fueron exitosas y en cuáles se necesitaba mejorar. Era importante saber si realmente los relatos estaban en consonancia con la vivencia de los estudiantes, de este modo el relato permitía dar cuenta de aquellas situaciones, detalles, ideas, o preguntas que efectivamente habían llamado la atención o habían interesado a los estudiantes.



4.2 Presentación de resultados

Una vez aplicados los instrumentos fue necesario dar cuenta de su impacto y su consistencia a través de las respuestas que los propios estudiantes habían emitido. Este sería el proceso que terminaría por definir la propuesta, dado que aquí se culminaría el proceso de experimentación, es decir, ya no se abrirían nuevos espacios de aplicación, sino basta que, en una etapa posterior, fuera posible aplicar la propuesta completa, situación que va más allá de los propósitos del presente trabajo.

Sin embargo, se fue consciente de que era pertinente arriesgarse en un proceso de ensayo y error, porque era la única opción de saber si, el diseño de la propuesta, en un futuro sería un proceso llevadero y realizable en las aulas. A final de cuentas, si los resultados eran negativos se estaría en condiciones de fundamentar por qué no se llegó al resultado esperado.

Por cada relato se elaboró un documento donde se realizó el análisis del texto explicando su contenido, estructura y los resultados que generó. A continuación se presentan cada uno de los puntos que contiene el documento:

- a) Propósito: se explica de forma general qué es lo que se espera del relato
- b) Lugar de aplicación.
- c) Contenido del texto: se explica de forma breve cuál es la trama, qué temas se van involucrando y se justifica la relevancia de los temas
- d) Estructura del texto: se explica de forma breve cuál es la modalidad literaria del texto
- e) Alcances del texto a partir del contenido: se evalúan los puntos de vista que toman los estudiantes y las preguntas que se generan respecto al contenido del texto
- f) Alcances del texto a partir de la forma: se evalúan los puntos de vista respecto a la narración, claridad y si como texto literario, logra atrapar la atención de los estudiantes

4.2.1 Primer relato: la tarea

Propósito: dar cuenta de los alcances del texto: *La tarea*. Para esto fue necesario aplicar el instrumento en un grupo de 28 estudiantes de un bachillerato tecnológico, con el fin de saber el impacto que tuvo el texto y capturar nueva información para completar la presente propuesta.

Lugar de aplicación: CBTA 246

Contenido del texto: la lectura muestra un diálogo entre tres estudiantes que se va desarrollando a partir de realizar una tarea en equipo sobre la relación que guardan los valores con su proyecto de vida. En el texto se muestra información sobre la definición de los valores desde una postura psicológica, los estudiantes plantean ejemplos cotidianos a partir de este posicionamiento, esto con el fin de pasar de una visión axiológica tradicional a una reflexión sobre cómo operan internamente los valores. En el transcurso del diálogo se van involucrando temas complejos como la felicidad y la autorealización personal, de manera que los estudiantes van deliberando en conjunto sobre estos asuntos (Ver anexo 2).

Al final del texto no se llega a una conclusión, sino que se abre el diálogo a nuevos temas como la voluntad y la autonomía. Con esto se muestran las múltiples relaciones conceptuales que pueden existir al hablar de un proyecto de vida. La idea de este texto es promover cuestionamientos de tipo axiológico, para ahondar en los procesos de conducta, y formar una visión proyectiva, más no únicamente en términos de ocupaciones profesionales o roles sociales que se desean asumir, - sino con la mira a profundizar qué valores son necesarios para consolidar y asumirse como persona ética en un mundo incierto y cambiante.

Uno de los alcances propuestos en este tipo de textos es que los estudiantes puedan plantearse preguntas a partir de la trama que presentan los personajes. El eje central de estos textos es propiciar reflexiones en torno al proyecto de vida desde una mirada ética. Tal como se plantean los contenidos que se van tejiendo a lo largo del diálogo, el proyecto de vida es un concepto que establece relaciones múltiples con la ética como disciplina. Esto quiere decir que cuando reflexionamos sobre un proyecto de vida a partir de la ética se involucran cuestionamientos sobre la dimensión axiológica de la persona, sus potencialidades, debilidades, su determinismo, su autonomía, la incertidumbre, los límites y alcances de la libertad, la voluntad, entre otros conceptos que posiblemente surgirán cuando los estudiantes puedan someter a discusión la ética y su proyecto de vida.

Estructura del texto: texto dialogado similar al formato de obra de teatro.

Alcances del texto a partir del contenido: La aplicación del texto contó con una hoja adicional de trabajo que consistió en un cuestionario donde se buscó capturar puntos de vista cruciales en torno a la forma y el fondo del texto. A continuación se presentan los resultados de esta primera aplicación.

Preguntas que surgen en los estudiantes a partir del relato:

- ¿Cómo podemos aplicar los valores y de qué manera?
- ¿Qué son los valores?
- ¿Cómo actúan en nosotros?,
- ¿Cómo aplicar los valores?
- ¿Cómo funcionan las leyes?
- ¿Cómo debe ser una vida con valores?
- ¿Qué valores práctico?
- ¿Qué virtudes ven en mí los demás?
- ¿Cómo se forma el futuro?,
- ¿Cómo realizar un proyecto de vida?,
- ¿Cuál es mi proyecto de vida?
- ¿Cómo será mi futuro?
- ¿Cómo debe ser una vida normal?

Se le preguntó a los estudiantes si han tenido interés por la lectura, en sus respuestas se puede advertir que han sido pocas las veces que se han detenido a reflexionar sobre las implicaciones tanto conceptuales como prácticas de los valores, ni mucho menos sobre las implicaciones de un proyecto de vida. Se observa una visión objetivista de los valores, como categorías inalcanzables que de algún modo operan para regular el comportamiento y como un deber de toda persona, sin embargo, se detecta que pocas veces son temas abiertos a la discusión.

Esto quiere decir que cuando se les pregunta acerca de lo que entienden por valores, los estudiantes hablan de: libertad, justicia, tolerancia, paz (entre otros), y como un deber que la mayoría tiene que cumplir, pero no hay referencias con respecto a la apropiación, permanencia y ruptura de los valores, ni tampoco reflexiones acerca de su sentido, procedencia y caducidad. En relación al proyecto de vida se habla de éste como un itinerario de metas por cumplir casi todas profesionales y de asunción de roles típicos- madre y padre- carente de dimensión axiológica.

Referente a las preguntas planteadas por los estudiantes la mayoría alude a un interés por ahondar la operatividad de los valores, es decir sobre su aplicación en la vida. Comprender la complejidad de los valores y su practicidad es un punto relevante para esta propuesta, porque toda reflexión sobre el proyecto de vida se articula a partir de que la persona vea las posibilidades que encuentra en sí misma, esto implica a su vez un reconocimiento interior, una reflexión sobre su autonomía (libertad) y una toma de conciencia de los límites externos (determinismo).

Alcances del texto a partir de la forma: La mayoría de los estudiantes expresó que la lectura era entretenida e interesante, sobre todo por el tipo de preguntas que se hacían los personajes. A final de cuentas, el texto resultó ser claro y en la opinión de la mayoría de los estudiantes, fue un texto bien explicado y apegado a la realidad. Dentro de las sugerencias se encontraron posiciones divididas; algunos estudiantes expresaron que en el tipo de temas que se abordan siempre es necesario estar buscando nuevos puntos de vista y que en realidad nunca se llegaría a un punto exacto en común, otros estudiantes expresaron la necesidad de llegar a una conclusión. Para la mayoría era importante que el diálogo se extendiera y a su vez se proporcionara mayor información sobre los temas, específicamente se sugirió que se abordara más el concepto de felicidad y la operatividad de los valores.

4.2.2. Segundo relato: los artistas

Propósito: identificar cuáles fueron los elementos que generaron reflexión en el texto *Los artistas* en los grupos de tercer año

Lugares de aplicación: Preparatoria Compostela y CIRSA

Contenido del texto: se plantea un escenario de final de curso, en el cual tres personajes conversan sobre el momento crucial en el que se encuentran envueltos. Una vez que está por finalizar el periodo escolar los estudiantes presentan inquietudes, elaboran cuestionamientos así como reflexiones acerca de los rumbos que están por tomar. Se plantean además cuestionamientos acerca de algunas ideas preconcebidas referentes a limitación de perspectivas de autorealización. En este texto se aborda también el desencuentro entre las visiones del grupo social y los intereses vocacionales de la persona, fue a razón de esta incompatibilidad que se pensó involucrar en este relato aquellos, intereses, gustos personales e inquietudes que se ven demeritadas cuando se

comparan con otro tipo de habilidades que tiene o debiera tener la persona, tal es el caso de las inclinaciones artísticas como un asunto profesional, esto suele crear disyuntivas sobre las profesiones económicamente rentables y no rentables, sobre lo valioso o no valioso según las perspectivas que se pongan en juego (Ver anexo 3).

Otro elemento importante en la lectura es propiciar el análisis del sentido de la profesión. Es decir, cómo se está seguro, o cómo saber qué es lo que desea de determinada profesión más allá del gusto personal. De lo que se trata es de ampliar las posibilidades de comprensión acerca de la elección de una carrera, con esto se busca cuestionar las normas de elección impuestas por el grupo social, elecciones que se toman acriticas y que limitan las posibilidades de autonomía del estudiante, su capacidad autoreconocerse, de autodirigirse, de tener dominio sobre sus decisiones y de hacerse responsable de las consecuencias.

Estructura del texto: texto dialogado similar al formato de obra de teatro.

Alcances del texto a partir del contenido: La aplicación del texto contó con una hoja adicional de trabajo que consistió en un cuestionario donde se buscó capturar puntos de vista cruciales en torno a la forma y el fondo del texto. A continuación se presentan los resultados de esta primera aplicación.

Preguntas que surgen en los estudiantes a partir del relato:

- ¿Cómo sé que lo que decidí estudiar en realidad es lo que quiero?
- ¿Qué es lo que haré en el futuro?
- ¿Las personas que te rodean te apoyan realmente?
- ¿Por qué se demerita la profesión de artista?
- ¿Por qué la sociedad quiere elegir por ti?
- ¿Mi carrera es la mejor elección?
- ¿Seré capaz de realizar una carrera?
- ¿Cómo se puede alcanzar el éxito?
- ¿Cómo se valora lo que tienes?
- ¿Cómo puede realizarse una persona?
- ¿Por qué no podemos tomar decisiones propias?

Las respuestas de los estudiantes fueron unánimes al respecto de ser capaces de decidir por uno mismo y no permitir bajo ningún motivo que los demás decidan por uno. La afinidad por los personajes fue más acentuada en este texto que en el anterior dado que la mayoría de los estudiantes encontró elementos en común con las experiencias que narraban cada uno de los personajes, especialmente aquellas que refieren a la elección profesional y a la presión social a las que se está sujeto durante esta etapa de elección.

Se observó que la mayoría de los estudiantes no han realizado un proceso de reflexión sobre las decisiones que están a punto de tomar, los juicios de los estudiantes están más próximos a una idea de *querer es poder o es cuestión de esfuerzo*, de que, si bien la vida es un mar de posibilidades, la intención de realización debe ser en la misma proporción, pero no se hace mención del autoreconocimiento y de la reflexión de los intereses, gustos o inclinaciones profesionales ni las posibilidades externas de realización de metas. La mayoría expresa un deseo de plantearse metas y realizarse en el futuro, pero al igual que en el primer ejercicio, éstas van inclinadas hacia la culminación de carrera profesional y hacia la asunción de roles tradicionales.

Frente a este escenario fueron relevantes las preguntas que se plantearon los estudiantes debido a que expresan apertura de las visiones que previamente no se había puesto en duda como aquellas que van dirigidas al autoconcepto y que aluden al estudio de las decisiones y de la capacidad de afrontar el futuro. Este conjunto de preguntas son de gran aporte para plantear ejercicios destinados a clarificar, fortalecer y comprender las implicaciones de elección profesional, tomar una decisión, así como las posibilidades y limitantes externas. La idea de ahondar sobre estos temas tiene que ver con asumir que, la clarificación de lo que la persona pretende realizar así como las posibilidades externas, no son un asunto únicamente motivacional, sino también de comprender la complejidad que rodea estas decisiones, la presiones externas y la inseguridad que sugiere el futuro.

Alcances del texto a partir de la forma: el texto ha sido interesante en la opinión de muchos estudiantes. En términos de narración se ha procurado que el texto sea claro, conciso y elocuente, sin perder de vista la profundidad de los contenidos que maneja. Se les preguntó a los estudiantes si les pareció complicado el relato, y si había algo que modificar, las respuestas de aquellos fue

que el texto hablaba de cuestiones importantes y no hubo ningún inconveniente en la comprensión de la trama, tampoco se recomendó modificación alguna.

4.2.3. Tercer relato: Susana

Propósito: Identificar los alcances del relato *Susana* en tanto a los contenidos que presenta así como la forma del texto en un grupo de tercero de bachillerato

Lugares de aplicación: Preparatoria Compostela y CIRSA

Contenido del texto: en este relato se narran elementos de la subjetividad de una estudiante que está a punto de culminar el bachillerato, sueños, miedos inconscientes, dudas, expectativas, cambio de actividades y preocupaciones en torno al futuro. El contenido del texto está centrado en la confrontación de las expectativas ajenas y las propias, en el enfrentamiento de lo incierto así como su relación con la idea de libertad y determinación. Al igual que el segundo texto, se centra en profundizar sobre la toma de decisiones, analizar aquello que orilla a tomarlas y los desafíos que se presentan a la hora de convertirse en una persona adulta (Ver anexo 3).

Estructura del texto: A diferencia de los relatos anteriores el presente texto sigue una estructura narrativa distinta puesto que se acerca más a la modalidad de cuento. Hay un narrador omnisciente que va ilustrando a detalle cómo el personaje experimenta sentimientos de agobio acompañados de cuestionamientos e inquietudes propias de un cambio de etapa. Se muestra cómo el personaje va rememorando experiencias de su pasado inmediato y cómo, a través de éstas, va articulando el sentido que tiene el momento que está transitando, de tal modo ha encontrado herramientas en la clase ética que poco a poco le permiten ahondar en el conflicto que representa tomar decisiones propias.

Alcances a partir del contenido: Se percibe que el texto llama la atención por los cambios que está experimentando el personaje, principalmente en las formas de vida que se dejan atrás para adoptar nuevos hábitos, y hacerse de herramientas para enfrentar nuevos retos. Tal parece que esta situación ilustra (quizá no con exactitud, pero con algunas similitudes) lo que varios estudiantes experimentan en sus últimos momentos en bachillerato. Al menos una gran parte de las estudiantes

destacó la seriedad que tiene la culminación de una etapa junto con los nuevos recursos personales que se requieren para enfrentar el futuro.

En la preparatoria privada, en un grupo mínimo de estudiantes se detectó apatía y subestimación ante la situación de cambio que presentaba el personaje, expresiones como: "no es necesario presionarse tanto" y "tomar la vida como viene", "vivir al día" aluden a visiones, que al menos desde su discurso, son cortas en el sentido de que no se plantean horizontes de realización, de esta forma se deja que las circunstancias dominen las direcciones que se toman sin siquiera plantear una mínima intervención personal sobre lo que se desea ser o hacer en el futuro.

Pareciera entonces que es más notable ahora la incertidumbre que provoca el futuro, y es que en generaciones pasadas los planes futuros se coordinaban bajo el supuesto de ocupar un lugar en la sociedad y en el ámbito laboral. Si bien, estos planes siguen vigentes en el grupo de adolescentes con los cuales se mantuvo contacto, se percibe también una sensación de vacío, una ausencia de referentes o modelos, y una actitud pasiva, inmovilizada producto de una confusión y sensación de vacío, con una escasa motivación para crear su lugar en el mundo y animadversión por las instituciones formativas.

Si a esto se le agrega el consumo exacerbado de informaciones, la rapidez con las que circulan y los pocos criterios con los que estas se toman, hacen que esta generación encuentren distinciones con generaciones pasadas, no se afirma que sean completamente distintas, dado que se encuentran rasgos en común propios de la adolescencia, pero si es notable el hecho de que las condiciones actuales hacen una diferencia en torno a la forma en cómo los estudiantes proyectan su futuro. Detectar estas situaciones permite proponer nuevas formas de abordaje ya que de algún modo las carencias encontradas figuran como un terreno fértil para plantear nuevas preguntas destinadas a resinificar las opiniones viciadas por el sentido común y la inercia mental.

Dentro de CIRSA, los resultados presentaron un matiz un poco diferente, se percibió mayor apertura al texto, la mayoría rescató la importancia de pensar en el futuro como algo importante y hubo mayor identificación con las sensaciones de miedo que presentaba el personaje. En una población mínima se detectó desesperanza y aversión a la escuela y en un solo caso se advirtió negación de pensar en el futuro.

Otro elemento que llamó la atención en ambas instancias, fue la contraposición entre la libertad para autodeterminarse o la determinación externa como implicaciones a la hora de tomar decisiones. Los cuestionamientos que se hace el personaje cuando recuerda a su profesor de ética ilustran dicha contraposición y permiten ahondar en la idea de libertad. En este sentido, a partir de una circunstancia aparentemente simple y cotidiana se despliega un conjunto de preguntas que sugieren profundizar en la raíz de las inquietudes e intereses profesionales y analizar las expectativas propias y ajenas. Al respecto de esta idea planteada en el texto, los estudiantes generaron las siguientes preguntas:

- ¿Por qué tenemos miedo de hacer lo que queremos?
- ¿Por qué conforme crecemos la forma de ver las cosas cambia?
- ¿Por qué y para qué seguir estudiando?
- ¿Podré superar el miedo tal y como lo superó el personaje?
- ¿Por qué la mayoría de las personas piensan en hacer feliz a otras personas y no así mismas?
- ¿Por qué las personas hacen cosas con las que creen que van a estar contentos los demás y no hacen lo que realmente desean?

Alcances de texto a partir de la forma: los estudiantes pensaron que la importancia del relato radica en el mensaje que deja y en la forma en cómo se describen los detalles del personaje. En este texto al igual que en los otros, se procuró que la historia lograra embonar con las experiencias de los estudiantes mediante una narración clara sobre la forma en cómo internamente se experimentan los cambios y la urgencia de las decisiones. Finalmente, el texto resultó ser apropiado debido a que los estudiantes expresaron que no hubo dificultad para entender la trama del texto. Pese a ello, llamó la atención una observación hecha por un estudiante del CIRSA, el cual expresaba la necesidad de que la historias tuviera un personaje mayor que pudiera orientar y dar puntos de vista mucho más objetivos a los personajes adolescentes de la historia.

4.3. Construcción de planes de diálogo y herramientas de apoyo

El presente apartado tiene como propósito la construcción de diálogos y herramientas de apoyo a partir de los cuales se pueda profundizar en los textos, las opiniones y preguntas que se generaron durante las intervenciones. Se tomaron de base los resultados generados para construir

herramientas que tengan como objetivo desplegar procesos reflexivos en los estudiantes. Además de tomar como punto de referencia la información que proporcionaron aquellos sobre los relatos, es importante destacar aquellas temáticas que no fueron visibles y que forman parte también de los contenidos de la propuesta.

Las herramientas cumplen con la forma de planes de diálogo así como ejercicios de apoyo que se van alternando con cada uno. Dichos planes están basados tanto en las temáticas que presenta el relato así como las preguntas que realizaron los propios estudiantes. De cada relato se presenta un esquema que ilustra de manera sintética las temáticas que se abordan, posteriormente se presentan los planes de diálogo, los ejercicios de apoyo, así como el propósito de cada uno de éstos.

4.3.1 Plan de diálogo: La tarea

Esquema 3: La tarea



Fuente: elaborado por la autora

Tabla 4. Herramientas para el primer relato: La tarea

Tema	Propósito	Plan de diálogo	Ejercicios de apoyo
El significado de los valores	<ul style="list-style-type: none"> • Ahondar en el concepto valor y sus acepciones más tradicionales • Profundizar en la operatividad de los valores • Comprender cómo éstos actúan en nuestras elecciones y orientan la 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son los valores? • ¿Por qué crees que la libertad, justicia, tolerancia entre otros, se consideran valores? • ¿Cómo puedo saber cuáles son mis orientaciones de valor? • ¿Cómo nacen en la persona los valores y 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una estrategia para dar respuesta a la pregunta siguiente: ¿cómo le hago para saber qué valores orientan mi conducta? • Discutir en grupo la siguiente pregunta ¿cómo hacer para saber si las elecciones que hice con respecto a la

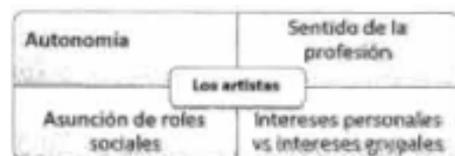
	<p>conducta de una persona.</p>	<p>cómo se van modificando?, ¿puedes dar un ejemplo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo puedo saber que las valoraciones sobre lo que hago son correctas? • ¿Cómo puedo saber si las elecciones que hice son las correctas? • ¿Porqué lo que para mi es preferible para otra persona no lo es? • ¿En qué consiste lo preferible o lo no preferible? • ¿En qué consiste la dificultad para asumir valores y actuar conforme a ellos? 	<p>elección profesional son las correctas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un escrito sobre qué relación guardan los valores con el proyecto de vida
<p>La felicidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer las relaciones que tiene el concepto de felicidad con el proyecto de vida y la idea de autorrealización • Profundizar en el significado de la felicidad y ampliarlo. • Discutir cuáles son las diferentes visiones que tienen los estudiantes respecto a este tema y cuestionar el sentido que otorgan con el fin de introducir conflictos cognitivos al respecto 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué consiste la idea de felicidad en una persona? • ¿La idea de felicidad para todos es la misma o consideras que para cada persona es distinta? • ¿Cómo podemos reconocer lo que nos hace felices? • ¿Siempre es bueno lo que hace feliz a una persona? • ¿Se puede ser feliz todo el tiempo? • ¿Se tiene que sufrir primero y luego ser feliz? • ¿Qué relación guarda la felicidad con tu autorrealización? • ¿qué significa autorrealizarse? • ¿Consideras que tener una carrera es ser una persona realizada? • ¿Pueden que solo hay una manera de sentirse realizada o realizado? 	<ul style="list-style-type: none"> • Discute con tus compañeros en qué consiste la felicidad para cada uno, después establezcan los puntos en común • Redacta un escrito basado en la siguiente pregunta: ¿si basara mi proyecto de vida en la felicidad cómo sería? • Dentro la lectura hay una parte donde los personajes discuten sobre la felicidad, ¿qué opinas sobre lo que dicen?, ¿estarías de acuerdo o no con lo que cada uno plantea?, argumenta tus respuestas

Proyecto de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir a los estudiantes en el concepto proyecto de vida • Reflexionar sobre la importancia de tener un proyecto de vida • Cuestionar la relevancia de contar o no con un proyecto de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué consiste un proyecto de vida y cómo se forma? • ¿Qué sucede cuando no se tiene idea alguna hacia donde ir en el futuro? • ¿Consideras que da igual o no tener una idea hacia dónde ir? 	Elabora un escrito sobre las cualidades que te gustaría tener en el futuro, ¿qué valores debes construir para ese futuro?
------------------	--	--	---

Fuente: elaboración de la autora

4.3.2. Plan de diálogo: Los artistas

Esquema 4. Los artistas



Fuente: Elaboración de la autora

Tabla 5. Herramientas para el segundo relato: Los artistas

Temática	Propósito	Plan de diálogo	Ejercicios de apoyo
Sentido de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la reflexión sobre el sentido de la profesión • Promover una vigilancia sobre la forma en cómo se están conigiendo las elecciones profesionales • Reflexionar en las implicaciones sociales de tener o no una profesión 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras importante elegir una profesión en este momento? • ¿Cómo sabes si hiciste una elección adecuada en tu profesión? • ¿Las profesiones se te permiten tener un buen trabajo? • ¿Qué te hace estar convencido de que escogiste lo adecuado? 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrir un debate dónde se discute si la profesión debe ser elegida bajo un criterio centrado en la remuneración económica o bajo el criterio de la satisfacción personal independientemente si sea rentable o no. • Escribir un texto donde se reflexione acerca de/

Tabla 5. Herramientas para el segundo relato: Los artistas

Temática	Propósito	Plan de diálogo	Ejercicios de apoyo
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que tener una elección profesional en estos momentos determinará lo que serás en el futuro? • ¿Hasta qué punto una profesión se convierte en parte de tu identidad? ¿o piensas que es algo muy secundario como algo que solo te permitirá tener un trabajo para subsistir? 	<p>sentido de la profesión que estoy por escoger</p>
<p>Intereses personales vs intereses grupales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar cómo influyen los intereses grupales en las decisiones personales • Diferenciar y clarificar los intereses, gustos personales y necesidades profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo saber qué es realmente lo que uno quiere? • ¿Cuál es la diferencia entre querer, desear y necesitar? • ¿Cómo sabes si tus elecciones profesionales corresponden a una convicción propia o externa? • ¿Qué sucede cuando tus intereses no compaten con los deseos grupales o familiares?, ¿qué opciones se tiene para resolver este conflicto? • Cuando quieres algo en el futuro ¿siempre es posible obtenerlo? o ¿Habrá circunstancias en las que sea imposible obtener lo que se desea? 	<p>En la lectura hay una parte donde los personajes discuten sobre las posibilidades de realización de sus intereses, ¿qué opinas sobre lo que dicen los personajes?</p>
<p>Asunción de roles sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar acerca de los roles tradicionales y sobre la diversas posibilidades de realización futura • Reflexionar sobre la libertad de asumir o no, 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Pienas que todas las personas debían asumir papeles de madre o padre u esposo u esposa? • ¿Crees que es obligatorio para ti y 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistar a cinco personas mayores y preguntarles cuáles son los roles sociales que han asumido, qué ideales defienden en la actualidad y cómo ha

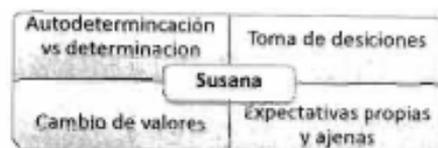
Tabla 5. Herramientas para el segundo relato: Los artistas

Temática	Propósito	Plan de diálogo	Ejercicios de apoyo
	<p>roles tradicionales para el futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar en la comunidad, historias de vida bajo las cuales se pueda ampliar la comprensión sobre la vida futura 	<p>todos tus compañeros ser padre o madre en el futuro?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que sea obligatorio para ti y todos tus compañeros tener una carrera profesional? • ¿Para tener un impacto positivo en la sociedad, siempre es necesario tener una carrera profesional? • ¿Aparte de ser padre o madre y tener una profesión, qué otros escenarios son importantes tomar en cuenta para el futuro? 	<p>cambiado su vida y el mundo desde que tenían tu edad hasta hoy. Socializar en el grupo las respuestas obtenidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar un personaje importante ya sea del pasado o del presente al cual admires. Explicar porque razones lo admiras y que contribuciones ha hecho que te han inspirado a seguir su ejemplo.
<p>Autonomía vs heteronomía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el concepto autonomía y heteronomía y sus implicaciones en la toma de decisiones • Reflexionar sobre la capacidad de asumir la autonomía como un modo de vida. • Analizar aquellos factores que limitan la capacidad de decisión propia 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa ser autónomo? • ¿Qué significa ser heterónimo? • ¿Qué papel juega la autonomía en la toma de decisiones? • ¿Piensas que se puede ser autónomo en todas las circunstancias de la vida o solo en algunas? • ¿Cómo se construye la autonomía? • ¿Consideras que algunos medios de comunicación limitan la capacidad de autonomía? 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca tres ejemplos en los medios de comunicación ya sean noticias, páginas de Internet, publicidad o programas televisivos donde se promuevan falsedades que tengan un dominio sobre las creencias de las personas

Fuente: elaboración de la autora

4.3.3 Plan de diálogo: Susana

Esquema 4: Susana



Fuente: elaborado por la autora

Tabla 6. Herramientas para el tercer relato

Temática	Propósito	Plan de diálogo	Ejercicio de apoyo
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las situaciones que infringen temor en la toma de decisiones, analizar su naturaleza y las limitaciones que generan en la capacidad de decidir Abrondar en el significado de la toma de decisiones y las implicaciones que tiene Reflexionar el lugar que tiene la responsabilidad en el proceso de toma de decisiones Reflexionar en los factores que están detrás de la toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué tenemos miedo de hacer lo que queremos? ¿En qué radica el miedo a tomar decisiones propias? ¿En qué consiste el miedo? ¿Qué sucede cuando no se tiene miedo de hacer lo que se quiere? ¿Qué significa decidir? ¿Qué significa hacerse responsable sobre las decisiones que se toman? ¿En qué consiste la responsabilidad? ¿Realmente los demás nos orillan a tomar decisiones de las cuales no estamos totalmente convencidos? 	<ul style="list-style-type: none"> En equipo cada integrante identifique alguna circunstancia en la cual haya manifestado temor al tomar una decisión, analicen la situación y comenten de qué manera resolvieron el problema. Posteriormente reflexionen en grupo sobre cuáles fueron las consecuencias de la decisión que tomaron Lee el texto nuevamente, adéntrate en el personaje principal y responde la siguiente pregunta ¿Qué decisión tomaría en su lugar?
Expectativas ajenas vs expectativas propias	<ul style="list-style-type: none"> Analizar en qué consisten la expectativas propias y ajenas y buscar ejemplos para ilustrar estos conceptos 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué significan los términos expectativas ajenas y las expectativas propias?, ¿a partir de tus experiencias, puedes poner un ejemplo? 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla una estrategia a partir de la cual des cuenta de cuáles son expectativas tuyas y cuáles son ajenas a ti y responde a la siguiente pregunta: ¿cómo te diste

Tabla6. Herramientas para el tercer relato

Temática	Propósito	Plan de diálogo	Ejercicio de apoyo
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar cuáles son las expectativas personales y cuáles obedecen a intereses ajenos • Comprender la importancia que juegan las expectativas propias en la toma de decisión de la persona 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué la mayoría de las personas piensan en hacer feliz a otras persona y no así mismas? • ¿Cómo sé que lo que deseo hacer en un futuro obedece a mis expectativas y no a los demás? 	<p>cuenta? socializa las conclusiones con tus compañeros</p>
<p>Cambio de valores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender porque suceden los cambios de expectativas valoraciones, ideas y formas de ver el mundo en la persona 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué conforme crecemos la forma de ver las cosas cambia? • ¿Eres la misma que cuando eras niña o niño? • ¿En qué si y en qué no? ¿Qué cosas han cambiado? • ¿Tus ideas sobre el amor, la sexualidad, Dios, la amistad o la libertad han cambiado o son las mismas? • ¿A qué crees que se deban esos cambios? • ¿Qué papel juega tu experiencia de vida en tu forma de ver el mundo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca ejemplos donde hayas experimentado un cambio en tus ideas, analiza que fue lo que lo provocó, qué experiencias tuviste para cambiar de opinión de manera contundente y cómo te diste cuenta en esos cambios.
<p>Autodeterminación vs determinación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir las contraposición entre autodeterminación o determinación en la toma de decisiones • Reflexionar sobre las posibilidades de libertad y determinación en la persona • Promover la mantención de una vigilancia en la toma de decisiones con el fin de que los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las circunstancias por las cuales eligen un camino y no otro? • ¿Cómo saber que elegí el camino adecuado? • ¿Tenemos dominio alguno sobre el futuro? • ¿Somos libres del rumbo de nuestras vidas o hay factores que impiden esa libertad? • ¿Hasta qué punto las circunstancias 	<ul style="list-style-type: none"> • Discute con tus compañeros la cuarta pregunta, posteriormente elabora un texto donde exprese tu postura personal al respecto

Tabla6. Herramientas para el tercer relato

Temática	Propósito	Plan de diálogo	Ejercicio de apoyo
	puedan cuestionar las decisiones importantes que están por tomar	económicas, sociales o familiares nos determinan?	

Fuente: elaboración de la autora

CAPÍTULO V PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN ÉTICA DE LOS PROYECTOS DE VIDA (COETPROVIDA) EN BACHILLERATO

5.1. Presentación

Comprensión Ética de un Proyecto de Vida (COETPROVIDA) es un programa que busca promover la Ética a partir de reflexionar en el proyecto de vida de los estudiantes que cursan el bachillerato. Se propone como un espacio alternativo que, mediante un plan de actividades, pueda apoyar tanto a las asignaturas filosóficas (Ética y Valores, Temas de filosofía) así como a los programas de Tutoría y Orientación vocacional presentes en la Educación Media Superior (EMS). Es importante aclarar que COETPROVIDA tiene sus propios fines, sin embargo, existen principios fundamentales que comparte con dichos programas debido a que el propósito mayor es contribuir a la formación integral de los estudiantes, por esta razón, se le considera como una herramienta de apoyo que pretende sumarse a los esfuerzos que está realizando la EMS en promover una educación integral, basada en un enfoque crítico y orientada en fomentar la resiliencia en los estudiantes.

COETPROVIDA tiene como propósito que los estudiantes: sean capaces de comprender el sentido de tener un proyecto de vida, la importancia de intervenir en sus propias decisiones, de entender las implicaciones que contienen, así como el análisis de los factores que entorpecen el desarrollo de la autonomía y que confunden, o limitan la capacidad de elección. En este sentido, se propone ampliar la visión de futuro, más allá de tener una lista de buenos deseos, la comprensión ética de un proyecto de vida implica entender que la vida futura no es tan simple como se imagina y que es necesario desarrollar una vigilancia basada en la capacidad de discernimiento, donde se ejercite el cuestionamiento y la reflexión de las elecciones, de esta manera se propone que sea la persona quien adquiera protagonismo en el desarrollo de su propia historia.

Este programa cuenta con tres relatos, de los cuales, se derivan once bloques temáticos que abundan en el proyecto de vida desde una postura crítica y reflexiva. Por cada toma se propone un conjunto de preguntas para inducir el diálogo, así como ejercicios orientados a fortalecer las dinámicas que puedan generarse en las sesiones. De la misma forma, en cada bloque se platan una serie de recomendaciones para la aplicación del programa COETPROVIDA. La forma

afectuosa de esta aplicación está centrada en un formato de comunidad de diálogo donde los estudiantes, con base en la lectura de los relatos, puedan plantear preguntas propias, y donde los profesores, a partir de las herramientas de apoyo que se proporcionan, puedan dinamizar las discusiones y ayudar a fortalecer los puntos de vista y las nuevas ideas que se generen en este espacio.

5.2. Competencias genéricas de OETPRVIDA

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que se instrumenta y empieza a operar entre el año 2009 y 2010, tiene como propósitos fundamentales contribuir al logro de los objetivos planteados en el programa sectorial de educación 2006-2012. Dichos objetivos destacan:

...la necesidad de elevar la calidad de la educación para generar mayor bienestar y desarrollo nacional, una mayor igualdad de oportunidades educativas; el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, una política aplicada con estricto apego al artículo tercero constitucional, una educación relevante y pertinente y el fomento de una democracia plena del sistema educativo (DGB, 2011, pág. 11).

Como parte de estos propósitos generales se han llevado a cabo, desde la puesta en marcha de la reforma, propuestas que intentan contribuir al desarrollo de la educación integral y a la promoción de una cultura democrática, iniciándose en las aulas bajo un enfoque de aprendizaje sociocultural. Aunado a ello, se pusieron en operación un conjunto de programas destinados a mejorar la eficiencia terminal en la EMS. Otro de los logros de esta reforma es la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) a través del cual se está en condiciones de promover un conjunto de competencias genéricas en todos los subsistemas de bachillerato.

Un punto a favor, es que dichas competencias comparten principios ideológicos que valoran la necesidad de fomentar en los estudiantes aprendizajes para la vida, no solo en un saber hacer, sino también en la consolidación de habilidades y actitudes que le permitan saber convivir en un mundo cada vez más conflictivo y también, aprender a cuidarse a sí mismo en un entorno cambiante. En todo caso, el propósito final de estas iniciativas, es promover la autonomía como una actitud necesaria a la hora de lidiar en un mundo incierto:

Las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean” (DGB, 2011, pág. 30)

De acuerdo a estas declaraciones expuestas en los programas oficiales, una prioridad de la RIEMS es que los estudiantes puedan construir herramientas que les permitan aprender de manera continua a lo largo de su vida, además de la formación de actitudes orientadas a armonizar con el entorno. Otra idea no explícita en estas afirmaciones es que, para comprender el entorno e influir en él, es necesario también promover aprendizajes sobre el autoconocimiento de los estudiantes y sus capacidades de elección. Desde aquí inicia el conflicto de no saber de qué manera se puede influir en el entorno, en este sentido la construcción de convicciones e ideales pasan primero por un reconocimiento de los valores personales y en la manera que tiene el estudiante de visualizarse contribuyendo al futuro de su entorno.

Esta última idea se convirtió en un motivo importante a la hora de realizar la propuesta COETPROVIDA porque es una alternativa centrada en el estudiante y en el fomento de sus capacidades de decisión para intervenir en la construcción de su futuro. Esta intención, en el ámbito curricular, se ve fortalecida por que contribuye al logro de una dimensión que se considera vital: *la autodeterminación y cuidado de sí*. Dentro del M.C. (acuerdo 444) la primera competencia de las once que se anuncian y está orientada a poner al estudiante y su cosmovisión, valores, intereses e ideales, en el centro de la reflexión y de la acción, tal como lo expresan sus atributos (DGB, 2011):

Dimensión: se autodetermina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de

solicitar apoyo ante una situación que lo rebasa.

- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

Esta dimensión es de gran importancia porque se sitúa en la reflexión de los procesos de valoración que hacen los estudiantes sobre sí mismos, sus elecciones y sus proyecciones futuras. Todos los atributos plantean ejercicios de reconocimiento propio, como el análisis crítico de los factores que influyen en la toma de decisiones, esto implica advertir hasta qué punto sus elecciones son un producto de una postura personal lo suficientemente meditada o hasta qué punto obedecen a expectativas ajenas. En este sentido cada uno de los atributos representan formas de construir herramientas centradas en la consecución de propósitos y en atribuir firmeza a las decisiones que se toman.

De acuerdo a lo explicado anteriormente, COETPROVIDA se presenta como un dispositivo que viene a fortalecer el desarrollo de competencias genéricas, específicamente a la primera competencia ya que los atributos que tiene se acercan ampliamente a sus propósitos. Ahora bien, dicha propuesta a parte de estar en consonancia con la idea de una educación integral y una educación para la vida, encuentra semejanzas también con otros programas puestos en marcha a partir de la presente reforma, tales como: Tutorías, Orientación Vocacional y Construye t. Así mismo, tanto los programas de *Ética y Valores* del bachillerato general, así como el reciente programa de *Temas de filosofía* del bachillerato tecnológico proponen habilidades centradas en la construcción herramientas que aborden de manera crítica, reflexiva y analítica los distintos contenidos disciplinares, herramientas que también intentan ser promovidas en la presente propuesta.

5.3. Relación de COETPROVIDA con programas transversales y con otras asignaturas

El programa de *Ética y Valores 1 y 2* propio del bachillerato general y el programa de *Temas de filosofía* del bachillerato tecnológico, se orientan a promover competencias disciplinares del campo disciplinar de humanidades (Acuerdo 656). Dentro de éstas existe un conjunto de

competencias que se relacionan directamente con algunos propósitos de la presente propuesta donde se busca promover que el estudiante:

- Examine y argumente, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección
- Analice y resuelva de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana
- Asuma responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y socio cultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

Por otra parte, a partir de la RIEMS, se pone en funcionamiento un macroprograma destinado a mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes, conocido como: *Síguela, caminemos juntos: Acompañamiento Integral para jóvenes de la Educación Media Superior* el cual persigue dos propósitos: el primero es mejorar el aprovechamiento académico de modo que la formación ofrecida le permita a los jóvenes “tomar decisiones de forma acertada para su proyecto de vida profesional y laboral” (SEMS, 2011). El segundo es contribuir a disminuir la deserción y la reprobación así como elevar la eficiencia terminal.

Este macroprograma maneja seis dimensiones: El Sistema de Alerta Temprana (SIAT), Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SINATA), Programa de Orientación Vocacional (POV), Construye t, Programa de becas y Fomento a la lectura. Cada uno contribuye a los propósitos anteriormente mencionados. No obstante, para COETPROVIDA son tres de estos programas con los que se guarda una relación directa, dado que los propósitos que se plantean son semejantes en términos de formación. A continuación, se exponen a grandes rasgos en qué consisten estos tres programas y la relación que guardan con la presente propuesta.

Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SINATA): Este programa de tutorías, aparte de atender los problemas de tipo académico, se propone atender los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje, busca también contribuir a la promoción de la autonomía y la formación integral. Cuenta con varias figuras de tutorías académicas tales como: tutor escolar, tutor grupal, asesor docente, tutor itinerante y tutoría entre pares, así mismo cuenta con espacios y tiempos determinados de intervención en las aulas. Al ser un programa alterno y de apoyo que intenta

contribuir a la consecución de competencias genéricas se presenta como un espacio que está en posibilidades de intercalarse con COETPROVIDA puesto que este último puede fortalecer las áreas concernientes a la toma de decisiones especialmente en el último año de bachillerato.

Programa de Orientación Vocacional (POV): Es un programa de acompañamiento que pretende apoyar a los estudiantes en su proceso de elección profesional y laboral. Las estrategias de intervención están enfocadas a identificar aptitudes e intereses vocacionales en los estudiantes. La idea de contar con un programa como este adquiere importancia a partir de valorar el desarrollo físico y emocional por el que transita el estudiante. Una vez consolidado el pensamiento lógico formal es posible "comprender e interiorizar valores universales, al igual que planificar su futuro o hacer una elección vocacional de forma realista de acuerdo a sus posibilidades" (Papalia y Olds, citado por SEMS, 2011, pág. 11.). De esta manera, el programa en su fundamentación teórica destaca la necesidad de brindar una formación para la toma de decisiones acertadas.

COETPROVIDA establece una relación cercana con los propósitos del POV, dado que ambos se orientan a brindar herramientas para la adecuada orientación profesional. No obstante, la forma en cómo se trabaja orientación vocacional en las preparatorias tiene que ver más con la aplicación de test para determinar el perfil fisiográfico y laboral del estudiante, que con la construcción de habilidades críticas a la hora de cuestionar el sentido de la profesión, una seria proyección futura y las elecciones que hace el estudiante. De este modo la propuesta estaría encaminada a ser un apoyo a la orientación profesional puesto que comparten propósitos en común, sin embargo COETPROVIDA pretende desarrollar acciones menos instrumentales y más reflexivas.

Construye t: Este programa está destinado a atender la dimensión psicosocial del estudiante y sus necesidades socioafectivas contribuyendo también a la promoción de las competencias genéricas. Se realizan seis tipos de actividades: conocimiento de sí mismo, vida saludable, escuela y familia, cultura de la paz y no violencia, participación juvenil y proyecto de vida. Cada una de estas actividades está destinada para un semestre, de modo que en sexto semestre el conjunto de actividades tiene su culminación en la elaboración del proyecto de vida (Construye t, 2008). La relación que establece COETPROVIDA con este programa es evidente, ambos buscan la promoción del proyecto de vida. Sin embargo, al igual que en el POV el proyecto de vida se considera una actividad mayormente instrumental y pocas veces se ve como objeto de reflexión.

Esquema 6: COETPROVIDA y su relación con el MCC, Competencias disciplinares en humanidades y los programas transversales



Fuente: elaboración de la autora

5.4 Justificación

La importancia de tener un proyecto de vida en bachillerato se considera elemental debido a que los estudiantes son partícipes de una transformación culminante donde se asumen mayores responsabilidades y donde a la vez, se exige un margen de independencia mayor en la toma de decisiones. De la misma forma, la pertinencia de llevar a cabo una propuesta de esta naturaleza es porque los mundos adolescentes en relación a los proyectos de vida suelen tener las siguientes características tal como lo plantea Viñar (2009, pág.29):

En el seno de ese proceso de reapropiación identitaria durante el empuje pubertario se tejen o traman las coordenadas y los itinerarios de un proyecto de vida, los dilemas de la vocación, el parto de una singularidad y un estilo. Este proceso es largo y difícil, lejos de ser una reflexión metódica (y discursiva) es una mezcla entre la lucidez y la fantasía empinante y el delirio de grandeza, con momentos de tedio y anonadamiento y otros de turbulencia y fulguración [...] tal vez este proceso se reformule miles de veces a lo largo de la vida, pero está sería la experiencia de la primera vez.

La idea de proponer estrategias destinadas a meditar en las implicaciones que supone un proyecto de vida en esta etapa, tiene como propósito contribuir a mermar las *fantasías omnipotentes* y las imaginaciones *desmesuradas*, ya que se suelen hacer proyecciones poco realistas donde se evita pensar en los conflictos y desafíos que puede presentar el futuro en la consecución de algunas metas. Esto es un producto del poco reconocimiento personal y síntomas de un análisis nulo sobre las falsas creencias que limitan la adecuada capacidad de elección.

De igual manera, se es consciente de la complejidad que supone la realización de un proyecto de vida ya que es imposible seguir un curso lineal, porque el curso natural de esta actividad suele orientarse a la modificación continua dado que la persona misma en el transcurso de su vida va modificando valores, intereses, expectativas y deseos. Sin embargo, la experiencia primera en la que el estudiante se pone en contacto con la idea de tener un proyecto de vida tiene que proveerle de herramientas que le permitan reconocer que el futuro es incierto y que posiblemente habrá circunstancias sobre las cuales no tenga dominio. No obstante, a pesar de estas fluctuaciones, la presente propuesta está destinada a que el estudiante mediante dichas herramientas aprenda a reconocer sus capacidades de elección, que vea qué valores personales desea conservar o consolidar a la posteridad y que amplíe sus perspectivas de realización futura proyectando una imagen integral de ser humano.

COETPROVIDA se pudo construir a partir de advertir cuáles eran las opiniones de estudiantes y la forma en cómo visualizaban su proyecto de vida. La exploración se realizó en cuatro instancias distintas: un telebachillerato, un bachillerato general, un bachillerato tecnológico y en el CIRSA. Fue a partir de este contacto con el contexto que se pudo observar que los estudiantes, a pesar de provenir de distintos contextos, mantienen puntos en común. A la mayoría les interesa saber qué decisiones tomarán y qué camino forjarán para el futuro, les preocupa entender quiénes son y qué control pueden ejercer sobre sus propias vidas, les interesa hacerse protagonistas de su propia historia y mantienen las esperanzas de poder autorealizarse. Por tales motivos es fundamental proponer espacios donde puedan generarse procesos de comprensión y donde se puedan abrir horizontes.

COETPROVIDA se propone como una alternativa para promover habilidades y actitudes en torno a mejorar la concepción de un proyecto de vida desde el fomento de una reflexión y una postura ética en los estudiantes. Para ello es importante la generación de espacios donde puedan

forjarse este tipo de reflexiones. En vista de que para los programas transversales y en las asignaturas que fomentan competencias disciplinares en humanidades, no se considera una prioridad la necesidad de tomar a un proyecto de vida como objeto de reflexión, COETPROVIDA se propone como una herramienta de apoyo a estos programas para generar posibilidades de encuentro entre estudiantes y docentes donde se ahonde en las distintas dimensiones que componen un proyecto de vida.

5.5 Características del Programa COETPROVIDA

Se propone incidir en un espacio educativo para promover la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico en torno al proyecto de vida del estudiante y sus implicaciones tales como: la toma de decisiones fundamentadas, el reconocimiento personal, así como una amplia proyección futura. Se concibe también como una herramienta de apoyo a los programas de intervención presentes en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), así como en las disciplinas filosóficas ya consolidadas en la currícula (Ética y Valores 1 y 2 en bachillerato general) y aquellas que recién se han introducido (Temas de filosofía, Ética, en bachillerato tecnológico).

En vista de que ya hay programas y asignaturas que promueven el juicio crítico por un lado y el proyecto de vida por otro, COETPROVIDA puede ser considerado una alternativa de intervención que venga a fortalecer a estos programas. Esto quiere decir que se puede intervenir en los espacios de Tutorías, Orientación Vocacional, como parte del Construye t, o bien sus actividades pueden articularse con las temáticas tratadas en las asignaturas filosóficas debido a la relación que mantienen con conceptos filosóficos (cfr. Programa de estudio Temas de filosofía, pág. 15). Otro escenario posible es tomar a COETPROVIDA de manera independiente y extracurricular como un programa transversal orientado a operarse en los grupos de tercer año de bachillerato.

Este programa se compone por tres relatos, once contenidos temáticos y un cuadro de herramientas de trabajo. Las temáticas en conjunto abordan la idea de proyecto de vida en un sentido profundo e integral, de igual forma, se proponen actividades específicas bajo las cuales se puedan trabajar las temáticas. La primera actividad es la lectura de relatos (actividad de apertura), la segunda es el planteamiento de preguntas (actividad de desarrollo), la tercera es un diálogo entre estudiantes y docente (actividad integradora), y la última son ejercicios de apoyo que puedan reforzar las ideas discutidas (actividad integradora complementaria).

En el siguiente cuadro se explica en qué consiste cada relato y cuáles son los conceptos que se ponen en juego a la hora de trabajarlos. Una parte importante de esta propuesta es el abordaje de conceptos bajo los cuales se pueda tener una comprensión mayor acerca de lo que implica un proyecto de vida.

Tabla No. 7 Contenido de COE IPROVIDA

Nombre del relato	Contenido temático	Conceptos	Justificación
La tarea	<ul style="list-style-type: none"> Significado de los valores La felicidad Proyecto de vida 	<ul style="list-style-type: none"> Valor Orientaciones de valor Felicidad Autorrealización Proyectos de vida 	El relato introduce al estudiante en la importancia de reconocer el significado los valores, de qué manera operan en él y cómo a través de ellos se va transformando y decidiendo el futuro. De igual manera, se explora el concepto de felicidad con el fin de dar cuenta de los distintos significados que puede tener además de establecer la relación que guarda con un proyecto de vida y la autorrealización.
Susana	<ul style="list-style-type: none"> Cambio de valores Toma de decisiones Expectativas ajenas vs expectativas propias Autodeterminación vs determinación 	<ul style="list-style-type: none"> Libertad Autodeterminación Determinación Experiencia Cosmovisión Expectativas Decisión Responsabilidad 	El relato explora el momento crítico de una estudiante ante la toma de decisiones sobre su futuro. En él se analizan los conceptos relacionados con la libertad de elección y sus limitantes que pueden radicar en no estar seguro de lo que se desea hacer o estar siguiendo expectativas ajenas a las propias. Los ejercicios que se hagan en torno a este relato serán para clarificar la serie de conceptos que intervienen y que son importantes a la hora de analizar cómo se toman decisiones
Los artistas	<ul style="list-style-type: none"> Sentido de la profesión Intereses grupales vs Intereses personales Asunción de roles sociales Autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> Profesión Identidad Interés Deseo Inquietud Necesidad 	El relato está centrado en el análisis de la elección profesionales, en el lugar que ocupa la realización de una carrera en el proceso de construir la propia identidad y en el sentido que tiene para el estudiante elegir una profesión. Otro de los propósitos del texto es explorar los roles sociales que se desean asumir, analizar de dónde vienen esos deseos y

		Autonomía	ampliar las perspectivas del futuro fomentando un ideario integral de persona. Se promueve además una reflexión sobre lo que significa ser autónomo especialmente cuando se toman decisiones sobre el futuro.
--	--	-----------	---

Fuente: elaborado por la autora

Los cuadros de herramientas se dividen en dos fases: la primera está constituida por planes de diálogo para cada tema; la segunda se constituye por un conjunto de ejercicios que pretenden ampliar y fortalecer la comprensión de los temas discutidos en las sesiones. En la primera fase los diálogos se caracterizan por tener series de preguntas orientadas a comprender conceptos, cuestionar lo que se da por sentado, introducir inquietudes y clarificar y ampliar ideas en torno al proyecto de vida. En el siguiente cuadro se muestra un ejemplo de los propósitos que persigue cada una de las preguntas que se plantea:

Plan de diálogo	Propósitos
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras importante elegir una profesión en este momento? • ¿Crees que tener una elección profesional en estos momentos determinará lo que serás en el futuro? • ¿Cómo sabes si hiciste una elección adecuada en tu profesión? • ¿Qué te hace estar convencido de que escogiste adecuadamente? • ¿Hasta qué punto una profesión se convierte en parte de tu identidad? ¿o piensas que es algo muy secundario como algo que solo te permitirá tener un trabajo para subsistir? 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar la prioridad y la obligatoriedad de tener que elegir una carrera • Reconocer las causas por las cuales se hace una elección • Reconocer los deseos, habilidades y actitudes • Analizar la autenticidad de las aspiraciones • Ampliar el significado de la profesión
<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué consiste la idea de felicidad en una persona? • ¿La idea de felicidad para todos es la misma o consideras que para cada persona es distinta? • ¿Cómo podemos reconocer lo que nos hace felices? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de significado • Clarificación de valores • Reconocimiento de valores y actitudes

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Siempre es bueno lo que hace feliz a una persona? • ¿Se puede ser feliz todo el tiempo? • ¿Se tiene que sufrir primero y luego ser feliz? • ¿Qué relación guarda la felicidad con tu autorrealización? • ¿Qué significa autorealizarte? 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la autenticidad de las aspiraciones • Establecer relaciones
--	---

Fuente: elaborado por la autora

Con respecto a los ejercicios de apoyo estos fueron pensados acorde a las temáticas planteadas en este programa. A continuación se presentan unos ejemplos orientados a reflexionar sobre la visión del futuro y la naturalidad de los cambios así como la búsqueda de modelos que puedan fortalecer las aspiraciones de autorrealización de los estudiantes.

Tabla No. 9. Ejemplo de ejercicios	
Ejercicios	Propósitos
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistar a cinco personas mayores y preguntarles cuáles son los roles sociales que han asumido, qué ideales defienden en la actualidad y cómo ha cambiado su vida y el mundo desde que tenían tu edad hasta hoy. Socializar en el grupo las respuestas obtenidas • Buscar un personaje importante ya sea del pasado o del presente al cual admires. Explicar porque razones lo admiras y que contribuciones ha hecho que te han inspirado a seguir su ejemplo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Delinear la proyección futura • Ampliar el significado de los roles sociales • Comprender los cambios valorales • Buscar modelos que por sus contribuciones al arte, la sociedad, la educación, etc. motiven la realización personal. Esto no exceptúa aquellos personajes familiares o grupales

Fuente: elaboración de la autora

Este programa aparte de promover la reflexión sobre los elementos que abarca un proyecto de vida encuentra importante la promoción de actitudes que son inherentes a las dinámicas de diálogo en las aulas. Es imposible no advertir que toda práctica educativa lleva consigo valores que se promueven ya sea de manera intencionada o no intencionada. En este caso la sola promoción de comunidad de diálogo supone de antemano fomentar las siguientes actitudes:

Disposición para escuchar a los demás: el diálogo es un ejercicio que puede llevarse de manera adecuada cuando los estudiantes aprenden a escucharse entre sí

Disposición para preguntar, cuestionar y dudar: las actividades de este programa están centradas en la elaboración de cuestionamientos, por lo tanto se necesita que los estudiantes se sientan seguros y capaces de hacer preguntas y plantear sus dudas en grupo.

Empatía: supone tener la disposición para pensar poniéndose en el lugar del otro

Disposición para trabajar en equipo: ya sea de forma grupal, o ya sea que se haga una división por equipos es imprescindible que los estudiantes aprendan a trabajar con los demás comunicando las ideas que provienen de sus inquietudes personales y atendiendo a su vez las ideas que vienen sus compañeros

Respeto por las opiniones ajenas: es imprescindible el respeto por las ideas ajenas, dado que al situarse el proyecto de vida en un ámbito personal, ningún proyecto será igual a otro porque está marcado por la individualidad. Esto no implica no enjuiciar las elecciones ajenas sino más bien procurar un cuestionamiento para promover un entendimiento de dichas elecciones.

Respeto del docente por las ideas de los estudiantes: se debe evitar el enjuiciamiento del docente sobre las inquietudes, intereses y preguntas que manifiestan los estudiantes. Es importante no verter posiciones personales acerca de lo que considera correcto o incorrecto, o sobre qué costumbres o valores son mejores que otras. El papel docente está centrado en promover que los estudiantes cuestionen el contenido de sus afirmaciones aun si éstas son acriticas, influenciadas por el entorno inmediato, o inaceptables desde determinados códigos morales. Lo importante es generar que sea el propio estudiante que dé cuenta de sus posicionamientos, analice las causas de sus intereses, gustos personales, deseos, inquietudes y elecciones y que reflexione que tan adecuadas pueden ser o no.

Conformar un lugar seguro: para llevar a cabo este tipo de actividades es necesario fomentar que los espacios de discusión sean lugares seguros. La conformación de esta seguridad implica evitar las burlas, enjuiciamientos y comentarios hirientes entre compañeros, de manera que sientan que

el espacio es digno de confianza y que pueden ser libres de expresarse y de hacer aportaciones valiosas a la dinámica de discusión.

Una vez hecho explícitos las características del programa es importante establecer un esquema general sobre su contenido temático, conceptual, así como herramientas y las actitudes que se propone a promover.

Tabla No. 10 Esquema general del Programa COETVROVIDA

Temas	Conceptos	Herramientas	Eje transversal (Formación de actitudes)
<ul style="list-style-type: none"> • Significado de los valores • La felicidad • Proyecto de vida • Sentido de la profesión • Intereses grupales vs Intereses personales • Asunción de roles sociales • Autonomía vs Heteronomía • Cambio de valores • Toma de decisiones • Expectativas ajenas vs expectativas propias • Autodeterminación vs determinación 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor • Orientaciones de valor • Felicidad • Autorrealización • Proyectos de vida • Libertad • Autodeterminación • Determinación • Experiencia • Cosmovisión • Expectativas • Decisión • Responsabilidad • Profesión • Identidad • Interés • Desou • Inquietud • Necesidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de roles: <ul style="list-style-type: none"> La terna Los artistas Susana • Plazos de diálogo • Ejercicios 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición para escuchar a los demás • Disposición para preguntar, cuestionar y dudar • Empatía • Disposición para trabajar en equipo • Respeto por las opiniones ajenas • Respeto del docente por las ideas de los estudiantes • Conforuar un lugar seguro

	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Heteronomía 		
--	--	--	--

Fuente: elaboración de la autora

5.6 Operación del programa

Este programa está pensado para el tercer año de bachillerato por ser el momento en el cual se está próximo a concluir sus estudios de educación media superior y tiene en lo inmediato, tomar decisiones para su futuro, tanto académico, como profesional y personal.

El abordaje del programa puede ser de cuatro formas: secuencial, al azar, a partir de los intereses de los estudiantes, o a partir de la adecuación con otros programas o disciplinas. Con esto se busca dar cuenta de su flexibilidad y las posibilidades que tiene para contribuir a comprender asuntos tratados en otras instancias, pero que encuentran relación con los planteamientos de COETPROVIDA.

Abordaje secuencial: el programa puede seguirse en el orden en que está construido

Tabla No.11. Organización del curso	
1.- La tarea	1.- Significado de los valores 2.- La felicidad 3.- Proyecto de vida
2.- Los artistas	4.- Sentido de la profesión 5.- Intereses grupales vs Intereses personales 6.-Asunción de roles sociales 7.-Autonomía
3.- Susana	8.- Cambio de valores 9.-Toma de decisiones 10.- Expectativas ajenas vs expectativas propias 11.- Autodeterminación vs determinación

Fuente: elaboración de la autora

Abordaje al azar: puede no respetarse el orden previsto y en consecuencia puede solicitarse a los estudiantes que consensan a qué temáticas les interesa dar prioridad y qué otras pueden trabajarse en otros momentos. Al final de cada sesión el profesor podrá preguntar a los estudiantes qué tema se prefiere abordar en el próximo encuentro.

Abordaje por intereses de los estudiantes: A partir de las interrogantes que se generen en otras disciplinas, fuera de la escuela, en casa, con los pares, o ya sea por otros medios, como alguna obra literaria leída, noticia, o alguna publicación en la red social, es importante aprovechar las inquietudes que surgen a partir de estos medios y que pueden ser relacionadas directamente con los contenidos del programa. A continuación, se muestra un ejemplo de una imagen que circula en la red social y su relación directa con los temáticas COETPROVIDA debido a sus posibilidades de abrir la discusión y comprensión de la elección profesional:



Sentido de la profesión

¿Explica lo que sucede en la imagen?

¿Consideras importante elegir una profesión en este momento?, ¿por qué?

¿Crees que elegir una carrera profesional en estos momentos determinará quién serás en el futuro?

¿Hasta qué punto una profesión se convierte en parte de tu identidad? ¿O piensas que es algo muy secundario como algo que solo te permitirá tener un trabajo para subsistir?

Imagen recuperada de: <https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+de+daria&source>

La intervención de otro tipo de materiales para llevar a cabo los diálogos es válida, siempre y cuando encuentren relación directa con lo que se discute. Para esto, el profesor puede solicitar a los estudiantes que busquen imágenes, noticias, videos, libros, canciones o que rememoren alguna

plática con los padres, maestros o pares, que le hayan puesto a pensar en sus aspiraciones, metas o deseos de realización futura.

Abordaje a partir de la adecuación con otras disciplinas: debido al contenido conceptual y al enfoque ético que tiene COETPROVIDA establece una relación con las disciplinas filosóficas en la educación media superior. De esta forma el programa está en posibilidades de contribuir al abordaje de temáticas que se trabajan en estas disciplinas. Por ejemplo, el programa de Temas filosóficos tiene un apartado llamado: *áreas de interés*, cuyo propósito es que los estudiantes, al reflexionar sobre sus intereses, empleen conceptos que han estado en el pensamiento filosófico.

La intención de abordar estos conceptos es por la relevancia que tienen en la cotidianidad de los estudiantes o para su desarrollo académico posterior. (Temas de filosofía, 2013). Los conceptos están agrupados en quince categorías: 1.- filosofía, 2.- vida humana y sentido de los actos humanos, 3.- naturaleza humana, amor y emociones, 4.- formas de gobierno, estado y leyes, 5.- relación del hombre con la sociedad, 6.- El ser y la existencia, 7.- Relación del hombre con el mundo, 8.- Conocimiento científico, 9.- Forma de pensar, 10.- garantías del conocimiento, 11.- lenguaje, 12.- la sociedad ideal, 13.- Sentido de la Historia, 14.- libertad y 15.- Arte, expresión y apreciación estética.

Cada categoría agrupa distintos tipos de conceptos, aquellos que guardan una relación con COETPROVIDA se encuentran en la siguiente tabla:

Tabla No.12. Conceptos filosóficos	
2.- Vida humana y sentido de los actos humanos	3.- Naturaleza humana, amor y emociones
<ul style="list-style-type: none">• Cambio• Felicidad• Libertad• Realización• Persona	<ul style="list-style-type: none">• Creencia• (Auto) reflexión• Identidad personal

Fuente: Elaboración de la autora con base en: Programa de Estudios Temas de Filosofía, 2013, pág. 15

De esta forma, algunas actividades del programa, al guardar relación con las categorías aquí planteadas pueden utilizarse como apoyo a la hora de llevar a cabo reflexiones sobre las áreas de interés que tienen los estudiantes.

En lo que respecta al programa de *Ética y valores* también se está en posibilidades de brindar herramientas de apoyo para la discusión, específicamente en los bloques donde se trabajan las siguientes temáticas: Decisión, congruencia, pensamiento y acción, autonomía y heteronomía.

CAPÍTULO VI. LA APLICACIÓN DE COETPROVIDA: LÍMITES Y ALCANCES DE LA PROPUESTA

6.1 Límites de la propuesta

Durante las aplicaciones de los relatos se experimentó una situación crítica con uno de los estudiantes que participaron en este ejercicio. Él expresaba que no había derecho alguno de que algún actor externo viniera a interferir en los planes que ya había establecido en relación a su elección profesional e itinerarios futuros, que era una situación por demás incómoda dado que le implicaría tener que revisar de nuevo los principios que sostienen un proyecto ya definido. De algún modo, desde la perspectiva de dicho estudiantes, la actividad que se estaba llevando a cabo durante la aplicación era una acción invasiva, porque las decisiones que se toman en ese terreno pertenecen a un asunto personal.

Aun cuando la iniciativa de la propuesta de ningún modo invade el terreno personal de los estudiantes, es importante incluir esta experiencia por dos razones: la primera es por la intención de mostrar las dificultades que se pueden generar durante la aplicación propuesta de un nuevo proyecto como este. En segundo lugar, por la necesidad de mostrarle a los docentes que no se considera un proceso simple y que se está consciente de los desafíos que implica poner en práctica un programa de innovación en el nivel medio superior.

No siempre, pero es posible que algunos estudiantes en primera instancia generen resistencias al respecto, por ello es importante mantener una actitud asertiva. Se recomienda explicarles a los estudiantes que de ningún modo se pretende interferir en la vida privada ni tampoco confundir a quienes ya tienen pensado un trayecto definido, por el contrario, es pertinente explicarles cuán valiosas son sus aportaciones, lo importante es ir generando un clima de confianza desde el inicio. Algunos estudiantes tendrán un mayor avance en lo que respecta a su orientación profesional, sin embargo, se ha podido constatar que la mayoría carece de una idea clara. Por esta razón es oportuno compartir experiencias acerca de cómo es que alguien llega a tomar cierto tipo de elecciones.

En otra situación, durante las primeras intervenciones en el contexto, se observó que varios estudiantes hacían bromas haciendo alarde con una actitud despreocupada sobre la poca importancia que tiene para ellos pensar en el futuro. No obstante, los siguientes días, cuando se

llevaron a cabo los primeros diálogos se observó que las opiniones de los estudiantes eran distintas a las que se expresaron por vez primera, era posible que durante la dinámica de diálogo y a través de lo que expresaban otros estudiantes, se advirtiera la necesidad de pensar con seriedad el asunto e ir más allá de las respuestas acostumbradas.

Es posible que el docente se encuentre con situaciones en las cuales, los estudiantes generen un comportamiento irónico y expresan su negación de pensar en el futuro. Dentro de las primeras experiencias en la intervención, se advirtió esta actitud, pero casi la mayoría de las veces es solo una apariencia, una vez que se desarrolla la discusión los estudiantes expresan sus verdaderas inquietudes, algunas veces la actitud de sarcasmo suele disfrazar la poca claridad que se tiene respecto al futuro, mas no significa que no exista interés alguno.

Con base en estas experiencias es conveniente señalar que toda propuesta que pretenda llevarse a cabo en las aulas de bachillerato tiene que tomar en cuenta las resistencias que puedan generarse desde el inicio. Los estudiantes son diversos, las condiciones en las que se encuentran también, habrá algunos sujetos que se muestren abiertos a este tipo de actividades y habrá otros que no estén de acuerdo, o que no le atribuirán la importancia que tiene. Es decir ningún grupo es homogéneo, cada estudiante tiene detrás de sí una historia que le obscura el trayecto o que le impulsa a la búsqueda de su realización personal. En este caso el maestro debe ser consciente de las limitaciones o de aquellos factores que no está a su alcance resolver.

En este sentido, no se trata de que el maestro de consejos de autoayuda ni se disponga a solucionar los conflictos sociales y emocionales que presenta cada estudiante. Tampoco conviene caer en el otro extremo, el autoritarismo, donde se empeñe a forzar a que el estudiante piense en un asunto que, por tener una cercanía estrecha con éste debiera surgir de manera libre tan solo por el hecho de encontrar un rumbo y una forma particular de afirmar su individualidad. No tiene ningún sentido forzar al estudiante a que le dé importancia a un asunto de su trayectoria personal, pero sí es importante generar escenarios y condiciones donde sea posible que las dudas, inquietudes, preguntas emerjan de forma natural.

Con respecto a lo que se ha venido planteando, es importante comprender que ninguna adolescencia es igual que otra, si bien existen factores biológicos evidentes como los cambios

hormonales, lejos del factor fisiológico, el factor social predomina de manera intensa y viene a definir a la adolescencia como una construcción social y psicológica:

La adolescencia, como proceso, se construye, la maduración acompaña; la biología es una apoyatura (anacáclisis), pero no es lo nuclear. El tránsito adolescente entre infancia y vida adulta no es solo madurativo sino transformacional, algo que se logra, se conquista con trabajo psíquico y cultural, o se estanca y culmina en el fracaso. (Viñar, 2009, pág. 22)

Una pregunta, aunque poco explícita, permanece latente en todo programa transversal ¿qué tiene que hacer la escuela para apoyar a los adolescentes en dicha transformación? se trata entonces de abrir espacios donde se pueda crear o fortalecer un tipo de cultura destinada a acompañar a los estudiantes en este proceso de transición. No obstante, el trabajo psíquico y cultural no puede corresponder únicamente al docente ni a la escuela, es inútil sostener un discurso basado en una idea de omnipotencia, o en promesas que no pueden cumplirse en su totalidad. Es necesario reconocer que todo programa de intervención tiene sus límites y que para tener un impacto positivo, es necesario trabajar constantemente en su reformulación a partir de socializar las buenas o malas experiencias y sobre todo a partir de reconocer la diversidad de contextos y estudiantes con los que se trabaja.

Una de las limitantes de esta propuesta es que, al ser de reciente creación, solo se pueden garantizar los resultados en la medida en que se aplique. Solo a través de visualizar el impacto, se estará en condiciones de saber hasta dónde ha llegado y cuáles son las necesidades que requieren atenderse. De algún modo, a partir de los resultados que proceden de los distintos contextos de aplicación se pueden obtener herramientas que permitan perfeccionar o redireccionar la propuesta. Por lo tanto, es fundamental que, una vez trabajada en distintos escenarios, se formule una estrategia donde se puedan socializar o dar cuenta de las dificultades o los aciertos que observaron los docentes o tutores al aplicarla.

Es importante hacer otra advertencia, dado que al ser una propuesta orientada hacia la reflexión del proyecto de vida, pueden presentarse confusiones en tanto a sus propósitos. Se puede llegar a pensar que es un programa remedial o compensatorio que pretende evitar las conductas riesgosas, como embarazos, delincuencia, adicciones, o destinado a detener la deserción escolar. Sin

embargo, COETPROVIDA no está destinado para atender directamente estas problemáticas, en primer lugar porque dentro de sus propósitos no se concibe al proyecto de vida como un producto acabado ni como una herramienta que de la noche a la mañana salve al estudiante y le lleve por el camino correcto. Por el contrario, dada la complejidad que exige elaborar un proyecto de vida, está orientado a generar procesos reflexivos en torno al futuro y al dominio que tiene sobre él, pero un proyecto de vida no puede ser un producto sino más bien un proceso en constante reacomodo y es eso lo que este programa pretende explicar al estudiante.

En segundo lugar, el programa carece de herramientas para atender la dimensión psicoafectiva del estudiante, posiblemente otros programas basados en una red de protección comunitaria estén en condiciones de ofrecer este tipo de herramientas, y puedan elaborar acciones eficaces para remediar las conductas de riesgos. Por su parte, COETPROVIDA al ser aplicado bajo el formato de comunidad de diálogo está en posibilidades de mover instancias ideológicas en los estudiantes en la medida en que pueda hacerse de herramientas intelectuales que le permitan valorar lo adecuado o inadecuado de sus decisiones. Entonces bajo este propósito, el programa se presenta como una herramienta de apoyo que bien pudiera colaborar en conjunto con otras acciones destinadas a la prevención de riesgos en las escuelas.

Se trata de contribuir en la construcción de una cultura de acompañamiento. Esto indica la generación de espacios donde se pueda trabajar con los estudiantes que están próximos a culminar su bachillerato, espacios donde se pueda propiciar la generación de herramientas para la orientación propia, por eso se ha insistido frecuentemente a lo largo del documento en la promoción de actividades orientadas a la comprensión ética como un modo de entender en qué consiste la libertad y la autonomía en la toma de decisiones.

6.2 Alcances de la propuesta

Este programa propone un modo de acompañamiento centrado en la idea de que se puede desarrollar una actitud ética cuando se acerca este ejercicio a la vida de los estudiantes. Hace cinco años, justo cuando se tuvieron las primeras experiencias en bachillerato- mismas que sirvieron de antesala para la construcción de esta propuesta- el segundo grupo de estudiantes con los que se trabajó, llevaron las discusiones de la sesión fuera del aula, a los pasillos de la escuela, discutían sobre la posibilidad o no de realizarse profesionalmente, vertían en esa discusión los temores,

intereses personales, preocupaciones y conflictos familiares, se escuchó a una estudiante decir, "es como lo que vimos ayer en la clase de ética". entonces empezó a apoyar sus juicios en las ideas que se había trabajado sobre el concepto de autonomía, en una afán de comprender los conflictos que un compañero estaba manifestando.

Experiencias como esta son cruciales y motivan largos procesos de estudio y de búsquedas para entender, explicar y mejorar el espacio educativo en el cual se trabaja. Con esto último se pretende afirmar que los escenarios escolares en bachillerato son inciertos, algunas veces caóticos, y de difícil acceso cuando se imponen resistencias, pero del mismo modo, son oportunidades para crear nuevas formas de juzgar el mundo, y solo se logra en la medida en que se ejercitan nuevas propuestas. De esta manera, se puede considerar un logro el hecho de que los estudiantes puedan trascender las discusiones del aula, hacia el pasillo, cancha, comedor, plaza, o a cualquier lugar. Se considera un logro el hecho de que utilicen las herramientas del aula para otorgarle sentido a su experiencia.

Durante la fase de aplicación de instrumentos se logró advertir que, pese a provenir de distintos contextos, la mayoría de los estudiantes mostraban inquietudes de realización personal, posiblemente muy titubeantes, cortas, difusas o ~~ambiguas~~, pero al final había una identificación con los planteamientos de los textos así como elaboración de preguntas que mostraban la necesidad de comprender y clarificar las ~~decisiones~~ por tomar. En otro número mínimo de la población se detectó actitudes de apatía y desesperanza. Entonces, es a partir de estas circunstancias donde toma sentido la propuesta, se trata de generar un espacio que pueda ofrecerles a los estudiantes opciones, alternativas y nuevos horizontes de ~~trayectoria~~ futura.

De este modo los alcances de la propuesta radican en que el estudiante comience un proceso de análisis personal, a partir del espacio que el programa le brinda. Los recursos necesarios para llevar a cabo este tipo de procesos de reflexión serán ~~proporcionados~~ por COETPROVIDA. Se opera entonces que los estudiantes durante su participación, lleguen a ampliar sus perspectivas de realización futura, que analicen las ~~implicaciones~~ de tomar ~~decisiones~~ y su nivel de intervención en ellas, de manera que estos recursos le permitan hacerse una idea más contundente acerca de su papel en el mundo.

6.3 Recomendaciones de aplicación para los docentes

A lo largo del presente capítulo se han hecho algunas advertencias sobre la aplicación de la propuesta, ahora es conveniente establecer alternativas sobre las formas en como el docente o docente tutor pueden operar el programa. La forma más conveniente de llevar a cabo una propuesta como esta es a partir de promover un diálogo entre pares. Es precisamente por esta circunstancia que la comunidad de diálogo es necesaria ya que de acuerdo a Echevarría (s.f.) cuando se fomenta la participación entre pares, éstos "le dan elementos para hacer juicios más reflexivos, comparar alternativas, trabajar con posibles hipótesis, tener en cuenta contextos diversos antes de actuar o decidir, y predecir las posibles consecuencias de su toma de decisiones." De este modo las alternativas crecen, así como las posibilidades de elección.

Por otro lado, el docente o docente tutor, necesita introducirse y apropiarse del sentido con el que se maneja el proyecto de vida en esta propuesta. Por tal razón es necesaria una lectura completa de las bases teóricas de este documento para comprender el significado que se le está atribuyendo. Para los docentes o docentes tutores interesados en el proyecto, que no tienen una formación en disciplinas filosóficas o afines se recomienda la siguiente literatura básica:

- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Madrid: Ariel
- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Madrid: Ariel
- Tamayo, y A. Martínez, A., (1994). *Ética y Educación*. Colombia: Nueva redonda Magisterio

Los dos primeros libros presentan una forma sencilla y clara de entender la ética como un ejercicio filosófico aplicable a la vida cotidiana. Principalmente se aborda la relación que tiene este ejercicio con la práctica de la libertad en la toma de decisiones. Ambos libros fueron pensados para un público joven, por ejemplo, el segundo libro se estructuró en forma de diálogo a partir de los encuentros que realizó Fernando Savater con varios estudiantes de bachillerato y a raíz de discutir las inquietudes que estos planteaban en torno a las cuestiones éticas que se discuten en la actualidad

El tercer libro habla acerca los vínculos fundamentales entre la ética y la educación a partir de las distintas perspectivas que los autores plantean. Sin duda, es una lectura necesaria cuando se busca comprender qué papel juega la ética en la educación y el riesgo que representa el hecho de desproveer a las prácticas educativas de un constante ejercicio ético.

- Viñar, M. (2009). *Mundo de adolescentes y civilización compensatoria*. Uruguay: Trilce

El libro sugiere nuevas formas de entender el concepto de adolescencia como una construcción cultural donde emergen múltiples adolescencias. Se presenta una mirada amplia acerca de los desencuentros generacionales entre adultos y jóvenes y se abordan nuevos planteamientos para comprender las adolescencias, sobre todo se destaca cuáles son las características que hacen diferente a las nuevas adolescencias de las anteriores.

- Echevarría, Eugenio. "El papel de la comunidad de diálogo filosófico en la formación de la identidad del adolescente". "Centro Latinoamericano de Filosofía" s.f. <http://celafin.org/adolescente.html>

Es un breve artículo acerca de cómo la comunidad de diálogo puede potenciar en los adolescentes formas para definir su individualidad y para tomar decisiones en torno al futuro

- Ovidio S. D'Angelo, O. (1994). *Proyectar.....tu propia vida*. Cuba: Cenda

Es un manual de apoyo en el cual el docente podrá hacerse una idea mayor de cómo un proyecto de vida es el resultado de una manifestación del conocimiento interno, la capacidad de decidir y de responsabilizarse de las acciones propias. Al final de cada capítulo se presentan una serie de ejercicios que el docente podrá utilizar para trabajar con los estudiantes. Los ejercicios de este manual pueden combinarse con los de esta propuesta si el docente así lo decide.

De igual forma se ofrecen algunas opciones para trabajar el programa. En primer lugar es conveniente decir que no es necesario cumplir con los planes de diálogo de forma secuencial, a veces una sola pregunta puede desencadenar otras preguntas que no se incluyen en él, no obstante es importante detectar cuando las discusiones se están desviando del propósito central. Cuando

eso suceda es necesario que el docente emplee una pregunta que se presenta en el plan para reorientar la discusión. Los relatos tienen el fin de que los estudiantes generen preguntas propias, es importante que los diálogos se inicien con una o varias preguntas que los estudiantes hayan hecho. Ahora bien, nada asegura que los estudiantes tengan la iniciativa de socializar sus preguntas, cuando esto suceda es necesario que el docente emplee preguntas de inicio tales como: ¿Qué piensas acerca de lo que dijo x personaje? y ¿qué harías tú en una situación como esta?

Una vez que se inicie el diálogo, es importante emplear la siguientes preguntas que van dirigida a que los estudiantes vayan ordenando y clarificando sus juicios. ¿Puedes explicarlo con otras palabras?, ¿puedes poner un ejemplo?, ¿estás seguro de lo que estás diciendo?, ¿crees que puedas expresarlo mejor por escrito?, ¿qué opinas acerca de lo que dijo tu compañero? también se le propone al docente que durante la mediación ponga en práctica las siguientes recomendaciones:

- Cuidar el inicio de las sesiones de manera que las preguntas sean potenciales para propiciar la curiosidad y una actitud de búsqueda sobre los planteamientos personales que realizan los estudiantes
- Dar voz a todos los estudiantes de modo que no se excluya la opinión de ninguno
- Evitar penalizar el error y cuidar que los estudiantes vayan autocorrigiendo sus planteamientos
- Evitar dar juicios personales sobre los temas debatidos
- Observar las actitudes de los estudiantes y cuidar que el proceso del diálogo no se disperse
- Si lo cree necesario, buscar actividades complementarias que puedan reforzar lo discutido en las sesiones, a parte de las que ya se sugieren.

Por último, se recomienda llevar un diario de campo que pueda registrar las experiencias. Cada detalle del que se pueda dar cuenta por escrito es valioso porque se convierte en una manera de realimentar la propuesta, de observar las necesidades que tiene y permite advertir aquellos aspectos que no fueron tomados en cuenta, y aquellos campos, estructuras o planteamientos del programa que necesitan modificarse. Se considera importante socializar experiencias con los docentes, especialmente sobre cuáles fueron sus puntos de vista sobre la aplicación, cuál sería su opinión sobre el programa, que elementos añadieron a sus actividades que fueron de apoyo y desde juicio cuales son las necesidades que tiene el programa para aplicarse en su contexto.

VII. COMENTARIOS FINALES

El presente documento se hizo con el fin de cimentar otros modos de acercamiento entre la ética y las áreas críticas del estudiante, tales como la toma de decisiones, la proyección futura y su modo de asumirse en el presente. La palabra que define este trabajo, es precisamente: cimiento, porque establece las bases tanto teóricas y metodológicas para sostener nuevas prácticas centradas en los proyectos de vida de los estudiantes. En este sentido, se tuvo la iniciativa de conceder importancia a ese momento inaugural donde los estudiantes comienzan un proceso de definición de sí mismos, y donde inician, de manera paralela, la reinención de su mundo ante la conquista de un horizonte.

De esta manera, este trabajo es un esfuerzo por vincular la reflexión ética y los proyectos de vida que, en este momento inaugural de búsqueda, suelen ser difusos, limitados, o incluso inexistentes. En este caso, el ejercicio ético tiene como fin de ahondar en ellos, abrirlos, clarificarlos, completarlos, o redireccionarlos. Las posibilidades pueden ser infinitas si tan solo se aprovecha los alcances que tiene la ética como disciplina filosófica y como herramienta de reflexión. De esta manera, se puede considerar como una alternativa de acompañamiento en la búsqueda de direcciones, de coordenadas vitales como la asunción de un ideario de persona integral, más allá de obtener un lugar en la sociedad o una ocupación laboral.

Mediante esta propuesta se intenta mostrar las innumerables posibilidades que tiene la idea de proyecto de vida y como puede ser abordada desde distintos ángulos. En este trabajo solo se muestran algunos, pero se mantiene la intención de que en futuros trabajos se puedan delinear nuevas formas de abordaje, a partir de nuevos puntos de vista provenientes de otras disciplinas, tales como la psicología, la sociología, el arte, la historia, la antropología u otras áreas afines. Con relación a esta idea y haciendo un ejercicio de proyección futura de los cimientos que aquí se ofrecen, sería fundamental proponer articulaciones en el currículum de bachillerato, o al menos focalizar la atención en el proyecto de vida del estudiante como una categoría integral dispuesta a abordarse desde distintas disciplinas.

En este sentido, las preguntas realizadas en el tercer capítulo referente a la posibilidad de tomar al proyecto de vida como objeto de reflexión a lo largo del proceso de formación de bachillerato,

son directrices que abren posibilidades de renovar el campo curricular en este nivel. Ahora bien, este trabajo es apenas una alternativa naciente y está en posibilidades de seguir creciendo si los actores involucrados en los procesos formativos consideran relevante llevar a cabo esta propuesta, finalmente son ellos quienes mantienen un contacto constante con este contexto, son ellos quienes conocen y dan la cara ante el grupo y por esta razón están en condiciones de opinar y decidir qué tan oportuno es abrir una nuevos horizontes de análisis, críticas y replanteamientos para innovar en el campo de la educación media superior.

REFERENCIAS

- Bernal, A. (2011). *Responsabilidad social y educación en la familia: nuevos enfoques*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.site2011.com/Comunicaciones/Familias/83.pdf>
- Carmona, G. (2005). *Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para niños de Matthew Lippman*. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 6 (12): 101-128. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/>
- D'Ángelo, O., (1996) *El desarrollo personal y su dimensión ética*. La Habana: PRYCREA.
- D'Ángelo, O., (2002). *Ética y Sociedad Vol. 2.*, La Habana: Editorial Félix Varela
- D'Ángelo, O. (1994), *Proyectartu propia vida*. Cuba: Cenda
- D'Ángelo, O., (2003). *El Proyecto de vida y el desarrollo ético en las condiciones de la complejidad*. CLACSO. Biblioteca Virtual, Recuperado de: biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/ovidio4.rt
- De la Caba, C. (1993). *Modelos psicopedagógicos en educación en valores*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16, 191-2006. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?r=de+la+caba+collado&db=1&td=todo>
- Echeverría, E. (s.f). *El papel de la comunidad de diálogo filosófico en la formación de la identidad del adolescente*. Centro Latinoamericano de Filosofía. Recuperado el 03 enero 2013, del sitio Web del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños: <http://ce.laifn.org/adolescente.html>
- Fromm, E., (1986). *Ética y psicoanálisis*. México D.F., Fondo de Cultura económica

- González, Juliana (1979). *El naturalismo en ética*. III Coloquio Nacional de Filosofía. Puebla
- Tamayo, y A. Martínez, A., (1994). *Ética y Educación*. Colombia. Mesa redonda Magisterio
- Lippman, M. (1990). *El pensamiento Crítico y la Filosofía para Niños*. Boletín del Centro de Didáctica de la UIA. Primavera, México
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Madrid: Ariel
- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Madrid: Ariel
- Sharp, A. (2000). Título del capítulo o la entrada. En Kohan, W, y Waskman, V. (1º Edición), *Filosofía para niños: discusiones y propuestas* (pp. 54-55). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Subsecretaría de Educación Media Superior; *Construye t, Manual Operativo*, México, 2008
- Subsecretaría de Educación Media Superior; *Dirección General de Bachillerato*, México 2011
- Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Bachillerato; *Programa de estudios de Ética y valores t*. México, 2009
- Secretaría de Educación Pública / Bachillerato tecnológico; *Programa de estudios Tomos de Filosofía*. México, 2013

- Secretaría de Educación Media Superior; *Segundo Foro Internacional de Filosofía en la Educación Media Superior. La formación docente y ciudadanía democrática*. México, 2012
- Subsecretaría de Educación Media Superior; *Síguelo, Caminemos juntos*, México 2008
- UNESCO, (2007). *Filosofía una escuela de libertad*, México: UNESCOCAT
- UNICEF, recuperado en: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>
- PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Recuperado en: http://www.undp.org.mx/spip.php?page=area&id_rubrique=5/
- Vargas, L., (2011). *La situación de la filosofía en la educación media superior*. México: Editorial Torres y Asociados
- Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y civilización compensatoria*. Uruguay: Trilce

ANEXO 1
Procesamiento de datos

Tabla 3. Procesamiento de datos

Área	Variable	Información	Dato	Afirmaciones
Motivacional	Motivación para estudiar el bachillerato	S1.- Enorgullecer a los padres S2.- Retribuir económicamente a los padres S3.- Enorgullecer a los padres En un diálogo abierto la mayoría de los estudiantes manifestó que sus motivación principal estaba entre terminar una carrera y satisfacer a los padres.	Enorgullecer y retribuir económicamente a los padres	Los estudiantes se ven motivados a estudiar el bachillerato por un afán de dar una respuesta positiva a los padres de familia
		S4.- concluir carrera profesional S5.- concluir carrera profesional S6.- continuidad escolar S7.- continuidad escolar	Continuidad escolar para obtener una carrera profesional	Los estudiantes ven en el bachillerato una etapa de transición necesaria que les permitirá acceder a la realización de una carrera profesional
		S8.- Superación S10.- Ser alguien S11.-Ser alguien S9.- Mejor futuro En un diálogo abierto los estudiantes referían constantemente la expresión "ser alguien"	Deseo de superación	Los estudiantes permanecen en el bachillerato porque tienen un deseo de superación personal
		S12.-Conseguir empleo	Conseguir empleo	
Autopercepción	Autodescripción personal	S1.- Respetuoso, responsable, honesto, trabajados S2.- sociable, amable	Valores grupales	La mayoría de los estudiantes al describirse a sí mismos hacen

		<p>S3.- Amable, respetuosa, responsable</p> <p>S4.- normal como cualquier otra</p> <p>S5.- alegre, sociable, amable</p> <p>S6.- impaciente, mal carácter, responsable</p> <p>S7.- estudiosa, alegre, buena persona, tolerante</p> <p>S8.- Respetuoso, responsable, amable</p> <p>S9.- inteligente y buena persona</p> <p>S10- formal</p> <p>S11- buena persona</p> <p>S12.- responsables</p>		<p>referencias a valores grupales. Destaca la responsabilidad como un valor importante en la persona</p>
Proyección futura	Proyección futura	<p>S1.- profesional</p> <p>S2.- carrera terminada</p> <p>S3.profesional</p> <p>S4.-carrera terminada y trabajo</p> <p>S5.- carrera terminada</p> <p>S6.- carrera terminada o ama de casa</p> <p>S7- profesional</p>	Ser un profesional	<p>La visión futura que tienen los adolescentes sobre su propia vida está reducida al ámbito profesional</p> <p>- No se percibe en los estudiantes una idea integral del individuo.</p>
		<p>S9.-Amable y responsable en la familia y el trabajo</p> <p>S10- Una mejor persona</p> <p>S11-Buena y solidaria con los demás</p> <p>S12- trabajadora</p>	Ser mejor persona	<p>Los estudiantes se proyectan en un futuro como personas con valores más allá de la realización profesional.</p>
		S8- trabajo fijo, casado y con hijos	Tener un trabajo fijo, casado y con hijos	

ANEXO 2
Relato No. 1 La tarea

Autora del relato: María Antonieta López Bimbela

Lugares de aplicación: Cbta 246

Grupo: Tercer año

Modalidad: escolarizada

Eran un sábado a las 4 de la tarde, cuando Cristina, pepe y rafa se reunía en la biblioteca del barrio para hacer su ensayo de final de ética y valores...

Pepe: ¿Cuál fue la tarea del profe Aguirre?

Rafa: Ensayo sobre la importancia de los valores en nuestro proyecto de vida

Cristi: Bueno la cosa está así, tenemos que investigar primero que son los valores

Pepe: Bueno eso está fácil, y démonos prisa que llegaremos tarde al concierto

Cristi: Empecemos diciendo que los valores son aquello que nos hace portarnos bien

Rafa: Sí, pero recuerdo que no debemos decir "aquello" porque es una palabra que no dice nada.

Cristi: Bueno al decir aquello lo que quiero expresa es que es algo así como.... pues ¿el valor?- todos empezaron a reír-

Pepe: No inventes, no estás diciendo nada...- yo pienso que tenemos que pensar bien qué es eso de los valores, empecemos por describir cuales son los valores que conocemos

Rafa: Bueno son, la libertad, el respeto, la justicia, la tolerancia

Cristi: Y eso que tiene que ver con nuestro proyecto de vida

Pepe: Pues supongo que se relacionan porque para tener un buen futuro es necesario practicar estos valores ¿o no?

Cristi: Yo creo que no es tan simple como parece, recuerden lo que el maestro Aguirre preguntaba la clase pasada ¿cómo sabemos que tenemos valores?

Rafa: Pues yo leí que los valores orientan nuestro comportamiento, y nos hacen apreciar la realidad; por ejemplo, a mí me gusta mucho leer y escuchar música, en ese sentido puedo decir que yo valoro esas cosas.

Pepe: Bueno, pero no entiendo eso de que los valores orientan el comportamiento

Rafa: tengo un ejemplo, yo soy una persona que me gusta mucho la aventura, aprecio los espacios abiertos, esgalar, nadar en la playa, entonces como yo valoro eso, entonces yo práctico esas actividades

Cristi: Bueno entonces los valores nos hacen apreciar ciertas cosas y actuar para obtenerlas

Rafa: Sí, pero quiere decir que los valores los obtenemos con la experiencia, es así como a lo largo del tiempo vamos apreciando unas cosas y rechazando otras, digamos que nos permite hacernos una idea sobre lo bueno y lo malo

Cristi: Bueno, supongo que yo valoro lo que me gusta, y lo que aprecio, entonces ahí radican nuestros valores, por eso no es tan simple decir que los valores son la libertad, tolerancia, etc. yo creo que es importante decir que si valoro la libertad reconozco también los límites y que si valoro la tolerancia soy tolerante con los que piensan diferente a mí. Es decir, tengo que actuar conforme a esos valores y no solamente decir que los tengo

Rafa: ahora, recordemos que la pregunta principal a contestar en este ensayo es: ¿Cuál es la relación entre nuestros valores y nuestros proyectos de vida?

Pepe: el proyecto de vida se refiere al futuro, que tipo de personas quisiéramos ser, que valores nos gustaría tener o desarrollar en ese futuro

Cristi: ¿algo así como nuestras aspiraciones personales?

Pepe: supongo que sí, yo creo que un valor importante es la felicidad, sí, la búsqueda de la felicidad, porque a final de cuentas lo que más deseo es ser feliz

Cristi: yo pienso que todo proyecto de vida tiene como fin alcanzar la felicidad

Rafa: pues yo lo veo más bien como tener metas y hacer todo por cumplirlas entendiendo que eso nos dará la felicidad, pero es una idea bastante cursi

Pepe: ¿cursi?...

Rafa: sí, cursi, romántica, idealista, etc., no creo que se llegue a ser feliz por completo, nunca. Es decir volvemos a la discusión que teníamos el otro día en la clase ética. Vemos a la felicidad como la pintan los cuentos de hadas. Es decir, una vez que te has sacrificado, sufrido y pasado miles de penas, la felicidad viene como recompensa. La verdad es que pienso que la vida no es así.

Cristi: creo que te entiendo, por ejemplo, cuando se dice al final de cada periodo escolar, valió la pena el sacrificio, el desvelo, y todas esas cosas, a final de cuentas deberíamos de examinar si en verdad es algo que nos hace sentirnos feliz. Es decir que tanto me siento yo realizada por el hecho de terminar la prepa

Pepe: entonces, tenemos mucho que pensar al respecto, porque entonces la felicidad tiene que ver con qué cosas apreciamos y qué cosas no. Por ejemplo, a mí me hace feliz el fútbol, convivir con mi familia y amigos, y creo que para sentir eso no se necesita ningún sacrificio

Cristi: bueno aquí lo que veo es que no nos gusta la idea del sacrificio, ya que está peleada con la idea de la felicidad, pero que hay del esfuerzo. Si yo quiero algo y me esfuerzo por obtenerlo, necesariamente tengo que ser feliz al conseguirlo, ¿o no creen ustedes?

Pepe: bueno creo que se le llama sentirse realizado, en estos momentos yo no me siento así, porque sé que todavía tengo mucho por hacer y aprender y eso requiere de un esfuerzo, y para eso es necesario también trazar unas metas.

Rafa: yo todavía no sé muy bien a qué quiero dedicarme y que es lo que quiero estudiar, pero sí sé qué tipo de persona moral quiero ser. Yo quiero ser una persona responsable y reflexiva, que piense por sí misma y que le sea útil a la sociedad

Cristi: ¿y cómo le harás para convertirte en ese tipo de persona? Tendrás que esforzarte al máximo y sobre todo no creer todo lo que te digan, es cómo tener una voz interior que sea capaz de guiarte y hacerte tomar mejores decisiones

Pepe: ¿una voz interior?, sería algo así como tu conciencia....

Cristi: algo así... pero creo que esa es otra historia

Rafa: bueno entonces en qué quedó este asunto, porque tengo más preguntas que respuestas

Pepe: pues queda para mañana, porque por si no se habían dado cuenta ya se nos pasó la hora...

Hoja de trabajo

Subraya aquello que más te haya llamado la atención de la lectura y di por qué

¿Te sientes identificado con el personaje? ¿Por qué?

¿Alguna vez te has preguntado sobre las mismas cosas que se pregunta el personaje?

¿Qué preguntas te surgen a partir de la lectura?

¿La lectura te pareció complicada?

¿Qué agregarías o que le quitarías al texto?

ANEXO 3
Relato No. 2 Los artistas

Autora del relato: María Antonieta López Bimbela
Lugares de aplicación: Preparatoria Compostela y CIRSA
Grupo: Tercer año
Modalidad: escolarizada

Eran las vísperas del verano, una tarde como cualquiera y en una comunidad cualquiera se encontraban Ana, Verónica y Juan sentados en las gradas de la cancha de fútbol comunitaria. La tarde estaba por culminar, pronto llovería, pero ninguno hacía esfuerzos por moverse y retirarse a su casa. Pensativo y con los pies inquietos Juan rompió el silencio e hizo explícita la preocupación que aquejaba a los tres.

Juan: ¿por qué le damos tantas vueltas al asunto?, hay que tomar la vida como viene y ya

Vero: pues sí qué más da-suspira resignada-

Ana: bueno tampoco se trata de dejárselo todo a la vida o a las circunstancias, se trata de tener un plan y hacer todo lo posible por cumplirlo

Vero: ya lo sabemos... pero hoy como nunca me siento sin ganas de pensar en el futuro, ahora no sé qué haré

Juan: Vero ¿me puedes repetir otra vez porque razón quieres ser actriz de televisión?

Vero: ya no lo sé, nunca me había puesto reflexionarlo a fondo

Juan: te daré opciones: dinero, fama... y ya no se me ocurre otra

Ana: bueno, no se trata de juzgar las opciones de nadie, sino pensar bien que es lo que está de detrás de esas opciones, preguntamos porque queremos lo que queremos

Vero: ¿y tú porque quieres ser músico? ¡Ya sé!, te daré varias opciones: dinero fama y....

Juan: No, no es por eso, ya lo he pensado mucho después de que Aguirre me bombardeo con sus típicas preguntas... Quiero ser músico por el simple y sencillo hecho de que es lo único que me gusta, y creo que es en lo único que puedo ser bueno

Ana: ¿Eres de los que piensan que en un futuro tendrán su propia banda y recorrerán el mundo para cambiarle la vida a la gente con su legado musical? ¿Por qué mejor no piensas en que es lo que en verdad deseas de la música?, ¿por qué no vas más allá de un simple: me gusta?

Juan: porque es lo único que disfruto hacer, qué más explicaciones quieres, no hay más