

Propuesta Formativa del DFH

Primavera 2019

I. INTRODUCCIÓN	2
0. ¿Qué significa la formulación “el sentido moral de la vida humana”?	2
1. ¿Son las asignaturas solo “pretextos” para formar en la línea del objeto de estudio?	3
2. ¿Qué pretendemos en relación al objeto de estudio del DFH?	3
3. ¿Qué requiere de nosotros, los profesores, este objeto de estudio?.....	3
4. ¿Cómo se trabaja este objeto de estudio?.....	4
II. PROPUESTA FORMATIVA DEL DFH.....	6
a) Clarificación de la postura moral	6
¿Postura moral con respecto a qué?	6
¿Qué implica una postura moral?	7
¿Cómo podemos observar o reconocer una postura moral cuando ésta se manifiesta?.....	9
En el lenguaje.....	9
En las emociones o sentimientos “expresados”.	10
En las acciones (motivaciones y decisiones)	11
b) Justificación de la postura moral.....	12
Diferente grado de dificultad en lo que se refiere a identificar argumentos.	13
Prejuizar qué es un argumento y qué no lo es.	13
Distinguir entre motivos y razones	14
c) Revisión crítica de la postura moral.....	16
d) Incorporación de información teórica o empírica	19
III. ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	23

I. INTRODUCCIÓN

El punto de partida para la elaboración de esta Propuesta Formativa es el deseo –expresado en la *Planeación quinquenal del Departamento de Formación Humana 2017-2021*– de fundamentar el tipo de formación que pretende el DFH. En este documento no buscamos una revisión o reformulación del objeto de estudio del Departamento, sino reflexionar sobre aquellos componentes fundamentales de la formación que éste procura impulsar en los destinatarios de algunos de sus proyectos: los que directamente implican actividades formativas.

En ese sentido, y para evitar preconcepciones que podrían viciar de origen este esfuerzo, en un primer momento dejamos de lado la pregunta con la que alguna vez quiso formularse el cuarto objetivo de la planeación quinquenal antes referida, a saber: *la pregunta de si la formación que pretende el Departamento debía de ser entendida como “reflexión ética” o como “educación moral”*. Suspendimos esta pregunta por todo lo que parecía presuponer: no sólo que se conocían cada uno de los términos implicados en la distinción, sino también que había una sola cosa –o quizá múltiples cosas con un fundamento común– a la que, respectivamente, podíamos llamar “reflexión ética” y “educación moral”. Pero, además, la misma pregunta parecía presuponer que en el DFH se educa o se forma de una sola manera, y que ésta sólo requería ser identificada como una cosa o como otra, esto es, como reflexión ética o como educación moral. Eran demasiados supuestos sin justificación suficiente.

En lugar de guiarnos por dicha pregunta, decidimos partir de un nivel de honestidad elemental y preguntarnos solamente por aquellas inquietudes que sigue planteándonos el trabajo formativo en torno a nuestro objeto de estudio, tal y como está formulado en el documento *CFH. Identidad y prospectiva*. El esfuerzo de expresar articuladamente estas inquietudes, se tradujo desde el principio en las cuatro preguntas siguientes:

0. ¿Qué significa la formulación “el sentido moral de la vida humana”?

A esta pregunta le asignamos el nivel “0”. Es así porque esta Propuesta Formativa supone no solo el conocimiento y la comprensión del objeto de estudio del DFH, sino también que se tiene asumido como referente de nuestro trabajo, por lo menos desde el 2010. Sin

embargo, decidimos preservar la pregunta por considerar que la precisión del significado de este objeto de estudio es importante para los diferentes proyectos que el DFH realiza en la línea de formación de profesores.

1. ¿Son las asignaturas del DFH sólo “pretextos” para formar en la línea del objeto de estudio? ¿En qué sentido sí o en qué sentido no?

A veces se ha dicho lo primero, y también que esto es lo que distingue a las asignaturas del DFH de asignaturas similares ofrecidas en otros Departamentos del ITESO. Pero, ¿en qué sentido se dice? ¿Lo que quiere decirse es que son indiferentes los objetos y propósitos propios de cada asignatura cuando se trata de promover la reflexión ética? ¿Entendemos que ésta es algo unívoco que puede añadirse a los objetos, contenidos y propósitos particulares de cada asignatura o actividad de formación? *¿No será que estos ya constituyen, parcial o totalmente, un campo privilegiadamente moral*, esto es, un campo que en sí mismo puede suscitar preguntas éticas de carácter particular?

2. ¿Qué pretendemos en relación al objeto de estudio del DFH? ¿Qué queremos que ocurra al trabajar con el sentido moral?

Esta es una pregunta por la formación de los destinatarios de nuestro trabajo como Departamento. En este momento el trabajo del DFH se concreta principalmente en la docencia, y por ello los estudiantes son también los principales “sujetos” de la formación que pretendemos impulsar. Esto no excluye otros destinatarios y escenarios de formación, que también se tienen en cuenta en actividades del DFH distintas a la docencia; pero incluso cuando se plantea la intención de la “transversalidad” –que como tal supone la articulación con instancias y profesores del ITESO externos al DFH– los destinatarios últimos siguen siendo los estudiantes.

3. ¿Qué requiere de nosotros, los profesores, este objeto de estudio?

Esta es una pregunta por los *componentes y procesos necesarios de nuestra propia formación* como profesores del DFH. Podemos suponer que nuestro trabajo ya requiere un saber teórico y pedagógico adecuado a las asignaturas que impartimos o a las actividades de

formación que conducimos, pero también anticipamos que la Propuesta Formativa del DFH eventualmente tendrá que traducirse a un programa y proceso de formación de profesores.

4. ¿Cómo se trabaja este objeto de estudio?

Esta es una pregunta por *los medios más concretos de trabajo*, que podría implicar sobre todo respuestas de naturaleza didáctica.

Cada una de estas cuatro o cinco preguntas (según se cuente o no la pregunta “0”) es relevante en sí misma, pero la Propuesta Formativa que finalmente pudimos dilucidar se basa principalmente en la segunda de ellas. Es así porque en su momento pudo parecernos –y sigue pareciéndonos– la pregunta más directa con respecto al propósito de pensar y precisar los componentes fundamentales de una Propuesta Formativa del DFH, pero también por ser una pregunta condicionante de cualquier respuesta a las dos siguientes: si no se clarifica qué tipo de formación pretendemos respecto del objeto de estudio, qué es lo que queremos que ocurra al trabajar en torno al sentido moral de la vida humana, difícilmente se podrá saber qué requiere de nosotros, los formadores, y cuál es también la mejor manera de entender y operar nuestras asignaturas o actividades de formación.

Ahora bien, tanto el contexto de nuestra diversa oferta de asignaturas y actividades de formación, como nuestras propias convicciones y compromisos en materia de ética, nos llevaron a responder a esa segunda pregunta con una Propuesta Formativa de naturaleza procedimental. En la teoría ética contemporánea se ha vuelto común la distinción entre “éticas sustantivas” y “éticas procedimentales”. Las primeras son aquellas que proponen algún “contenido” que dota de concreción y especificidad al concepto de bien o de justicia que en cada caso supone como trasfondo la teoría. Por ejemplo, cuando en el utilitarismo clásico se afirma el principio de “la mayor felicidad para el mayor número”, y esta felicidad se identifica con el placer, y más aún, con cierta clase de placeres (como en J. S. Mill), lo que se propone es un principio de ética sustantiva. Y lo mismo sucede cuando cotidianamente afirmamos máximas o deberes morales como “no decir mentiras”, “ser solidario con quienes más lo necesitan”, “cuidar el Medio Ambiente”, etc. Otra cosa ocurre –aunque quizá la diferencia sea solo de grado de especificidad– con aquellas teorías éticas que, como en el

caso de Kant, Apel, Habermas o Rawls –por mencionar solo los ejemplos más célebres– lo que se propone es un “esquema formal”, el cual en algunos casos puede traducirse a un procedimiento de deliberación, para que podamos discernir aquellos deberes, máximas u orientaciones concretas que merecerían reconocimiento moral. Cuando Habermas, por ejemplo, propone el “Principio D” de la “ética del discurso”, el cual reza que “una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto participantes de un discurso práctico (o pueden ponerse de acuerdo) en que dicha norma es válida”¹, este filósofo no está recomendando ninguna norma específica (o de contenido específico, como en los ejemplos anteriores), salvo la norma de *respetar las mejores condiciones*, las que establece el mismo Principio D, para llevar a cabo este tipo de discernimiento. Es correcto, por lo tanto, decir que una “ética procedimental” no dice ni qué se debe hacer, ni qué no se debe hacer, sino, en todo caso, cómo o bajo qué forma se ha de pensar en estas cuestiones. Y este esquema formal y procedimental es justo lo que las teorías de este tipo intentan fundamentar.

Pues bien, como lo decíamos antes, la Propuesta Formativa resultante de nuestro esfuerzo de dar respuesta a la segunda de las cuatro preguntas que originalmente nos planteamos, es bastante afín a los planteamientos procedimentales, y es también en ellos donde encuentra su mejor fundamento; sobre todo en aquéllos que resaltan la condición de la sociabilidad humana y el fenómeno de la comunicación intersubjetiva. Aunque lo que nosotros proponemos no es un principio de deliberación ni tampoco exactamente un procedimiento para deliberar (por lo menos no en la forma de una serie de pasos a seguir), sí nos permitimos sugerir ciertas condiciones idóneas que tendría que cumplir una reflexión de carácter ético sobre cualquier problema con dimensión moral y realizada también por cualquier persona, como la que históricamente ha pretendido impulsar el DFH en la comunidad universitaria y más allá de ella.

En las dos partes siguientes de este documento formulamos tanto la Propuesta Formativa del DFH (parte II) como algunas orientaciones para implementarla en actividades de formación (parte III).

¹ Habermas, Jürgen, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Península, p. 86.

II. PROPUESTA FORMATIVA DEL DFH

La propuesta que a continuación se consigna, destaca esos componentes fundamentales que, a nuestras propias luces, ha de contener un ejercicio de reflexión ética como el que el DFH pretende impulsar en los destinatarios² de sus proyectos formativos. Si cada uno de estos componentes, y el conjunto de ellos, constituyen una propuesta de formación es porque nuestra intención no es tan solo promover el ejercicio de estos elementos, sino que los estudiantes consigan apropiárselos y los incorporen a su vida y a su propia identidad como una forma de estar en el mundo o un modo de proceder. De modo que, si bien nuestro objeto de estudio destaca la “dimensión moral” que lleva consigo el mero hecho de ser humano, nuestra apuesta formativa alienta en última instancia una suerte de desarrollo ético de las personas con respecto a esa misma dimensión.

Los componentes fundamentales de la Propuesta Formativa del DFH son los siguientes:

a) Clarificación de la postura moral

Quisiéramos que los estudiantes clarificaran sus posturas morales. En cuanto a este primer componente de la Propuesta Formativa, caben las siguientes preguntas y aclaraciones:

¿Postura moral con respecto a qué?

Puesto que una postura es siempre una actitud “intencional” –en sentido fenomenológico– habrá que preguntarse *con respecto a qué se espera que tal postura se manifieste*: un tema, una situación, un argumento, una persona o grupo de personas, una institución, etc. Cualquiera de estos ejemplos podría ser *objeto intencional* de una postura moral, pero ultimadamente esto dependerá de los contenidos de la asignatura y de la intención pedagógica del profesor.

² En lo que sigue nos referiremos por lo general a estos destinatarios como “los estudiantes”. No porque sean los únicos destinatarios de los proyectos formativos del DFH, sino, como ya se dijo antes, porque en este momento sí son los principales interlocutores del quehacer del DFH en la universidad.

¿Qué implica una postura moral?

Consideramos que esta pregunta nos remite naturalmente a lo que pueda entenderse, en términos generales, por una “moral” y/o por el “sentido moral” de una persona, pues hablar de “postura moral” o de “reconocer una postura moral” presupone por lo menos alguna noción acerca de qué sea “la moral” como dimensión de la vida humana o, en nuestro caso, de qué sea eso que en varios documentos institucionales hemos llamado “el sentido moral”. Entre estos dos últimos conceptos, por lo pronto la única diferencia que reconocemos es de énfasis en el aspecto subjetivo: el concepto de *sentido moral* tiene el mérito de recordar que la moral no es una realidad abstracta, sino algo de lo que participa cualquier sujeto por su condición de persona y por el mero hecho de haber sido socializado en alguna comunidad humana. Según esto, una de las formulaciones que en el DFH hemos dado de este concepto es la siguiente:

Conjunto de valoraciones, derivadas de la necesidad de hacerse a sí mismos, así como de hacer y de hacerse cargo del entorno, que los seres humanos explicitan o implican –de forma consciente o inconsciente– en sus acciones e interacciones con otros; sobre todo aquellas valoraciones que pueden remitir a las nociones de “bueno y/o malo” y “justo e/o injusto”³.

De esta formulación podría seguirse que una *postura moral*, sin agotar la totalidad del sentido moral de una persona, sí es un momento en el que éste adquiere concreción en un contexto de relaciones humanas: aquel *momento definido como aprobación o desaprobación de algo: el “sí” o el “no” frente a algo que una persona evalúa desde parámetros morales*. Más o menos de este modo lo entiende también Jürgen Habermas en el marco de las interacciones comunicativas cotidianas y de los discursos prácticos: una postura moral sería equivalente a un empleo del lenguaje que pretende validez y, por ende, reconocimiento en cierto sentido: en el de la “rectitud o corrección” de una norma o un comportamiento; o bien una reacción en pro o en contra de una emisión lingüística que se presenta con este tipo específico de pretensión de validez.

³ Esta descripción del concepto se encuentra en el documento “Propuesta de PFI del DFH” (ITESO, 2015, p. 3), y es consistente con la formulación del objeto de estudio del DFH en el documento “CFH: Identidad y prospectiva” (DFH-ITESO).

Ahora, si de los conceptos de “sentido moral” y de “postura moral” pasamos a una elucidación un poco más precisa del concepto “*moral*”, es cierto que la mayor parte de los autores que tratan cuestiones de ética de manera especializada no suelen tematizarlo en cuanto tal; como tampoco tematizan, por cierto, la distinción entre éste y el concepto de ética⁴. Sin embargo, en la filosofía contemporánea Ernst Tugendhat representa una excepción a la regla. Este filósofo propone, inspirado en la etnología, un “concepto formal” de moral en los siguientes términos:

[...] una moral en este sentido es *un sistema de exigencias recíprocas* que están expresadas en un tipo de *oraciones de deber*. La obligación expresada en estas oraciones se basa *en los sentimientos de indignación y culpa*. Cada sistema definido así tiene *un concepto de buena persona*⁵. Y el sistema tiene que ser considerado por los miembros de la comunidad como *justificado*⁶.

Las “exigencias recíprocas” a las que se refiere Tugendhat en esta definición son esas expectativas de comportamiento que tenemos unos de otros, aunque en sentido estricto sólo serían aquellas expectativas de comportamiento relacionadas con la idea de “buena persona” que implica el sistema moral –o los sistemas morales–. Este tipo de expectativas, a juicio del filósofo checo, son las que en nuestro lenguaje ordinario expresamos en los “juicios de valor”; a saber:

Todos los enunciados en los que, explícita o implícitamente, el deber práctico [el *deber o tener que* al que se refieren...] o una expresión de valor (“bueno o malo”) se presentan de manera *gramaticalmente absoluta*.⁷

Con esto último –la presentación “gramaticalmente absoluta”– Tugendhat simplemente se refiere a que al lenguaje moral podemos reconocerlo por el hecho de que el hablante no relativiza ni condiciona *el valor* que afirma a través de sus juicios de valor; antes bien,

⁴ Nosotros, al igual que en este tipo de literatura, entendemos que diferenciar al término ética del término moral es útil cuando se quiere poner de relieve la posibilidad de que un sujeto reflexione sobre su propia moral. A este nivel reflexivo, al que José Luis Aranguren se refería como “moral pensada”, a diferencia de la moral solo “vívida” es al que podemos llamarle “ética”.

⁵ Pues una persona sería “buena en el sentido moral cuando se comporta de la manera en que esto es exigido recíprocamente por los miembros de la sociedad moral”. Tugendhat, E, ¿Cómo debemos entender una moral?, en *Problemas*, Barcelona, Gedisa: 2009, p. 122?

⁶ *Ibíd.*

⁷ Tugendhat, E., *Lecciones de ética*, Barcelona: Gedisa, 2001, p. 37.

sabemos que alguien está usando lenguaje moral porque presume para lo que dice (en términos de explicitar lo que debe o tiene que hacerse, o de calificar algo como bueno, malo, justo o injusto) una validez no sujeta a condiciones contingentes.

Este concepto de “moral” de Tugendhat es compatible con los conceptos de “sentido moral” y de “postura moral” antes referidos; así, el primero podría entenderse como la introyección subjetiva de lo que una moral representa⁸, y el segundo como ese momento capaz de constatar que todo sujeto particular encarna una determinada moral. Pero, además, el concepto formal de moral propuesto por Tugendhat tiene el mérito de desglosar el todo de la experiencia moral en algunas de sus dimensiones constitutivas (juicios de valor, sentimientos, concepto de buena persona, razones justificatorias), con lo cual nos aproxima a una de las principales inquietudes que, a propósito de la postura moral, nos hemos formulado:

¿Cómo podemos observar o reconocer una postura moral cuando ésta se manifiesta?

Para responder a esta pregunta, sin duda no basta con tener en cuenta las dimensiones constitutivas de la moral de las que habla Tugendhat, ya que también tendríamos que considerar las características propias del contexto de observación. En el caso del DFH, esto supone pensar en los escenarios habituales en los que llevamos a cabo nuestras actividades con pretensión formativa. Los elementos que se refieren a continuación tienen en cuenta estos escenarios y estas posibles actividades, y en este sentido constituyen pistas acerca de en qué aspectos –al hacer lo que hacemos y donde lo hacemos– podríamos observar que alguien manifiesta su postura moral.

En el lenguaje

Una postura moral puede reconocerse primordialmente en el lenguaje; en la expresión de “intuiciones” (acerca de lo que es bueno o malo, justo o injusto), en la formulación de “juicios de valor” (juicios con connotación normativa y no meramente descriptiva), en la apelación a “normas o imperativos”, en la afirmación de “valores” o “fines”.

Además de lo dicho por Tugendhat sobre el uso específicamente moral del lenguaje, Habermas también habla de que éste “está constituido esencialmente por tres tipos de manifestaciones gramaticalmente relacionadas: por *juicios relativos a cómo debemos comportarnos (o respecto a aquello que nos está o no permitido)*; por *reacciones de*

⁸ De hecho, Tugendhat usa también el concepto de sentido moral.

*aprobación y rechazo; y sobre todo por razones mediante las cuales las partes en disputa pueden justificar su actitud de aprobación o rechazo*⁹.

En las emociones o sentimientos “expresados”.

Por otro lado, una postura moral puede observarse también en la expresión de sentimientos y emociones. Hay una larga tradición en filosofía moral que ha concedido mucha importancia al análisis de los sentimientos en cuestiones morales: filósofos como F. Hutcheson, D. Hume. A. Smith o A. Schopenhauer son parte de ella. Y también en el siglo XX, filósofos analíticos como A. Ayer y L. Stevenson se suman a esta estela; si bien estos últimos sobre todo con la intención de mostrar la irracionalidad y falta de objetividad inherente al lenguaje moral.

Hay otros filósofos contemporáneos, sin embargo, que pudieran ser referencias especialmente útiles cuando se trata de reconocer y analizar una postura moral desde la perspectiva de los sentimientos, ya que tienen en común el concebirlos como algo estrechamente articulado con las creencias acerca del mundo –o acerca del mundo moral– que en un momento dado tienen los sujetos. Ahora, como estas creencias sólo son expresables mediante el lenguaje, resulta que el análisis de los sentimientos, una vez que son expresados y de este modo observados, es algo que puede llevarse a cabo por la misma vía del análisis del lenguaje moral y de las creencias.

Para Tugendhat, por ejemplo, los sentimientos morales son correlativos al sentido de pertenencia de alguien a una determinada comunidad moral. En este sentido, sentimientos como la indignación, la vergüenza o la culpa sólo pueden explicarse y analizarse en su relación con esas expectativas recíprocas de comportamiento que constituyen a todo sistema moral.

Para M. Nussbaum y Victoria Camps las emociones son juicios de valor. En tanto juicios, según Nussbaum, tienen estas características: son acerca de algo (de algún objeto), este algo figura en la emoción tal y como es percibido o interpretado por la persona que la experimenta (aspecto intencional), implican creencias sobre dicho objeto y, por último, éste también supone un valor para el sujeto de la emoción. Los cuatro elementos se resumen en la idea de que las emociones se refieren a una noción subjetiva de *eudaimonía*, que Nussbaum traduce

⁹ Habermas, J., “Corrección normativa vs verdad, en *Verdad y justificación*, Madrid: Trotta, 2002, p. 266.

como “florecimiento propio”. En la misma línea, Victoria Camps afirma: “Todos los sentimientos se explican por creencias o conocimientos que los sustentan [...] Las emociones pueden proceder de creencias o cogniciones equivocadas, de hecho, muchas veces ocurre así. En cualquier caso, la causa de una emoción determinada es siempre una cierta visión de las cosas que genera rechazo o deseo de permanencia”¹⁰.

Y también para Habermas: “Los sentimientos tienen un contenido proposicional –que va de la mano con el enjuiciamiento del comportamiento– [...] podemos entenderlos [...] como juicios implícitos. Especialmente los sentimientos negativos (de ofensa, de culpa o de indignación) constituyen, como señales de alerta, una base experimental intuitiva a partir de la cual controlamos las fundamentaciones...”¹¹.

En las acciones (motivaciones y decisiones)

Finalmente, una postura moral puede también reconocerse en las acciones. La acción ha sido históricamente un lugar privilegiado para dirigir la reflexión ética; tan es así que la ética filosófica, por su directa relación con la praxis, es llamada también filosofía práctica. Las acciones son ese lugar privilegiado porque en ellas los sujetos persiguen y afirman “fines”, pero también porque todo actuar implica “motivaciones subjetivas o intersubjetivas” (cuando se trata de una acción colectiva) y porque, en muchos casos, de la acción se derivan “consecuencias”.

Algunas acciones, en este sentido, podrían verse como las resoluciones prácticas de una “postura moral”; si esta última, como ya lo habíamos dicho, expresa una actitud de aprobación o desaprobación de algo que se evalúa desde parámetros morales, aquellas acciones que estén *motivadas por un cierto sentido de lo que es bueno o malo, justo o injusto* podrían ser reconocidas como expresiones de una postura moral. Pero asumir esto, dado que las motivaciones son eventos internos, imposibles de observarse a diferencia de las acciones, requeriría por lo menos una hipótesis sobre las motivaciones implícitas en una determinada acción y, en el mejor de los casos, una explicitación y análisis de las mismas por parte del sujeto motivado. En este ejercicio, por ejemplo, también podría explorarse hasta qué punto

¹⁰ Camps, Victoria, *El gobierno de las emociones*, Barcelona: Herder, 2011, p. 29.

¹¹ Habermas, J., “Corrección normativa vs verdad”, Op. cit., p. 267.

la postura moral de este sujeto, cuando se expresa en una motivación a actuar, ha considerado o no las consecuencias que podrían derivarse de su acción.

Por otro lado, con las *decisiones* ocurre algo muy similar a lo que sucede con las motivaciones: también son eventos internos no observables, que sólo pueden explicitarse a través del lenguaje o ser inferidas *hipotéticamente* de su concreción en las acciones. Pero si además entendemos la decisión como el *querer hacer* de un sujeto que discierne, ya que éste tiene, asimismo, la posibilidad *de querer hacer otra u otras cosas*, parece claro que la relación entre las decisiones y las motivaciones es tan estrecha que las primeras podrían considerarse un apartado de las últimas. No ocurre exactamente lo mismo con las acciones, ya que no toda decisión se concreta de forma automática o inmediata en la acción querida o decidida, y por lo mismo tampoco toda acción puede interpretarse sin polémica como el resultado de una elección libre del sujeto que la realiza. Sin embargo, *a las decisiones sí que podemos preguntarles siempre qué las motiva en cuanto querer hacer*, y cuando esto que las motiva es un sentido de que es moralmente bueno o justo querer hacer eso en un contexto de alternativas posibles, éstas estarían expresando una postura moral.

b) Justificación de la postura moral

No sólo queremos que los estudiantes clarifiquen su postura moral, sino también que traten de dar cuenta de ella, que intenten explicar por qué, en qué o cómo es que la sostienen. De alguna manera, esto supone incentivar en ellos un ejercicio de autoanálisis que podría iniciar desde el momento de clarificar su postura moral, pero del que en este otro momento se esperaría un desarrollo con mayor conciencia y profundidad.

Justificar no es otra cosa que *argumentar todo lo que pueda reconocerse como argumentable en apoyo de lo que se aprueba o desaprueba* mediante cualquiera de las expresiones que puede tener una postura moral; pero justo por tratarse de un ejercicio así de abierto conlleva una serie de problemas y ambigüedades que tampoco queremos obviar. Mencionamos, por lo menos, los siguientes:

Diferente grado de dificultad en lo que se refiere a identificar argumentos

Acabamos de ver que una postura moral puede ser observada en diferentes expresiones: en diferentes usos del lenguaje, en los sentimientos, en las acciones y, en relación con ellas, en las motivaciones y decisiones. Sin embargo, no parece que alguien puede *dar cuenta del sentido* de lo que siente, hace o quiere, sin emplear el lenguaje: justificar es siempre un ejercicio lingüístico, verbal o escritural. ¿Cómo puede llevarse a cabo cuando se trata de expresiones no lingüísticas de la postura moral? En tales casos, parece necesario un esfuerzo de *análisis con el fin de traducir a lenguaje verbal o escritural* aquello que en principio está manifestándose de forma no lingüística o indirectamente lingüística. Lo que habría que analizar es qué quieren decir y qué hay de pensamiento implícito en dichas expresiones, como parte o preámbulo del propósito de identificar los argumentos disponibles en favor de eso mismo. Desde luego, este esfuerzo de traducción requerido en la justificación de este tipo de manifestaciones de la postura moral puede implicar, tanto filosófica como pedagógicamente, un mayor grado de dificultad del que representan las manifestaciones directamente lingüísticas.

Prejuizar qué es un argumento y qué no lo es

De quien realiza un ejercicio de justificación, es esperable que ofrezca argumentos que a él o ella le parezcan relevantes para apoyar su postura moral. No obstante, también podría ser que el formador o facilitador del ejercicio no considerara a esos mismos argumentos como relevantes, o que ni siquiera los considera auténticos argumentos. Esta última actitud tiene resonancia en la tensión experimentada entre ciertas teorías filosóficas que sugieren o proponen explícitamente algún criterio para poder reconocer a un buen argumento y aquellas otras que se rehúsan a hacerlo¹²; por entender, además, que tal cosa cerraría de antemano las puertas a posibilidades de argumentación capaces de reformular los criterios de validez “al uso” o ampliamente aceptados. De esta última posición hay ejemplos destacados sobre todo en la filosofía contemporánea: Hans-Georg Gadamer, Richard Rorty y el filósofo político Michael Walzer la comparten de forma evidente, y lo que tienen los tres en común es lo que podríamos llamar un contextualismo fuerte: el convencimiento de la dependencia histórica de nuestros modos de pensar el mundo que nos rodea. De manera consecuente, estos

¹² Por ejemplo, por pensar que un buen o mal argumento solo puede reconocerse desde el interior de una situación intersubjetiva de argumentación, esto es, al adoptar el rol de participante, y no antes o al margen de esta situación y rol.

filósofos, sin necesidad de promover el relativismo, tienden a entender los criterios de validez en materia de conocimiento y/o de moral también como contingentes o cambiantes.

De la primera posición es más fácil encontrar ejemplos a lo largo de la historia de la filosofía: desde quienes han apelado a criterios de consistencia lógica de los argumentos, hasta los que han enarbolado criterios de evidencia empírica o han recurrido a alguna explicación de la relación entre lo que puede ser objeto de experiencia y ciertas estructuras formales de la subjetividad o del razonamiento, por lo regular otorgándole mayor peso a éstas ante la cuestión de determinar la validez. En esta última modalidad podríamos ubicar a autores de influencia kantiana como el propio Habermas, quien establece *condiciones procedimentales* para regular las discusiones reales sobre cuestiones teóricas o morales, en el entendido de que tales condiciones son consistentes con las estructuras formales de la racionalidad comunicativa que él cree haber descubierto o reconstruido.

Alinearse con una u otra de estas posiciones filosóficas en el fondo es cuestión de compromiso con todo el cuerpo teórico que las contextualiza y justifica, y en este sentido, también de disputa en el horizonte de las teorías rivales. Sin embargo, para el propósito de este momento o componente específico de la formación que en el DFH pretendemos, es preferible que los estudiantes descubran en qué tipo de andamiaje sostienen sus propias posturas morales, y que esto lo hagan sin la limitación de prejuzgar qué es un buen o mal argumento; no porque no nos interese que los estudiantes pongan a prueba la solidez de sus propios argumentos, sino porque someter éstos a crítica, además del requisito de identificarlos, supondría contrastarlos con otros argumentos, y para ello hay también un momento específico en el proceso de la formación que pretendemos.

Distinguir entre motivos y razones, y descartar los motivos como recurso de justificación

Cuando se trata de justificar una postura moral, podría tenerse la tentación de distinguir entre motivos y razones, y de descalificar aquellos argumentos de los que se piense que sólo responden a los primeros. Es, como puede verse, un problema muy similar al referido en el inciso anterior sobre prejuzgar o no prejuzgar lo que significa un buen argumento, ahora bajo el criterio de esta distinción.

Los motivos, considerados en sí mismos, serían impulsos conscientes o inconscientes “de satisfacer necesidades inmediatas o de obtener ciertos estados de bienestar o de ausencia de

tensión”¹³. Así concebidos, podrían explicar por qué tomamos ciertas decisiones o realizamos determinadas acciones, y por qué también nos adherimos a algunas creencias. Pero cuando se trata de la justificación de las creencias, la cosa se complica especialmente, porque resulta bastante improbable que alguien responda con seriedad a la pregunta de por qué tiene algo por cierto aduciendo sólo sus motivos para tenerlo por cierto; equivaldría a ofrecer –y ofrecerse a sí mismo– una justificación abiertamente subjetiva, como decir que esto es verdad, es bueno o es justo (por ejemplo, que los hombres sean y se traten como iguales) únicamente porque responde a mi deseo o necesidad de que así sea, o bien que no lo es por lo contrario. Este último ejemplo permite colegir que las razones, a diferencia de los motivos, serían explicaciones de lo que tenemos por válido con mayor pretensión de independencia respecto del sujeto que las sostiene: de aquí que al desplegarlas se presuponga que pueden aspirar a una aceptación intersubjetiva, cuyo máximo alcance sería la universalidad.

El problema es cómo distinguir entre razones y motivos en la práctica cuando estos últimos, aunque operantes en muchas creencias, no suelen exponerse abiertamente y ni siquiera autoconfesarse. Tal vez puede hacerse a través de algún método eficaz de autoanálisis, pero más comúnmente se hace en circunstancias de sospecha sobre las razones de otros –no de uno mismo–, al postular que éstas, en realidad, están encubriendo motivos; ante lo cual no sólo cabe la posibilidad de que los acusados descubran y admitan estos motivos, sino también de que se defiendan de la denuncia desplegando otras razones, o incluso haciéndole la misma acusación a su contraparte.

Parece claro que este tipo de distinción, por lo menos en la práctica, nos remite de nuevo al contexto de la crítica intersubjetiva de los argumentos. Por lo cual pensamos que tampoco es conveniente limitar de antemano el ejercicio de justificación de la propia postura moral con este criterio. En todo caso este tipo de polémica podría reservarse para el siguiente componente de la formación que en el DFH pretendemos, que ahora pasamos a exponer.

¹³ Villoro, Luis, Creer, Saber, Conocer, México: Siglo XXI, 2008, p. 102.

c) Revisión crítica de la postura moral

Entendemos que este tercer componente de la formación que pretendemos, aunque en ocasiones pueda mezclarse y confundirse con el anterior, puede referirse a una operación intelectual y a una intención pedagógica particulares: no sólo que el estudiante reconozca el tipo de argumentos en los que sostiene sus posturas morales, sino que también sea capaz de mantener una *actitud* abierta con respecto a posturas y argumentos contrastantes con los suyos; lo que en última instancia se traduce en la disposición que Martha Nussbaum ha llamado “examen socrático” (o “vida examinada”)¹⁴ y que nosotros preferimos llamar revisión crítica.

Al igual que con la postura moral, tampoco pensamos que un ejercicio de revisión crítica flote en el vacío; más bien *siempre se lleva a cabo respecto de algo, en referencia a algo*. Ultimadamente cabe presuponer el planteamiento de un problema con dimensión moral y también una *postura respecto de alguna o algunas de sus implicaciones, pero lo que puede interrogarse de forma crítica son las bases de la aprobación o rechazo que dicha postura implica*; a saber: aquello en lo que ésta pretende justificarse o por lo cual se siente justificada. En este sentido, la revisión crítica se realiza cuando una experiencia, un argumento, una teoría, una información o un conjunto de datos que sirven de apoyo a una determinada postura moral, se ponen *en contraste* con otras experiencias, argumentos, teorías, informaciones o datos, y presumiblemente el ejercicio resulta más provechoso entre mejor definidos están los términos sujetos a contraste: posturas morales y elementos constitutivos de la justificación.

Ahora, cuando decimos arriba “más provechoso”, aludimos, por lo pronto, a uno de los fines que parecen inherentes a todo hábito de revisión crítica; a aquél que también Martha Nussbaum, a propósito del examen socrático, reconoce en el siguiente pasaje:

La mayoría de las personas a las que se enfrentó Sócrates llevaban vidas pasivas, vidas cuyas acciones y decisiones más importantes eran dictadas por las creencias convencionales. Estas creencias vivían con ellos y los modelaban, pero nunca las habían hecho verdaderamente propias, porque en realidad nunca habían mirado dentro de ellas, preguntándose si habría otra manera de hacer las cosas, y cuáles eran

¹⁴ Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad*, Barcelona: Paidós, 2005.

en verdad dignas de guiar sus vidas en lo personal y en lo político. En este sentido, nunca se habían hecho cabalmente dueños de sí mismos¹⁵.

Hacerse más dueño de uno mismo *o forjarse una identidad más autónoma* a través del constante cuestionamiento de las propias creencias, acciones o decisiones, ya es algo valioso en sí mismo, pero es igual de cierto que lo que las personas persiguen –y a veces consiguen– al practicar de manera natural esta disposición intelectual –como ocurre, de hecho, con Sócrates– es una mejor *orientación* en todo aquello que les importa, lo cual resuena en una diversidad de fines e intereses que trascienden a la propia autonomía. Por lo mismo, la apuesta por la revisión crítica como un componente fundamental de la formación no tiene por qué restringirse a un compromiso con la construcción de la autonomía, sino que puede igualmente extenderse a cualquier necesidad humana de postura y orientación respecto de diversos problemas vitales. De aquí también que consideremos provechoso a este componente de la formación en aras de cualquiera de los diversos propósitos y cuestiones morales que se plantean a través de las diferentes asignaturas del DFH.

Por otro lado, conviene aclarar que cuando decimos que la revisión crítica requiere “contraste” entre las justificaciones de una postura moral, *no estamos necesariamente entendiendo por ello lo mismo que “confrontación”*. La confrontación de posturas y argumentos es, en todo caso, una modalidad legítima de contraste, pero éste también puede concretarse en otro repertorio de posibilidades; puede consistir, por ejemplo, no en un choque de posturas morales, sino en una consideración de alternativas de justificación en relación a la misma postura, o en un esfuerzo por escuchar y comprender el sentido de lo que otros dicen, o simplemente en recabar información relevante, hasta ese momento desconocida. Lo decisivo del contraste, a fin de cuentas, *es no dejar las cosas como estaban, impeler a los sujetos que participan en un ejercicio de justificación a un descentramiento de su propia perspectiva*.

A propósito de esto último, hay un supuesto fundamental que subyace a la idea de revisión crítica que hasta aquí hemos formulado, y es el de que ésta *requiere favorecer una cierta atmósfera de comunicación intersubjetiva*. En cierta relación con este supuesto, en uno de sus ensayos Hannah Arendt destaca el fenómeno de que cada quien aparece ante su propia

¹⁵ *Ibíd.*, p. 42.

conciencia no como una unidad sin fisuras o como algo idéntico a sí mismo, sino más bien como si se tratara de otro –o de otros– “*para sí*”; por lo cual sostiene la filósofa que “la diferencia y la alteridad, que son características importantes del mundo de las apariencias [...] son también las auténticas condiciones para la existencia del ego humano”¹⁶. Y añade: “La conciencia no es lo mismo que el pensar; pero sin ella el pensamiento sería imposible. Lo que el pensamiento en su proceso actualiza es la diferencia, que se da en la conciencia”¹⁷.

Describir así la conciencia y la actividad del pensamiento sobre ésta, es consistente con una definición platónica de este último en términos de diálogo del alma consigo misma, y más aún bajo la interpretación de Hans-Georg Gadamer, quien la explicita como ese “diálogo anticipado con otros” y como “la entrada de otros en diálogo con nosotros”¹⁸. En cualquier caso, lo que con ello se destaca es la importancia de la alteridad para el propio dinamismo del pensar, incluso cuando éste ocurre en aparente soledad. Sin embargo, sabemos también –como lo saben Arendt y Gadamer– que tampoco el pensamiento ocurre solo en virtual compañía, y que mucho menos agota de este modo su potencial cuestionador; es más, aun cuando sea posible que alguien se interroge a sí mismo (por ejemplo, en el acto mismo de intentar justificar su propia postura moral) hasta el punto de lograr matizar o transformar sus propios argumentos, la mayor garantía de diferencia y de contraste con la diferencia suele resultar del intercambio de perspectivas con otras u otros efectivamente situados más allá del propio cuerpo. De aquí que, frente al pensamiento solipsista, en aras de la revisión crítica de los esquemas personales de justificación nos inclinemos a confiar sobre todo en esta clase de estímulos, a los que podríamos referirnos como variantes de la comunicación intersubjetiva.

En los escenarios más habituales de formación del DFH, dicha comunicación intersubjetiva puede favorecerse a través del diálogo o del debate planificados entre los mismos estudiantes y/o entre éstos y el profesor/a. No obstante, aquí también cabría considerar mediaciones universitarias tan relevantes en el mismo sentido como la lectura de textos, el análisis de información, la reflexión basada en planteamientos teóricos o la experiencia misma de enfrentarse a un problema concreto en un escenario social. En estas últimas modalidades los

¹⁶ Arendt, Hannah, “El pensar y las reflexiones morales”, en *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 132

¹⁷ *Ibíd.*

¹⁸ Gadamer, Hans-Georg, *Pensamiento y lenguaje* (1973), en *Verdad y Método II*, Salamanca: Sígueme, p. ¿?

interlocutores no son de carne y hueso o pueden ser más difíciles de identificar (incluso pueden ser anónimos), pero su potencial para propiciar un descentramiento de la propia perspectiva subjetiva no demerita por ello; incluso, bajo un adecuado planteamiento y conducción, pueden constatarse como mediaciones más efectivas que la comunicación directa o convencional.

Finalmente, en este momento de la revisión crítica sería válido todo aquello que, al hablar del componente de la justificación, señaláramos como problemas y ambigüedades que podrían obstruir su ejercicio y desarrollo. En lo que se refiere a aquella dificultad de identificar razones o argumentos para el caso de manifestaciones no lingüísticas de la postura moral, el componente de la revisión crítica tiene que dar por sentado aquel esfuerzo de traducción a lenguaje verbal o escritural sin el cual sería imposible la revisión intersubjetiva de los argumentos de cada parte. Y en cuanto a los otros dos problemas señalados, esto es, prejuizar qué es buen argumento y qué no lo es o, en una de sus variantes, distinguir entre motivos y razones de la justificación, habría que decir que la revisión crítica es el momento oportuno *no sólo para contrastar los argumentos, sino también la clase de criterios de validez que los interlocutores ponen en juego y con los cuales esperan decidir sus controversias*; todo lo cual remite a ese trasfondo de intersubjetividad que resulta transversal a este componente de la formación.

d) Incorporación de información teórica o empírica

Quisiéramos que los estudiantes, además de someter a revisión crítica las justificaciones de su propia postura moral, incorporaran lo que vamos a llamar “información teórica o empírica”. Por ésta entendemos, en sentido amplio, lo que en el lenguaje educativo muchas veces se identifica como el “contenido” de una asignatura, esto es, los diversos recursos informativos y explicativos que ésta aporta a un proceso más amplio de formación: planteamientos de *problema, métodos, datos, conceptos o argumentos* relacionados con un objeto o campo de estudio particular.

Somos conscientes de que puede parecer que este cuarto componente de la formación no añade nada nuevo al componente de la revisión crítica, y más todavía con las precisiones que

acabamos de hacer a propósito de la posibilidad de emplear la teoría como una perspectiva de interlocución y contraste con las propias justificaciones. Sin embargo, pensamos que no es conveniente equiparar de forma absoluta estos dos componentes: si bien la revisión crítica puede realizarse en contraste con un determinado planteamiento teórico, tampoco es necesario que siempre se realice de este modo¹⁹; como sí lo es, en cambio, que cualquier asignatura o actividad de formación contribuya con “contenidos” acerca de diversos objetos –los definidos en cada caso– a la ampliación del horizonte de saber de los estudiantes. Dicho de otra manera: se esperaría que, con o sin el fin deliberado de favorecer en ellos la revisión crítica, los estudiantes pudieran acceder a través de los procesos formativos del DFH a algunas formas de entender el mundo que provienen de tradiciones de saber formales o especializadas.

En el contexto del DFH, estos contenidos podrían proceder de la teoría ética, entendida como ética general, o bien del cuerpo de saber particular que respalde a una asignatura o actividad de formación determinada. Que procedan de uno u otro campo, o de ambos al mismo tiempo, pensamos que en parte dependerá de los momentos y necesidades de los procesos de aprendizaje y en parte de qué tanto el instrumental teórico de una asignatura o actividad de formación lleve de por sí una acentuada carga de valoración moral.

Respecto de esto último, el equipo a cargo de este proyecto, con la colaboración de algunos coordinadores y profesores de asignatura, realizó también un trabajo de análisis de las guías de aprendizaje de la mayoría de las asignaturas vigentes del DFH²⁰ a la luz de estas dos preguntas: a) ¿Qué conceptos o categorías morales ya se encuentran enunciadas en las guías de aprendizaje de los profesores que en el semestre de primavera 2018 imparten las asignaturas? b) ¿Qué problemas susceptibles de tematización ética se hacen explícitos o es posible identificar a partir de lo que sí se hace explícito en las guías? Los resultados de dicho análisis quedan anexados a este documento.

¹⁹ No ocurre así, por ejemplo, cuando ésta se propicia a través de un debate entre estudiantes o cuando el elemento de contraste es un escenario social específico.

²⁰ Respecto de cómo aprovechar en lo que sigue este diagnóstico, por lo pronto se considera archivarlo para cuando llegue el momento de realizar trabajo de formación de profesores. Una de las posibilidades, en este sentido, es hacerlo en reuniones de academia, ya que en éstas podría dársele continuidad al trabajo de formación a partir de un diálogo inicial sobre los hallazgos del análisis de las guías de aprendizaje y la intención de este objetivo 4 de la planeación quinquenal.

Preliminarmente podemos decir que este diagnóstico de las asignaturas del DFH ayudó a reconocer tanto el estado actual de las mismas como sus posibilidades en la línea de la formación que pretendemos, y que asimismo permitió observar en el estado actual de éstas algunas diferencias relativas a su articulación –más o menos evidente– con el objeto de estudio del DFH y en cuanto a la intención de que desde cada asignatura se promueva el tipo de reflexión ética pertinente, esto es, acorde al objeto o campo de estudio que ella circunscribe.

Con base en el diagnóstico de las asignaturas y en lo discutido en general en el equipo sobre este cuarto componente de la propuesta de formación, consignamos los siguientes consensos:

1. Las asignaturas vigentes en el DFH no son sólo “pretextos” para propiciar una reflexión ética *adicional* a sus propias temáticas²¹, sino que el contenido propio de cada una de ellas conlleva posibilidades de enfoque y problematización desde una perspectiva ética. En el caso de las asignaturas del “área complementaria” debe de quedar claro cuál es su perspectiva de abordaje ético y no sólo su objeto específico.
2. En el caso de algunas asignaturas, debido a su propia naturaleza, tanto los conceptos teóricos como los problemas que plantean con o a través de ellos ya son explícitamente éticos (por ejemplo, los casos de las asignaturas Ética, Identidad y Profesión y Bioética). Sin embargo, en otras asignaturas esto es menos evidente (por ejemplo, en Contexto histórico y social o en Conocimiento y Cultura) y para tales casos convendría un trabajo de mayor definición de las “posibilidades éticas” de la asignatura; así como de formación de los profesores en la línea de las posibilidades que puedan reconocerse.

Expresada así la Propuesta Formativa del DFH –con los cuatro componentes descritos arriba– queda aún considerar un aspecto muy relevante y que, si bien hemos decidido no nombrarlo como un quinto componente de la Propuesta, nos parece fundamental tener a la vista; a saber: la posible intención de replantear la postura moral de los estudiantes en vistas de los fines morales que los profesores o la institución reconozcan como legítimos.

²¹ Esta es la segunda de las cinco preguntas que se refieren en la Introducción de este documento. Hasta este momento podríamos decir que estuvimos en condiciones de definir una postura como equipo con respecto a ella.

Hablar de un replanteamiento de la postura moral de los estudiantes puede resultar controversial, ya que parecería deseable evitar el riesgo de una formación adoctrinadora. Pero también nos preguntamos –con la honestidad con que hemos elaborado este documento– si no sería un riesgo mayor decir que prescindimos de esa intención y en realidad, en nuestra práctica docente, no hacerlo.

En efecto, los profesores tienen una postura moral propia ante los campos de problemas que proponen en sus actividades formativas –sería ingenuo pensar que los docentes son neutrales frente a un ámbito que se presenta como problemático en términos morales–, y por ello es posible que la implementación de la Propuesta Formativa aspire al resultado del replanteamiento de la postura moral de los destinatarios de la formación. Más aún, reconocemos también que no sólo los profesores tienen una postura propia, sino que la Universidad se propone expresamente contribuir en la formación de un cierto perfil moral – el que sostienen, sobre todo, las Orientaciones Fundamentales del ITESO–.

Pensamos que el problema no radica en el juego entre negar o permitir que un profesor tenga preferencia explícita por una postura, sino en el modo en que ésta se propone a otros como mejor. Por ello, nos pronunciamos por considerar legítima la intención del replanteamiento de la postura moral de los destinatarios de la formación, siempre y cuando se contrarreste el riesgo de adoctrinamiento a través de una pedagogía preocupada por garantizar la apertura, la reflexividad y la criticidad de la comunicación intersubjetiva: entre los propios estudiantes y entre éstos y los profesores. En este sentido, la implementación de la Propuesta Formativa del DFH –sobre todo en los momentos de la justificación y la revisión crítica– permite alimentar indefectiblemente la autonomía de los estudiantes, al mismo tiempo que sugerir – cuando se tenga esta intención– un replanteamiento de lo que creemos mejor desde el punto de vista moral.

III. ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA

La propuesta descrita hasta aquí responde a la pregunta de qué pretendemos, en términos de formación, al trabajar con el objeto de estudio del DFH. Es, como se dijo antes, una propuesta de formación, ya que lo que finalmente pretendemos es que el estudiante –o quien participe de ella– incorpore en su modo de proceder cotidiano los cuatro componentes a los que nos hemos referido, que éstos devengan actitud ante la vida en el contexto de un mundo compartido con otros. Y es también ésta, como se aclaró desde la Introducción, una propuesta “procedimental” de formación, ya que describe sobre todo el *cómo* puede desempeñarse cabalmente una reflexión sobre cuestiones morales, pero no dice sobre qué problemas pensar ni qué orientaciones han de seguir los sujetos con respecto a éstos. Si bien en la vida ordinaria la realidad misma sirve de estímulo en este sentido y proporciona dicho contenido, es igualmente viable que éste lo aporte una actividad de antemano respaldada en un cierto saber –sobre determinados aspectos de la realidad y de los problemas morales que en su terreno pueden suscitarse– y diseñada también con fines de formación ética de los sujetos.

Por lo anterior, en esta tercera sección sugerimos algunas pautas concretas para la implementación de la Propuesta Formativa del DFH en actividades curriculares o co-curriculares con una intención de formación alineada a su objeto de estudio:

- a) La implementación de la propuesta *coloca en el centro al sujeto que participa en una actividad de formación* y que reflexiona sobre un asunto problemático. Por ello, el papel del profesor/a o facilitador/a será sobre todo orientar y sostener el proceso reflexivo de dicho sujeto. Y aun cuando pretenda una reorientación del “sentido moral” de éste, habrá de velar por que ello se produzca sin menoscabo de su autonomía y actividad reflexiva. Esta condición puede solventarse a través de los componentes de la “justificación” y de la “revisión crítica” de la propuesta.

- b) La propuesta *podrá ser implementada en diversas actividades de formación previamente diseñadas como una “unidad”* (cursos, situaciones de aprendizaje²², actividades co-curriculares o proyectos), esto es, definidas en función de un propósito de aprendizaje que orienta el trabajo a realizar durante un lapso de tiempo de antemano determinado. Aunque podría ocurrir que de manera espontánea surgiera en la actividad un problema susceptible de trabajarse mediante la propuesta formativa, lo usual debería de ser que el facilitador o facilitadora del proceso lo previeran: es lo que significa diseñar *ex ante* la actividad de que se trate.
- c) *El trabajo con los componentes de la propuesta no necesariamente tendrá que seguir un orden lineal o previamente establecido.* Esto dependerá, en todo caso, del diseño metodológico de la actividad de formación. Si bien es cierto que algunos componentes de la propuesta, como la “revisión crítica”, implican a otros, como a la “justificación” y a la “clarificación”, nunca será forzoso comenzar por los componentes más básicos: un ejercicio de revisión crítica podría ser el mejor estímulo para desarrollar una justificación y ésta, a su vez, una forma válida de delinear y clarificar una postura moral.
- d) *La implementación de la propuesta supone que el contenido lo proporcione la asignatura, la situación de aprendizaje, el PAP o actividad co-curricular de que se trate,* pues éste es la materia prima para la reflexión. Como lo dijimos más arriba, la propuesta por sí misma carece de contenido, ya que consiste en una serie de operaciones y actitudes intelectuales dirigidas a algo, que versan sobre algo. Este “algo” específico al que se dirige la reflexión procedimental es lo que llamamos contenido.

²² “Una situación de aprendizaje implica la realización de un conjunto de actividades articuladas que los estudiantes llevarán a cabo para lograr ciertos fines o propósitos educativos en un lapso y en un contexto específicos, lo que supone distintos tipos de interacciones: Con los integrantes del grupo y personas externas. Con información obtenida de diversas fuentes: bibliografía, entrevistas, observaciones, videos, etc. En diversos tipos de espacios o escenarios: aula, laboratorio, taller, empresas, instituciones, organismos, obras de construcción, etc. (Ver <http://recursosprofesores.iteso.mx/ge-situaciones-de-aprendizaje/>)

- e) *Este contenido se caracteriza por ser un asunto problemático, y no por ser un tema de estudio*, esto es, se debe de estructurar en torno a problemas que impliquen una “dimensión moral” y que, por lo mismo, sean susceptibles de abordaje ético. La dimensión moral de un problema es aquella que puede suscitar “juicios de valor” (sobre lo que “se vale o no se vale” hacer, sobre lo que “debe o no debe” de ser, sobre lo que es bueno o justo en el caso en cuestión) en quien considera dicho problema.
- f) En la implementación de la propuesta es necesario tener en cuenta que *el componente de la “incorporación de información teórica o empírica” es, de hecho, un componente de contenido*: determinado en función de la asignatura, la situación de aprendizaje, el PAP o actividad co-curricular de que se trate. En este sentido, este componente pudiera ser el más transversal de los que integran la propuesta: podría ser necesario en cualquier momento del proceso de formación, y presumiblemente estará ya desde el principio como un ingrediente del problema o red de problemas sobre el que verse la reflexión.