# LOS VALORES ANTE LA FRAGILIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

## Programa de Doctorado en Educación y Valores

CETYS UNIVERSIDAD®
BAJA CALIFORNIA
EDUCACIÓN SUPERIOR

En uno de los ensayos de este libro, Pedro Ortega señala que la modernidad es un universo en el que las instituciones, singularmente la familia y la escuela, se ven incapaces para realizar su función transmisora de *sentido*. El mismo Ortega acude a Mèlich para sustentar la idea que la modernidad, por diversas razones, provoca que el tiempo y el espacio dejan de ser humanizadores, con todo lo que tal concepto representa (pérdida de identidad y de sentido, ruptura de lazos sociales, ascenso del anonimato, entre otras).

Por diferentes vías, los autores de esta obra se acercan a la fragilidad social de la educación para decir que está aquí, sentada entre nosotros, que solemos no estar y que es imperioso que estemos. Justo en esa necesidad de ser y de fortalecer nuestras creencias, es donde los valores cobran un papel protagónico. La fragilidad social se debe encarar desde varias aristas, una de ellas, quizás la más urgente en estos momentos es, precisamente, la de los valores. Afortunadamente los planteamientos que aquí se expresan superan el absurdo e insostenible argumento de que la escuela es la principal responsable de formar buenos ciudadanos. La familia tiene mucho que decir al respecto, así como los otros actores sociales que tienen un peso específico en la vida social de nuestros días.

**Colección de Posgrado**

# Los valores ante la fragilidad social de la educación

Autores

Pedro Ortega Ruiz

Armando Estrada Lázaro

Luis Enrique Linares Borboa

José Mendoza Retamoza

Dorina Valenzuela Millán

Sonia Isabel Bacha Baz

Martha Laura Báez García

Teresa C. Mercado Ponce

Edgar Alonso Jiménez Soto

Coordinador General de la obra

Alberto Gárate Rivera

# DIRECTORIO

## SISTEMA CETYS UNIVERSIDAD

Ing. Enrique C. Blancas de la Cruz
Rector del Sistema CETYS Universidad

Dr. Marco A. Carrillo Maza
Vicerrector Académico del Sistema CETYS

C.P. Arturo Álvarez Soto
Vicerrector Administrativo del Sistema CETYS Universidad

Dr. Alberto Gárate Rivera
Coordinador Académico del Programa de Doctorado en Educación y Valores
Sistema CETYS Universidad

CETYS Universidad es una Institución auspiciada por el IENAC, que no persigue fines de lucro.

*Los valores antes la fragilidad social de la educación* © 2008. Centro de Enseñanza Técnica y Superior. Todos los derechos reservados conforme a la ley.
ISBN 978-968-5451-07-9
Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización por escrito de los autores

Diseño de portada: Lorena Ramírez García
Corrección de estilos: Luis E. Linares Borboa
Diseño editorial: Cecilia Tagliapietra Ovies

## PRÓLOGO

Cualquier creación humana lleva consigo un comienzo, un proceso y un producto. Y lo que el amable lector tiene en sus manos son iniciativas creadas en el seno de un grupo excelente de maestros y licenciados, profesionales de alto rigor universitario, que decidieron hace algún tiempo atrás lanzarse a la apasionante aventura de la investigación científica. Son, pues, proyectos de investigación que acaban de ver la luz tras un largo proceso de gestación intelectual.

Existe la creencia de que hay algo especial en hacer ciencia y en los métodos que utiliza. Cuando a un trabajo, informe o investigación se le añade el calificativo de "científico" inmediatamente se rodea de mayor crédito. Y esta dotación crediticia ha sido conquistada en los tres últimos siglos, porque el hombre de ciencia ha ido reconstruyendo un conocimiento racional, sistemático, sobre el mundo y sobre sí mismo que ha permitido hacer la vida humana más confortable. Aunque la ciencia aparezca como deslumbrante y asombrosa actividad humana, hay también un cierto desencanto sobre las consecuencias de las que sería en parte responsable, como los efectos nocivos de las bombas atómicas, las centrales nucleares o la excesiva contaminación que sufre actualmente nuestro planeta. Inmersos como estamos en un mundo mediático, los productos científicos muestran su cara más amable a favor de un mayor bienestar y beneficio para la humanidad; pero, como cualquier anuncio publicitario, se ocultan sus deficiencias en base a la autoridad y respeto que se tiene por la ciencia. El mundo creado por la ciencia es cultura, por lo que es considerado un bien en sí mismo, pero no debemos olvidar que el conocimiento científico está sostenido sobre un sistema de ideas establecidas provisionalmente y que se nutre de nuevas ideas a través de la investigación científica. Así pues, deberíamos descartar de la mentalidad investigadora la concepción fisicalista de la ciencia, que profesa un seguimiento estricto del método científico y la idea de que la ciencia se fundamenta en algo seguro adquirido por la experimentación y observación que permite inferir teorías científicas de modo fiable. Los filósofos de la ciencia más destacados (Lakatos, Popper, Feyerabend, etc.) apoyan la idea de que no hay ningún método que permita probar la veracidad absoluta de las teorías científicas, o que ni siquiera sean probablemente ciertas.

Al igual que otras actividades humanas, como escribir poesía, componer música o construir puentes, el inicio de la actividad investigadora no está exento de cierto grado de riesgo e incertidumbre. Si bien son conocidos los procedimientos para lograr algo material o conceptual en una investigación, desde Galileo y Newton hasta el momento presente, la investigación científica ha avanzado satisfactoriamente en sus modos de pensar y hacer ciencia. Pero lo que convierte en científica a una investigación no es sólo seguir a una determinada metodología científica que tiene su importancia, entre otros criterios, para evaluar la viabilidad de proyectos de investigación, sino la fecundidad de las ideas generadoras de un proyecto.

Corre la creencia en círculos científicos que los investigadores giran siempre en torno a las mismas ideas. Cualquiera que conozca un poco la historia de la humanidad, sabrá que, tan cargada de descubrimientos y revoluciones que nos sobrecoge, se reduce en lo fundamental a unas pocas ideas que brotan y desaparecen incesantemente como las olas del mar. Las ideas, material precioso del investigador, se construyen y consolidan sobre ideas anteriores, de modo que el saber no es completamente nuevo, sino que, al aplicarlas al constante análisis de los problemas y de los conceptos, van mostrando su profunda fecundidad, continuidad y casi inabarcable amplitud a pesar de la persistente investigación siempre presente entre las múltiples tareas del ser humano. Las ideas son como el agua que, al intentar atraparlas con las manos, se escapan entre las comisuras de los dedos; se bifurcan en mil caminos y se abren a mundos inexplorados. A diferencia de los monolitos, las ideas no son como sistemas cerrados que atrapan al pensamiento y a la vida humana negando su libertad, su espíritu emprendedor. Pensar y tener ideas constituye una de las tareas más impresionantes de la actividad científica. No para imponerse, porque se convertirían en dogma, sino para producir más pensamiento y liberar al hombre de sus esclavitudes materiales o espirituales. Por eso, felicitamos a los autores de estos proyectos por la valentía de poner a prueba un conjunto de ideas generadoras de preguntas y posibles respuestas. Pero estas mismas ideas ocuparán la mente de los investigadores por algunos años que han nacido de un ámbito de interés común: el estudio de los valores. Quizá sea éste uno de los ámbitos de conocimiento más apasionante y que más atracción tiene de momento en las ciencias sociales y humanidades, porque el valor está en el meollo del estudio del ser humano, de su comportamiento y de la sociedad en sus múltiples facetas. Conviene evitar, cuando de valores estemos investigando, la falsa idea de que conocer un valor incluye sólo una parte cognoscitiva, como si se pudiera reconstruir y demostrar racionalmente. Se llegaría a un conocimiento insuficiente del valor, si tan sólo la actividad investigadora se limita a razonar y elaborar "ideas científicas" del mismo. Como afirma nuestro filósofo Ortega y Gasset: "el valor no se conoce, se reconoce, se acepta"[1]. El valor no se demuestra, sino se muestra, se describe, se pone delante de nosotros (entre tú y yo) para que nos percatemos de su fisonomía. No lo conocemos sólo con la luz de nuestro raciocinio (razón lógica, fría y calculadora), sino que antes los descubrimos y cultivamos con el dinamismo de nuestra sensibilidad y voluntad en relación con las demás personas. Por eso investigar en valores supone una conciencia científica propia, bastante alejada del empirismo y positivismo más radical, como también del idealismo y kantismo más dogmático. Hay planteamientos fenomenológicos y existencialistas de última generación, bastante comunes en la investigación del valor, que no se cuestionan si lo que hacen es o no ciencia; simplemente investigan evitando la especulación incontrolada o la recolección ciega de datos.

Investigar supone la búsqueda de conocimiento nuevo (teórico o aplicado) hasta ahora desconocido para la resolución de problemas o el desciframiento de enigmas. O dicho en otros términos: cualquier investigación se propone resolver un conjunto de problemas. Porque investigar consiste en dotarse de los conocimientos necesarios para abordar con rigor los problemas planteados para proponer soluciones. Y ello exige del

[1] Ortega y Gasset, J. (1976): *Ideas y creencias.* Madrid, Espasa Calpe; pág. 135.

investigador una entrega sincera al estudio serio, riguroso; si no, se caería en el engaño, la fantasía o la charlatanería. Por eso, investigar implica en el perfil del buen investigador una constante tarea de reflexión, estudio y revisión. No es un escéptico de lo conocido, ni tampoco un ferviente creyente del conocimiento; se trata de un incansable escrutador del mundo y de la vida.

Los autores de los ensayos académicos reunidos en este libro constituyen el testimonio real de profesores universitarios comprometidos con el progreso del conocimiento, mostrando una indudable capacidad para el estudio y la firme voluntad de aprender a investigar. Apoyándonos en el refranero popular español, si a andar se aprende andando, a investigar se aprende investigando. Durante varios años atrás estos investigadores han ido adquiriendo los recursos necesarios para ir perfilando lo que ahora está plasmado en unas cuantas páginas[2]. Sólo quien ha investigado, o está en ello, es consciente del enorme esfuerzo intelectual desplegado no sólo para la elaboración de un proyecto viable de investigación, sino también del camino aún por recorrer hasta llegar a la meta: el producto final, esto es, el conocimiento. Desde que se adquieren los primeros rudimentos de investigación, el investigador arranca con la percepción de que el acervo disponible de conocimientos es claramente insuficiente para abordar y resolver determinados problemas. En esta etapa, se ponen en juego capacidades y actitudes poco frecuentes entre los profesionales universitarios; ya no se trata sólo de una simple labor de recogida de información, ni tampoco de conocer la última publicación sobre el objeto de investigación. El investigador honesto encuentra también la oportunidad de plantear/descubrir problemas de investigación o carencias en el conocimiento sobre tales problemas. Es oportunidad, en definitiva, de abrir interrogantes nuevos a problemas que demandan soluciones. No es que se empiece con un borrón y cuenta nueva, como si nada se hubiera dicho o hecho antes. Es bastante común que, de algún modo u otro, cualquier estudio comienza con la delimitación de un problema y lo que hasta el momento se conoce sobre el mismo. Porque la investigación se ocupa de un conjunto de problemas y no es posible formularlo fuera de algún paradigma o cuerpo de conocimientos. Sólo quienes tienen una visión, un enfoque, una perspectiva, pueden darse cuenta de que falta algo. Y para adentrarse en el meollo de los problemas es preciso apropiarse de algunos conocimientos, percatarse de lo que se desconoce o ignora, elegir qué se quiere averiguar y planear el modo más viable de conseguirlo. Por ello, la mejor manera de aprender a plantear y resolver problemas científicos no es aprender metodología científica y seguir sus pasos de modo invariable, sino estudiar y seguir modelos exitosos de investigación. Se trata, por tanto, de una actitud fundamental en el investigador: adoptar un enfoque rico en ideas que le permita ir de la descripción a la explicación; y de ésta a la acción: aplicación y solución de problemas.

En el largo aprendizaje de llegar a ser investigador de reconocido prestigio, queda todo un largo camino que se asemeja en parte a la ingeniosa figura de nuestro universal D. Quijote de la Mancha. Al acometer empresas peligrosas y el afán inquieto por la acción, por la “aventura intelectual”, cualquier investigador encierra algo de locura quijotesca: no escatima sacrificio alguno en el estudio, trabaja apasionadamente

---

[2] Es justo reconocer el inestimable apoyo institucional de CETYS-Universidad en la formación de investigadores a través del programa de doctorado en valores, cuyos primeros frutos ahora están dándose a conocer.

y se esfuerza por luchar contra el engaño, en busca del bien y de la justicia. Y todo ello con la finalidad de ser ofrecido, como D. Quijote, a una dama. ¿A cuál? ¿A la universidad, a la ciencia, a la diosa fortuna,…? Conocer la respuesta sólo es cuestión de tiempo.

Quisiera dejar constancia de mi más sincero agradecimiento al Dr. Alberto Gárate Rivera por haberme concedido la oportunidad de prologar este libro. También mi profundo reconocimiento intelectual a él por la labor directiva en la promoción de estos proyectos de investigación. Y a todos los investigadores que inician su tarea investigadora, mi más sincero ánimo y apoyo intelectual. Es una gran satisfacción, como miembro del grupo de investigación de educación de valores, dirigido por el Dr. Pedro Ortega Ruiz (Universidad de Murcia, España), que la investigación en valores sea el motor desde el que pivota la actividad investigadora de estos profesionales universitarios.

Murcia, agosto de 2008

Dr. Ramón Mínguez Vallejos
*Universidad de Murcia*
(España)

## Introducción

En los albores de los años noventa, el Sistema CETYS Universidad inicia un programa de impulso al humanismo, cuya pretensión más clara era contribuir en la formación de los estudiantes y de la comunidad educativa en general, en congruencia con su misión institucional. El programa se fue desarrollando a lo largo de los años, favoreciendo no sólo la reflexión en el aula y el trabajo comunitario, sino también un buen número de docentes se vieron impactados por la discusión y las tareas que del programa emanaron.

Una de las actividades que tuvo mayor impacto fue un coloquio en educación y valores que se llevó a cabo en 1996, en el CETYS, campus Mexicali. Fue importante por la participación del profesorado que asistió en buen número y aportó sus ideas. El Comité Organizador tuvo el buen tino de invitar a un par de colegas de la Universidad de Murcia, España, que según podía observarse en la literatura existente, eran dos de los más destacados representantes en el campo de la pedagogía de los valores. Nos referimos a los doctores Ramón Mínguez y Pedro Ortega. En aquella ocasión Pedro no pudo asistir, pero sí lo hizo Ramón con un trabajo sobre valores e interculturalidad.

A partir de aquel momento, el grupo responsable de trabajar el humanismo en el CETYS mantuvo la relación con ambos intelectuales. Al mismo tiempo, varios de los integrantes hicieron estudios de posgrado en diversas áreas de la educación, entre ellas la formación docente y la propia educación ambiental. Tales circunstancias, aunadas a la expansión de los campos de conocimiento de la propia Universidad, que abarcaba tanto las áreas de Ingeniería, Administración y Negocios y, posteriormente, Ciencias Sociales y Humanidades, permitió el diseño y operación del Programa de Maestría en Educación (2004) y, en enero de 2006, se impartió la primera clase del Programa de Doctorado en Educación y Valores.

La relación con Ortega y Mínguez se fortaleció. De hecho, fue Pedro el encargado de impartir el primer curso: Valores y educación, problemas actuales. En el verano de ese año (2006), cerca de 20 estudiantes hicieron el viaje a Murcia, España, para trabajar el seminario de: Metodología de la investigación en valores, coordinado por Ramón. Meses después, conocimos y trabajamos con un grupo muy destacado de teóricos de la educación, la mayoría de ellos españoles: Juan Escámez, Agustín Domingo Moratalla, Juan Manuel Touriñán, Pablo Meira, Enrique Belenguer, así como algunos colegas mexicanos seriamente interesados en la línea de los valores, entre ellos Ana Hirsch, Bonifacio Barba y Angel Díaz Barriga.

El grupo de estudiantes del doctorado vivió un proceso muy interesante de formación académica, dado que el conjunto de científicos sociales que conformaron la planta docente, analizan e investigan la categoría valores-educación desde una diversidad temática, potente e innovadora. Familia, ciudadanía, medio ambiente, interculturalidad, son algunas de las líneas de investigación que se trabajaron con mayor profundidad.

El Programa de Doctorado en Educación y Valores está llegando a la finalización de la primera etapa, la cual corresponde a la culminación de los cursos académicos. Lo que

está por venir es el desarrollo de los proyectos de investigación para la tesis de grado, tarea ardua y que requerirá del mejor y mayor esfuerzo de cada uno de los alumnos.

Por lo pronto, presentamos al amable lector un conjunto de ensayos académicos de algunos de los estudiantes. En ellos se deben ver reflejados tanto las discusiones en el salón de clases, como los pasos firmes que ya han dado en el desarrollo de sus trabajos de investigación. Como este programa le debe más de un libro y más de cien ideas a Ortega y a Mínguez, le pedimos al primero que abriera la obra con un ensayo sobre el tema de la familia y, al segundo, que la prologara. La deuda con la vasta humanitario de ambos, es impagable, por tanto, la gratitud es perenne.

# LA FAMILIA, ESPACIO EDUCATIVO

Pedro Ortega Ruiz

**"Familia es, sobre toda otra consideración, comunidad de acogida incondicional, y cualquier otra definición es, por naturaleza, imperfecta" (García Carrasco, J. *Leer en la cara y en el mundo*)**

## 1. La familia y sus cambios

No resulta fácil definir el concepto sociológico de familia dado el polimorfismo de las manifestaciones, la gran variedad de agrupamientos sociales que, según los diferentes pueblos y culturas, podrían llamarse "familia" (Pastor, 2002). Algunos incluso afirman que no es posible dar una definición de familia porque esta es una construcción ideológica, histórica y política, una mera categoría mental. Otros opinan que es sólo una abstracción mental que reúne una gran variedad de formas, pero que ese concepto no se plasma como tal en la realidad. Aunque las formas de la familia sean muy diversas, no puede dudarse de que ésta sea una realidad empírica cuya génesis aparece como un lento proceso de institucionalización por el sistema de prácticas, usos o costumbres culturales adoptadas a lo largo del tiempo por un pueblo-comunidad que cristalizan poco a poco en estructuras grupales que luego permanecen. Desde un punto de vista sociológico, la familia podría definirse como "aquellos pequeños grupos primarios residenciales cuyas relaciones internas están socialmente institucionalizadas según normas de parentesco" (Pastor, 2002, 23). A este respecto, J. Elzo (2004) sostiene que el concepto de familia estaría reservado a una unión intergeneracional (de dos generaciones) en la que la generación adulta asume la responsabilidad de educar al miembro o miembros de la generación menor con los que conviven de forma estable y duradera. El término familia se muestra como una realidad compleja en su significado, tan pronto como la pronunciamos nos vemos envueltos en la maraña de un problema lingüístico, una maraña de significados e interpretaciones tan complejas, que nos disuade de cualquier pretensión de encontrar posibles convergencias o afinidades en su definición ante tanta multiplicidad y diversidad.

Sin embargo, cualquiera que sea el concepto de familia del que se parta, lo que aparece con claridad, a primera vista, es el *cambio profundo* que en la misma se ha producido en las últimas décadas del pasado siglo, cambio que no puede verse separado de los otros producidos en los procesos de socialización en la sociedad occidental. Si antes, en la sociedad tradicional, la familia, junto con la escuela, garantizaba la socialización de las jóvenes generaciones mediante la interiorización de las normas, valores y patrones de conducta presentes en la sociedad, ahora, en la sociedad postmoderna, esa función socializadora se ve seriamente amenazada. La

apropiación o interiorización de normas y valores ya no va paralela a la socialización. El proceso actual de “desinstitucionalización” invalida la tesis socializadora durkheimiana.

El declive de las instituciones, entre ellas la familia, forma parte del relato de la profunda transformación que la sociedad experimenta en la modernidad, pues la mayoría de los elementos que se descomponen están presentes en ese proyecto. “Estamos bajo la égida de la ambivalencia, -escribe Dubet (2006, 66)-, no sólo porque deseamos plasmar valores contrapuestos, sino porque no sabemos que esos valores son opuestos. Se pasa de una cultura de símbolos a una cultura de signos al hacer añicos la adhesión al mundo, pues cada uno es libre y no se puede adherir plenamente más que a sus propias creencias, manteniendo la idea de que es el único autor de aquéllas”.

La “desocialización” ha roto casi todos los vínculos sociales. Los grupos de proximidad, la familia, los compañeros, el medio escolar o profesional, se manifiestan en una abierta crisis, dejando al individuo, sobre todo joven o ya mayor, sin familia o sin amparo, al extranjero o inmigrante en la desprotección y abandono, en la exclusión o marginalidad. “Es “abajo”, en un llamamiento cada vez más radical y apasionado al individuo, y no ya a la sociedad, donde buscamos la fuerza susceptible de resistir a todas las violencias. Es en ese universo individualista, muy diversificado, donde muchos buscan y encuentran un “sentido” que no se encuentra ya en las instituciones sociales y políticas, y que es el único capaz de alumbrar exigencias y esperanzas capaces de suscitar otra concepción de la vida política” (Touraine, 2005, 29). La descomposición de lo social y la apelación al individualismo, como principio de una nueva moral, han debilitado casi todas las estructuras de acogida, que en otros tiempos, aseguraban al individuo protección, reconocimiento y afecto-amor (Duch, 1997), como si de repente se hubiese creado un *nuevo orden* social que obliga al individuo a vivir en *tierra de nadie* y a crearse su propio mundo. Berger y Luckmann (1997, 80) se refieren a “la pérdida de lo dado por supuesto” para mostrar la profunda crisis que afecta a la sociedad moderna en la que “ninguna interpretación, ninguna gama de acepciones posibles puede ya ser aceptada como única, verdadera e incuestionablemente adecuada. Por tanto, a los individuos les asalta a menudo la duda de si acaso no deberían haber vivido su vida de una manera absolutamente distinta a como lo han hecho hasta ahora”. La modernidad es un universo en el que las instituciones, singularmente la familia y la escuela, se ven incapaces para realizar su función transmisora de *sentido*. Por ello, “la modernidad se convierte en un mundo simbólicamente desestructurado , es decir, en un momento histórico en el que el tiempo y el espacio dejan de ser humanizadores, configuradores de sentido, de identidad, de lazos sociales, de semánticas cordiales, para convertirse en lugares de anonimato y en cambios patológicos” (Mèlich, 2006, 49).

La escuela francesa de A. Touraine se hace eco de estos cambios y su repercusión en la familia:

1. La familia empieza a dejar de ser percibida en términos institucionales para ser considerada más como “espacio de comunicación” entre sus miembros.
2. La familia ha perdido, en gran parte, su papel de agencia de socialización primaria. Las normas, pautas de comportamiento, valores cuyo aprendizaje antes aparecía

estrechamente vinculado al ámbito familiar, ahora depende, en gran medida, de otros agentes sociales.

Este fenómeno de la “desocialización”, como la denomina Touraine, conlleva la desaparición de los roles, normas y valores sociales a través de los cuales se construía antes el mundo vivido, y con él, la familia habría perdido la capacidad de marcar, en parte, las subjetividades, con la progresiva debilidad para regular u orientar las conductas de los sujetos. “Las nuevas formas de regulación familiar son, sin duda, más débiles en los procesos de socialización porque, inmersa ella misma en la individualización de la sociedad del riesgo, apelan a que sus hijos construyan creativamente sus propias trayectorias” (Bolívar, 2007, 26). Esta nueva situación de declive de la institución familiar obviamente conlleva graves dificultades para la educación de las nuevas generaciones. Si el proceso de subjetivación o apropiación de las normas de conducta y valores ya no pasa por la propuesta de la familia, sino por la oferta indiscriminada del contexto social, la construcción moral del sujeto dependerá entonces del arbitrio de un contexto, sin posibilidad de contrastar y evaluar las posibles consecuencias de una determinada opción. La familia y la escuela (profesores), antes referentes cualificados en la construcción moral de los hijos y alumnos, son puestos ahora en cuestión y entran en competencia abierta con otros agentes socializadores.

Los cambios en la familia hay que situarlos en el contexto de mutación histórica que estamos viviendo: la globalización, la revolución tecnológica y el nuevo papel de la mujer. Fenómenos que han supuesto una profunda evolución de los valores con los que generaciones enteras se han identificado. Asistimos junto a un proceso de “desinstitucionalización” a otro cada vez más creciente de individualización como característica más importante de nuestro sistema de valores y que aparece directamente vinculado a los cambios antes enunciados. “La ética de la realización personal es la corriente más poderosa de la sociedad moderna”, escriben Beck y Beck-Gernsheim (2003, 70). El ser humano que elige, decide y que aspira a ser el autor de su propia vida y el creador de una identidad individual, se ha convertido en el protagonista de nuestro tiempo. Es la causa fundamental de los cambios producidos en la familia y en las relaciones en la vida del trabajo y la política (Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

El surgimiento de las formas de vida individualizadas, “destradicionalizadas” ha llevado a la producción de individuos que configuran su existencia sin más referentes que ellos mismos. Con la pérdida de las referencias institucionales, el individuo se convierte en la “unidad de reproducción de lo social” que se lleva a cabo dentro del mundo de la vida (Amengual, 2008). En la medida en que la sociedad moderna aparece fragmentada en esferas funcionales separadas, no intercambiables, los individuos se integran en ella sólo parcialmente. Son personas parcial y temporalmente ocupadas en deambular por diferentes mundos funcionales. Individualización que conduce a una visión relativista de los valores y a un subjetivismo moral, en ausencia de cualquier referente “institucional” que sancione la moralidad o no de una conducta. Es el modo de socialización de las jóvenes generaciones en la postmodernidad que se realiza básicamente en la experiencia grupal, y no tanto en la familia, la escuela u otras instituciones. Esta autoconstrucción moral del joven-adolescente se entiende como un agregado de sucesivas influencias en función del contexto.

Desde posiciones menos pesimistas, J. Elzo (2004) afirma que en la sociedad occidental emerge un nuevo modelo de familia. Es la familia adaptativa que, más que un sólo y único modelo, es un mosaico de modelos. Para este autor la familia se define por la búsqueda de acomodo, de adaptación a las nuevas condiciones, a los nuevos papeles del hombre y de la mujer, al creciente protagonismo de los hijos. Es la familia de la negociación, de las tensiones, de las incertidumbres, sin modelos ya establecidos a los que referirse, pero que busca en las relaciones interpersonales y el afecto, la realización de la pareja y la oferta a los hijos de un clima adecuado para la transmisión estructurada de valores y su crecimiento personal, a la vez que un apoyo para una integración autónoma en la sociedad. Es cierto, sostiene Elzo (2004), que vivimos tiempos muy complejos, de cambios muy bruscos en las escalas de valores. Se habla de crisis de la familia. Incluso se afirma que la familia ha muerto. Pero si hay crisis (en la familia) es crisis de éxito, de exigencia. "La familia es la institución social, junto a la iglesia, que más tiempo perdura entre nosotros, la más antigua. Porque somos seres sociables y queremos compartir nuestra vida con otra persona, no queremos vivir solos, queremos vivir con otra persona. Y queremos, además, vivir felices. Muchos queremos también que nuestro amor no sólo perdure, sino que se traslade a nuestros hijos. Lo que sucede es que, en una sociedad cada día más agresiva, en la que la solidaridad se ha institucionalizado, pedimos más y más a la familia a la que queremos gratuita y no competitiva. De ahí su éxito, de ahí su fragilidad" (Elzo, 2004, 29).

No es que la familia esté en crisis, sino un determinado modelo de familia (Pérez Díaz y otros, 2000). Lo mismo puede afirmarse de otras instituciones u organizaciones sociales: partidos políticos, sindicatos, iglesias, etc. "La familia... cuenta con esa sinuosa característica de haber sido siempre percibida en situación de crisis, transición y dramática encrucijada. Siempre en constante perspectiva de cambio y dudoso futuro. Desde hace dos siglos, esta percepción dramática de la familia aparece con abrumadora reiteración, en la literatura apolegética y, a veces, también en la científica (Iglesias de Ussel, 1998, 310). Sí existe, sin embargo, una percepción social de crisis de la familia vinculada a la rapidez de los procesos de cambio en la institución familiar que siempre se han dado de un modo brusco, mediante saltos, que, mientras se asimilan, alientan imágenes de crisis e incertidumbre. La rapidez de los cambios en el escenario social, la dificultad para asimilar las transformaciones culturales y tecnológicas, la incorporación de los nuevos conocimientos, el impacto del mestizaje y la inmigración en la cultura de la convivencia, etc., se han interpretado de un modo dramático y han favorecido, en gran manera, esta imagen de crisis de la familia que en la década de los sesenta y hasta bien avanzada la del ochenta, alcanza su momento especialmente crítico (Ortega y Mínguez, 2003).

No comparto la interpretación apocalíptica de la familia que da la escuela francesa de A. Touraine, por otra parte muy presente en la bibliografía de las últimas décadas. La considero excesiva e induce a error. Suscribo con Pérez Díaz y otros (2000) que ante lo que estamos, en la sociedad occidental, es ante un nuevo avatar de esta institución milenaria, surgida del cruce de los usos de la antigüedad clásica, las tradiciones germánicas y el cristianismo, y cualificada sustancialmente por las transformaciones de todo orden de los últimos cuatro siglos. Asistimos a un desarrollo de formas o modelos plurales de familia, incluida la familia nuclear, como adaptación a las situaciones sociales cambiantes. Los recelos, y a veces duros ataques, muerte de

la familia incluida, (Cooper, 1976), que en los comienzos de la década de los setenta eran frecuentes, en los últimos años, sin embargo, han dado paso a una valoración positiva de la familia, si bien desde formas distintas de como hasta ahora se había entendido, lo que en modo alguno significa su desnaturalización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Es evidente que "la vida familiar, como sucede en el resto de la sociedad, se encuentra inmersa en un profundo proceso de cambio que afecta a todas sus dimensiones" (Meil, 2006); que se ha producido un cambio del modelo de familia como institución a la fundada en la interacción personal; que se ha pasado de una configuración monolítica a otra plural, en la que las distintas modalidades de articular la vida familiar reciben análoga consideración social y apoyo legal. Pero permanece inalterable el elemento común a todas ellas: la familia se constituye con el proyecto fundamental de educar a unos niños como hijos, sean propios o no (Elzo, 2004). Este es el núcleo de la familia; lo demás, son diferencias secundarias.

## 2.- Los valores, contenido de la educación

Parece que existe un acuerdo generalizado en que debemos formar o educar a la *totalidad* de la persona. Y esta afirmación, recurrente en la literatura pedagógica, se asume con total naturalidad. Ingenuamente se piensa que basta con la simple formulación de un objetivo para que éste milagrosamente se convierta en realidad. Las afirmaciones y los buenos propósitos no necesariamente se traducen en la práctica. Con demasiada frecuencia en educación abundan más los buenos propósitos que la realización de los mismos. Es un hecho inobjetable que la valoración *social* del conocimiento científico-técnico, o simplemente del saber intelectual está muy por encima del equipamiento *moral*. Se sigue pensando que el equipamiento intelectual es suficiente para la formación de la persona y del ciudadano. El concepto de persona *formada* no conlleva necesariamente, para un elevado porcentaje de la población, el equipamiento moral. Es verdad que el aprendizaje o apropiación de valores morales se considera como un fin plausible, pero este es prescindible en la práctica, sin que por ello se ponga en cuestión la acción educativa. La sombra de la Ilustración todavía sigue siendo muy alargada, impregna la vida intelectual y se traduce en prácticas de conducta inmoral que ha merecido duras críticas de Horkheimer y Adorno, en su obra *Dialéctica de la Ilustración* (1994) por su contribución a la historia ininterrumpida de sufrimiento y sacrificio de los excluidos.

La educación *moral* de la persona ha ocupado, hasta ahora, un segundo lugar en las prioridades del conjunto de la sociedad. Esta ha demandado con mayor urgencia la formación intelectual y la preparación científico-técnica de las jóvenes generaciones para su inserción laboral en la sociedad, olvidando que la *educación* no se cumple plenamente ni sólo en los conocimientos, ni tampoco en su mera realización técnica. Para este fin exclusivo, la aportación de la educación moral no es relevante. Sólo cuando los problemas de la violencia, consumo de drogas, corrupción, etc., han sacudido fuertemente nuestra tranquilidad y paz social, nos hemos vuelto hacia los valores como dique de contención de los males que se nos vienen encima. Y entonces hemos pedido a la institución escolar que, una vez más, venga en nuestro auxilio. Pero nos hemos equivocado en la estrategia. Hemos llamado a una puerta en cuyas manos no está la respuesta suficiente, ni tampoco la más eficaz a los problemas *morales* que

nos afectan. Si se demanda el *equipamiento moral* de nuestros jóvenes (y del conjunto de la sociedad) para hacer frente a esos problemas, entonces, la familia es el ámbito de intervención insustituible y privilegiado, la puerta a la que necesariamente hay que llamar. ¿Por qué? La respuesta hay que buscarla en la *naturaleza misma del valor moral*. Este no es sólo idea y concepto sobre la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la paz y la libertad. etc. No es solo discurso y reflexión. Los valores morales son, en su raíz, convicciones profundas, *creencias básicas* que orientan y dirigen nuestra conducta; creencias que se traducen necesariamente en modos y estilos éticos de vida que configuran un modo determinado de afrontar la existencia; son como los ojos o ventanas a través de los cuales vemos y nos asomamos al mundo, lo juzgamos y lo valoramos; son el "humus" en el que se resuelve nuestra existencia humana y moral. Los valores morales son aquellas cualidades que nos atraen y nos atrapan, que nos sacan de nuestra indiferencia, trastocan y transforman *nuestra* vida, nos ayudan a hacer un mundo más humano, más digno, más habitable; aquellas cualidades sin las cuales nuestra vida no podría ser calificada de *humana* (Colom y Rincón, 2007).

Para uno de nuestros grandes pensadores del pasado siglo, Ortega y Gasset (1973), los valores morales son creencias radicalísimas que se confunden para nosotros con la realidad misma. Son nuestro mundo y nuestro ser. "Las creencias constituyen el estrato básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas: Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que *tenemos* estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, más que tenerlas las *somos*" (Ortega y Gasset, 1973, 18). Los valores morales son siempre finalistas en tanto que componentes esenciales de la vida humana, y nunca pueden ser considerados como un añadido, ni siquiera ser empleados como medios o instrumentos para obtener otros fines. Si los valores sólo fuesen discurso y reflexión, el papel de la familia en el aprendizaje de los valores sería del todo secundario.

## 3.- La experiencia, puerta de acceso al mundo ético de los valores

Existe una corriente en educación que considera que el acceso al mundo ético de los valores puede darse a través del discurso y la reflexión sobre la "bondad" de los mismos. Desde la pedagogía cognitiva se piensa que basta con la comprensión intelectual del valor para darlo como aprendido. De este enfoque, omnipresente en la literatura pedagógica actual, se ha derivado toda una enseñanza basada en la reflexión y el discurso sobre los valores. La educación moral, fundamentada en la teoría kohlbergiana del desarrollo moral, es todo un ejemplo de esta concepción intelectualista del valor, como también la visión idealista, presente en no pocas propuestas educativas, que sitúa al valor moral al margen de las condiciones históricas en las que éste necesariamente se manifiesta. Los valores no son independientes de la realidad histórica. Esta los condiciona esencialmente. El valor no se da, *no ocurre fuera del tiempo y del espacio*. Su condición de realidad *histórica* le afecta en su propia naturaleza, como al mismo ser humano. Ello quiere decir que el valor, en su estructura, no es sólo discurso (concepto o idea), es también *experiencia*. Y es esta experiencia la que está sujeta a múltiples cambios a través de sus múltiples manifestaciones culturales; la que se expresa de formas muy diversas en el tiempo y en el espacio,

permaneciendo y expresando siempre el mismo valor; es la experiencia la que nos mueve a incorporar a nuestra conducta la idea o concepto de un valor, la que nos lo hace atractivo (Ortega y Mínguez, 2001). Más aú, es la condición necesaria, la puerta de acceso para que el valor pueda ser aprendido".

El carácter histórico, experiencial del valor moral obliga a un giro profundo no sólo en cómo entender la educación, sino también en cómo llevarla a la práctica. Se hace indispensable que hable la realidad de la *experiencia* en la que el valor se expresa y se manifiesta y no sólo el discurso y la reflexión. Nos hemos familiarizado con un discurso "cognitivista" del valor que ha impregnado la literatura y la praxis educativas. Esta corriente destaca su componente ideal, cognitivo (concepto, idea, noción) en la pretensión de huir de toda contaminación relativista o subjetiva del valor. Y en este afán de "salvar" el valor, éste se pierde. La idea de justicia, solidaridad, tolerancia, etc., dejan de ser solo ideas y conceptos, y se convierten en *valores,* cuando *afectan* al sujeto, cuando encuentran la complicidad del sujeto, cuando están atrapadas por la inevitable realidad histórica del sujeto. Sin la *pasión* por la idea o concepto, sin la *experiencia* de la idea o del concepto, sin su irrenunciable *condición histórica* que afecta al ser humano, aquí y ahora, no hay valor moral. El componente *afectivo*, vinculado a la experiencia del tiempo y del espacio de un sujeto concreto, no es otra cosa que el sentimiento o pasión por la justicia, la libertad, la tolerancia, la solidaridad, etc. Este componente pasional o afectivo del valor es también componente esencial del mismo. Sin sentimiento o pasión por la justicia, la libertad, la tolerancia, la solidaridad en el sujeto, no hay valor de justicia, libertad, tolerancia, solidaridad, en este sujeto concreto, sino solo ideas o conceptos. Se olvida, con demasiada frecuencia, que los valores morales se expresan en *una* lengua y en *una* tradición concreta, no en una lengua y cultura universales; se olvida que la pertenencia a una lengua y a una cultura concreta, y la expresión en una lengua y cultura también concreta, son condiciones esenciales para el acceso al valor. Y la lengua y la cultura no se dan, ni se entienden desprovistas de sentimiento, de pasión. Lo que somos, cómo pensamos, cómo vivimos; es decir, la realidad de lo que somos y vivimos está inexorablemente vinculada a una lengua y una tradición concretas, impensables al margen del mundo de los sentimientos. El envolvimiento experiencial (sentimiento) del valor le es consustancial. Y despojar al valor de esa característica es desnaturalizarlo. La experiencia en el aprendizaje del valor no es, por tanto, un mero recurso didáctico, ni tampoco un pretexto para otros fines. Es, por el contrario, *contenido educativo.* Y la experiencia es muy diversa: la de aquellos que reconocen la dignidad de toda persona, la de aquellos que acogen y se comprometen con el otro; la experiencia de los que luchan por la justicia y la paz; la experiencia de los que aman y se compadecen. Pero también la otra experiencia de los humillan y generan violencia, la que produce víctimas y esclavos; la experiencia que convierte en instrumentos y piezas de un gran engranaje a los seres humanos; la experiencia de la indiferencia, del odio y la negación del otro.

No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la *experiencia*. Inevitablemente hablar de *educación* es hablar de *experiencia.* Sin ella, sin referencia a ella, el discurso educativo se torna en un discurso vacío, inútil, sin sentido. La experiencia en educación es punto de partida necesario, es anclaje y soporte de la acción educativa, es el espacio y condición indispensable para que se dé el encuentro de dos, de alguien que acoge y de otro que es acogido en una relación *ética,* irrepetible y gratuita. La

experiencia en educación no es un viaje de ida y vuelta, sino que es ir para quedarse en ella. Y aquí es donde la intervención de la familia se hace imprescindible como lugar y espacio privilegiado para la experiencia del valor.

Nadie nace educado, preparado para vivir en una sociedad de humanos. El proceso de humanización es muy complejo. Conlleva aprendizajes muy diversos que se van produciendo en el tiempo en la interacción con otros grupos humanos. A diferencia de los aprendizajes cognitivos o saberes intelectuales, las actitudes, valores y hábitos de comportamiento constituyen el equipaje imprescindible para ejercer de humanos. Pero este aprendizaje de los valores es un aprendizaje singular, es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia a un modelo, a una *experiencia* del valor. Es decir, la exposición de una experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la apropiación del valor. Más aún, es necesario un clima de afecto y de complicidad entre educador y educando que haga posible la adhesión afectiva y el compromiso con el valor. Y en esto el medio familiar ofrece más posibilidades que el marco escolar (Ortega y Mínguez, 2003). Los valores, al contrario de lo que sostienen los enfoques cognitivos, se aprenden por ósmosis, por impregnación y contagio. Es el ethos democrático de una sociedad y de un centro de enseñanza el que hace posible el aprendizaje de los valores; es el clima *educativo* de la familia el que posibilita la apropiación del valor moral. En la enseñanza del valor hay un componente conceptual, de discurso (como en el mismo valor) que encuentra en las aulas su lugar idóneo. Pero también hay una imprescindible referencia a la experiencia para que el valor pueda ser aprendido. Por ello considero un error vincular el aprendizaje de los valores a la enseñanza de una determinada asignatura. Debería ser todo el centro, todos los profesores en todas las asignaturas y en todos los tiempos y espacios los que deberían hablar, desde el discurso y la experiencia, un mismo lenguaje del valor o valores que intentan transmitir. “La educación moral no puede consistir sólo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje intelectual), sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Como tales exigen procesos de vivencia en el centro y en la comunidad” (Bolívar, 2007, 91). El aprendizaje de los valores morales que hace posible la formación de ciudadanos se resuelve en las experiencias cotidianas, no a través de contenidos explícitos del curriculum escolar, y menos aún porque exista una disciplina dedicada a esta finalidad. Sin la experiencia del valor, o lo que es lo mismo, sin la posibilidad de referenciar el discurso o concepto del valor a la vida de personas concretas que forman parte del entorno de los educandos, sólo se podrá dar un conocimiento intelectual del mismo, que no necesariamente se va a traducir en su apropiación o aprendizaje. “Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno o alumna tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar” (Bolívar, 2007, 94).

Ha sido un error, que hemos pagado muy caro, asociar educación intelectual o formación humanística con equipamiento moral. Los hechos lo desmienten tozudamente. La historia reciente del pasado siglo nos demuestra de modo fehaciente que la formación humanística (la cultura) es una barrera demasiado frágil para detener la barbarie. La sociedad ilustrada de la primera mitad del siglo XX asistió enmudecida a los mayores crímenes que ha conocido ese siglo. El holocausto judío, el genocidio del

pueblo kurdo, la guerra olvidada de los Balcanes, etc., son acontecimientos ocurridos en una sociedad culta que ha olvidado que la cultura es una defensa demasiado débil para librarnos de la barbarie. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar hacia otra parte, adoptando una posición de indiferencia o de relativismo histórico. "Está comprobado, escribe G. Steiner (1998, 49), que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien; o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía". Otro tanto cabe decir de nuestra historia reciente. Las guerras de Ruanda e Irak son un testimonio de nuestra incultura moral. También entre nosotros ha habido, y sigue habiendo, espectadores del sufrimiento ajeno, sin que su formación humanística y su moral ofrezcan resistencia alguna a la humillación y negación del otro. Las víctimas del terrorismo de ETA han enterrado a sus muertos, durante muchos años, en la clandestinidad y el silencio; han encontrado, demasiado tarde, la ayuda necesaria, y no de todos, para oponerse a la barbarie y resistir, para decir "su" palabra. Personas cultas, artistas, intelectuales, filósofos y religiosos, es decir "personas formadas", han callado y callan atrocidades, y han tolerado y toleran comportamientos inmorales: la negación del otro por el solo delito de pensar de otra manera. Aquí también la "cultura" y la "civilización" han sido barreras demasiado frágiles para detener nuestra barbarie. No basta con conocer la virtud, es necesario practicarla. El discurso y la reflexión sobre el valor son medios que se han mostrado del todo insuficientes para la apropiación del valor.

## 4.- La familia, espacio privilegiado para la experiencia del valor

La familia es el habitat natural para el aprendizaje-apropiación de los valores morales. El aprendizaje del valor es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia a una experiencia suficientemente *estructurada, coherente* y *continuada* que permita la exposición de un modelo de conducta extensa en el tiempo, no contradictoria o fragmentada. El aprendizaje de los valores exige experiencias continuadas, no episódicas, del valor; exige experiencias o referentes que nos permitan contrastar los propios comportamientos con modelos valiosos a nuestro alcance; exige experiencias o referentes no ajenos o indiferentes a la orientación que podamos darle a nuestra conducta. Y esto es difícil encontrarlo fuera de la familia. Es verdad que no existen experiencias, tampoco en la familia, que no presenten junto a aspectos positivos otros claramente negativos y rechazables, por lo que no debiéramos idealizar a la familia. Pero, a pesar de los contravalores inevitables en cualquier familia, en ésta se puede identificar la línea básica, la trayectoria de vida o claves desde las cuales se puede valorar y reconocer en ella la existencia de un conjunto de valores que han hecho posible un determinado estilo de vida familiar.

En el aprendizaje del valor se hace indispensable un *clima de afecto*, de aceptación y comprensión que envuelven las relaciones entre educador y educando. La apropiación del valor (su aprendizaje) no es el resultado de un ejercicio intelectual que nos haga coherente y razonable la adhesión a un determinado valor. Nos apropiamos de un valor

cuando éste se nos presenta atractivo, sugerente, vinculado a la experiencia de un modelo con el que tendemos a identificarnos. El aprendizaje del valor se produce en el contexto de unas relaciones de "complicidad", de afecto entre educador y educando; en él hay siempre un componente de pasión, de amor. Por ello el entorno familiar es el ámbito-espacio más adecuado para el aprendizaje de los valores. Creo que en las circunstancias actuales, la familia se ha convertido en el espacio no sólo más adecuado, sino quizás el único en el que es posible apropiarse de los valores. Nuestra sociedad ofrece no pocas dificultades a nuestros adolescentes y jóvenes para acceder a los valores morales. No reivindico, obviamente, la existencia de una sociedad imaginaria, exenta de contradicciones, pero sí considero necesario otro ambiente o clima moral en las relaciones sociales y en la gestión de los asuntos públicos. Una sociedad permisiva con la corrupción, con la indiferencia (cuando no con la justificación) hacia conductas que violan los derechos a la libre expresión de personas, insensible hacia la situación de colectivos humanos que viven en condiciones de marginalidad, no es el mejor referente de una vida moral.

En mis conversaciones con los estudiantes universitarios constato un preocupante *analfabetismo moral*. Es decir, no sólo es que tienen dificultades o no saben ver la realidad de otra manera, con otros ojos, sino que tampoco saben ponerle nombre a las conductas valiosas. No tienen *discurso*, ni reflexión sobre los valores, ni tampoco son capaces de identificar experiencias o referentes del valor. Quizás tampoco sientan necesidad de incorporar los valores a sus vidas porque no sean ya una mercancía valiosa para su equipaje humano. Con ello no quiero adscribirme a ningún tipo de catastrofismo moral, ni tampoco engrosar la lista de aquellos que consideran la educación moral de nuestros jóvenes como una causa perdida. Sólo constato la enorme complejidad del momento en el que nos ha tocado vivir, la opacidad de nuestra sociedad para reflejar los valores, y lo complicado que es hoy, en estas circunstancias, ofrecer experiencias del valor, condición indispensable para su aprendizaje.

¿Qué valores enseñar? Sería atrevido, por mi parte, hacer aquí un listado de los valores que hoy los padres debieran enseñar a sus hijos. Cada familia escoge aquellos valores que considera más coherentes y prioritarios con una determinada concepción del hombre y del mundo. Y en una sociedad tan compleja y plural como la nuestra, los sistemas de valores son también muy diversos. Me limitaré, por tanto, a exponer no qué valores deben enseñar las familias, para lo cual no estaría legitimado, sino qué *funciones* está llamada a desempeñar la familia en la educación de los hijos, en las actuales circunstancias de incertidumbre y provisionalidad que nos convierten en permanentes nómadas, sin una cartografía fiable que nos señale el camino a recorrer.

## *1.- La familia, estructura de acogida*

Estudios recientes hablan de "desapego" y "desafección" de los jóvenes, de "fragilidad" en los vínculos humanos (Bauman, 2005), de "huida" de las instituciones. El Informe de la Fundación Sta. María: "*Jóvenes españoles 2005"* constata que el 81% de los jóvenes españoles no pertenece a ninguna organización (González, 2006). Este

dato pone de manifiesto una profunda desconfianza hacia el conjunto de las organizaciones e instituciones sociales, y se traduce en una escasa valoración de las normas emanadas de esas mismas instituciones y en una ausencia o carencia de vínculos o ataduras, de sentimientos de filiación social (Duch, 1997). "Ningún tema, escribe A. Touraine (2005, 91), está más extendido hoy que la ruptura del vínculo social. Los grupos de proximidad, la familia, los compañeros, el medio escolar o profesional, aparecen por todas partes en crisis, dejando al individuo, sobre todo joven o ya mayor, sin cónyuge y sin familia, extranjero o inmigrante, en una soledad que conduce bien a la depresión, o bien a la búsqueda de relaciones artificiales y peligrosas, como esos grupos cuyos líderes asientan su influencia en la fuerza y la agresividad". Este sentimiento de anomía y de abandono va acompañado de un fuerte debilitamiento de las tradiciones comunes que, en otro tiempo, ofrecían la posibilidad de identificarse con unos valores compartidos por una comunidad. Y al desaparecer esa tradición común, como referencia también común de los valores morales, resulta muy difícil encontrar una nueva base sobre la que construir la convivencia en la sociedad. La vida individual discurre en tierra de nadie, en el desamparo, en la desprotección (Barcellona, 2006). Se diría que la contingencia y la provisionalidad se han convertido en categorías estables con las que hemos de contar en el presente y en el futuro. Para nuestros jóvenes son pocas ya las certidumbres y los asideros firmes en los que puedan apoyarse. "En el momento presente, la crisis de lo humano acostumbra a percibirse y vivirse como un desmantelamiento de las orientaciones y seguridades ofrecidas por las antiguas transmisiones, las cuales, por regla general, eran las instancias que permitían que el ser humano fuera debidamente acogido y reconocido" (Duch, 2004). En la sociedad premoderna, sostiene el autor, las transmisiones efectuadas por las estructuras de acogida (familia, escuela, iglesia) resultaban más eficientes, y sobre todo menos problemáticas, por la predeterminación consolidada de la "posición del hombre en el cosmos", por utilizar la expresión de Max Scheler, y también por el carácter más estático que tenía el conjunto de las instituciones sociales de entonces. En la modernidad, sin embargo, la *contingencia* se ha convertido en una categoría fundamental para dar razón de la nueva situación del hombre en el mundo. Esta nueva situación de primacía de la contingencia produce desasosiego, si es que no angustia y desconcierto. En este contexto, la familia desempeña, todavía, en medio de la contingencia y la incertidumbre, un papel insustituible: ser una institución o estructura de *acogida*. Yo diría que el lugar (locus) privilegiado para la experiencia moral.

## *2. La familia, experiencia moral primigenia*

Si hablamos de la familia como estructura de *acogida,* ¿qué significa *acoger*? Para el hijo, en su familia, la acogida significa sentirse y saberse aceptado y querido, protegido y seguro por el amor y cuidado de sus padres. Significa apoyo, confianza y ternura; sentir de cerca la presencia de los padres que se hace acompañamiento, orientación y guía. En una palabra: *cuidado*. Esta experiencia de ser *acogidos* va a marcar el desarrollo futuro de la construcción personal del niño. Ese impulso inicial de la acogida les infunde una confianza en el vínculo humano que ningún acontecimiento futuro puede borrar. Y esta experiencia en los niños se manifiesta de mil maneras: los niños huérfanos, abandonados expresan muy bien lo que significa la carencia de afecto y

cuidado en su infancia; el drama de los hijos en el proceso de separación de sus padres se traduce, con mucha frecuencia, en inseguridad y miedo al presente y al futuro; la experiencia de maltrato (carencia de afecto) en los años de la infancia y adolescencia genera actitudes hostiles y baja autoestima que les hace inseguros para afrontar la realidad y establecer relaciones positivas para la convivencia. En la acogida el niño tiene la experiencia del afecto y del amor; la experiencia de la gratuidad, de la donación sin esperar nada a cambio. Y también la experiencia de la *necesidad de ser cuidado y protegido,* la experiencia de que es un ser *vulnerable*. La *vulnerabilidad* es una condición inherente al ser humano y punto de partida para la compasión. Una larga tradición dibuja la excelencia humana como si fuéramos de hecho seres invulnerables. Al héroe, propiamente, no le ocurre nada, como al sabio platónico al que no le sucede absolutamente nada. La imagen del hombre sumido en la desgracia y en la enfermedad se han visto, ya desde la antigüedad, como castigo o abandono divino (el libro de Job, en la Biblia, es un buen ejemplo). Esta manera de pensar ha condicionado nuestro modo de "estar" en el mundo, nuestras relaciones con los otros. La vulnerabilidad, como condición humana, ha sido afirmada y asumida con enorme resistencia "pues a los seres humanos nos cuesta enormemente vivir en la complejidad y en la carencia de puntos de referencia estables e inmóviles" (Mèlich, 2002, 60). Nuestra sociedad actual ensalza al fuerte, pero oculta al débil; rinde culto al poderoso y al que triunfa, pero aparta la mirada ante el desvalido. La enseñanza en las escuelas responde a la pedagogía del éxito y del mayor rendimiento académico", que es la que se impone en el discurso oficial y social, y a la que lleva la pedagogía dominante. ¿Qué pasa con los que no triunfan, con los que no tienen el éxito que de ellos se espera, con los fracasados?

La experiencia de que el ser humano es un *ser vulnerable* puede ayudar a ver de modo distinto a los demás, de situarse ante los demás no desde la prepotencia y el dominio, sino en una actitud de *acogida*; permite ver la debilidad del otro que se esconde tras la máscara de la fortaleza. Ver de otra manera, situarse ante los otros de otra manera introduce una dimensión *ético-moral* (de responsabilidad) en la relación con los demás. Fuerza al sujeto a salir de sí, a ponerse en lugar del otro, a hacerse esta pregunta: ¿Quién es el otro para mí? Pregunta que no me la puedo quitar de encima, y respuesta que me obliga a hacerme cargo de él si quiero ejercer de humano, es decir, vivir moralmente. Hay una pregunta que se viene formulando desde los albores de la humanidad: "¿Soy acaso el guardián de mi hermano?". Es una pregunta que cierra el paso a toda respuesta moral y significa el comienzo de toda la inmoralidad. "Por supuesto que soy el guardián de mi hermano, escribe Bauman, (2001, 88), y soy y seguiré siendo una persona moral en tanto que no pido una razón especial para serlo. Lo admita o no, soy el guardián de mi hermano porque el bienestar de mi hermano *depende* de lo que yo haga o deje de hacer. Y soy una persona moral porque reconozco esa dependencia y acepto la responsabilidad que se desprende de ella. En el momento en que cuestiono esa dependencia y exijo, como hizo Caín, que se me den razones por las que debería preocuparme, renuncio a mi responsabilidad y ya no soy una persona moral. La dependencia de mi hermano es lo que me convierte en un ser ético. Dependencia y ética están juntas y caen juntas". En otras palabras: el *otro* forma inseparablemente parte de mí como pregunta y como respuesta. Es quien me constituye en sujeto moral cuando respondo de él, cuando me hago cargo de él. Frente

al otro sólo cabe (moralmente) el reconocimiento, la obediencia. El “otro” se me “impone” sin que nadie me pueda librar de él. “La desnudez del rostro es privación y en este sentido súplica dirigida a mí directamente. Ahora bien, esta súplica es una exigencia” (Levinas, 1993, 46). La experiencia de ser vulnerable, necesitado, abre la puerta a la presencia del otro en mi vida, a la irrupción del otro en mi experiencia vital. Es el punto de partida para la afirmación del otro, para mi vida moral, es decir, *responsable*. Van Manen (1998, 151) lo expresa de este modo: “El hecho fascinante es que la posibilidad que tengo de experimentar la alteridad (responsabilidad) del otro reside en mi experiencia de su vulnerabilidad. Es justo cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, cuando puede abrirme al ser esencial del otro. La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo”. Esta experiencia radical humana encuentra en la familia su primera manifestación. La familia se convierte así en el espacio privilegiado en el que cada sujeto es reconocido y valorado en lo que es, y en la mejor escuela para la *humanización,* para ejercer de *humanos.* Ver de otra manera y situarse ante los demás también de otra manera nos introduce en la *ética de la mirada*, aquella que sabe mirar con unos ojos que protegen, que saben cuidar y amar la dignidad del otro, en la imposibilidad de reducirlo a simple objeto de conocimiento.

La experiencia de ser vulnerable y necesitado permite también el acceso a la experiencia del *perdón*, de ser perdonados y perdonar, la experiencia de la *reconciliación*. La experiencia de ser perdonado y de perdonar nos devuelve a la condición excelsa y privilegiada de la persona moral, es decir, responsable del otro a pesar de todo, o lo que es lo mismo, sin esperar la reciprocidad. Esta es asunto suyo, del otro. En mí está el responder, y no ya desde la sola justicia, sino desde la gratuidad del perdón. Una de las páginas más bellas de la literatura de todos los tiempos sobre el perdón nos la ofrece el evangelista Lucas (Lc. 15, 11-32) en el pasaje de la parábola del hijo pródigo: “Estando él muy lejos todavía, le vio su padre y se le enterneció el corazón, y corriendo hacia él se le echó al cuello y se lo comía a besos” (v. 20)... “Traed enseguida el mejor vestido y ponédselo; ponedle también un anillo en la mano y sandalias en los pies. Tomad el ternero cebado, matadlo y celebremos un banquete de fiesta, porque este hijo mío estaba muerto y ha vuelto a la vida, se había perdido y lo hemos encontrado” (vv. 22-24). Tan importante como una ética y una educación para la responsabilidad es una ética del *perdón*. Con la primera cargamos con el peso de nuestra propia identidad, con la segunda descubrimos que hay un elemento de recomposición, de reconstrucción, de reorientación de un camino seguido hasta ahora que lleva al olvido e indiferencia del otro, a su negación (Domingo, 2006).

La construcción de una sociedad basada en la sola justicia podría hacerse insoportable. Sin el perdón y la reconciliación con el otro la convivencia se haría entre personas que no han hecho un espacio en su vida a la espera atenta de la vuelta del otro; o no se han puesto nunca en camino para ir a su encuentro. “Por esta vía se puede llegar hasta el límite de un mutuo endeudamiento o desinteresamiento, punto de equilibrio inestable, de una lógica de la equivalencia. Es decir, una sociedad sólo supera los *impasses* de la justicia con la igualdad, si aparece la supraética del amor” (Mardones, 2007, 25). La relación interpersonal que trasciende la ética como igualdad se sitúa en la economía de la donación, de la gratuidad, del perdón. Los desequilibrios

de nuestra sociedad democrática necesitan no sólo referentes de justicia y de igualdad, sino la abundancia del perdón y del amor que sobrepasan las relaciones estrictas exigidas en justicia. “Hay aspectos de la realidad que únicamente se perciben si hay un cambio de actitud en los ojos que los miran... hay cosas que sólo se ven tras haber llorado” (Mardones, 2004, 53). La experiencia de ser perdonado y de perdonar proporciona una nueva actitud y una nueva mirada que propicia el descubrimiento de aspectos de la realidad y dimensiones de la persona que de otra manera permanecerían siempre ocultos. Da entrada a una especie de *semántica de la cordialidad* en la vida de la comunidad, imprescindible para adoptar el punto de vista y la mirada del otro, más allá de las buenas intenciones, de la lógica de la razón y de la buena conciencia. “El cemento de la comunidad está amasado con razón y con *compasión,* con acción de humanización y con acción humanitaria” (García Carrasco, 2007, 236). La percepción del otro como necesitado de perdón nos abre a un *pensar inédito* porque nos sitúa en unas circunstancias nuevas para la reflexión. Es lo que nos da a pensar, y no aquello acerca de lo cual pensamos convirtiéndolo en objeto de conocimiento. Nos abre hacia lo inesperado, lo sorprendente, al misterio encerrado, oculto en la presencia del rostro del otro que se nos impone de un modo irresistible (Levinas, 1993). El perdón nos hace tener experiencia *en* nosotros de algo que se nos da en la gratuidad, fuera de la lógica de la relación recíproca.

La experiencia humana de ser *vulnerable* abre el camino a la acogida y al cuidado, al reconocimiento y al perdón. Sólo el ser vulnerable, menesteroso, necesita ser cuidado y acogido. Sólo el ser vulnerable genera en nosotros la obligación de responder incondicionalmente. Sólo del ser vulnerable podemos esperar la llamada exigente de acogerlo, sin haberlo querido ni escogido (Levinas, 1993). Esta experiencia genuinamente *moral* de atención y cuidado del otro va a poner las bases para una vida moral que facilite: a) el ponerse en lugar del otro, comprenderlo y reconocerlo; b) el desarrollo de la capacidad de escucha, acogida y atención al otro por lo que es como condición primera de una relación moral con los demás; y c) la capacidad de analizar las condiciones históricas en las que la relación moral con el otro se están produciendo.

### *3. La familia, espacio de diálogo*

Si la familia constituye un espacio de acogida, también es un espacio de *comunicación y de diálogo*. El diálogo es el medio privilegiado para la transmisión de valores cuando éste está referido a la experiencia vivida, es decir, si lo rescatamos de la herencia intelectualista que le ha acompañado. El *Diccionario de la Lengua Española* dice que el diálogo es: “Plática entre dos o más personas que, alternativamente, manifiestan sus ideas o afectos... Discusión o trato en busca de avenencia”. A primera vista, son las ideas o conceptos el objeto del diálogo. Se dialoga para llegar a un acuerdo. Son las ideas u opiniones las que están en juego y se discuten. Pero hay otro modo de entender el diálogo, no ya como transacción o intercambio de opiniones o puntos de vista sobre determinadas cuestiones, sino como búsqueda, no tranquila posesión de la verdad. El diálogo también es donación y entrega de mi verdad como experiencia de vida, en el reconocimiento del otro como interlocutor, poseedor, a su vez, de “su” verdad. “Cuando dialogamos no intercambiamos (sólo) ideas o nociones arrancadas del tiempo y de la historia, del espacio vital de las personas. En el diálogo

comunicamos, también y sobre todo, experiencias, interpretaciones, resultados de procesos de búsqueda de la verdad nunca definitivamente poseída, parcelas de la vida misma. Por ello, el diálogo, si es tal, es depositario de confianza, y al mismo tiempo es reciprocidad y comunión" (Ortega y Mínguez, 2001, 42). El *Diccionario de la Lengua Española* también señala los *afectos,* junto a las ideas u opiniones, como objeto del diálogo. Lo contrario significaría un reduccionismo injustificado, difícil de admitir desde una concepción de la persona como ser *encarnado* que se expresa y comunica en y por el cuerpo, no sólo a través de ideas o conceptos.

Paradójicamente, la sociedad de la hipercomunicación se ha convertido en la sociedad de la incomunicación. Jamás el ser humano se ha encontrado más sólo, ha experimentado y padecido la ausencia de los otros, en medio de tanta gente. El ser humano de nuestros días ha de habérselas en un medio sacudido por la sobreacelaración del tiempo. Es un ser ocupado y sometido por el tiempo; no dispone de tiempo. El acontecer rutinario de cada día se ha convertido en el pentagrama rígido en el que se interpreta nuestra existencia, sin posibilidad para una salida de esta férrea partitura. En esta situación, no sólo es difícil encontrar espacios para el diálogo en la familia, sino además contenidos sobre qué dialogar. Si decimos que la narración es un recurso poderoso para la educación en valores, entonces la vida de los padres, hecha narración, constituye el mejor recurso para la educación de los hijos. Conocer al padre y a la madre en sus dudas, fracasos y aciertos, en su trayectoria vital; cómo han superado las dificultades y cómo y desde qué claves las han afrontado, y las afrontan ahora, es un contenido ineludible del diálogo entre padres e hijos. Nuestras historias narradas constituyen el resumen vital y narrativo de las sucesivas experiencias a través de las cuales se ha ido hilvanando, en el tiempo, el tejido de toda existencia humana. De estas experiencias tenemos que dialogar con nuestros hijos. Ellas son la mejor escuela de enseñanza de los valores. Se corre el peligro con ello de enfrentarnos a experiencias negativas, pero sólo un modelo humano, de carne y hueso, con defectos y virtudes, es imitable. Y entonces el diálogo con los hijos se hace acompañamiento y búsqueda, escucha, orientación y cuidado; no un discurso retórico y disciplinar que, además de estéril, puede resultar contraproducente. La familia educa a través de todo aquello que día a día, en un clima de confianza y afecto, *va haciendo* aun en medio de continuas contradicciones. Para los hijos, éstas no son obstáculos insalvables en la apropiación o aprendizaje de un valor porque tienen a su alcance la posibilidad de contrastar una experiencia negativa (antivalor) con la trayectoria de vida de sus padres en la que se ensamblan, necesariamente, valores y antivalores.

Si el ser humano, por imperativo vital, desea entender, manejar, controlar en lo posible el mundo, la familia constituye la puerta de acceso al conocimiento y estima de este mundo. Cómo son las cosas y las personas, cómo sentir, buscar y admirar, qué debo hacer y cómo vivir, dónde estoy, quién soy, son aprendizajes-experiencias que tienen su raíz profunda en el ámbito de la familia. "Es un conocimiento que surge tanto de la cabeza como del corazón" (Van Manen, 2003, 16). La familia hace posible, como dice H. Arendt (1996) el milagro del nacimiento de una *nueva criatura* por la que el mundo deja de ser "el mismo" para renovarse sin cesar.

Desde nuestra experiencia compartida, podríamos afirmar que lo que somos, cómo nos situamos en el mundo y cómo resolvemos la tarea de existir y dotar de *sentido* a

nuestra existencia encuentran en el hogar, en el espacio de acogida de la familia, la explicación suficiente. La sociedad moderna y el pensamiento científico se esfuerzan por establecer como verdad definitiva que las realizaciones en los ámbitos de la ciencia y de la tecnología son las que más decisivamente han influido en la calidad de vida de los humanos. Olvidan, sin embargo, que las prácticas que más eficazmente han sostenido a la humanidad, a lo largo de su largo periplo biológico, han sido prácticas comunitarias, prácticas de mutua comprensión; olvidan que el éxito biológico de la especie humana ha dependido y depende de esta competencia: la capacidad de humanización de la comunidad humana. Y la escuela más eficaz para llevar a cabo esta tarea de humanizar nuestra existencia ha sido y es la familia. Al menos, eso dice la experiencia.

**Referencias bibliográficas**


Amengual, G. (2008) Introducción, en G. Amengual, M. Cabot Y J. L. Vermal (eds.) *Ruptura de la tradición* (Madrid, Trotta), pp. 9-27.

Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).

Barcellona, P. (2006) *Strategie dell´anima* (Troina, Cittá Aperta).

Bauman, Z. (2001) *La sociedad individualizada* (Madrid, Cátedra).

Bauman, Z. (2005) *Amor líquido.Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* (México, FCE).

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003) *La reinvención de la familia* (Barcelona, Paidós).

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (Barcelona, Paidós).

Berger, P. y Luckmann, T. (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno* (Barcelona, Paidós).

Bolívar, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (Barcelona, Graó).

Colom, A. J. y Rincón, J. C. (2007) *Educación, República y Nueva Ciudadanía* (Valencia, Tirant lo Blanc).

Cooper, D. (1976) *La muerte de la familia* (Barcelona, Ariel).

Domingo, A. (2006) *Etica de la vida familiar* (Bilbao, Desclée de Brouwer).

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución* (Barcelona, Gedisa).

Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona, Paidós).

Duch, Ll. (2004) *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Herder).

Elzo, J. (2004) La familia entre la añoranza estéril y las incertidumbres de futuro, AA.VV. *La familia en la sociedad del siglo XXI* (Madrid, FAD).

García Carrasco, J. (2007)*Leer en la cara y en el mundo* (Barcelona, Herder).

González, P. (dir.) (2006) *Jóvenes españoles 2005* (Madrid, Fundación Sta. María).

Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1994) *Dialéctica de la Ilustracion* (Madrid, Trotta).

Levinas, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).

Mardones, J. Mª (2004) Sufrimiento humano y respuesta política, en *La autoridad del sufrimiento* AA.VV. (Barcelona, Anthropos), pp.43-60.

Mardones, J. Mª. (2007) Religión y democracia, en *Informe* (Murcia, Foro Ignacio Ellacuría Solidaridad y Cristianismo), pp. 12-28.

Meil, G. (2006) *Padres e hijos en la España actual* (Madrid, Fundación "La Caixa").

Mèlich, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud* (Barcelona, Herder).

Mèlich, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación* (Madrid, Miño y Dávila).

Ortega y Gasset, J. (1973) *Obras Completas* (Madrid, Revista de Occidente).

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *Los valores en la educación* (Barcelona, Ariel).

Ortega, P. y Mínguez, R. (2003) Familia y transmisión de valores, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 15, pp. 33-56.

Ortega, P. (2006) Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas, *Revista Española de Pedagogía*, nº 235, pp. 503-523.

Pastor, G. (2002) *La familia en España. Sociología de un cambio* (Salamanca, Sígueme).

Pérez Díaz, V.; Chulla, E. y Valiente, C. (2000) *La familia española en el año 2000* (Madrid, Argentaria-Visor).

Steiner, G. (1998) *Errata* (Madrid, Siruela).

Touraine, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy* (Barcelona, Paidós).

Van Manen, M. (2003) *El tono en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).

**La historiografía mexicana del estudio en educación y valores: Balance y perspectivas**

José Armando Estrada Lázaro

La historia de la educación en México, ha aprovechado las distintas corrientes de explicación del pasado mexicano: Anales, historia de las mentalidades, historia social y cultural.[3] Los estudios se centran en distintas vertientes de la historia: la formación de las instituciones educativas tradicionales, una historiografía centrada en la historia de las ideas y los pensadores o docentes preocupados por la educación; el surgimiento de la infraestructura en México así como los sistemas educativos; la legislación y las políticas públicas que habían generado el desarrollo de las acciones en las distintas regiones en materia educativa. En forma gradual se generaron nuevas vertientes de investigación que experimentaron un tránsito hacia nuevos temas, problemas y enfoques.[4]

Otros historiadores abordaron problemáticas relacionadas de quienes accedieron a la educación, cómo enseñaron los maestros y qué aprendieron los alumnos o bien los espacios educativos y su relación con la sociedad y la cultura; a esta forma de hacer historia se le ha denominado historia social de la educación; nuevos estudios permiten otras problemas de investigación en el conocimiento histórico como la educación moral o los valores.[5]

El propósito de este trabajo no es presentar una bibliografía cronológica exhaustiva de los trabajos que se han hecho con relación a la educación y lo valores, o educación moral en nuestro país. El objetivo es modesto: señalar las principales tendencias del análisis educativo en México a lo largo del tiempo, concentrados en el México de la década de los años cuarenta al presente y ejemplificar tales corrientes con algunos de los trabajos más representativos.

Actualmente los seminarios de educación y valores de los distintos departamentos de instituciones de investigación públicas y privadas, han preparado un gran acervo de tesis de licenciatura, maestría y doctorado que contiene una referencia mayor de 100 disertaciones, cuyo tema central es la problemática de la educación y los

---

[3] Galván, Luz (2002). *Historia de la educación*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, mayo-agosto, vol. 7, no. 15, pp. 217-221.

[4] Márquez, Jesús. *La educación pública superior en México durante el siglo XIX*, Centro de Estudios Universitarios Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, http:// biblioweb. dgsca. unam.mx/ diccionario/ htm/ articulos/ sec_28.htm

[5] Tank de Estrada, Doroty, *Historia social de la educación: un campo por explorar*, en Revista del Centro de Estudios educativos, vol. 6, no. 2.

valores.[6] Si a este cuerpo de trabajos académicos le añadimos las ponencias y artículos publicados en distintas revistas de educación, memorias de congresos, informes de investigación, folletos, publicaciones gubernamentales, además de las obras que tratan de manera tangencial la educación moral, el número de documentos se multiplica.[7]

El año de 1940 es posible ubicarlo en un contexto económico y político; para algunos historiadores que consideran las obras históricas en un marco institucionalizado, es el despegue del llamado "desarrollo estabilizador" y el inicio de una historiografía académica institucionalizada.[8] En la Facultad de Filosofía y Letras, se procedía a la enseñanza profesional de la historia y por otra parte, a consecuencia de la guerra civil española a instancias de Alfonso Reyes y Daniel Cosío Villegas, se funda la Casa de España en México, de la cual en 1940 saldría el Colegio de México. Algunos de los refugiados españoles se dieron a la tarea de hacer traducciones de filósofos, historiadores, economistas y pensadores en general, el medio académico podía leer a Dilthey, Heidegger, Husserl, Marx, Ranke, es decir, fueron accesibles para el público en general libros importantes de las distintas disciplinas de las ciencias sociales.

Este año de 1940 fue el inicio de una generación académica: Antonio Caso abordaba los problemas filosóficos, de la ética o bien, de la filosofía de la historia; el hijo de Bernardo Reyes, don Alfonso Reyes, escribía sobre crítica literaria, libros sobre letras mexicanas o bien estudios sobre la antigüedad grecolatina, además en 1944 publicó un breve texto *La Cartilla Moral*,[9] a solicitud del Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, en el documento planteaba que la educación moral es la base de la cultura y señalaba Alfonso Reyes "consiste en saber dar sitio a todas las nociones: en saber qué es lo principal, en lo que se debe exigir el extremo rigor; que es lo secundario, en lo que se puede ser tolerante; y que es lo inútil, en lo que se puede ser indiferente…", la impresión de la cartilla moral daba los elementos para lograr formar a los nuevos ciudadanos, permite conocer los vaivenes políticos y el régimen democrático que se vivía.

En XIV lecciones, argumentaba la moral humana como el código del bien, y la necesidad del respeto hacia nuestra persona, a la familia, a la sociedad, a la patria, al producto del esfuerzo del hombre y el respeto a la naturaleza que nos rodea. El libro

---

[6] Para consultar las tesis véase los siguientes bases de datos: Catálogo de tesis de la UNAM, http://www.dgbiblio.unam.mx.; la biblioteca del Departamento de Investigaciones Educativas http://www.cinvestav.mx/die/biblio/bibliopres.html

[7] El trabajo que coordinó Ana Hirsch (2006), *Educación, valores y desarrollo moral*, en dos volúmenes, México, Ediciones Gernika, vol I 557 pp.; vol II 518 pp. Participan 52 autores, cada uno de ellos especializado en un campo temático, de formación académica diversa: psicología, sociología, filosofía, historia, odontología, lingüística, ciencias de la administración, y ciencias de la educación.

[8] Este planteamiento fue postulado por Álvaro Matute (1974), *La teoría de la historia en México, 1940-1973*, México, Secretaría de Educación Pública, 207 pp.

[9] Reyes, Alfonso (1952). *Cartilla moral 1944*, México, Panamericana, 39 p., (serie Archivo Alfonso Reyes).

fue una invitación para que cada una de las lecciones se convirtiera en tema de estudio, no sabemos hasta qué punto fue el inicio de formar y orientar a las generaciones sucesivas que decidieron estudiar la educación desde la visión ética o bien, la formación de planes de estudio con una orientación cívica.

En los trabajos que abordaban la historia de nuestro país, existían corrientes de pensamiento que se mantenían como ejes en los cuales se encauzaba los estudios monotemáticos: el positivismo; el impacto del existencialismo que en esta década de los años cuarentas generó una historia de la cultura mexicana en su reconocimiento, del estudio de la cultura universal a lo mexicano; Leopoldo Zea analiza la mexicanización del positivismo; la universalidad de lo mexicano en las obras de Miguel León-Portilla; Juan Ortega y Medina con las expresiones de la mentalidad anglosajona en nuestro país; en este contexto encontramos las ideas liberales en nuestro país con la tradición de los estudios del México independiente con respecto a la corriente de pensamiento liberal, aunque todas las formas de pensamiento han encontrado terreno en nuestro país, la historia política tiene ciertas características con un esquema liberal. Una visión donde las normas y valores se depositarían para la civilización mexicana para dar vida a una república democrática y moderna.[10] Un discurso que a lo largo del siglo XIX usó de la historia para apoyar sus ideas, uno de los mejores ejemplos es la obra de *La evolución política del pueblo mexicano* del secretario de educación de Porfirio Díaz, Justo Sierra, donde aborda la política nacional. La obra es una panorámica del proceso mexicano y es la interpretación del triunfo de la libertad sobre la barbarie, la libertad tan buscada se habría logrado cuando el progreso material transformara las formas de vida de los grupos sociales y de la masa indígena.

La década de los años cuarenta continuó con esta interpretación del sistema político mexicano, con esquemas de análisis social que marchaban hacia la senda del progreso y la democracia.

De acuerdo con esta visión filosófica, los motivos sociales y políticos del siglos XIX de la tendencia liberal configuraron un proceso en la conformación del estado y que en distintos momentos históricos se observa la postulación de nuevos valores y principios éticos, un contenido moral desde el liberalismo mexicano. En el ámbito de la acción educativa "En la visión liberal, el individuo es un sujeto político y su formación se fundamenta en postulados morales, la libertad el primero…"[11].

Los estudios históricos en este periodo identifican elementos que permiten el análisis entre estado, sociedad y educación; los temas políticos y del valor de la libertad de la persona en gran medida eran abordados por historiadores o juristas, desde la perspectiva de los ideales liberales del siglo XIX, las costumbres, cultura y la visión filosófica de la moralidad que en cada periodo histórico se manifiesta en construcción cultural mexicana.

---

[10] El estudio de la teoría política liberal está reseñada en tres tomos de Jesús Reyes Heroles, *El Liberalismo Mexicano*, México, 1957-1961.

[11] Barba, Bonifacio (2006). *Estado, sociedad y educación: la cuestión moral*, en Ana Hirsch Adler, Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, tomo II, México Gernika, p. 31.

**La vertiente psicológica: La generación de estudios del mexicano, 1949-1984**

La vinculación de las universidades mexicanas y norteamericanas, permitieron nuevas vetas de investigación sobre las tradiciones, valores identidad de los mexicanos. A finales de la década de los años cuarenta, se realizaron encuestas para el estudio de los mexicanos, algunas de ellas tenían como tema de estudio la salud mental, personal y social, además hacían énfasis en los valores socioculturales; ejemplo de estas investigaciones son las realizadas por Rogelio Díaz-Guerrero, durante cuatro años de 1949 a 1952, lapso en el que se realizaron encuestas en la ciudad de México. Años más tarde, el doctor Díaz-Guerrero publicó un texto que ha sido de consulta obligada por los psicólogos para el estudio de la cultura mexicana *Estudios de psicología del mexicano*.[12]

Con la temática de cultura cívica, se realizaron en varias ciudades del país una investigación durante 1959 a 1963 encabezada por Gabriel Abraham Almond y Sydney Verba, *The civic Culture: Political attitudes and Democracy in five nations*, en 1963.[13] Un año más tarde, en 1964 a 1967, el doctor Díaz Guerrero y Robert Peck, iniciaron una encuesta para el estudio de los patrones culturales entre México y Estados Unidos a través de los valores de frontera.[14]

Por más de una década se realizó un estudio sobre los valores culturales fronterizos, con el objetivo de conocer el desarrollo de la personalidad de la cultura mexicana y norteamericana, teniendo como objeto de estudio una muestra urbana del Distrito Federal y la población de Austin, Texas, estudio realizado por Díaz-Guerrero y Holtzman y Swartz, durante 1962 a 1975, investigación que se publicó en 1975 con el titulo de *Desarrollo de la personalidad en dos culturas: México y Estados Unidos*.[15]

Enrique Alducin, realizó una encuesta de los valores del mexicano durante los últimos meses 1981 a mediados de 1984, el levantamiento e esta encuesta nacional tenía los objetivos de conocer además de los valores nacionales, "las premisas socioeconómicas y culturales de los mexicanos"[16]. Los resultados fueron publicados en un libro titulado *Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad*, con el apoyo de Fomento Cultural de BANAMEX, en 1989; el documento es un estudio de desarrollo socioeconómico y cultural. En 1991 publicó *México en tiempos de cambio*, una encuesta de las características socio-económicas, aunque en

---

[12] Díaz-Guerrero, Rogelio (1961). *Estudios de psicología del mexicano*, México, Antigua Librería de Robredo; *Estudios de psicología del mexicano* (1968), México, F. Trillas; *Estudios de psicología del mexicano* (1977), México, Trillas.

[13] Almond, Gabriel y Verba, Sydney (1963), *The civic culture: Political attitudes and Democracy in five nations*, Princeton, Princeton University.

[14] Citado en Alducin, *Los valores de los mexicanos*, Op. Cit., p. 50.

[15] Holtzman, Wayne H., Díaz-Guerrero y Swartz (1975), *Desarrollo de la personalidad en dos culturas: México y Estados Unidos*, México, Trillas.

[16] Alducin, Enrique. *Los valores de los mexicanos*, Op. Cit , p. 11

la introducción hace énfasis en la presentación como eje histórico, tiene un andamiaje metodológico basado en la investigación cuantitativa.[17]

**La educación moral. El cambio de carácter de investigación**

En México el estudio de los valores en el ámbito educativo ocurre desde la segunda mitad del siglo XX. Una obra que es parte aguas desde su publicación es la escrita por Risieri Frondizi, *¿Qué son los valores?*, publicado por el Fondo de Cultura Económica a finales de la década de los años sesenta.[18] Plantea una forma de abordar el estudio de los valores desde la relación sujeto-objeto, propone una jerarquía de los valores dependiendo de tres factores, sujeto, objeto y situación.

Fue a principios de los años setenta, cuando los historiadores de México que pensaban acercarse a la historia de la educación con nuevas formas de temas a plantear tenían como antecedentes a los académicos: los trabajos históricos de Joaquín García Icazbalceta, realizados a finales del siglo XIX y otro de los años cuarenta, proveniente de etnólogos y antropólogos (Boas, Redfield, Gamio, Mendizábal) que buscaron aplicar conceptos sociológicos a los datos históricos, y por último la filosofía historicista que se había dedicado a explorar la historia de las ideas y la vida de las instituciones coloniales desde un doble punto de vista, su especificidad jurídica y su funcionalidad social, política y económica. Fueron los trabajos de los sociólogos y de las ciencias políticas donde comenzó a emerger la historiografía crítica de la educación.

Por otra parte, los estudios generales o panoramas del desarrollo histórico de la educación en nuestro país no hacen un énfasis en el análisis de los valores, aunque son obras de consulta obligada que permiten tener un contexto histórico general de la educación, políticas educativas y creación de instituciones. Francisco Larroyo, pedagogo que desde la década de los años cuarenta comenzó a publicar obras con una temática de historia de la pedagogía en general y con apartados relativos a la educación en México, editó un libro en 1943.[19] En 1959 publicó una obra cronológica del desarrollo histórico de la educación, *Historia comparada de la educación en México*.[20] Este documento tiene varias ediciones y al igual que otros trabajos donde aborda temas y problemas educativos como filosofía, pedagogía y humanidades, son textos que han despertado interés por el análisis y el pensamiento educativo de su autor.[21]

---

[17] Alducin, Enrique (1991). *Los valores de los mexicanos*. *México en tiempos de cambio, tomo II*, Fomento cultural BANAMEX, México.

[18] Frondizi, Risieri (1972). *¿Qué son los valores?*, México, Fondo de Cultura Económica.

[19] Larroyo, Francisco (1943). *Cuadros de la historia de la pedagogía*: Incluyen la educación en México; Historia general de la pedagogía, (1946).

[20] Larroyo, Francisco (1959). *Historia comparada de la educación en México*, México.

[21] Escobar, Edmundo (1970). *El pensamiento crítico de Francisco Larroyo*, México, Editorial Porrúa.

*Educación y sociedad en la historia de México*, obra publicada por Martha Robles, permite tener una visión general de la educación y en particular aborda las reformas educativas y su contexto económico y político.[22] La *Historia de la educación pública en México*, coordinado por Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, permiten distinguir épocas y la formación de los distintos sectores educativos.[23]

Otros trabajos, analizan las tendencias educativas con el objetivo de plantear las distintas visiones filosóficas educativas en nuestro país. Nos referimos a los trabajos de Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, publicado en 1986, dos años después de que salió de imprenta esta edición, publicó otro libro con el mismo título pero con otra temporalidad 1934-1964, y para 1991 abordó las tendencias educativas en nuestro país de 1964-1976.[24] Para el autor la necesidad de plantear la relación que existe entre el hombre y la sociedad, permite entender los valores de cada época histórica en México.

La legislación educativa es una de las líneas de trabajo que Carlos Alvear Acevedo analiza, revisando la relación entre estado y sociedad y enfatizando los valores como una pugna entre ambas fuerzas, presenta una visión histórica de la legislación educativa en nuestro país en su obra *La educación y la ley*[25]. Los textos de Olac Fuentes[26] nos permiten analizar los rasgos más relevantes de la educación en los años setenta y principios de los ochenta: dimensión (alumnos, maestros, escuelas), crecimiento, cobertura, eficiencia terminal.

Durante la década de los setenta, la reforma educativa fue un elemento que varios historiadores analizaran en el proyecto educativo. Algunos otros generaron interés por el estudio de los procesos educativos y el problema de la formación valoral, nos referimos al trabajo de la doctora Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, obra publicada con pie de imprenta del Colegio de México, en el año de 1975. En dicho trabajo se analiza la legislación educativa y los programas de enseñanza de la historia de México, la forma en la que se trasmite la interpretación del pasado y la utilización de los símbolos nacionales, los héroes mexicanos y los efectos en la psicología del mexicano. Una investigación que permite entender el proceso mexicano del nacionalismo en dos etapas históricas, la primera, la política educativa y la segunda la forma en que se adapta la enseñanza de la historia.

---

[22] Robles, Martha (1977). *Educación y sociedad en México*, México, Siglo XXI.

[23] Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (1981) *Historia de la educación pública en México*, coordinado por, México, FCE.

[24] Meneses, Ernesto (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana; *Tendencias educativas oficiales en México1934- 1964 (1988)*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana; *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos (1986).

[25] Alvear, Carlos (1963). *La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente*, México, Editorial Jus.

[26] Fuentes Molinar, Olac (1987). "Educación pública y sociedad", en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coords.), *México, hoy,* México, Siglo XXI, pp. 230-234 y 244-250.

Además de estas buenas obras de historia de la educación que se han escrito en nuestro país y se utilizan para conocer el desarrollo educativo nacional, Pablo Latapí y su investigación sobre *Política educativa y valores nacionales*, es un estudio de consulta obligada para entender el escenario de la formación valoral y ciudadana de las últimas décadas en México[27].

La historia de la profesión magisterial es una de las líneas de investigación que Alberto Arnaut ha investigado desde la perspectiva histórica, su texto "Recuento y reflexiones sobre una larga historia",[28] considera los siguientes temas: la profesionalización del magisterio, el maestro como trabajador del Estado, la búsqueda de la identidad profesional, la relación de supervisores, directores y maestros con el sindicato.[29] Los trabajos de Arnaut nos permiten conocer la relación entre la política centralizadora de la educación y la fundación de un sindicato nacional de maestros. Sostiene además que el sindicalismo magisterial, además de los intereses laborales (salario, empleo, condiciones de trabajo) también promovió las carreras políticas y administrativas de sus miembros, así como estudia los efectos que tuvo la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en el sistema educativo; son documentos que permiten conocer un panorama del contexto educativo en nuestro país.

La política educativa, los principales problemas y propuestas son temas de Rockwell y Schmelkes,[30] el objetivo es la modernización la educación primaria,, sin embargo, en los últimos años el tema de la educación y las políticas educativas[31] con planteamientos de: situación actual de la educación básica[32] y problemas pendientes y desafíos para el futuro de la educación básica, los cambios[33] y la evolución de la educación pública en el siglo XX,[34] son temas de debate que los historiadores han

---

[27] González, Arturo (1982) "Los años recientes. 1964-1976", en Fernando Solana, ***Historia de la educación pública en México***, SEP, México; Latapí, Pablo (1979), ***Política educativa y valores nacionales; prólogo de Julio Scherer García*****,** México, D.F., Editorial Nueva Imagen.

[28] Arnaut, Alberto (1998), "Recuento y reflexiones sobre una larga historia", en *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994,* México, SEP/CIDE (Biblioteca del Normalista) , pp. 203-227.

[29] Arnaut, Alberto (1988). *Los maestros de educación primaria en el siglo XX*, en *Un siglo de educación en México*, t. II, México, FCE, pp. 195-229.

[30] Rockwell, Elsie y Sylvia Schmelkes (1990) *La modernización y la escuela primaria*, en revista *Universidad Futura,* núm. 4, México, UAM, pp. 3-19.

[31] Aguilar Camín, Héctor y L. Meyer (1997) El desvanecimiento del milagro mexicano, 1968-1989, en *A la sombra de la Revolución mexicana,* México, SEP/Cal y Arena (Biblioteca para la Actualización del Maestro), pp. 237-291.

[32] Vázquez, Josefina (1997) La modernización educativa (1988-1994), en *Historia mexicana,* vol. XLVI, abril-junio, pp. 927-952.

[33] Latapí, Pablo (1998), Un siglo de educación nacional: una sistematización, en *Un siglo de educación en México*, t. I, México, FCE pp. 21-42.

[34] Villa Lever, Lorenza Los cambios actuales en educación básica en México. Entrevista con María de lbarrola, Pablo Latapí, José Ángel Pescador y Elsie Rockwell, en revista *Universidad Futura,* núm. 14, México, 1994, pp. 15-23.

abordado, no se trata sólo de realizar un recuento de acontecimientos relevantes sino de formular explicaciones.

La mayoría de las obras analiza los contextos y escenarios económicos, políticos y sociales; sin embargo, los estudios se han centrado en: las políticas educativas, instituciones, el surgimiento de modelos, planes y proyectos, la creación de universidades y centros de investigación. Podemos señalar que existe un vacío historiográfico en las investigaciones sobre educación y valores desde la perspectiva histórica regional, en general, los estudios siguen un hilo conductor de características nacionales.

**Hacia la consolidación de la investigación interdisciplinaria**

Es en la segunda mitad del siglo XX, cuando encontramos investigaciones con una visión más institucionalizada. Los psicólogos realizan trabajos de investigación en el ámbito de la educación y se fundan varias instituciones que permiten una trabajo académico desde un centro de investigación: Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, y el surgimiento de dos instituciones con características internacionales: Centro Regional de Educación, Formación y Alfabetización para América Latina (CREFAL) y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).

Un hecho que ha marcado hasta nuestros días el desarrollo de la investigación educativa fue la fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963 por el doctor Pablo Latapí. Un año después elaboraron un documento Diagnostico Educativo Nacional, en el cual permite establecer nuevos parámetros de la investigación educativa.[35]

En años recientes los autores españoles son referencias constantes por entender el significado y carácter de los valores en la educación. Al revisar 50 años aproximadamente de producción de investigación educativa, debemos señalar que durante dicho periodo la atención se dirige a las investigaciones educativas realizadas en México y no sobre México. Lo que significa que acotamos aun más nuestros análisis y permite hacer una evaluación más estricta. No descartamos que existan periodos donde hay influencia de líneas de investigación de grupos de académicos de trabajo sobre temas determinados, de investigaciones realizadas por extranjeros en el extranjero. Una revisión de las revistas educativas y las temáticas de historia y valores permite observar la importancia de la infraestructura para la difusión de las investigaciones en este campo de la educación moral.

El estudio de los valores no solamente se realiza desde la vertiente filosófica, ni tampoco es privativo de la pedagogía; en la actualidad varias disciplinas se ocupan de la reflexión tanto en estudios teóricos como empíricos. La antropología y la sociología se refieren a los valores, en relación a la corriente teórica para comprender la realidad; en ambas, con estrechos vínculos hacia la cultura y la tradición, con la moral o con la

---

[35] Weiss, Eduardo. (1998), El desarrollo de la investigación educativo en México 1963-1996, en Pablo Latapí (coordinador), *Un Siglo de educación en México*, FCE, CONACULTA, p. 384.

ideología. Desde la perspectiva de la pedagogía y la psicología, los estudios permiten tener una visión operativa e instrumental: estudios sobre las actitudes,[36] el proceso de enseñanza-aprendizaje[37] los procesos de socialización, corresponden a conceptos específicos y originan conceptualizaciones distintas en cada disciplina.

En los ochenta, la historia de la educación se convirtió en un campo de trabajo cultivado por un grupo heterogéneo de profesionales (filósofos, analistas políticos, pedagogos, químicos, antropólogos, abogados, sociólogos, economistas, psicólogos sociales, contadores públicos, etc.)[38], influido de manera muy diversa por los desarrollos disciplinares de Europa y los Estados Unidos, a más de las inquietudes que manifestará la historiografía crítica de la educación.[39]

Sin lugar a dudas el estudio etnográfico de Susana García Salord y Liliana Varella,[40] sobre la importancia de las normas en función de los valores y buen análisis de la "normatividad" es una investigación que es referencia obligada para quienes investigan sobre valores y educación, texto que aborda las problemáticas en las aulas durante los primeros años de la década de los años ochenta.

En el año de 1997, María Nieves Pereira de Gómez[41] publicó su trabajo *Educación y valores. Metodología e innovación educativa*. En el documento plantea la enseñanza centrada en la persona como una alternativa educativa, retoma las propuestas de Carl Rogers, además resalta la importancia de incluir la instrucción de valores en los distintos programas de estudio, de esta forma afirma la autora, se puede tener una visión integral de la educación.

---

[36] Ortega, Pedro, José Pablo Saura y Ramón Mínguez (1993) La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales, en *Revista de Educación*, num. 301, pp. 167-196; Escámez, Juan y Ortega, Pedro (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Editorial Nau Libres.

[37] Duart, Joseph (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*, Madrid, Paidós, 160 pp.

[38] Foro internacional Educación y valores (1994): Museo Nacional de Antropología, México) Ponencias / IFIE. México: IFIE, 173 p. y también los trabajos de León Olivé y Luis Villoro, editores. *Filosofía moral, educación e historia: homenaje a Fernando Salmerón, Trabajos presentados en el Simposio celebrado en la ciudad de México*, del 13 al 17 de Noviembre de 1995. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filosóficas. Facultad de Filosofía y Letras, c1996. 776 p

[39] Tema abordado en la obra de Latapí, Pablo (1999), *La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, UNAM Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza Valdés Editores, 150 p.

[40] García, Susana y Varella, Liliana (1992), *Normas y valores en el salón de clases*, México, siglo XXI.

[41] Pereira, María Nieves (1997), *Educación y valores. Metodología e innovación educativa*, México, Trillas, 183 pp.

Una de las investigaciones donde el tema central es la transmisión de valores de los docentes hacia los alumnos en su práctica cotidiana, es la investigación etnográfica realizada por María Cecilia Fierro y Patricia Carvajal, [42] un enfoque local en dos escuelas urbanas de la ciudad de León, Guanajuato, investigación donde identifican los valores y las normas en el salón de clases. Silvia Schmelkes basada en la metodología etnográfica, publica en 1997 *La escuela y la formación valoral autónoma* y un año más tarde en la obra *Antología del programa de educación en valores*, incluye un artículo con el título de "cinco premisas sobre la formación en valores", sus trabajos han propuesto nuevas vertientes en la investigación educativa en nuestro país. [43]

En los últimos años, el tema de los valores ha despertado un gran interés por parte de académicos de distintas instituciones educativas[44] y centros de investigación. Investigaciones sobre la organización de la institución, las relaciones humanas y los valores, son nuevos temas de investigación; ejemplos de estos estudios el libro de Carmen Carrión Carranza: *valores y principios para evaluar la educación*. [45] O bien, algunos estados de la República iniciaron un proyecto para conocer los valores predominantes en su sociedad y su identidad sociocultural.[46]

En 1985, la investigación educativa de Emilio Tenti, *Educación, moral de clase y génesis del estado moderno en México (1867-1910)*.[47] Permite conocer la etapa de la política educativa porfirista en nuestro país.

José Cueli coordinó un texto con carácter histórico titulado, *Valores y metas de la educación en México*, publicado por Secretaría de Educación Pública y la colaboración Ediciones de La Jornada, en 1990; los trabajos permiten conocer el desarrollo educativo en nuestro país y algunas de las corrientes del pensamiento a lo largo del siglo XIX y XX.[48]

---

[42] Fierro, Cecilia y Carvajal, Patricia (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*, México, Universidad Iberoamericana, León, Gedisa, 301 pp.

[43] Papadimitrou, Greta (1998). *Programa de educación en los valores de la paz y…*, México, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas A. C.

[44] Jorge Ballina, arquitecto de profesión, publicó en los cuadernos de reflexión universitaria el trabajo *Educar en los valores. Una reflexión en torno a la formación de arquitectos*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, 22 pp.

[45] Carrión, Carmen (2001), *Valores y principios para evaluar la educación*, México, Paidos, 179 pp.

[46] Nos referimos al estudio sociológico de Marco Antonio Cortés Guardado y Cecilia Soraya Ahibya Soto, *Los valores de los jaliscienses. Encuesta estatal de valores, Guadalajara*, Universidad de Guadalajara, 1999, 230 pp.

[47] Tenti Fanfani, Emilio (1985). *Educación, moral de clase y génesis del estado moderno en México (1867-1910)*. México: UPN. 102 p. (Cuadernos de cultura pedagógica : Serie Investigación educativa ; no.4)

[48] Cueli, José (coord.) (1990), *Valores y metas de la educación en México,* colaboran en este volumen, Margarita Arzac ... [et al.], México: Secretaría de Educación Pública: Ediciones de La Jornada, 165 pp. Serie Papeles de Educación 1.

Los trabajos de María Teresa Yurén Camarena, *Eticidad, valores sociales y educación*, han sido piedra angular para el desarrollo de la educación moral desde la perspectiva histórica; su andamiaje teórico y metodológico permite un acercamiento de la teoría de la historia hacia el estudio de la educación moral.[49]

La coordinación de trabajos de corte historiográfico que editó Mílada Bazant, [50] *Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*, es un texto que reúne artículos con una visión de la historia social en nuestro país. Ofrece un panorama de las distintas etapas históricas de nuestro país y los valores y tradiciones en cada una de ellas.

El tema de la historia de la educación de los adultos y la visión de los valores e ideas de los distintos momentos históricos, así como los problemas educativos los encontramos en la obra *Historia de la alfabetización y de la educación de los adultos en México*,[51] los periodos históricos coinciden en una formación de nación basada en un proyecto educativo en torno al conocimiento, al hombre y a su eticidad.

**Nuevos derroteros: los libros de texto como fuentes para el estudio de la historia de la educación en ciudadanía y valores.**

Las investigaciones donde se retoman los libros de texto como fuente de investigación son profusas en el ámbito de las tesis de licenciatura y maestría de las carreras de pedagogía, derecho, comunicación y sociología.[52] Algunas desde la óptica de la psicología,[53] otros desde la perspectiva de la historia y su función social en la educación básica, [54] o bien el concepto de hombre en los textos escolares,[55] otras

---

[49] Yurén Camarena, María Teresa (1995), *Eticidad, valores sociales y educación*, México, UPN, 1995. 323 p

[50] Mílada Bazant, (coord.) (1996) *Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense. 302 p.

[51] Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, *Historia de la alfabetización y de la educación de los adultos en México*, México, Colegio de México, Secretaria de Educación Pública, 3 tomos.

[52] Solís Ledezma, Guadalupe Ada (1998). *Fuentes bibliográficas para la historia de la educación en México 1940-1950: una aproximación a las tendencias educativas en México* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Sociología)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 111 p.

[53] Hernández Valdez, Hilda Mónica (2004). *Las mujeres en la historia de México: el libro de texto y la recepción de los educandos* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Psicología)-UNAM, Facultad de Psicología, México, 116 p.

[54] Cruz Valentín, Jesús (2002). *La historia de México en el libro de texto de ciencias sociales de tercer año de la secundaria que se imparte en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)*, Tesis de Licenciatura (Licenciado en Historia)-UNAM, Facultad de Filosofía y México.

líneas de investigación pertenecen a trabajos desde la comunicación y los imaginarios culturales,[56] o bien estudios del relato en los libros de texto abordados por periodistas,[57] estudios sobre el libro de texto y el concepto de nación desde la ciencia política,[58] o de mexicanidad.[59] La historia del surgimiento del libro es tema de poca literatura,[60] predominan los estudios sobre la crítica de la política educativa y la experiencia de los problemas básicos de enseñanza y los libros de texto.[61]

La perspectiva del derecho con una visión histórica sobre el libro de texto tiene trabajos que permiten su contexto jurídico.[62] La política educativa sexenal es donde los estudios históricos han encontrado una veta de investigación.[63]

Una de las conclusiones de los estudios sobre política educativa en las tesis de licenciatura desde la perspectiva histórica es la visión de México del siglo XX, con sus distintos cortes históricos a nivel nacional; la falta de temas de corte regional o el impacto de las políticas educativas en distintos momentos históricos en nuestro país

---

[55] Zavala Soto, Ana Maria (2000). *El concepto ser humano en el libro de texto gratuito de historia de quinto grado de educación primaria de 1996-2000,* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Sociología)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 143 pp.

[56] Santiago Gómez, Arnulfo (1998), *SEP: política educativa, libros de texto y lectura infantil, 1921-1958* Tesis de Maestría (Maestría en Ciencias de la Comunicación)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 241 pp., Calvillo Estévez, Liliana (1994). *La comunicación colectiva mediante el libro de texto gratuito de historia 1992-1993*, México, Tesis de Licenciatura (Licenciado en Ciencias de la Comunicación)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 169 p.

[57] Cruz Sánchez, Patricia (1993). *El relato de lo real en el libro de texto gratuito de ciencias sociales para sexto año*, Tesis de Licenciatura (Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán México, 296 p.

[58] Alba Murrieta, Felipe de Jesús de (1991). *El libro de texto gratuito ciencias sociales, sexto grado y la construcción de la nación,* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 169 p.

[59] Cardoso Vargas, Hugo (1987). *La caracterización de la mexicanidad en el libro de texto gratuito de Ciencias Sociales*, Tesis de Licenciatura (Licenciado en Sociología)-UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, México, 244 p.

[60] Arizmendi Ruvalcaba, Cesar (1986). *El surgimiento de los libros de texto gratuitos. Análisis de: Mi libro de texto de cuarto año, historia y civismo* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Pedagogía) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón México, 125 p.

[61] Flores Flores, Teresa de Jesús (1985). *La Reforma Educativa (1970-1976): Análisis del* ***libro*** *de* ***texto*** *a nivel primaria,* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Pedagogía) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México, 99 pp.; Pérez Araujo, Humberto (1985). *La reforma educativa y el libro de texto de ciencias sociales de sexto grado su contenido ideológico* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Sociología) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México, 111 p.

[62] Manzanares Bello, Ángel (1964). *Constitucionalidad del libro de texto gratuito*. Tesis de Licenciatura (Licenciado en Derecho)-UNAM, Facultad de Derecho, México, 161 pp.

[63] Zamora Rosas, Araceli (2001). *Política educativa en el Gobierno de Manuel Ávila Camacho* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Historia)-UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán , México, 109 pp.

generaría nuevas luces para entender el tramado social de la realidad educativa mexicana desde distintas disciplinas.[64]

Los estudios sobre los libros de texto y los valores los encontramos en el trabajo de Oscar Walter Sarmiento, "Historia de la educación de valores en los niños mexicanos 1823-1914", a partir del análisis de los textos escolares señala algunas características de la educación moral, particularmente durante el porfiriato.[65] La polémica del libro de texto y el descontento por la obligatoriedad de los libros es el eje principal de la investigación de Lorenza Villa[66]; señala los motivos que generaron la polémica por los libros de texto gratuitos, analiza contenidos específicos que fueron impugnados y explica las posibles razones de su rechazo. Compara los argumentos expresados a favor y en contra de los textos, así como la procedencia política e ideológica de sus principales opositores.

Si bien existen numerosos estudios de la política educativa en nuestro país los trabajos existentes sobre los libros de texto y la educación moral tanto de investigadores latinoamericanos como mexicanos y norteamericanos realizados por sociólogos, psicólogos e historiadores tienen escasa producción historiografía. El tema educativo es el hilo conductor; algunos abordan las políticas educativas, otros tratan temas complejos como el nacionalismo mexicano a través de la enseñanza de la historia, una forma en la que la sociedad trasmite a las nuevas generaciones los distintos símbolos que los mexicanos consideran acerca de su propio país, trasmiten una conciencia de grupo, un amor a la nación, una vertiente de la educación. El estudio de Josefina Zoraida Vázquez titulado *Nacionalismo y Educación en México* aborda esta problemática de cómo en las escuelas se trasmiten los símbolos nacionales y la forma en que se enseña la historia; lo maneja como un proceso complejo y la historia le permite comprender ese proceso para conocer como formar al nuevo ciudadano de acuerdo con las aspiraciones del orden político y cómo la educación pública se ha convertido en la controversia entre los pensamientos de los liberables y conservadores.

---

[64] Paz Rubio Rosas, Lilia (1989). *Contrastacion entre la política educativa del periodo de gobierno Cardenista (1934-1940) y la política educativa del periodo del Licenciado Miguel de la Madrid (1982-1988)* Tesis de Maestría (Maestría en Sociología) UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 153 pp; Bustos Velázquez, Eulalia (1988). *La política educativa de la educación socialista en México (1934-1945)* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Derecho)-UNAM, Facultad de Derecho México, 72 pp. ; Ciprés González, Yazmín del (1987). *Educación y formación del estado-nación: Catorce años de política educativa en México (1920-1934),* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Pedagogía) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán México, 486 p; Moheno Luna, Maria Eugenia (1987). *La política educativa del Estado Mexicano de 1980 a 1986* Tesis de Licenciatura (Licenciado en Derecho)-UNAM, Facultad de Derecho México, 114 p; Nehmad Hanono, Abraham (1987). *La política educativa para el nivel medio superior en México de 1970 a 1982* Tesis de Maestría (Maestría en Ciencia política) UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 237 p.

[65] Oscar Walter Sarmiento, Historia de la educación de valores en los niños mexicanos 1823-1914, en *Educación, valores y desarrollo moral*, vol 2, Op. Cit., 63-88.

[66] Villa Lever, Lorenza (1988), Los nuevos libros: la polémica por su contenido, en *Los libros de texto gratuitos,* México, Universidad de Guadalajara, pp. 169-200.

Los liberales, con una enseñanza básica y durante el periodo de la Revolución Mexicana, aportaron condiciones para que el Estado generara los elementos para que tuviésemos una educación monopólica donde el propio Estado tiene los medios para tener una interpretación particular de su historia nacional. El decreto de 1959 que crea el libro de texto gratuito y obligatorio constituye una forma de unificar la historia trasmitida en la escuela primaria de plantear los sentimientos de los ciudadanos.

Los libros de texto, el análisis de la política educativa y los programas de enseñanza son tres vertientes para el estudio de futuras investigaciones; en los textos se persigue las finalidades de interpretación de las realidades que vive el país; a través de su discurso en la política educativa nos permite conocer un panorama del proceso a nivel nacional de los propósitos del Estado hacia el ciudadano que quiere formar.

Uno de los retos más importantes de la época en que vivimos consiste en establecer una vinculación entre nuestros tiempos y las relaciones de los ciudadanos con los entes políticos de los que son sujetos. En un ámbito del mundo cada vez más planetario, exige y reclama un nuevo planteamiento de ciudadanía que se ubique en las nuevas realidades.

Nunca como hoy se había sentido la necesidad de concebir los valores y derechos de la persona como garantías universales. Esas exigencias de universalidad permiten reivindicar a la persona y a su raza, sexo, religioso o convicción ideológica. Históricamente en nuestro presente se siente con mayor intensidad que cualquier etapa histórica la exigencia de que los derechos y libertades no se vean frenados por las fronteras estatales, una ciudadanía que valore la condición cosmopolita del individuo.

Se trata de realizar investigaciones que permitan un mayor conocimiento de los valores que permitieron formar a nuestra sociedad, de cómo en los libros de texto se potencializaron las virtudes cívicos mediante la participación en la sociedades democráticas. Además de cómo fue la construcción del ciudadano desde la perspectiva filosófica liberal; en la política educativa sus propósitos fundamentales es la creación de una ciudadanía, la formación de un ciudadano capaz de convivir en el espacio público, en la escuela, en la comunidad, uno de los propósitos de los estado nacionales modernos y donde la historia tiene la palabra.

## Referencias bibliográficas

### a) Libros

Alducin Abitia, Enrique, *Los valores de los mexicanos*. *México en tiempos de cambio, tomo II*, Fomento cultural BANAMEX, México, 1991.

Almond, Gabriel Abraham y Verba, Sydney, *The civic culture: Political attitudes and Democracy in five nations*, Princeton, Princeton University, 1963.

Alvear Acevedo, Carlos. *La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente*, México, Editorial Jus, 1963.

Ballina, Jorge, *Educar en los valores. Una reflexión en tormo ala formación de arquitectos*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, 22 pp.

Carrión Carranza, Carmen, *Valores y principios para evaluar la educación*, México, Paidos, 2001, 179 pp.

Cortés Guardado, Marco Antonio y Cecilia Soraya Ahibya Soto, *Los valores de los jaliscienses. Encuesta estatal de valores, Guadalajara*, Universidad de Guadalajara, 1999, 230 pp.

Cueli José, (coordinador), *Valores y metas de la educación en México,* México: Secretaría de Educación Pública: Ediciones de La Jornada, 1990, 165 pp. (Serie Papeles de Educación 1).

Díaz-Guerrero, Rogelio. *Estudios de psicología del mexicano*, México, Antigua Librería de Robredo, 1961;

Escámez, Juan y Pedro Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Editorial Nau Libres, 1986.

Escobar, Edmundo, *El pensamiento crítico de Francisco Larroyo*, México, Editorial Porua, 1970.

Fierro, María Celina y Patricia Carvajal, *Mirar la práctica docente desde los valores*, México, Universidad Iberoamericana, León, Gedisa, 2003, 301 pp.

Frondizi, Risieri, *¿Qué son los valores?*, México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

García Salord, Susana y Liliana Varella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, siglo XXI, 1992.

Greta Papadimitrou. *Programa de educación en los valores de la paz y*…, México, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas A. C., 1998.

Hirsch Adler, Ana, *Educación, valores y desarrollo moral*, dos volúmenes (México, Ediciones Gernika, 2006, vol I 557 pp.; vol II 518 pp.

Holtzman, Wayne H., Díaz-Guerrero y Swartz, *Desarrollo de la personalidad en dos culturas: México y Estados Unidos*, México, Trillas, 1975.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, *Historia de la alfabetización y de la educación de los adultos en México*, México, Colegio de México, Secretaria de Educación Pública, 3 tomos,

Larroyo, Francisco, *Cuadros de la historia de la pedagogía: Incluyen la educación en México*, 1943; Historia general de la pedagogía, 1946,

Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México 1959.

_____, *Política educativa y valores nacionales; prólogo de Julio Scherer García*, México, D.F., Editorial Nueva Imagen, 1979.

Latapí Sarre, Pablo, *La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, UNAM Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza Valdés Editores, 1999, 150 p.

Matute, Álvaro, *La teoría de la historia en México, 1940-1973*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974, 207 pp.

Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1991.

_____, *Tendencias educativas oficiales en México1934- 1964*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1988.

_____, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

Mílada Bazant, coord. *Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, 1996. 302 p.

Olivé, León, y Luis Villoro, editores. *Filosofía moral, educación e historia: homenaje a Fernando Salmerón, Trabajos presentados en el Simposio celebrado en la ciudad de México*, del 13 al 17 de Noviembre de 1995. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filosóficas. Facultad de Filosofía y Letras, 1996. 776 p

Reyes, Alfonso, *Cartilla moral 1944*, México, Panamericana, 1952, 39 p., (serie Archivo Alfonso Reyes)

Reyes Heroles, Jesús, *El Liberalismo Mexicano*, México, 1957-1961.

Robles, Martha, *Educación y sociedad en México*, México, Siglo XXI, 1977.

Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México*, coordinado por, México, FCE, 1981.

Tenti Fanfani, Emilio, *Educación, moral de clase y génesis del estado moderno en México (1867-1910)*. México: UPN, 1985. 102 p. (Cuadernos de cultura pedagógica: Serie Investigación educativa; no.4)

Yurén Camarena, María Teresa, *Eticidad, valores sociales y educación*, México, UPN, 1995. 323 p

**b) Artículos**

Aguilar Camín, Héctor y L. Meyer, "El desvanecimiento del milagro mexicano, 1968-1989", en *A la sombra de la Revolución mexicana,* México, SEP/Cal y Arena (Biblioteca para la Actualización del Maestro), 1997, pp. 237-291.

Arnaut, Alberto, "Recuento y reflexiones sobre una larga historia", en *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994,* México, SEP/CIDE, 1998, (Biblioteca del Normalista) , pp. 203-227.

_____, "Los maestros de educación primaria en el siglo XX", en *Un siglo de educación en México*, t. II, México, FCE, 1998, pp. 195-229.

Barba Casillas, José Bonifacio, “Estado, sociedad y educación: la cuestión moral”, en Ana Hirsch Adler, Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, tomo II, México Gernika, 2006, p. 31.

Galván, Luz Elena, “Historia de la educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, mayo-agosto 2002, vol. 7, no. 15, pp. 217-221.

González Cosío, Arturo, “Los años recientes. 1964-1976”, en Fernando Solana, *Historia de la educación pública en México*, SEP, México, 1982.

Fuentes Molinar, Olac, "Educación pública y sociedad", en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coords.), *México, hoy,* México, Siglo XXI, 1987, pp. 230-234 y 244-250.

Latapí, Pablo, "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en *Un siglo de educación en México*, t. I, México, FCE, 1998, pp. 21-42.

Ortega Ruiz, Pedro, José Pablo Saura y Ramón Mínguez, “La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales”, en *Revista de Educación*, num. 301, 1993, pp. 167-196.

Rockwell, Elsie y Sylvia Schmelkes, "La modernización y la escuela primaria", en revista *Universidad Futura,* núm. 4, México, UAM, 1990, pp. 3-19.

Tank de Estrada, Doroty, “Historia social de la educación: un campo por explorar”, en *Revista del Centro de Estudios educativos*, vol. 6, no. 2.

Weiss, Eduardo, ¨El desarrollo de la investigación educativo en México 1963-1996¨ en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *Un Siglo de educación en México*, FCE, CONACLTA, 1998, p. 384.

Vázquez, Josefina, "La modernización educativa (1988-1994)", en *Historia mexicana,* vol. XLVI, abril-junio, 1997, pp. 927-952.

Villa Lever, Lorenza, "Los nuevos libros: la polémica por su contenido", en *Los libros de texto gratuitos,* México, Universidad de Guadalajara, 1988, pp. 169-200.

Walter Sarmiento, Oscar, “Historia de la educación de valores en los niños mexicanos 1823-1914”, en Ana Hirsch Adler, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México Gernika, 2006, pp. 63-88.

**c) Tesis no publicadas**

Alba Murrieta, Felipe de Jesús de. *El libro de texto gratuito ciencias sociales, sexto grado y la construcción de la nación,* Tesis Licenciatura (Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 1991, 169 p

Arizmendi Ruvalcaba, Cesar. *El surgimiento de los libros de texto gratuitos análisis de: Mi libro de texto de cuarto año, historia y civismo* Tesis Licenciatura (Licenciado en Pedagogía) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón México, 1986, 125 p.

Bustos Velázquez, Eulalia. *La política educativa de la educación socialista en México (1934-1945)* Tesis Licenciatura (Licenciado en Derecho)-UNAM, Facultad de Derecho México, 1988 72 pp.

Calvillo Estévez, Liliana. *La comunicación colectiva mediante el libro de texto gratuito de historia 1992-1993*, México, Tesis Licenciatura (Licenciado en Ciencias de la Comunicación)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1994, 169 p.

Cardoso Vargas, Hugo Arturo, *La caracterización de la mexicanidad en el libro de texto gratuito de Ciencias Sociales*, Tesis Licenciatura (Licenciado en Sociología)-UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlan, México, 1987, 244 p.

Ciprés González, Yazmín del. *Educación y formación del estado-nación: Catorce años de política educativa en México (1920-1934),* Tesis Licenciatura (Licenciado en Pedagogía) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán México, 1987, 486 p.

Cruz Sánchez, Patricia. *El relato de lo real en el libro de texto gratuito de ciencias sociales para sexto año*, Tesis Licenciatura (Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán México, 1993, 296 p

Cruz Valentín, Jesús. *La historia de México en el libro de texto de ciencias sociales de tercer año de la secundaria que se imparte en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)*, Tesis Licenciatura (Licenciado en Historia)-UNAM, Facultad de Filosofía y México, 2002

Flores Flores, Teresa de Jesús. *La Reforma Educativa (1970-1976): Análisis del* ***libro*** *de* ***texto*** *a nivel primaria,* Tesis Licenciatura (Licenciado en Pedagogía) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México, 1985, 99 pp.

Hernández Valdez, Hilda Mónica. *Las mujeres en la historia de México: el libro de texto y la recepción de los educandos* Tesis Licenciatura (Licenciado en Psicología)-UNAM, Facultad de Psicología, México, 2004, 116 p.

Manzanares Bello, Ángel*, Constitucionalidad del libro de texto gratuito*. Tesis Licenciatura (Licenciado en Derecho)-UNAM, Facultad de Derecho, México, 1964, 161 pp.

Moheno Luna, María Eugenia. *La política educativa del Estado Mexicano de 1980 a 1986* Tesis Licenciatura (Licenciado en Derecho)-UNAM, Facultad de Derecho México, 1987, 114 p.

Nehmad Hanono, Abraham., *La política educativa para el nivel medio superior en México de 1970 a 1982* Tesis Maestría (Maestría en Ciencia política) UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 1987, 237 p.

Paz Rubio Rosas, Lilia. *Contrastación entre la política educativa del periodo de gobierno Cardenista (1934-1940) y la política educativa del periodo del Licenciado Miguel de la Madrid (1982-1988)* Tesis Maestría (Maestría en Sociología) UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 1989, 153 pp;

Pérez Araujo, Humberto. *La reforma educativa y el libro de texto de ciencias sociales de sexto grado su contenido ideológico* Tesis Licenciatura (Licenciado en Sociología) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México, 1985, 111 p.

Santiago Gómez, Arnulfo Uriel de, *SEP: política educativa, libros de texto y lectura infantil, 1921-1958* Tesis Maestría (Maestría en Ciencias de la Comunicación)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 1998, 241 pp.

Solís Ledezma, Guadalupe Ada. *Fuentes bibliográficas para la historia de la educación en México 1940-1950: una aproximación a las tendencias educativas en México* Tesis Licenciatura (Licenciado en Sociología)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 1998, 111 p.

Zamora Rosas, Araceli. *Política educativa en el Gobierno de Manuel Ávila Camacho* Tesis Licenciatura (Licenciado en Historia)-UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán México, 2001, 109 pp.

Zavala Soto, Ana María. *El concepto ser humano en el libro de texto gratuito de historia quinto grado de educación primaria de 1996-2000,* Tesis Licenciatura (Licenciado en Sociología)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales México, 2000, 143 pp.

**d) Publicaciones electrónicas**

Márquez Carrillo, Jesús, “La educación pública superior en México durante el siglo XIX” de Centro de Estudios Universitarios Facultad de Filosofía y Letras Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, http:// biblioweb. dgsca. unam.mx/ diccionario/ htm/ articulos/ sec_28.htm

# La responsabilidad humana ante la naturaleza

*Luis Enrique Linares Borboa*

**Resumen**

El texto presenta una reflexión en torno a la necesidad de desarrollar en los estudiantes una conciencia de la responsabilidad ambiental que tienen, desprendida de nuestro estilo de vida. Parte de presentar una visión sobre el mundo, resaltando algunas de las aristas críticas de la globalización, para ir aproximándose a la relación, en ocasiones riesgosa, entre educación y mundo economicista. Posteriormente se presenta una introducción al campo de lo ambiental, para concluir con la necesidad de reconocer que la educación ambiental necesariamente debe ser crítica, y cómo la responsabilidad que asumimos nos debe llevar a promover actitudes de hospitalidad y alteridad.

## Aproximación a un mundo que se asume globalizado.

Nuestra época puede ser descrita de muchas maneras, con algunos rasgos identificables en cualquier geografía. Los umbrales globales que se viven son indefinidos y se modifican de manera cada vez más rápida (Alonso, 2004; Singer, 2003); se acepta que la globalización implica cambios en diversos campos: en lo económico, en lo político, en lo cultural, y aún en la misma forma de estructurar la sociedad. Estamos atravesando una etapa de la historia que nos interpela, nos desconcierta y desafía nuestra manera de actuar.

Definir el presente histórico no es sencillo, pues se ha vuelto una realidad compleja, donde la dificultad fundamental es seleccionar, entre toda la información posible, aquella que permita esbozar más claramente la realidad.

En lo económico, el mundo se ve afectado fuertemente por dos fenómenos: la globalización y la competencia. La globalización, que ha permitido que un sistema económico vaya marcando el rumbo en prácticamente todo el planeta: el capitalismo, sobre todo con su componente financiero que ha adquirido un espacio propio y determinante en la orientación de la vida, aún en países como China, que en teoría mantiene un régimen comunista, aunque en la práctica construya su infraestructura bajo reglas fuertemente capitalistas.

La incertidumbre podría ser el denominador común para definir el estado de ánimo en el que se encuentra la mayor parte de la población mundial. Se dice que caminamos hacia un mundo sin centro, sin grandes mitos e ideologías; hacia un mundo en el que todo se diluye en una fragmentación a la que nos ha llevado la creciente mentalidad posmoderna, fragmentación que es el resultado de una pérdida.

Lo que hasta hace poco tiempo daba sentido a una manera de ser, de actuar, de valorar las cosas, entra en conflicto con una nueva manera de ser, de actuar y de valorar. Y esta situación va creando un clima de desconcierto, hasta el punto de sumergir al hombre de hoy en una crisis de valores que llena su vida de incertidumbre y

lo sitúan en un contexto de vacío, con la consecuente dificultad para plantearse la vida hacia el futuro.

Ante esos cambios, uno de los resultados ha sido la aparición de una sociedad que globaliza también los riesgos, al grado de poder afirmar que esta era "suprime todas las zonas protegidas y todas las diferenciaciones de la modernidad" (Beck, 2006, 11). Por supuesto, de cara a esa realidad, la educación no ha quedado al margen. Los sistemas educativos en lo particular, intentan dar respuesta a cambios visibles, como el manejo de tecnologías de la información (Feito, 2002), y, en algunos casos, incluso se intenta hacer un replanteamiento más profundo sobre las funciones esenciales de la educación, procurando dar una respuesta más acorde con la nueva realidad (León, 2004; Gimeno, 2001). Se empieza así a cuestionar el papel que debe desempeñar, por ejemplo, la educación superior frente a los modelos económicos vigentes (Rodríguez, 2007; Torres, 2001), o cómo la educación debe sentar las bases para la construcción de una nueva forma de participación ciudadana (Soriano, 2005; Ortega y Mínguez, 2001).

Algunos sistemas educativos intentan ofrecer respuestas desde una perspectiva menos compleja: suelen crear las condiciones para que vivamos en una comunidad imaginada (Singer, 2003), donde lo global se traduce frecuentemente en regiones de confort y en preferencias parciales, con fronteras difuminadas, pero controladas por procesos de ósmosis manejados desde un lado de la membrana económica, con lo cual vivir en un mundo global no significa ni ser una sola comunidad (Torres, 2001), ni significa haber alcanzado mayor convivencia (Delors, 1996).

En este escenario, la escuela tiene que ofrecer educación enfrentando riesgos muy característicos. Si la educación busca humanizar al ser humano, y si es cierto que todos nacemos en una situación biográficamente determinada (Melich, 2006), un riesgo presente es la estandarización de modelos (Beck, 2006). Lo anterior no se capta tan fácilmente porque la escuela promueve mucho la educación como administración de la individualidad (Popkewitz, 2005).

Elliot y Lemont (2006) han señalado claramente que este nuevo individualismo que vivimos es una consecuencia directa de la globalización. Sin embargo, desde que Tocqueville escribiera el capítulo II de su obra *La Democracia en América*, en la que presenta una distinción entre egoísmo e individualismo, se ha desarrollado una fuerte identificación entre ambos. En ese texto el individualismo se define como "un sentimiento maduro y tranquilo que dispone a cada individuo a separarse a sí mismo de la masa de sus semejantes para desarrollarse aparte" (Tocqueville, 2004, 723)

Considerar el individualismo como una experiencia que se vive cotidianamente en los ambientes educativos puede ser drástico, pero la afirmación no es gratuita. No hay modelos de identificación social que permitan ubicar claramente el rumbo de la sociedad en clave de cooperación. Tradicionalmente los partidos políticos son señalados como los creadores de las plataformas políticas que orientan el rumbo del gobierno; en el caso mexicano esta acción recayó en el partido gobernante desde la época del maximato (nos referimos al actual Partido Revolucionario Institucional); pero esa hegemonía ha empezado a desaparecer. Igualmente el fenómeno religioso y sus expresiones institucionalizadas pueden representar una guía, y si bien en México la

Iglesia Católica ha cumplido parcialmente con ese propósito, tampoco ha tenido un peso tan fuerte como para marcar el rumbo del desarrollo social, lo cual resulta parcialmente explicable a partir del papel que se le asignó jurídicamente en los movimientos pendulares de nuestra historia.

Tampoco las diversas instituciones educativas parecen presentar en este momento la mejor solución, en parte por estar la educación funcionando más a la manera de islas que de proyecto común, y en parte debido a que, si bien la educación básica llega a una gran cantidad de niños, la pirámide educativa muestra un rápido decremento en el número de alumnos que tienen acceso a niveles de educación superior; la gente se recoge en un individualismo falto de proyectos sociales; la manifestación de posturas definidas se identifica con dogmatismos y es rechazada en consecuencia.

No obstante lo dicho en el párrafo anterior, los docentes que trabajan en el aula, poseen condiciones importantes para modificar el rumbo social en la medida en que tienen posibilidades de incidir en la vida de sus alumnos. Hay cuatro aspectos claves que todo docente debería considerar, que si son manejados conscientemente, pueden efectivamente ayudar a modificar la respuesta de sus estudiantes.

- El primero de esos puntos es reconocer que la sociedad, desde una perspectiva económica, espera que la educación sirva en buena medida para reproducir el modelo imperante. Lo cual no quiere decir que esto forzosamente deba ser así. Se puede educar para incorporar a la persona en la realidad, pero esto permite múltiples facetas de incorporación, que dependen parcialmente del sistema educativo y, al mismo tiempo, dependen de la posición que el educador quiera asumir.
- Ligado a lo anterior está la necesidad de reconocer que el currículum oculto juega un papel central en la formación de la dimensión política personal y comunitaria. Transmitimos conocimientos, pero también creencias, opiniones y actitudes ante la realidad política de nuestra sociedad. Los alumnos, en el contacto que tienen con el maestro dentro del aula, y en las pláticas que se dan en los pasillos, van forjando una visión de su responsabilidad o de su neutralidad política, que se va contrastando con la realidad familiar y con la orientación social hasta dar como resultado un hombre y una mujer que asimile una actitud proactiva ante la vida política, o lo convierten en un ente pasivo al que se puede manipular sin que apenas se dé cuenta.
- Cuando los alumnos llegan a nuestras aulas, no les transmitimos conocimientos, experiencias y actitudes partiendo de la nada, sino que llegan con un capital cultural importante, más o menos estructurado, que les permite aceptar más fácilmente un planteamiento, o que bien, les impele a rechazar las ideas que se comparten. Por su propia historia, su visión ideológica, sus creencias, los lazos familiares, sus valores y su formación académica, el alumno puede entender y apropiarse un conocimiento que se le ofrece, y crear nuevos significados, o bien puede rechazar las nuevas posibilidades de existencia que se le muestran.
- Queda como un último aspecto a considerar, la aceptación de que es posible compartir valores con los alumnos. Las estrategias para hacerlo serán muy diferentes entre una educadora que trabaja con niños de cinco años, y la maestra que imparte un curso de posgrado; el profesor universitario puede hablar explícitamente de la actual contienda

electoral, pero el maestro de segundo año de primaria debe recurrir a modelos más simplificados para explicar nuestra participación en la vida política. Lo que hay en común en estos casos, es el reconocimiento de que nuestra realidad en cuanto docentes requiere necesariamente la explicación de ciertos valores como la solidaridad (tan maltratada en nuestro sistema político), el espíritu de servicio, la justicia, la libertad, la responsabilidad, y otros tantos que en conjunto nos van formando como entes políticos.

Estos cuatro aspectos pueden originar que un maestro manipule a sus alumnos, eso es cierto, pero la manipulación es una posibilidad siempre latente en todo acto educativo. Cuando no se asumen algunos riesgos, no se avanza hasta la consecución de los resultados esperados. Los miedos, las prudencias exageradas, la asepsia intelectual es ya una forma de tomar postura que prepara un caldo de cultivo para el florecimiento de gobiernos no participativos.

Si nuestra vida social conserva ciertos rasgos que la mueven entre la modernidad y la posmodernidad, nos corresponde a quienes participamos en el terreno educativo, actuar de forma que la dimensión personal del desarrollo sea de tal calidad que conlleve necesariamente a que la vida pública sea efectivamente pública, de tal suerte, que un día sea realidad la expresión que maneja Vattimo al hablar de la aparición del ***homo humanus:*** una real humanización de nuestra sociedad no puede darse en tanto que no se ofrezca un campo político que redimensione nuestro yo social. Pensar en ello es el reto que nos queda para el proyecto inconcluso que es México.

Una característica más, es que este individualismo provoca una toma de posición ante la realidad, y en ese encuentro, el sujeto se siente ajeno al proyecto social. Se difunden así diversas posiciones que pueden ir desde la indiferencia ante lo que ocurra al colectivo en tanto que el sujeto no se sienta afectado, hasta el desencanto abierto de la realidad que parece no ofrecer las condiciones para que los proyectos personales y la vida individual se puedan gestar. Así, la falta de solidaridad sienta sus reales en la sociedad.

La sociedad actual, en su afán de ser plural y tolerante, puede caer fácilmente en aceptar el relativismo como lo perfectamente válido. Este punto es crucial para el campo de los valores, pues una perspectiva relativista dará una visión radicalmente distinta de aquella que afirma bases más objetivas para los valores.

Habría que mencionar, además, que la posmodernidad padece cierta amnesia histórica, careciendo de la intención de aprender del pasado y dedicándose más a promover, con intensidad, el momento presente, sin preocuparse demasiado por construir esperanzas colectivas de futuro.

En el presente momento, uno de los textos que más ha profundizado en los cambios del mundo de hoy, es *The World is Flat*, de Thomas Friedman, que aparecido hace un par de años, ha provocado una interesante discusión en torno a las circunstancias que en esta etapa de la humanidad la vuelven radicalmente distinta. Su planteamiento insiste fundamentalmente en que los eventos del 9 de noviembre de 1989, día en que cayó el muro de Berlín, la tierra se empezó a aplanar, al existir un solo paradigma desde el cual interpretar el mundo: el de la economía capitalista. En

resumen, Friedman habla de 10 aplanadores del mundo, entre los que recalco cuatro ideas:

- La subcontratación de trabajo, trasladando éste de un profesionista a otro, y de una empresa a otra.
- La elaboración y puesta en práctica de grandes cadenas de suministros, que ha fortalecido las prácticas de consumo propias de esta época.
- El acceso libre a la información, vía la Internet, a través de buscadores como Google, Yahoo, y otras fuentes como MSN.
- La presencia de toda la tecnología que, además de la anterior, ha permito que estemos en una era móvil, digital, virtual y personal.

Todo lo anterior finalmente ha construido una sociedad compleja, y frente a la complejidad de esta situación y la ambigüedad de los cambios que se van dando, nuestras respuestas son pocas y frágiles:

- Un cambio de época y una nueva manera de ser de las personas. El mundo está en cambio y se está haciendo más pequeño a causa de los veloces medios de comunicación. Todo se mueve más rápido y todo está intercomunicado.
- Sigue existiendo confianza en que la razón, la exigencia de racionalidad, el convencimiento de que la capacidad humana puede conseguir indefinidamente logros cada día más exigentes.
- Un individualismo y subjetivismo cada vez más determinantes en la psicología y en la organización social. El individualismo en nuestros días es fruto tanto de la desintegración de las antiguas pautas por las que se regían las relaciones entre los seres humanos, como de la ruptura de los vínculos entre las generaciones.
- La defensa decidida de la libertad y, al menos en el papel, de los derechos humanos. La voluntad parece desaparecer ante el encanto de lo mediático y lo técnico. El mundo desarrollado considera los derechos humanos principalmente como derechos civiles y políticos, mientras que los países en desarrollo subrayan que la pobreza extrema es una negación fundamental de los derechos humanos.
- La rápida multiplicación de la población humana que en medio siglo ha alcanzado números nunca imaginables: actualmente somos alrededor de seis mil quinientos millones, que generamos un desgaste crítico —y en algunos casos sin retorno— de los recursos naturales.
- La experiencia parece demostrar que ideales como la justicia y la igualdad resultan buenos conceptos, pero con alcance limitado y selectivo.

Estando las universidades inmersas en ese ambiente ideológico-económico, se puede suponer con razón que la educación que se ofrece, servirá para fundamentar al mismo sistema. Por esa razón, es frecuente encontrar el siguiente fenómeno: podemos caer en la tentación de muchos sistemas educativos en los que va permeando cada vez más una sintomatología economicista. Si revisamos el lenguaje que se utiliza, veremos que es posible encontrar una adopción de términos que en otros momentos sonarían totalmente fuera de lugar en la educación. Si la educación tiene como

componentes fundamentales al alumno, al maestro, un modelo educativo, un plan de estudios, y un sistema de administración, además de la infraestructura, fácilmente podemos ir encontrando las palabras para ver hasta dónde llega la influencia económica en educación.

Cuando se habla del alumno, se dice que es el ***cliente*** al que se le vende un ***servicio***; este cliente salió de un segmento de ***mercado*** concreto. El maestro provee el servicio con ***calidad*** para preparar adecuadamente el ***capital humano***. El modelo educativo debe estar atento a las necesidades del mercado, para ***ofertar*** los ***productos*** demandados, cuidando que estos sean de ***calidad*** y permitan mejorar la ***competitividad***; por supuesto, el modelo educativo debe señalar los ***estándares*** que deben ser cubiertos por los planes de estudio, lo que implica que éstos deben ser ***flexibles*** y tendientes a la ***excelencia***, de manera que se pueda obtener una ***certificación*** para cada producto. Estos planes de estudio se construyen considerando las ***competencias laborales*** que los ***empleadores*** señalan. Si se descubre que hay una nueva necesidad, un buen ***plan de negocios*** y una adecuada ***estrategia de mercadotecnia*** permitirán ***optimizar*** los resultados. La ***administración*** supervisa el ***desempeño*** de cada elemento del sistema educativo, reestructurando la ***organización*** hasta obtener el ***balance de resultados*** esperado, para lo cual ubica cada actividad dentro de una ***matriz de productividad***.

**Filosofía y educación: diálogo en el campo ambiental.**

Hace 80 años, Scheler señalaba que el hombre es el único ser que no sabe radicalmente lo que es, y al mismo tiempo, se da cuenta de que no lo sabe (Moreno, 2005, 39). Este conflicto, que se debe a múltiples causas, se agudiza, entre otras razones, por la separación que se ha venido presentando entre el ser humano y su entorno natural. La relación que los seres humanos guardamos con la naturaleza es dialéctica, en tanto que tenemos capacidad para modificarla, al mismo tiempo que, estando en ella y siendo parte de ella, también nos modifica (Aramburu, 2000).

Hasta hace pocas décadas, los cambios que la naturaleza sufría eran consecuencia de su propio dinamismo, de manera que los seres humanos éramos simples espectadores, y en algunos casos, sufríamos las consecuencias de dichos cambios (Escámez, 1998). Ante una vida humana que, al menos en el mundo occidental, se mueve cada vez más en ambientes urbanos, empezaron a surgir voces que reclamaban la necesaria preservación de espacios naturales, no con fines productivos, sino reconociendo algún tipo de valor intrínseco en la naturaleza. Así surge el primer parque nacional del mundo, cuando en 1872 Yellowstone obtiene esa categoría; posteriormente siguen otros espacios en diversos países como El Desierto de los Leones, en México (1917), Covadonga, en España (1918) y en algunos casos, esa preservación ocurrirá hasta muy avanzado el siglo XX, como en Francia, donde el primer parque nacional, La Vanoise, se crea apenas en 1963 (Riechmann, 2000).

Esas voces, ciertamente, no fueron resultado de una pura intencionalidad humana para prevenir futuros males; desertización, cambio climático, agotamiento de recursos naturales, disminución de biodiversidad y desaparición de algunas especies de flora y fauna han sido aguijones que han dado como resultado que se desarrolle una

conciencia (Valdés, 2004; Caride, 2001) cada vez más clara de la necesidad de asumir una responsabilidad sobre el destino de aquellos seres no humanos y los ambientes que existen en el planeta.

Puesto que nuestras propias acciones, y la toma de conciencia de las consecuencias derivadas de ellas nos llevan a cuestionarnos por lo que hemos hecho bien y lo que han sido malas decisiones, el cuidado del medio ambiente se ha relacionado directamente con el de la ética, pues los problemas relacionados con el medio ambiente son problemas morales en la medida en que las acciones humanas provocan el desequilibrio al que llamamos degradación ambiental (García, 2007).

Gran parte de las secuelas negativas de nuestro actuar se deben a que la capacidad técnica que tenemos como especie, parece habernos puesto en peligro a nosotros mismos, al grado de afirmar que "en el hombre, la naturaleza se ha perturbado a sí misma" (Jonas, 2004, 229). En palabras de González (1998, XIII) para el ser humano "metafóricamente hablando se trata de una segunda expulsión del Paraíso Terrenal".

La condición humana es una rica combinación de actuación espontánea, natural y no aprendida, con un comportamiento aprendido, artificial, producto de nuestra interacción con otros seres humanos. Es así como nos desenvolvemos, y en la medida en que vamos siendo conscientes de ello, surge ese componente de la vida que conocemos como educación.

Fernando Savater (1997, 31) señala atinadamente que: "el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten". Si ese proceso de enseñanza-aprendizaje nos lleva a darle un sentido al mundo, a otorgar a la realidad, natural y creada, un significado, estaremos encontrado una educación que realmente sirva para la vida, para completar la humanización que nos vuelve distintos a la naturaleza aún cuando sigamos siendo parte de ella. Este proceso de pertenecer al mundo natural, pero no estar limitados y acomodados a él sin más, sino con capacidad de distanciarnos y recrear, manipular, aprovechar, destruir, modificar o reflexionar acerca de la naturaleza, es lo que da pie al surgimiento de la educación ambiental.

La responsabilidad humana ante la vulnerabilidad de la naturaleza es algo que pareciera darse por sentado como un principio general, pero que pocas veces se reflexiona en el plano individual. No sólo los estudiantes universitarios, o de manera más general, quienes participan de procesos de educación formal, tienen la necesidad de reconocer que en su vida diaria interactúan con la naturaleza en un sentido o en otro, y que del tipo de relación que se desarrolle depende la calidad de vida de otras personas, de otras generaciones y de otros seres no humanos. Ontológicamente, responsabilidad es una idea, pero existencialmente es mucho más que eso.

¿Qué representa estudiar la responsabilidad ambiental? Puede ser varias cosas a la vez. Por un lado, es una oportunidad de profundizar y consolidar la educación ambiental, campo aún en construcción (Leff, 2006), que debe continuar el tránsito hacia la consolidación de un lenguaje propio. Es al mismo tiempo la oportunidad de profundizar en la filosofía de la educación, por lo que idealmente, estas páginas deben

servir no únicamente para repetir conocimientos, sino para intentar desarrollar algún aporte.

El camino que la educación ambiental ha tomado en las últimas tres décadas ha sido un proceso de mayor clarificación sobre sí misma, sus alcances y los sujetos involucrados directamente con ella, es decir, los educadores ambientales. Este proceso de clarificación se muestra de una manera más acelerada a partir de que empiezan a desarrollarse, desde Estocolmo en 1972, una serie de reuniones de nivel internacional en las que la educación ambiental es ya un objeto de estudio.

Esta educación ambiental tiene que estar impregnada por una ética ambiental, puesto que la educación no puede ser neutra. Un punto del cual se puede partir es recordar los objetivos que se han planteado para la educación ambiental, durante el Seminario Internacional de Educación Ambiental de Belgrado, en 1975, buscando ayudar a personas y grupos a:

- Que adquieran mayor sensibilidad y **conciencia** ante la problemática que presenta el medio ambiente.
- Adquirir **conocimientos** que le faciliten obtener una comprensión del medio ambiente en su totalidad, los problemas que presenta y el papel que los humanos jugamos ante esta realidad.
- Adquirir **valores sociales y actitudes** que los muevan a mostrar mayor interés por el medio ambiente, impulsándolos a participar activamente en su protección y mejoramiento.
- Adquirir las **aptitudes y capacidades** necesarias para resolver los problemas ambientales.
- **Evaluar** los programas de educación ambiental que permitan una adecuada solución a los problemas existentes.
- Que desarrollen su sentido de responsabilidad en aras de proponer las medidas pertinentes, **participando activamente en la solución de los problemas** del medio ambiente.

En la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental en Tbilisi, durante 1977, ya se señala que:

> "La educación ambiental, debidamente entendida, debería constituir una educación permanente general que reaccionara a los cambios que se producen en un mundo en rápida evolución. Esa educación debería preparar al individuo mediante la comprensión de los principales problemas del mundo contemporáneo… Esa educación contribuye a poner de manifiesto la continuidad permanente que vincula los actos del presente a las consecuencias del futuro; demuestra además la interdependencia entre las comunidades nacionales y la necesaria solidaridad entre todo el género humano."

El informe final del Congreso Internacional sobre Educación y Formación relativas al Medio Ambiente, desarrollado en Moscú durante 1987, define a la educación ambiental "como un proceso permanente en el que los individuos y la

colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia, y la voluntad capaces de hacerlos actuar y colectivamente para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente" (García y Nando, 2000, 50).

Antes de la Cumbre de Río en 1992, la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe elaboró un documento titulado *Nuestra Propia Agenda*, en el cual puede leerse:

> "...dentro de esa madeja de problemas que afectan la suerte de los latinoamericanos y caribeños, no hemos tenido la suficiente perspicacia para vislumbrar que bajo los mismos subyacen factores inseparablemente ligados a la concepción que tenemos de la articulación sociedad/naturaleza" (González, 1997, 201).

Esto es posible explicarlo en función de que nuestra sociedad parece estar privilegiando una ética utilitarista y fuertemente antropocéntrica que nos conduce a entender lo natural como el escenario en el que nos podemos desenvolver sin mayor preocupación, tomando de él y acomodando todo lo que creamos conveniente, sobre todo en el corto plazo.

Este es uno de los grandes retos que tenemos en la sociedad de hoy. No sólo intentamos generar conocimientos, apropiarnos de otros y conocer nuestro lugar en la naturaleza; intentamos que el hombre, en sus diversos ambientes, se reconozca a sí mismo sin excluir ninguno de los ámbitos que le corresponden. Si lo lográramos, el cuidado de nuestro ambiente natural sería más sencillo, y entenderíamos que cuidar la naturaleza no empieza en el trabajo de sembrar árboles y no tirar basura, sino en algo más profundo: reconocer que nuestra relación con el ambiente se origina en la concepción que tenemos del mundo y en cómo intentamos relacionarnos con él. Nuestro papel ha sido de dominio de la naturaleza, cuando debería ser de comprenderla y trabajar con ella. Por ahí va el camino de la sostenibilidad.

De lo planteado en estas reuniones se puede observar que la educación ambiental hace referencia al desarrollo de un mayor grado de conciencia en torno al mundo que nos rodea, y señala igualmente la necesidad de fortalecer un sistema valoral que lleve a comprender más el entorno y a la toma de un compromiso, personal o colectivo para trabajar a favor del medio ambiente.

Dicha tarea: crear conciencia y formar en valores, no es exclusiva de la educación ambiental, pero es un elemento que este campo puede aportar de cara a la realización de un ambiente más humano. Pero formar la conciencia y clarificar y fortalecer una concepción valoral, requiere previamente de una percepción de la realidad que sea congruente con los principios bajo los cuales se desea formar.

Edgar González (1998) señala que la aparición del campo ambiental ha llegado a América Latina una década después de que hacer acto de presencia en regiones de mayor desarrollo. De aquí se puede inferir que aún hay trabajo por realizar y nuevas ideas que aportar, sobre todo para entender que la responsabilidad ambiental va más allá de lo que plantea la responsabilidad legal, y más que ser una cuestión pragmática

debe ser una respuesta consciente y libre de quien se asume como partícipe de procesos que afectan, para bien o para mal, a otros seres humanos y no humanos.

**Hacia una educación ambiental responsable y crítica.**

Cada vez resulta más claro que nuestro actual modelo de desarrollo, así como las privaciones que éste genera para una gran parte de la población, tienen un límite, que pone a prueba nuestras creencias y sistemas de valores (PNUD, 2005). El reconocimiento de que el camino actual por el que transita el desarrollo humano no puede validarse mientras sigan existiendo privaciones, nos debe llevar a plantear dos preguntas. ¿Por qué surgen esas privaciones? ¿Las relaciones que tenemos con la naturaleza se acercan a ese máximo límite tolerable? ¿Hemos aprendido a relacionar nuestra responsabilidad ambiental con la justicia?

Las respuestas a estos cuestionamientos no son fáciles de obtener, dado lo complejo que se vuelven las relaciones entre el ser humano, su sociedad y la naturaleza. Ortega (2006) señala que esta complejidad es debida a que cualquier actividad humana está relacionada, de alguna manera con una crisis medioambiental. Y como la naturaleza no reconoce fronteras políticas, muchos problemas, aún cuando tengan orígenes geográficos más o menos delimitados, se convierten en problemas transnacionales, lo cual complica aún más la posibilidad de encontrar soluciones de una manera más inmediata. Y, sin embargo, esa dificultad no exime nuestra responsabilidad de buscar las soluciones necesarias para eliminar privaciones y frenar deterioros ambientales, que usualmente afectan más a quien tiene menos (PNUD, 2005).

Sobre esta crisis, señala Boff que su principal síntoma es el descuido por una serie de segmentos de la vida social y el abandono de algunas de las dimensiones esenciales del ser humano: sentimos indiferencia por los niños que trabajan, por el destino de los pobres y por los asuntos públicos, pero también por los sueños de generosidad, por la dimensión espiritual del ser humano y por la reverencia-asombro ante la naturaleza (Boff, 2002).

Ortega y Mínguez(2006) señalan que se ha vuelto difícil entender cuál debe ser el papel del ser humano, debido a que la cosmovisión imperante en el mundo occidental, ha mostrado que el hombre tiene autoridad suficiente para modificar la naturaleza y emplearla como lo crea conveniente. De manera similar, Boff (2002) señala que con los avances tecnológicos y científicos hemos ido aprendiendo a dominar la naturaleza, preocupándonos más por lo que sabemos y menos por lo que debemos aprender.

El planteamiento que Jonas hace sobre el poder que la ciencia ha otorgado al ser humano, encuentra ante la realidad una respuesta necesaria: mayor poder supone mayor responsabilidad. “Implicaría que habría que buscarse no sólo el bien humano, sino también el bien de las cosas extrahumanas, esto es, implicaría ampliar el reconocimiento de “fines en sí mismos” más allá de la esfera humana e incorporar al concepto de bien humano el cuidado de ellos” (Jonas, 2004, 35).

Cada modelo de desarrollo se preocupa por formar a los individuos que necesita para permanecer, reforzando los atributos que favorezcan el modelo, y limitando las cualidades que representen el inicio de una transformación (Boff, 2000). Si permanecemos con el tipo de educación que hemos venido practicando, seguramente los cambios no serán los que medio ambiente y ser humano requerimos de manera urgente. Conviene por tanto promover una educación ambiental que se sea verdaderamente crítica, lo cual, en más de un sentido, significa promover la responsabilidad en quien es educado.

Carr (2002) señala que la educación, para ser verdaderamente crítica, requiere entenderse no como una simple ciencia que transmita conocimientos; así pues, la educación ambiental no debe entenderse ni como ecología ni como manejo estadístico de datos duros sobre problemas ecológicos. La educación, para ser verdaderamente crítica, no puede limitarse a la adquisición de destrezas mentales, por lo que la educación ambiental no puede ser un simple proceso que genere mayor habilidad en el educando. La educación, y dentro de ella la educación ambiental, debe ser un conjunto de procesos reflexivos que busquen el desarrollo de la autonomía y facilite la aparición de una ciudadanía responsable.

Refiriéndose a la educación en valores –y la responsabilidad es un valor-, Touriñán (2005) afirma que las condiciones bajo las cuales se produce el desarrollo humano han cambiado de tal forma, que el nuevo reto es asumir las responsabilidades de manera individual y colectiva, donde cada uno puede hacer su parte, pero no puede suplir al otro. Puesto que la educación ambiental tiene como uno de sus objetivos la educación en valores, es posible acotar esta idea para decir que en educación ambiental, la responsabilidad de formar en valores ambientales es al mismo tiempo individual y compartida, y esto ocurrirá de acuerdo a la adquisición de compromisos reales, y todo compromiso implica algún tipo de responsabilidad (Aramburu, 2000).

**La educación ambiental como hospitalidad y alteridad.**

Melich (2006, 67) ha señalado que “educar es un acto de hospitalidad”, y como tal la educación ambiental debe ser entendida y practicada de tal modo que quien participa de dicho acto educativo debe sentirse acogido por la naturaleza, al mismo tiempo que debe aprender que sus acciones pueden acoger o rechazar a la naturaleza de acuerdo a la responsabilidad con que se actúe. Ortega (2006) expresa una idea similar cuando plantea la necesidad de reconocer que la educación es ante todo una relación ética, más que una simple transmisión de conocimientos.

Sin embargo, en una educación que trate de promover la alteridad, la hospitalidad, y a fin de cuentas la responsabilidad, no hay recetas absolutas; cada uno tiene que encontrar el modo concreto de reconocer al otro; cada uno debe aprender a vivir la pedagogía de la alteridad. El modo concreto de acoger al otro, la manifestación de interés por el otro, tiene que ser desde mi propia vida. Y esto no es posible a menos que el profesor esté abierto, no a compartir conocimientos, sino a imaginar que puede ver su actividad docente como una oportunidad para que, quien es formado, se descubra a sí mismo como otro que puede ser.

Si deseamos educar ambientalmente desde la alteridad, tenemos que aprender a hablar de nuestra responsabilidad por los que no pueden expresarla y vivirla, no porque no les competa, sino porque se encuentran limitados para manifestar su responsabilidad. Y cuando empleo el verbo hablar, me refiero a la narración que además de palabra, es diálogo, es esperanza de que sea aprendida, y es compromiso que mueve a la acción.

La toma de conciencia que ocurra así, al igual que la adquisición de valores por parte de quienes son educados ambientalmente, implica asumir la búsqueda de respuestas, que se manifiestan de manera aún más clara cuando se habla de adquirir capacidades para resolver problemas y evaluar programas; en este segundo caso la responsabilidad aumenta, pues como lo afirma explícitamente Escámez (2001, 26) "tiene responsabilidad quien tiene poder para hacer, quien no tiene poder para hacer no tiene responsabilidad".

El poder que los seres humanos tenemos frente a la naturaleza, nos ha vuelto, por consiguiente, responsables de ella. En la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental en Tbilisi, durante 1977, se señaló que:

> "Esa educación contribuye a poner de manifiesto la continuidad permanente que vincula los actos del presente a las consecuencias del futuro; demuestra además la interdependencia entre las comunidades nacionales y la necesaria solidaridad entre todo el género humano. (*Declaración de Tbilisi)*

El texto refleja igualmente la responsabilidad consecuente que el ser humano debe aprender a asumir por las acciones que desarrolla, pues hay efectivamente una línea de continuidad entre lo que hacemos hoy y las consecuencias que se derivan para la naturaleza en el futuro, no sólo a largo plazo, sino en tiempos relativamente cortos. Ello nos vuelve solidarios con los demás y con la naturaleza, y en consecuencia, nos hace responsable de ellos.

La Declaración de Tbilisi compromete a la educación ambiental, puesto que hace referencia al desarrollo de un mayor grado de conciencia en torno al mundo que nos rodea, así como al cambio de actitudes que se debe provocar, ligado al fortalecimiento de un sistema valoral que lleve a comprender más el entorno e invite a la toma de un compromiso, personal y colectivo para trabajar a favor del medio ambiente. Esto es importante para no caer en el error común en muchos ambientalistas, que aceptan como finalidad de la educación la búsqueda de la conservación de la naturaleza (González, 1998).

Investigadores como Kwiatkowska e Issa reconocen que los esfuerzos desarrollados hasta hoy en el campo de la ética ambiental intentan ser catalizadores que provoquen cambios en la manera de relacionarnos con la naturaleza, y sin embargo "... prevalece el sentimiento de que se han quedado cortos con respecto a las profundas necesidades tanto del mundo natural cuanto de las sociedades humanas"(Kwiatkowska e Issa, 2003, 10). Por ello es que es necesario perfilar más la educación ambiental con un sentido más crítico.

Buscando ese sentido más inquisitivo, un aporte oportuno es recordar que Marcel (2001), retomando a Jaspers, señaló que el ser humano es un ser-en-situación, lo que significa que el manejo de su libertad y de su responsabilidad se debe dar en la situación concreta de espacio y tiempo que le toca vivir. Bajo esa perspectiva, la responsabilidad ambiental que tenemos corresponde a la realidad que nuestra relación con la naturaleza ha generado, con consumos, desgastes y problemas distintos a los de hace un par de décadas.

Esta responsabilidad implica, a fin de cuentas, ser capaz de reconceptualizar la educación ambiental para que sea (Caride, 2003):

- Significativa: que toque directamente la vida de quien es formado, lo que llevará necesariamente a concluir en que debe tocar a quienes se encuentren en contacto con él, y eso incluye a los seres no humanos.
- Mediadora: permitiendo que los estudiantes se reconozcan como elementos no aislados, sino como miembros de una trama de vida que va más allá del entorno social inmediato.
- Comprometida: facilitando que se asuman compromisos y se acepten responsabilidades, válidas y necesarias en tanto que la persona tiene poder de actuar.
- Crítica: Asumiendo que, como lo señalara Marcel (2001), los hombres podemos volvernos contra lo humano, a menos que estemos dispuestos a vencer la fascinación por la tecnología y cobremos mayor afecto por la vida.

¿Hablar de educación ambiental en estos términos es una utopía? Se puede correr el riesgo (Aramburu, 2000), pero es necesario no quedarse ahí, para lo cual se requiere asumir responsabilidades, que surgen cuando descubrimos a los otros con necesidades. Entender que la vulnerabilidad de la naturaleza es nuestra misma vulnerabilidad nos puede ayudar a dar respuestas que no caigan en la desesperanza. Asumir que el término responsabilidad no tiene que ver únicamente con ética, sino que se refiere de manera inmediata a nuestro modo de vivir, es necesario para lograr ofrecer respuestas concretas a nuestro mundo.

Si los seres humanos nos atrevemos a reconocer nuestro papel, inmerso en el mundo natural, pero distanciado de él por la conciencia de lo que ocurre y la capacidad para tomar decisiones, estaremos descubriendo que nuestra dignidad requiere, urgentemente, educar en la responsabilidad, cuidando el riesgo de no identificar responsabilidad exclusivamente con deber, pues ello nos puede llevar a no sentir que tenemos competencia en ámbitos donde explícitamente no se nos ha indicado un deber. Por ello, la reflexión a propósito de la responsabilidad debe ir más allá de la percepción del deber.

Lluís Duch (en Mélich, 2004), ha escrito que los sistemas no tienen memoria sino tan sólo eficacia. Tal vez en el afán de dominar el mundo, lo hemos interpretado y vivido sistematizándolo, y ello nos ha llevado a otorgar a la eficacia un valor fundamental en detrimento de otras formas de relación. Un día, cuando esas relaciones se vuelvan insostenibles, caeremos en la cuenta de que hemos sistematizado desde nuestra óptica, desde criterios humanos claramente economicistas, y que, al estilo del doctor Fausto, el dios al que hemos servido es nuestro propio apetito.

¿Pesimismo? ¿Una ruta ya marcada? No, no es así, pues aunque insistamos en la impresión de asfixiante tristeza que se desprende del mundo (Marcel, 1987), no partimos de dicha asfixia, sino de la posibilidad de participar en la formación de otros, realidad siempre posible, y responsabilidad ineludible para quienes hemos tomado el ámbito escolar como parte de un proyecto de vida. Es esa esperanza la que da sentido a la educación ambiental.

Bibliografía


ALONSO, Ana (2004) Algunas reflexiones sobre la globalización, en Vera, Ma. Isabel y Pérez, David (coords.) *Formación de la ciudadanía: las TICS y los nuevos problemas* (España, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales).

ARAMBURU, Francisco (2000) *Medio ambiente y educación*, Madrid, Síntesis.

BECK, Ulrich (2006) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.

BOFF, Leonardo (2002) *El cuidado esencial*, Madrid, Trotta.

BOFF, Leonardo (2000) *La dignidad de la tierra*, Madrid, Trotta.

CARIDE, José (2003) Humanismo, diversidad y educación, en M. Amigo (editora), *Humanismo para el siglo XXI*, (pp. 269-276), Barcelona, Universidad de Deusto.

CARIDE, José y MEIRA, Pablo (2001), *Educación ambiental y desarrollo humano*, Barcelona, Ariel.

CARR, Wilfred (2002) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.

CONFERENCIA INTERGUBERNAMENTAL DE TBILISI SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL (1977) *Declaración de Tbilisi*. Texto disponible para consulta electrónica en http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi.html, consultado el 10 de abril de 2008.

DELORS, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Delors sobre la educación en el siglo XXI*. México, Correo de la UNESCO.

ELLIOT, Anthony y LEMERT, Charles (2006) *The New Individualism: The Emotional Cost of Globalization.* Abingdon, Oxfordshire, Routledge.

ESCÁMEZ, Juan y GIL, Ramón (2001), *La educación en la responsabilidad*, Barcelona, Paidós.

ESCÁMEZ, Juan (1998) Ética y educación ambiental. En P. Aznar, *La educación ambiental en la sociedad global*, (pp.14-27), Valencia, Universitat de Valencia.

FEITO, Rafael (2002) Educación, nuevas tecnologías y globalización, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 5:1, pp. 29-42.

FRIEDMAN, Thomas (2006), *La tierra es plana: Breve historia del mundo globalizado del siglo XI*. Barcelona, Martínez Roca.

GARCÍA, J. y VELAYOS, C. (2007), *Responsabilidad política y medio ambiente*, Madrid, Biblioteca nueva.

GARCíA, Javier y NANDO, Julio (2000), *Estrategias didácticas en Educación Ambiental*, Málaga, Aljibe.

GIMENO, José (2001) *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.

GONZÁLEZ, Edgar (2007) *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México, Plaza y Valdés-UANL.

GONZÁLEZ, Edgar (1998) *Centro y periferia de la educación ambiental*, México, MundiPrensa.

GONZÁLEZ, Edgar (1997) La dimensión ambiental: convergencia o disyuntiva en el curriculum universitario, en De Alba, Alicia, *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*, México, UNAM-Plaza y Valdés.

JONAS, Hans (2004), *El principio de responsabilidad*, Barcelona, Herder.

KWIATKOWSKA, T. ISSA, J. (2003) *Los caminos de la ética ambiental. Vol II,* México, Plaza y Valdés.

LEFF, Enrique (2006) *Aventuras de la epistemología ambiental*. *De la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México, Siglo XXI.

LEFF, Enrique (1998) *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México, Siglo XXI-PNUMA.

LEON, Gerardo (2004) La educación en el contexto de la globalización, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 6, pp. 343-354.

MARCEL, Gabriel (1987). *Aproximación al misterio del ser*. Madrid, Encuentros.

MARCEL, Gabriel (2001) *Los hombres contra lo humano*, Madrid, Caparrós.

MELICH, Joan C. (2006), *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

MELICH, Joan C. (2004), *La lección de Auschwitz*. Barcelona, Herder.

MORENO, Mariano (2005), *El hombre como persona*. Madrid, Caparrós.

ORTEGA, Pedro y MÍNGUEZ, Ramón (2006) Educar para una cultura medioambiental. En P. Ortega, *Antología para Doctorado en Educación y Valores*, (pp. 2-34), Mexicali, CETYS.

ORTEGA, Pedro y MÍNGUEZ, Ramón (2001[a]) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.

ORTEGA, Pedro y MÍNGUEZ, Ramón (2001[b]) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.

POPKEWITZ, Thomas (2005) Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación social como efecto del poder, en

IMBERNÓN, Francisco (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (Barcelona, Graó) pp. 121-146.

RIECHMANN, Jorge (2000), Aldo Leopold, los orígenes del ecologismo estadounidense y la ética de la tierra. En *A. Leopold, Una ética de la tierra*, (pp. 7-35), Madrid, La Catarata.

RODRÍGUEZ, Marco (2007) El Regional y el Global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4:2, pp. 5-14.

SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.

SINGER, Peter (2003). *Un solo mundo. La ética de la globalización*. Barcelona, Paidós.

SORIANO, Rosa (2005) De las visiones modernas de la ciudadanía a la ciudadanía de las autonomías sociales de la posmodernidad, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, No. 112, pp.43-74.

TOCQUEVILLE, Alexis (2004) *The Democracy in America*. Ver http://xroads.virginia.edu/~HIPER/DETOC/ch2_02.htm (Consultado el 13.V.08).

TORRES, Jurjo (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.

TOURIÑÁN, José. (2005) Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. Recuperado de la página de la *Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana* el día 27 de marzo de 2006 en http://ateiamerica.com/doc/Articulo_foroAte_Oct_05.pdf

UNDP. (2005) La cooperación internacional ante una encrucijada: Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual. Recuperado de la página del *United Nations Development Program* el día 11 de agosto de 2007 en http://hdr.undp.org/reports/global/2005/.

VATTIMO, Gianni (1994). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos.

VALDÉS, Margarita (2004) *Naturaleza y valor. Una aproximación a la ética de la tierra*, México, UNAM-FCE.

**Las actitudes de los profesores de Educación Media Superior ante la ética profesional de la docencia**

*Prof. José Mendoza Retamoza*

## Introducción

En nuestros días, la educación en valores en la escuela es una preocupación dominante dada la creencia generalizada de que vivimos una encrucijada social, moral, espiritual y científico-tecnológica en la que el ser humano ha perdido la orientación con respecto a cuál es el significado de su vida y cómo debe ser su relación con los demás, con la ciencia y la tecnología, con los graves problemas políticos, económicos y, sobre todo, éticos. Cuáles deben ser los criterios valorales que determinen sus acciones de manera que pueda realizarse como persona y como ser social.

Esta incertidumbre y confusión se extiende también a la familia como organización social o célula de la sociedad, de manera que da la impresión de que ésta ha perdido su capacidad de educar en valores a los propios hijos; entonces se busca una sustitución de esta función primordial y se acude a la escuela. Ésta es la otra creencia: la escuela es la respuesta a esta crisis de valores que padece la sociedad; por tanto, subrayar la importancia de la educación valoral es una convicción social.

En el intento de dar respuesta a este problema, han surgido investigaciones, libros, manuales, talleres, etc., en los que se enseña y se orienta al profesor en cómo educar en valores. El profesor mismo llega a convencerse que la educación entendida como formación en valores, es un asunto de estrategias, técnicas, dinámicas, orientadas a promover los valores en los estudiantes.

Sin embargo, partiendo de que el acto educativo se concibe como una relación valoral y que el valor es una experiencia y desde ésta se asume como criterio de acción, consideramos que la educación en valores no está tanto en las acciones que realiza el docente en el aula con el fin de promoverlos, sino en sus actitudes fundamentales con respecto a su labor educativa y con respecto a su propia actuación como persona moral frente a los alumnos. En consecuencia, se educa en valores con el ejemplo, lo cual implica que el profesor debe ser un modelo de actuación moral.

Desde la reflexión anterior, nos preguntamos si el docente de educación media superior conoce o tiene una percepción clara de que es un verdadero profesional de la docencia y que, por lo tanto, hay una ética profesional que se traduce en un código deontológico que debe guiar su actuación docente en la educación en valores. Los profesores de educación media superior son en más del 90% egresados de la universidad: ingenieros, abogados, etc., y en menor porcentaje egresados de alguna normal superior o escuela de pedagogía. De ahí que el docente de preparatoria se considere, en primera instancia, un profesionista que imparte clases y su compromiso es fundamentalmente con el campo de conocimiento de su especialidad. Sin embargo,

si el docente desea considerarse un verdadero profesional de la docencia, no puede permanecer indiferente a la práctica de una ética profesional docente. Al respecto afirma Rafaela García (2006, 246): “La dimensión ética de la profesión docente es esencial para ser un buen profesional”

De lo anterior se desprende la importancia de explorar en los docentes de educación media superior, cuál es su actitud con respecto a la consideración de la docencia como una verdadera profesión y qué importancia le dan a una ética profesional de la docencia.

## 1. Naturaleza de los valores

En la actualidad, el tema de la educación en valores se ha constituido en un referente obligatorio y explícito en las instituciones educativas. En un primer acercamiento, da la impresión de una enorme dispersión y variedad de concepciones en torno a los valores; sin embargo, luego de un atento análisis de diversos textos, nos encontramos que los autores que abordan este punto, en realidad son coincidentes en cuanto a sus contenidos centrales: naturaleza, objetividad-subjetividad, permanencia y relatividad de los mismos, origen y características, etc. En donde se dan las discusiones y discrepancias es en lo que se refiere a la función formadora de la escuela y a las posibilidades de educar en valores. Estas diferencias van desde quienes niegan toda posibilidad de educar en valores hasta quienes sobredimensionan las obligaciones y posibilidades de una educación valoral.

En un primer acercamiento a la conceptualización acerca de los valores, Pedro Ortega (1996, 13), hace referencia al valor como: "un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor"

En este sentido, los valores son radicales, exigentes, puesto que señalan la plenitud de la realización humana a la cual tendemos permanentemente a lo largo de nuestra vida.

En una conceptualización más amplia se puede concebir el valor como: "una creencia básica a través de la cual interpretamos al mundo, damos significado a los acontecimientos y nuestra propia existencia" (Ortega, 2003,13)

Desde esta perspectiva, el valor no sólo tiene una dimensión de interioridad sino que, además, nos da las pautas para interpretar los acontecimientos a los que nos enfrentamos cotidianamente y le da sentido a nuestras vidas; por tanto, no es posible pensar en la vida humana sin la existencia de los valores. Toda posibilidad de vivir en lo personal y en lo social estaría cancelada sin los valores; nos reduciríamos a la condición de irracionales, movidos únicamente por los instintos.

Por lo anterior, debemos pensar que los valores no son entidades abstractas e imperecederas a la manera de las ideas platónicas; son construcciones humanas, productos culturales, socialmente aceptados, necesarios para establecer las relaciones con los demás y para identificarnos con nuestra propia comunidad y con el género humano en tanto somos personas. Este aspecto histórico, humano y social, Ortega (1996), lo expresa así:

"Nosotros partimos, como antes se ha dicho, de una concepción de valor como realidad dinámica, histórica, sometida, por tanto, a cambios en su jerarquización. El valor siendo el mismo (justicia, solidaridad, hospitalidad…) encuentra modos de realización según las culturas o momentos históricos"(p. 14).

Considerado así, el valor se debe destacar su carácter relacionante. Es decir, los valores no se dan como entidades abstractas sino que se encarnan en los objetos y se descubren en la relación sujeto-objeto. Es esta relación, los valores se descubren como modos de ser y de vivir del sujeto mediante la libre decisión de asumirlos o no. En este contexto los valores son situacionales puesto que surgen en contextos determinados y afectan a la convicción del sujeto con respecto a la preferibilidad de los mismos. El sujeto que asume los valores en juego, se constituye a su vez en modelo de vida de otros sujetos que se relacionan con él. El mundo de los valores, por tanto, está permeado por factores emocionales que van más allá de una especulación intelectual del sujeto. Por tal razón se afirma que los valores son experiencia y desde la experiencia y en la relación con el otro, es como nos decidimos a aceptar los valores o no. En esta línea de reflexión debemos entender la afirmación de Sánchez Vázquez *(*1991, 118): "El valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos los adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social".

Al hablar de los valores, Ortega (1996, 16), afirma:

"Debemos acentuar el carácter real del valor. No son ficciones, objetos de imaginación, pertenecientes al mundo de lo fantástico. Pertenecen, al contrario, al mundo de lo real. Son realidades enraizadas en nuestra cultura. Desde ellos pensamos y actuamos. Son los que deciden y dan explicación y coherencia a nuestra vida. Los valores no están fuera de nosotros; son como el aire que respiramos; vivimos en ellos. Se encarnan en realidades concretas y se expresan a través de ellas*"*

Esta referencia nos da una verdadera dimensión de la enorme importancia que tienen los valores para dar sentido a nuestras vidas y para establecer relaciones de convivencia con los otros en la construcción de una verdadera comunidad humana y en la potencialidad para dar significado a nuestras propias vidas.

Los valores no son opcionales. Todas nuestras relaciones humanas están permeadas por la presencia o ausencia de valores, no se diga de la relación educativa. Sin embargo, la eficacia de estas relaciones para promover la asunción de valores, sus implicaciones y dificultades, es un tema que presentaremos más adelante.

### 1.1 Subjetivismo y objetivismo en los valores

Hay dos maneras de concebir la naturaleza de los valores: subjetividad y objetividad.

La primera de ellas, el subjetivismo, considera que el valor es producto de las reacciones psíquicas y orgánicas que experimenta el sujeto al entrar en contacto con los valores de un bien específico. Los valores existen por el interés, deseo, agrado,

placer o cualquier otra vivencia semejante que provoque el objeto. Los valores pertenecen a la facultad de valorar las cosas, es decir, al acto mismo de valoración; surgen en ese instante y desaparecen cuando el sujeto deja de valorar el bien en cuestión. En tanto, el objetivismo sostiene que los valores existen por sí mismos, independientemente de que sean percibidos o no, independientemente de que se concreten o no en una persona u objeto.

De acuerdo con esta forma de entenderlos, los valores son absolutos y permanentes. El sujeto no los inventa o produce, sino que solamente los descubre en los seres. Los bienes no son valiosos porque los valoramos, sino que los podemos valorar porque son valiosos.

Los valores no se reducen sólo a las vivencias del sujeto que los considera (subjetivismo) ni existen en sí como un mundo de objetos independientes, cuyo valor se determine exclusivamente por sus propiedades naturales y objetivas (objetivismo). Ambas concepciones son unilaterales; es decir que no presentan toda la realidad de la existencia de los valores. Más bien: los valores existen para un sujeto en el sentido social; el hombre como ser histórico y social, con su actividad, crea los valores y los bienes en que se encarnan; son creaciones humanas y sólo existen y se realizan en y para el hombre; las cosas no creadas por el hombre (naturales) sólo adquieren un valor al entrar en una relación especial con él; es decir que el hombre las humaniza.

Los valores poseen una objetividad especial, distinta de las cosas naturales; no es pues, ni objetividad de las ideas platónicas, ni de los objetos físicos. Surgen de la relación del sujeto con el objeto y esa relación axiológica origina una cualidad estructural. Se da en el objeto (dependencia del valor); es decir que el valor no se da en el vacío sino en una situación humana, concreta. Sánchez Vázquez afirma (1991, 123):

"Es el hombre, como ser histórico social y con su actividad práctica, el que crea los valores y los bienes que los encarnan, y al margen de los cuales sólo existen como proyectos u objetos ideales"

Los valores tienen una objetividad humana, social que trasciende el marco de un individuo o de un grupo social pero no rebasa el ámbito del hombre como ser histórico y social. En ese sentido, la jerarquía de los valores es situacional; es decir, depende de cada sociedad y tiempo en cuanto a la interpretación del valor

Los valores, finalmente, no existen en sí y por sí al margen de los objetos reales, ni tampoco existen al margen de la relación con un sujeto (hombre social). Existen con una objetividad social; los valores se dan, por lo tanto, en un mundo social; es decir que son por y para el hombre.

En definitiva, los valores como tales se actualizan en la relación del sujeto con el objeto; es decir la bondad es un concepto abstracto; lo que encontramos son personas bondadosas.

## 2. Valores y actitudes

En la actualidad, el tema de la educación en valores está presente en casi todos los foros sobre educación. Bien es cierto que esta preocupación no es nueva, ya que sus antecedentes podrían rastrearse desde la antigüedad. Si nos acercamos a los griegos, ellos ya consideraban la educación como un proceso social que tenía como finalidad modelar un ideal de hombre bajo el término de *paideia*. El centro del quehacer educativo es el hombre y la palabra clave es *Areté*, término que encarna las virtudes que deben modelar al hombre, al guerrero o al ciudadano griego: nobleza, valentía, es decir, las cualidades morales y espirituales que constituyen la finalidad de la educación. Jaeger dice al respecto (1987, 20):

"La palabra **virtud** (areté), en su acepción no atenuada por el uso puramente moral, como expresión del más alto ideal caballeresco unido a una conducta cortesana y selecta y el heroísmo guerrero, expresaría acaso el sentido de la palabra griega".

No sólo se trata de inculcar estos valores que constituyen un ideal de persona humana y de sociedad, sino que, además el maestro debe encarnar las virtudes de ha de forjar en los educando; de este testimonio nos da cuenta de manera sucinta el autor José Penalva (2006) el cual hace un recorrido desde los griegos hasta los inicios del S. XX por dos líneas que se entrecruzan permanentemente: la educación es un proceso de formación en la que están implicados los valores y el maestro, docente o profesor, se constituye en un modelo de vida para los educandos; a este propósito dice:

"Aconseja Montaigne, en suma, que el verdadero preceptor debe reunir en su persona esas cualidades, virtud y prudencia, sobre todo si se tiene en cuenta el carácter ejemplar que tiene para su alumno. […] y las dos notas fundamentales son la integridad moral y el entendimiento" (Penalva, 2006, 76,77)

Situándose en la modernidad, Ortega y Mínguez (2005, 380), citan a Durkheim quien concibe la educación: "como proceso de socialización del código moral explícitamente sancionado por la sociedad". La educación, en definitiva, es un acto moral y la enseñanza es una relación ética entre el educador y educando; por tanto, educar no sólo es acogida, hospitalidad; es también responder del otro, hacerse cargo de él. H. Arendt añade (1996, 208) que desde esta perspectiva, la educación también es un acto de amor:

"La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y salvarlo de la ruina que, de no ser por la llegada de los jóvenes, sería inevitable". Esta perspectiva pretende superar lo posición intelectualista y abstracta que se manifestó en la educación, especialmente, como resultado del pensamiento filosófico-antropológico de Emmanuel Kant y reasumida por la teoría de la educación moral de Kohlberg.

## Las actitudes en educación

Escámez (1991), considera que las actitudes se conciben como predisposiciones que influyen inmediatamente en la conducta; aquéllas tienen su sustento en las creencias más radicales de la persona. No se puede hablar de educación en valores sin abordar el tema de las actitudes.

¿Cómo se modifican?

Es importante subrayar que las actitudes se forman a partir de la interacción del sujeto con el medio ambiente sociocultural, familiar y escolar, sin embargo, en el trasfondo de este actuar están las creencias básicas que le sirven al sujeto como guías de su acción. Las creencias están constituidas por el conjunto de ideas, opiniones, percepciones que la persona tiene y a partir de las cuales interpreta y se relaciona con el mundo. A este respecto se atribuye una frase de Einstein que afirmaba: "Es más fácil dividir el átomo que modificar una creencia". El problema es identificar cuáles son las creencias básicas primarias que condicionan la conducta del sujeto.

En definitiva, desde esta perspectiva, cabe destacar que el cambio actitudinal es un fenómeno complejo y multideterminado, lo cual tiene una implicación: para modificar un conjunto de actitudes, requiere modificar la estructura del sistema ideológico que sustenta las creencias así como el del grupo social al que pertenece.

Las actitudes son estructuras mediacionales que nos permiten la relación con otras personas, con los objetos del entorno y cumplen, además, una función expresivo-defensiva ya que protegen al sujeto del conocimiento de verdades no deseables y expresan un valor con el que el sujeto se identifica. Si las actitudes de los sujetos son esas predisposiciones que inducen a la actuación y expresan la escala de valores que el sujeto tiene, vale la pena preguntarnos entonces: ¿Qué valores debemos cultivar para perfeccionarnos como personas y como docentes?

Si la formación moral del educando tiene como referente inmediato y ejemplar la conducta del docente, valdría preguntarnos ¿cuál es la actitud del docente con respecto a la formación en valores de sus alumnos? Si las actitudes es lo más inmediato a la conducta del sujeto, la cual se sustenta en las creencias del mismo, entonces surge otra pregunta: ¿qué piensa el profesor respecto a su trabajo docente? A esta última pregunta algunos investigadores pretenden dar respuesta desde el planteamiento de la ética profesional del docente.

Por otra parte, la educación actualmente se entiende como un proceso de formación integral del alumno, lo cual implica necesariamente la formación en valores y se rechaza la idea de que el profesor está para enseñar contenidos y el alumno para aprenderlos y poder contestar un examen; la medida del éxito del docente estriba en que la mayor parte de los alumnos aprueben un examen difícil sin importa qué o cómo aprendieron. La formación integral implica las diversas dimensiones del ser humano, así como el desarrollo de sus capacidades para enfrentar su realidad y la reconstrucción de sus habilidades intelectuales que le permitan situarse en un estado de aprendizaje permanente; por tanto, desde la ética profesional, deberían replantearse las funciones del docente.

La formación en valores de los estudiantes se da solamente desde la experiencia; el aspecto emocional juega un papel insustituible en la educación en valores. Ahora bien, los valores se sustentan en las creencias y convicciones de las personas, lo cual se traduce en una actitud permanente que predispone a la acción. En la base de las creencias deberá estar una concepción de ética profesional que predisponga a la acción. ¿Por qué es importante explorar la relación que se da entre la práctica docente y la ética profesional? Rafaela García (2006, 546) responde que:

“se trata de desarrollar en los futuros profesores una visión y sentido moral que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores”.

En la actualidad, no hay ninguna duda con respecto a qué valores deben asumir los profesionistas en el desempeño de su profesión. Las diversas éticas profesionales, así como sus respectivos códigos deontológicos dan una orientación clara con respecto a cómo debe comportarse y actuar un médico, un abogado, un arquitecto, etc. El caso se torna menos claro cuando nos situamos en el ámbito de la docencia, especialmente en los niveles medio superior y superior, ya que los profesores, de acuerdo con la experiencia, son profesionistas que dan clase.

En el contexto de la Preparatoria de CETYS Universidad, campus Mexicali, de 54 docentes, aproximadamente 5 ó 6 estudiaron para ser profesores, los demás son egresados de diversas universidades. Por lo tanto, nos preguntamos sin los profesores de educación media superior, se consideran unos verdaderos profesionales de la docencia y no como profesionistas que dan clases y si existe una ética de la docencia y, por lo tanto, un código deontológico que regule, guíe su trabajo docente y qué importancia le dan al mismo. De ahí que en el siguiente apartado hacemos mención de algunas de las investigaciones más importantes que se han hecho y hacen en nuestro país con respecto a la investigación de la ética profesional de la docencia en México para, finalmente, iniciar una reflexión en torno a los conceptos de profesión y ética profesional.

## 3. Hacia la conceptualización de la ética profesional

Este apartado es un inicio de camino hacia la reconstrucción de un marco teórico con respecto a la ética profesional, el cual deberá abordarse en otro trabajo con una mayor amplitud y profundidad.

Actualmente las profesiones, y por tanto, los profesionistas, tiene un peso social significativo en la sociedad en cuanto que son no sólo proveedores de bienes y servicios indispensables para la subsistencia de la misma sociedad, sino que, además, se constituyen en organizaciones que tienen un nivel mayor de conciencia social con respecto a su función dentro y fuera de la asociación o colegio de especialistas, mayor grado de cohesión e identificación como grupo y, por lo tanto, la posibilidad de ejercer presión hacia las instancias gubernamentales, por ejemplo; tal sería el caso de un colegio de abogados que está al pendiente no sólo de los proyectos de revisión y reforma de los marcos legales de las leyes, reglamentos, ordenamientos, etc., sino además, de la aplicación de las leyes. Exigen que se les consulte, que se les tome en cuenta y ponen a disposición de los poderes públicos el conocimiento, la experiencia y la imparcialidad de quienes no detentan el poder. De la anterior reflexión se derivan un par de preguntas que pueden apuntalar un proyecto de investigación: ¿Qué sucede con los profesores de educación media superior? ¿Se consideran como un verdadero grupo de profesionales sujetos a una ética profesional específica?

### 3.1 Ética Profesional

Desde la perspectiva actual de la educación universitaria, la formación integral es un punto que nadie discute; se debe procurar que el aprendizaje no se circunscriba solamente a la parte cognitiva; se debe promover una educación integral de tal manera que se incluya la formación moral de los futuros profesionistas. La docencia debe considerarse una verdadera profesión y, por lo mismo, los profesores deben tener conciencia de esta realidad y desarrollar su trabajo desde la óptica de una ética profesional de la docencia. ¿Es la docencia una verdadera profesión?

Para acercarnos a la respuesta, partimos de la afirmación que la docencia, efectivamente es una verdadera profesión, ya que, como se verá más adelante, reúne al menos las principales características: los futuros docentes tienen una etapa de preparación en el campo de una ciencia en especial y en el ámbito de la pedagogía, por lo menos en las niveles de primaria y secundaria, ofrecen un servicio específico en bien de la sociedad que constituye un ingreso permanente para quienes trabajan en la aulas; las agrupaciones de profesores se dan en los sindicatos de maestros, los que les dan una conformación homogénea y una identidad específica; sin embargo, estas características se diluyen de manera especial en los profesores que trabajan en el nivel medio superior y en la educación privada: no están incorporados a un sindicato, en una parte significativa de ellos son profesionistas que se incorporan a dar clases para completar su ingreso, para estar actualizados o para añadir un “plus” a su “currículum vitae”; de ahí que, pudiéramos aventurar la hipótesis que un sector importante de los profesores de educación media superior, no tienen conciencia de que se trata de una verdadera profesión sujeta a una ética profesional específica y que su actuación debería estar regulada por un código deontológico propio.

A propósito de ello, Ana Hirsch (2003), argumenta:

- Los profesionistas tienen una función social significativa para la transformación social y en la búsqueda de soluciones y, por lo tanto, ocupan un sitio relevante en la sociedad.
- Existe una demanda social urgente de la conducta moral de los profesionales.
- La demanda de educación de las universidades no es sólo para adaptar a los estudiantes a las demandas sociales sino a participar de manera crítica, reflexiva y desde los valores en el cambio social.
- La pérdida de los valores o deterioro moral de la sociedad hace más difícil la actuación moral de los profesionistas; por tanto, la formación ética, además de ser una necesidad impostergable en la universidad, es, dice Hirsch, la oportunidad de lograr la consolidación intelectual y moral de la vida universitaria.

### 3.2 La Profesión

Cuando usamos el término de profesión, nos referimos, de manera general, a personas que se desempeñan en algún campo de trabajo o del conocimiento y que son egresados de la universidad con el título de licenciados, por contraposición a quienes tienen ciertos estudios pero que no han hecho la carrera profesional y los llamamos técnicos. La aspiración general de los egresados de la preparatoria tiene como un

horizonte de vida, ser profesionistas ya que esto les permitirá tener acceso a un reconocimiento social y a una mejor calidad de vida. Pero, ¿qué es una profesión? Adela Cortina (2000, 15) define la profesión como:

"Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad, un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa del concurso de la comunidad de profesionales que, como tales, se identifican con la sociedad"

En esta amplia definición se encuentran los rasgos más comunes en los diversos conceptos que se han hecho de este término. Por ejemplo:

- Se trata de una actividad cooperativa.
- Proporciona bienes y servicios específicos.
- La finalidad: la supervivencia humana de la sociedad.
- Se constituyen en agrupaciones que se identifican como tales.

Hortal (2002, 51) añade que "son actividades institucionalizadas que generan el mantenimiento en el ejercicio de la profesión y que se trata, por lo tanto, de una forma de vida. Tiene el carácter permanente, el profesional vive de ella".

Juan Manuel Cobo (2003, .3), explicita un elemento fundamental: la ética en el ejercicio de la profesión: "Es una actividad que requiere de competencias que deben utilizarse con ética profesional" de tal manera que el ejercicio de la profesión debe ser responsable y respetuoso de los Derechos Humanos y de la justicia. En ésta línea eticista se sitúan también los autores Franca y Tarragó en Pérez (1999, 51) ya que la definen: "como el conjunto de actitudes, normas éticas específicas y maneras de juzgar las conductas morales, que la caracteriza como grupo sociológico". Desde esta perspectiva, el ejercicio profesional es una manera de vivir conforme a unos principios éticos que le permiten juzgar si el comportamiento del profesional es correcto o no. No se trata solamente de acciones que tienen como finalidad producir bienes y servicios sino, sobre todo, de una interrelación con los ciudadanos moralmente correcta.

Por su parte, José Luis Fernández (1994, 91), destaca en el ejercicio de la profesión, el bienestar de la sociedad que de él se deriva ya que define la ética profesional como:

"La indagación sistemática acerca del modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de humanización de la vida social e individual, mediante el ejercicio de la profesión".

Sin embargo, el ejercicio de una profesión no debe circunscribirse solamente a la proveeduría de bienes y servicios; hay otro aspecto que está relacionado tanto con el contexto de los valores profesionales como con la perspectiva de las ideologías. Freidson, (2003) propone un enfoque interesante desde el punto de vista del cambio social que implica una posición crítica no sólo contra las políticas del Estado sino, además, contra las actitudes inequitativas, socialmente hablando, de los dueños de los medios de producción. Frente al monopolio y el credencialismo de

cada profesión, hay que subrayar que el objetivo de estas asociaciones es asegurar y mantener la calidad del trabajo; ésta como objetivo es de suma importancia porque va contra la ética contemporánea centrada en los mínimos y contra el escepticismo sobre los altos ideales de la vida moral.

En cuanto a los principios y normas que regulan la conducta profesional, es preciso distinguirlos según sus funciones y niveles de abstracción y concreción. Los principios son normas generales de amplio espacio, en tanto que éstas son más precisas y específicas. Los principios son normativos y se refieren al deber ser de la conducta del profesional; expresan los valores centrales que se deben tomar en cuenta cuando se aborda algún problema. Dice A. Hirsch (2003, 8) "Los principios son imperativos del tipo general, que orientan acerca de lo que es bueno hacer y lo que debe evitarse"

De acuerdo con Beauchamp y Childress (2001), hay cuatro principios que se refieren al deber ser de la conducta del profesional:

1. Beneficencia (hacer el bien): se refiere a los bienes y servicios que ofrecen las profesiones para beneficiar a la comunidad. Para otorgarlos se requiere de competencia profesional; es decir, que el sujeto posea los conocimientos y habilidades teórico-prácticas y que esté en un estado permanente de actualización.

   Hortal (2002) siguiendo a Alasdair Mcintyre, distingue entre bienes interiores y bienes exteriores. Esta distinción es hoy en día, de una enorme relevancia en la medida en que los futuros profesionistas ponen sus expectativas en su beneficio personal (dinero, bienes materiales, etc.) Al respecto, Freidson, citado por A. Hirsch (2003, 10), afirma que: "No puede haber una justificación para los profesionales que sólo buscan el beneficio persona, por sobre hacer un buen trabajo para el que lo necesite"

2. La no maleficencia: se refiere a no infligir daños a otro; esto tiene especial significación tratándose de la ciencia y la tecnología cuyo potencial destructivo puede ser muy alto cuando se utilizan si tener en consideración las implicaciones morales.

3. La autonomía o capacidad que tiene cada quien de establecer sus propias normas de conducta de manera que pueda construir su propia vida a partir de ellas. Esta autonomía se expresa en dos dimensiones: la que se centra en el profesionista ya que éste requiere de libertad individual para realizar su trabajo y la que se refiere al beneficiario que deben respetársele sus derechos.

4. Justicia: valor que no puede quedar al margen de una ética profesional ya que una de las finalidades del ejercicio profesional es el mejoramiento de la sociedad; al respecto, Hirsch (2003) considera que los profesionales son los que están en mejor posición por su preparación para promover una mejor distribución de la riqueza. Este valor debe ser siempre el referente del ejercicio profesional ya que involucra tanto a los usuarios

que exigen los bienes y servicios, a los profesionistas que los ofrecen y a los responsables públicos.

Rafaela García (2006) establece una diferencia entre principios de ética general, aplicados a la ética de las profesiones y que son válidos para todas como la dignidad y los Derechos Humanos, justicia, beneficencia y responsabilidad profesional y principios propios de la ética de las profesiones.

De los principios de una ética general, aplicable a todas las profesiones y de la ética propia de cada una de las profesiones, se derivan los códigos deontológicos que se definen como: "Un código de propuesta racional y metódica de normas de actuación éticamente correcta en el ejercicio de una profesión" (García, 2006, 549), cuyas funciones son de identificación como grupo profesional, de regulación de la conducta desde criterios éticos, funciona como declaración de principios o códigos de honor, es también coercitiva cuando las acciones no se ajustan a los parámetros éticos de la profesión y, este código es protector de la misma profesión ya que salvaguarda la integridad moral del sujeto y del grupo.

Finalmente, como se pretende explorar la percepción de los docentes con respecto a una ética profesional de la docencia, se torna necesario especificar cuáles son las funciones primordiales que identifican la labor docente, especialmente, si pretendemos convidarla como una verdadera profesión.

Rafaela García (2006, 551) apunta las siguientes funciones:

a. "Procurar la formación integral del universitario
b. Generar una cultura universitaria para resolver problemas que contribuya a mejorar la sociedad y al logro de mayor justicia
c. Contribuir a la implantación de la sociedad del conocimiento basado en la solidaridad".

Enseguida la autora establece las diversas normativas que deben regular la conducta del docente: como profesional (con el mismo), las relaciones con los alumnos, con los colegas, con la administración y las que regulan la relación con la investigación.

¿Por qué estamos planteando el tema de la ética profesional en el ámbito de la docencia?

- Porque se considera que se trata, en primer lugar de una verdadera profesión.
- Porque el trabajo docente, por lo tanto, debe estar regulado por una ética profesional que considere no sólo la oferta de bienes y servicios sino, especialmente, la conducta moral profesional del profesor dado el carácter ejemplar de su relación con los alumnos.
- Porque, actualmente, la educación se entiende como formación integral del estudiante; por tanto, el profesor no sólo debe ser un experto en un campo de la ciencia, sino una persona afincada en valores y actitudes que contribuyan a la formación moral de los estudiantes.

García es muy clara al respecto: “Cuando el profesorado cumple con los principios éticos de su función docente, es cuando está en las mejores condiciones para desarrollar la competencia Compromiso Ético en su alumnado” (2006, 552).

La necesidad de constituir la formación ética como el centro, el clima, que sustente la formación escolar es un verdadero clamor; sin embargo, son pocos los estudios que corroboren que el docente se considera un verdadero educador y no un mero transmisor de conocimientos.

## A modo de conclusión

A lo largo de este trabajo, hemos pretendido dejar en claro que la educación en valores no es un asunto solamente de conocimiento ni tampoco de la sola utilización de metodologías y técnicas en el salón de clase. Los valores son de una naturaleza especial en los que se fusionan los aspectos cognoscitivos, emocionales y actitudinales: es decir, son de una naturaleza especial y no pueden ser abordados como los contenidos de las diversas asignaturas que conforman un plan de estudio. Cabe resaltar en este campo de los valores que si no se viven no se asumen. El docente se constituye, desde esta perspectiva, en un modelo de realización humana que se sitúa al frente de sus alumnos como un ejemplo a seguir. En este contexto, se inscribe la necesidad de clarificar una ética profesional que oriente, motive y guíe al docente en su labor educativa. Nadie da lo que no tiene, por lo tanto, asumir una ética profesional de la docencia, abre las posibilidades a los docentes de que su labor educativa encuentre un verdadero sentido como formación en valores. Es preciso, por tanto, descubrir esta ética profesional y explorar en qué medida influye en la conducta moral del docente.

## Referencias bibliográficas


Arendt, H. (1996**)** *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Ed. Península.

Beauchamp, T. y J. Childress (2001) *Principles of Biomedical Ethics*. New York, Oxford University Press

Carreras, Ll. et al. (1999) *Cómo educar en valores*. España, Narcea.

Cobo, Juan Manuel (2003) *Ética profesional*, 4º. Grado de Pedagogía (Curso 2003-04). Madrid, UP de Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación.

Cortina, Adela (2000) *10 palabras clave en Ética de las Profesiones*. Navarra. Ed. Verbo Divino

Escámez, J. (1991) *“Actitudes en Educación*”, en: ALTAREJOS, F y otros. *Filosofía de la Educación Hoy*, Madrid, España, Dykinson, 525 a 539.

Escámez, J. y Pedro Ortega (1986) *La enseñanza de actitudes y valores.* Valencia, Editorial NAU Llibress

Fernández, José Luis y Augusto Hortal (1994) Comp. *Ética de las Profesiones*. Publicaciones de la U Pontificia de Comillas. Madrid

Freidson, Elliot (2003*) El Alma del profesionalismo* en Sánchez, Mariano et al. *Sociología de las profesiones. Pasado, Presente y Futuro*. Murcia, España, Diego Marín Librero-Editor.

García López, Rafaela (2006) *El profesorado universitario ante la ética profesional docente*. Revista Española de Pedagogía. Año, LXIV, No. 235, septiembre-diciembre, 545-566

Hirsch, A. (Coord.). (2001). *Educación y valores* (Vol. II). México: Gernika.

Hirsch, A. (Coord.). (2003a*) Investigaciones de valores universitarios y profesionales*. En M. Bertely (Ed.), *Educación, derechos sociales y equidad. Vol. III: Comunicación, cultura y pedagogías emergentes*. Educación, valores y derechos humanos (pp. 1007-1032). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hirsch, A. y López, R. (Coords.). (2003b). *Ética profesional e identidad institucional***.** Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Hirsch, A. (2003c). *Elementos significativos de la ética profesional*. En A. Hirsch y R. López Zavala (Coords.), *Ética profesional e identidad institucional* (pp. 27-42). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Hirsch, A. y Pérez, J. (2005, agosto). *Actitudes y ética profesional en estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia y la UNAM*. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 43* [Número monográfico sobre ética profesional], 26-33.

Hirsch, A. (Coord.). (2006). *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. I. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. México: Ediciones Gernika

Hirsch, A y Pérez, J. (2006). *Rasgos de ser un buen profesional en los alumnos de posgrado. Los casos de la Universidad de Valencia y de la Universidad Nacional Autónoma de México*. En A. Hirsch (Coord.), **Educación, valores y desarrollo moral** (pp. 73 -102). México: Gernika.

Hortal Alonso, Augusto (2002) *Ética de las profesiones*. Bilbao, España, Desclée de Brouwer, SA

Jaeger, Werner (1987) *Paideia*. México, FCE

Lévinas, Emmanuel (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme

Lévinas, Emmanuel (1991) *Ética e Infinito*. Madrid, Visor

Lévinas, Emmanuel (1993) *Humanismo del otro hombre*. Madrid, Caparrós

Lickona, T. (1991) *Educating for Character*. N. Y. Bantham Books

Ortega, Pedro et al. (1996) *Valores y Educación*. Barcelona, Ariel.

Ortega, Pedro et al. (1997) *El aprendizaje cooperativo y el desarrollo moral.* Revista Española de Pedagogía, Año LV, No. 206, enero-abril

Ortega, Pedro (1997a) *La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales*.

Penalva Buitrago, José (2006) *El profesor como formador moral. La relevancia formativa del ejemplo*. España, Editorial PPC

Peters R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral.* México, FCE.

Pérez, Irene (1999). *Los valores éticos que promueven los psicólogos mexicanos en el ejercicio de su profesión*. Tesis para obtener el título de Doctorado en Investigación Psicológica. México, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Sánchez Vázquez, Adolfo. (1991) *Ética,* México, Grijalbo Diego Marín Librero-Editor.

# José Ingenieros, educador de la juventud

**Dorina Valenzuela Millán**

## Introducción

Dentro de los varios referentes éticos que pueblan la historia de la humanidad, existe uno, que además de poseer la virtud de la excelencia que caracteriza sus acciones y esfuerzos, goza de la ventaja de ser latinoamericano, es decir, de provenir de una cultura semejante a la nuestra. Nos referimos al médico psiquiatra, docente, filósofo y humanista argentino, José Ingenieros.

José Ingenieros se distinguió por ser un individuo excepcional en todas las facetas de su vida. Un hombre que desde su juventud alimentó como ideal la búsqueda de la verdad. De personalidad hiperactiva, ágil de pensamiento, de verbo incisivo, indiferente a la crítica, apasionado del estudio y amante de la enseñanza, fue admirado por sus contemporáneos, por sus alumnos, por sus amigos y aún por sus enemigos, y, por todos aquellos que han tenido la fortuna de conocerle a través de sus obras.

Ingenieros, con sus ideas y preceptos, se adelantó a su época, revelando un intelecto brillante, que acrisoló con disciplina y amor, tanto por el saber como por la enseñanza. En su obra "*El Hombre Mediocre"*, Ingenieros expone su tesis moralista en admirables lecciones dirigidas a las juventudes de América. Por ello, es nuestro deseo despertar la curiosidad entre los jóvenes mexicanos por conocer la vida y la obra de este autor, con la aspiración de atraer el interés, y de ser posible, avivar la pasión de la juventud idealista por la búsqueda de la perfección.

Ahora más que nunca, nuestra sociedad requiere de muchos José Ingenieros en nuestras aulas, de docentes enamorados de su quehacer diario, de individuos talentosos, que sean modelo de valores para nuestra juventud, de almas idealistas cuyo afán principal sea enriquecer el intelecto juvenil. Nuestras juventudes requieren de *Maestros* con pensamiento libre y conciencia pulcra, de visión clara y de objetivos precisos, porque sólo de esta forma podemos contribuir a formar jóvenes dignos, libres y de bien. La posibilidad de construir día con día una sociedad mejor, se vincula fuertemente con el quehacer universitario. En este sentido, la formación de ciudadanos responsables, participativos y críticos, preocupación constante de José Ingenieros, es una de las funciones esenciales de la universidad.

El presente trabajo pretende llegar principalmente al espíritu joven, optimista, buscando concienciarle (sensibilizarle) sobre la importancia de fijarse un ideal de perfección, como una decisión personal de vida. El exhorto que contiene este trabajo es para conocer a José Ingenieros a fin de ubicar su legado moral como él mismo lo propone: "Aproximemos los corazones ya que los cerebros

toman rumbos divergentes" (Revista Nosotros, 1925, 475). Es decir, que nos unamos en la fraternidad, en la amistad, en el amor, en la responsabilidad, aunque nuestras ideas no concuerden necesariamente. Que aprendamos a debatir unidos nuestras divergencias. Que sepamos seguir unidos aunque nuestros ideales sean distintos. Ya que son las divergencias de pensamiento, de ideas, las que enriquecen la cultura y hacen avanzar a la humanidad. Las diferencias garantizan el desarrollo permanente de la cultura universal.

Este trabajo se divide en tres partes, la primera contiene una semblanza de Ingenieros, con lo más relevante de su vida y de su obra, y se exploran los acontecimientos que rodearon e impulsaron la creación de uno de sus libros más conocidos: "*El hombre Mediocre"*; en la segunda parte, se describe a Ingenieros como educador de la juventud, con el testimonio de algunos escritores de su época; y, por último, se incluyen pasajes seleccionados del libro citado.

**Semblanza de José Ingenieros.**

José Ingenieros nació en la ciudad de Palermo, Italia, un 24 de abril de 1877. Su padre, de nombre Salvador y su madre Mariana Tagliavía, formaron parte de la migración europea a América Latina. Se establecieron primero en Montevideo, Uruguay, para posteriormente trasladarse a Buenos Aires, Argentina. Desde muy temprana edad es expuesto a un entorno familiar y social que cultiva la disciplina del estudio y se nutre de valores en modelos de conducta que influyen decididamente a forjar su personalidad, temperamento y pensamiento. "Su padre se preocupaba mucho por su educación... el hogar paterno era concurrido por literatos… y ello familiarizó a José con las ideas más modernas de su época" (Kamia, 2003,18).

El propio Ingenieros en su *Autorretrato,* publicado en 1915, nos dice: "No soy un inspirado, sino un estudioso. Para lo que hago serían menos útiles las aptitudes extraordinarias de la imaginación, que el hábito arraigado del trabajo. He trabajado desde niño, pues mi padre fue pobre con breves intermitencias; era periodista y me enseñó a corregir pruebas de imprenta, retribuyéndome esa tarea con obsequios de libros, no mal seleccionados. Para enseñarme italiano, francés e inglés me encargaba traducciones, tazadas a razón de 5 centavos la página; algunas, de libros enteros, nunca se publicaron y más tarde comprendí que respondían a un plan de educación…" (Revista Nosotros, 1925, 422).

,Si hemos de considerar el medio ambiente como factor fundamental en la influencia que ejerce sobre todo individuo, aquel en que se desarrolla Ingenieros, joven sediento de conocimiento, es más que propicio, tanto por la influencia de su padre como por las lecturas de Darwin, Spencer, Sarmiento, Ameghino, José Martí, Federico Nietzsche, Ralph W. Emerson y el gran poeta Rubén Darío, entre otros. Todos estos ingredientes sumados a su talento excepcional, dan forma a un intelectual con una gran iniciativa personal que se atreve a incursionar en distintas áreas del saber humano, sobresaliendo en todas ellas. Vale la pena

transcribir el siguiente párrafo, para que sea el propio Ingenieros quién nos dé cuenta de la diversidad de disciplinas que cultivó: “En la universidad he cursado simultáneamente dos carreras, que me permitieron adquirir nociones de ciencias físico-naturales y de ciencias médico-biológicas; vocacionalmente cultivé las ciencias sociales y no fui indiferente a las letras. Especialicé luego mis estudios en patología nerviosa y mental, vinculándome a su enseñanza en la Facultad de Medicina (1900-1905); pasé, naturalmente, a la cátedra de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras (1904-1911), extendiendo mis programas a la ética, la lógica y la estética, que siempre consideré como “ciencias psicológicas”. Desde 1911 he procurado entender la historia de la filosofía; sólo ahora, en 1918, me atrevo a emitir una opinión sobre asuntos filosóficos” (Ingenieros, 1953, 10).

En 1895, a sus escasos 18 años, Ingenieros publica su primer ensayo teórico: “¿Qué es el Socialismo?”. Y en 1897 funda y dirige, junto con el poeta Leopoldo Lugones, el periódico socialista “La Montaña”, en donde vierte sus discursos juveniles. Entonces era estudiante de medicina y farmacología en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, de donde se graduó de farmacéutico en el mismo año de 1897, y, de doctor en medicina en 1900. Su tesis para obtener el grado de doctor se titula “Simulación de la Locura”, y está precedida de una introducción, “La Simulación en la Lucha por la Vida”, fue premiada por la Academia de Medicina de París, Francia, y obtuvo la Medalla de Oro de la Academia Nacional de Medicina de Buenos Aires. En ese mismo año de 1900, fue nombrado Jefe de la Clínica de Enfermedades Nerviosas de la Facultad de Medicina de la propia Universidad de Buenos Aires, y posteriormente director del Servicio de Observación de Alienados de la Policía. En 1904 obtuvo por concurso la cátedra de Psicología Experimental en la Facultad de Filosofía. En 1907, Ingenieros fue designado primer director del recién fundado Instituto de Criminología. Y en 1908 funda la Sociedad de Psicología, de la que posteriormente es nombrado presidente, así como de la Sociedad Médica Argentina.

En 1911 el Consejo Directivo de la Facultad de Medicina, de la Universidad de Buenos aires, después de realizar el concurso de la asignatura, lo propone por unanimidad para ocupar la cátedra de medicina legal. El entonces presidente de Argentina, ignora esta nominación y designa a otro postulante en su lugar, en un acto que atenta contra la dignidad profesional de Ingenieros. Ante el agravio cometido en su contra, Ingenieros se retira de la cátedra, abandona Argentina y viaja a Europa. Las razones de su retiro las encontramos en una carta que Ingenieros dirige -desde Heidelberg, Alemania- al decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, cuando éste lo invita a que regrese a impartir su cátedra, y que textualmente dice: “Conviene establecer que el vejamen inferido a un hombre estudioso ofende a toda la cultura intelectual de su tiempo. Debe ser así, es indispensable que así sea. Cuando en un país no existe quien comparta los esfuerzos, goce en los triunfos y sufra por las injusticias de que uno puede ser objeto, el estudioso se aparta: la ausencia es la única protesta posible donde se usa vivir acechando una prebenda o un destino y cuando no se puede olvidar que es el Poder Ejecutivo el único que las dispensa (…) Esa crisis moral de la intelectualidad argentina sólo puede combatirse con ejemplos de

dignidad y de renunciamiento, no rebajándose al juego de las recomendaciones y estigmatizando abiertamente sus consecuencias inmorales" (Riaño, 1933, 52, 53). Con este acto, Ingenieros nos descubre el mundo de lo que debe ser, rechazando dignamente y de frente el abuso de autoridad cometido en su perjuicio. Y así debe ser, porque el daño de una acción de esa naturaleza no sólo se le infiere a una persona, sino que debe ser considerado como inferido a la sociedad entera. En situaciones como estas es cuando una sociedad se pone a prueba, si se ajusta al ideal de justicia, alzará su voz ante el primer acto de corrupción y exigirá su reparación, entendiendo que el agravio causado a uno de sus miembros, se considera como perpetrado a todos. La respuesta de Ingenieros pudiera parecerle a algunos excesiva e incluso catalogarla como actitud vengativa o de soberbia, pues es de sobra conocido, que en esta sociedad de privilegios, se nos tenga acostumbrados a que los ascensos laborales se den más por compadrazgos y amiguismos, que en función del mérito. Por ello Ingenieros afirmaba: "Los grandes cerebros ascienden por la senda exclusiva del mérito; o por ninguna" (Ingenieros, 1992, 72).

José Ingenieros permanece en Europa de 1911 a 1914, en donde completa sus estudios en las universidades de París, Ginebra, Lausana y Heidelberg (Rodríguez, 1996). Es durante ese periodo en el que escribe *El hombre mediocre*, que viene a ser la transición de Ingenieros como escritor de temas científicos hacia temas de corte humanista.

A su regreso a Buenos Aires, en Julio de 1914, Ingenieros dedica grandes esfuerzos a su prolífica producción literaria, con el propósito de alcanzar una mayor audiencia ante la cual exponer sus teorías y reflexiones. Alejado de la tentación de *parecer sin ser*, y de los convencionalismos del discurso políticamente correcto, Ingenieros desahoga su creatividad y conocimientos al trabajar y escribir con gran intensidad. Él mismo nos comenta: "Mi producción científica no ha sido nunca un medio de vida, ni siquiera una ayuda de costas; el trabajo intelectual es mi lujo. Necesito consagrar las tardes al ejercicio de mi profesión para costearme durante la noche el vicio de leer y escribir. Lo practico entre 10 de la noche y 5 de la mañana, más o menos, sin un minuto de intervalo. Generalmente leo y tomo notas, escribo por rachas, sin distraerme del tema, hasta terminar el artículo o el libro…. Mi fecundidad es resultado de mi óptima salud; no conozco el desgano, el ocio, la fatiga, ni el mal humor. No recuerdo haber pasado un día en cama por enfermedad, y ya empiezo a tener algunos años. Cuanto más estudio, más ganas tengo de estudiar. No me afloja la vista todavía, a pesar del trabajo nocturno….Me ayuda (….) la completa felicidad que me rodea en el hogar, donde mi distracción más agradable consiste, actualmente, en ayudar a mi esposa a cambiarle los pañales a nuestra nena; pongo en ello tanto interés como en leer a Aristóteles y a Kant. Este trabajito lo hago ya bastante bien, aunque solo de tarde y a ratos perdidos, cuando mi clientela me deja un momento libre" (Revista Nosotros, 1925, 422).

En cuanto al volumen de su producción, es prácticamente imposible registrarla de manera precisa y exhaustiva, así nos lo aclara Laplaza, al observar que tal dificultad obedece a múltiples factores. En primer término, a la

inseguridad de las ediciones que se han multiplicado a través del tiempo, y que hasta el día de hoy ha obligado a los herederos del autor a ventilar la cuestión en los tribunales. Mientras vivió Ingenieros, ya existían ediciones clandestinas, nacionales y extranjeras, con textos espurios, mutilados o erróneos. En segundo lugar, no favorece a la tarea la técnica del autor, consistente en esbozar el tema, publicarlo en uno o más artículos, enunciarlo en una o más conferencias o cursos, corregirlos luego, ampliarlos y desarrollarlos hasta compilar todo en un volumen, sin perjuicio de mudar los títulos parciales o generales (Laplaza, 1977). Su larga lista de publicaciones incluye 484 artículos y 47 libros, los cuales se encuentran generalmente catalogados en dos periodos: estudios en patología mental y criminología (1897-1908) y estudios en filosofía, psicología y sociología (1908-1925) (Triarhou, Lazaros C. y Del Cerro, 2006).

Ingenieros no cesa de escribir hasta su muerte, pero es evidente que a partir de "*El Hombre Mediocre*" es cuando revela una visión de sus ideales morales, de su afán por la perfección y su rechazo a la mediocridad. Se puede señalar que esta obra que se caracteriza por sus axiomas y frases lapidarias, integra conjuntamente con *"Hacia Una Moral Sin Dogmas"* y" *Las Fuerzas Morales",* la trilogía en la que José Ingenieros plasma su pensamiento moral, resultado de una vida dedicada al estudio y a la constante búsqueda de la verdad.

José Ingenieros muere muy joven en Buenos Aires, el 31 de octubre de 1925, a los 48 años de edad, habiendo gozado de una excelente salud, enferma repentinamente y fallece posiblemente a causa de una meningitis. Rodríguez Kauth nos dice: "Se sospecha por los relatos de colegas médicos de la época que podría tratarse de meningitis, esto es, a partir de los síntomas observables y relatados por el propio Ingenieros" (Rodríguez, 1996, 12).

**José Ingenieros, educador de la juventud.**

José Ingenieros era un profesor apasionado de la enseñanza y de la investigación. Es probable que el conocimiento y experiencia adquiridos, tanto en sus estudios de psiquiatría como en sus trabajos de investigación, hayan contribuido a elevar sus habilidades pedagógicas, que son testimonio de su compromiso con la enseñanza y de la necesidad de transmitir sus experiencias a sus entonces estudiantes, como a las generaciones futuras. De acuerdo a Van Derr Karr y Basile, Ortega y Gasset afirma que el interés de Ingenieros era "hacer ola, para contrarrestar el pragmatismo diario que pone a todos al mismo nivel" (Van Der Karr, 1977, 14), y que por esta razón, el título de maestro con el que se le reconocía, era más que justificado.

Es probable que la efectividad pedagógica de Ingenieros pudiera basarse en su habilidad en el manejo de conceptos complejos para reducirlos fácilmente a una sencilla explicación. Dicha habilidad puede medirse, al menos subjetivamente, en términos del material escrito por quienes fueron sus discípulos y condiscípulos: "José Ingenieros fue un eximio profesor. Sus clases se vieron siempre concurridas por numerosos alumnos y estudiosos que acudían a oír la

palabra amena e ilustrada del maestro. No solo enseñaba por lo que decía, sino que su vida consagrada al estudio contribuía a levantar en grado sumo la cátedra universitaria y a crear, en torno suyo, ambiente propicio para el trabajo intelectual" (Mouchet, 1925, 572)

La actitud de Ingenieros al impartir cátedra, se puede calificar como siempre dispuesta a ilustrar a quienes tuvieron el privilegio de escucharle, de aprender de él. "Los profesores que se concretan a repetir todos los años un trabajo rutinario, que, afortunadamente, van siendo siempre en menor número, desalientan al estudiante; en cambio aquellos que incesantemente aumentan y renuevan su bagaje, crean a su alrededor el ambiente intelectual. En este sentido, Ingenieros ha merecido realmente el honroso título de maestro de la juventud" (Mouchet, 1925, 572).

José Ingenieros, como profesor, incitaba a los jóvenes a soñar y a luchar por esos sueños, a pensar, a estudiar y a esforzarse por alcanzar sus ideales, mostrándose implícitamente como modelo de tenacidad, de entrega, de integridad; virtudes reconocidas, tanto por sus admiradores como por sus detractores. Ingenieros advertía: "Sabed que es la mayor de las inmoralidades predicar a otros las virtudes que no se practican" (Ingenieros, 1999, 31).

"Hacia él se vuelven las miradas ansiosas de los muchachos que procuran un rumbo para sus esperanzas" (Agosti, 1950, 160). En Ingenieros se aprecia su auténtico amor al saber, a la búsqueda continua de la excelencia y la verdad. Durante su vida como educador y profesor universitario, crea legiones de seguidores y simpatizantes, tanto de su pensamiento científico como de su ética moral. Ingenieros "…mantenía una actitud básica de respeto hacia todos, la cual era acompañada por una enorme fe en la importancia de sus propias ideas, y era la combinación de todos estos elementos los que crearon su imagen como hacedor, pensador y optimista, es decir, una personalidad carismática que contaba con un encanto contagioso, especialmente hacia los jóvenes" (Van Der Karr, 1977, 13).

Es necesario rescatar dentro del marco axiológico de su obra, la importancia que confiere Ingenieros al placer en la vida del hombre: "Cada hora, cada minuto, debe ser sabiamente aprovechado en el trabajo o en el placer. Vivir con intensidad no significa extenuarse en el sacrificio ni refinarse en la disipación, sino realizar un equilibrio entre el empleo útil de todas las aptitudes y la satisfacción deleitosa de todas las inclinaciones. La juventud que no sabe trabajar es tan desgraciada como la que no sabe divertirse" (Ingenieros, 1999, 77). Ingenieros equipara la satisfacción del deber cumplido con la alegría que proporciona la sana diversión, caminos que considera imprescindibles para acceder a una vida plena.

**El hombre mediocre.**

De acuerdo a Aníbal Ponce, para los que conocían a Ingenieros sólo como siquiatra o criminalista, *El hombre mediocre* fue una revelación sensacional. "Los jóvenes de América escucharon por vez primera, la nueva gran

voz que habría de llevarlos a la conciencia de sí mismos" (Ponce, 1949, 85). En ésta obra Ingenieros plasma su concepción de lo que significa tener un ideal: *"El ideal es un gesto del espíritu hacia alguna perfección"*, y, como un profeta de la eterna juventud, señala el rumbo a las nuevas generaciones y les advierte sobre los ideales que conviene abrazar: "Cuando pones la proa visionaria hacia una estrella y tiendes el ala hacia tal excelsitud inasible, afanoso de perfección y rebelde a la mediocridad, llevas en ti el resorte misterioso de un ideal" (Ingenieros, 1915, 3).

En *la emoción del ideal*, Ingenieros se refiere a los que pertenecen a la casta de los idealistas, en los siguientes términos: "Es de pocos la inquietud de perseguir ávidamente alguna quimera, venerando a filósofos, artistas y pensadores que fundieron en síntesis supremas sus visiones del ser y de la eternidad, volando más allá de lo real. Los seres de tu estirpe, cuya imaginación se puebla de ideales y cuyo sentimiento polariza hacia ellos la personalidad entera, forman raza aparte en la humanidad: son idealistas" (Ingenieros, 1992, 6).

El ideal, para Ingenieros, está estrechamente ligado a la acción, a la realidad, a la evolución social, al progreso y al perfeccionamiento moral: "Un ideal no es una fórmula muerta, sino una hipótesis perfectible; para que sirva, debe ser concebida así, actuante en función de la vida social que incesantemente deviene. La imaginación, partiendo de la experiencia, anticipa juicios acerca de futuros perfeccionamientos: los ideales, entre todas las creencias, representan el resultado más alto de la función de pensar" (Ingenieros, 1992, 6).

Acerca del origen de los ideales, Ingenieros, basándose en su carácter natural y evolucionista, postula que nacen allí donde se entrelazan la ciencia y la filosofía: "Los ideales son formaciones naturales. Aparecen cuando por circunstancias propicias la función de pensar alcanza tal desarrollo que la imaginación puede anticiparse a la experiencia. No son entidades misteriosamente infundidas en los hombres, ni nacen del azar. Se forman como todos los fenómenos accesibles a nuestra observación" (Ingenieros, 1992,7).

Ingenieros nos advierte que hay tiempos en que los valores se subvierten, en que la mediocridad ronda y el ambiente social se torna refractario a todo afán de perfección, es cuando se hace necesario fijarse un ideal: "Cuando arrecia el encanallamiento de los domesticados, cuando más sofocante tornase el clima de las mediocracias, ellos (los idealistas) crean un nuevo ambiente moral sembrando ideales: una nueva generación, aprendiendo a amarlos se ennoblece" (Ingenieros, 1992, 25).

En *El Hombre Mediocre* plantea los objetivos fundamentales que debe asumir el sistema educativo, al establecer la diferencia sustancial entre la educación y la instrucción*:* "…mientras la instrucción se limita a extender las nociones que la experiencia actual considera más exactas, la educación consiste en sugerir ideales que se presumen propicios a la perfección" (Ingenieros, 1992, 8). En consecuencia, a decir de Ingenieros, a la educación de su época, y creo que a la actual también, le faltaba una fuerte dosis de idealismo, teniendo en cuenta la elevada cantidad de *"hombres mediocres"* que el sistema producía pues

su perspectiva de enseñanza apuntaba y apunta más al aspecto de la instrucción.

Ingenieros exhibe al mediocre como un individuo acomodaticio, incapaz de formular un pensamiento original que le permita acercarse al ideal de perfección. Nos lo describe como un enamorado del consenso, de la imitación y de la vulgaridad. “La vulgaridad es el aguafuerte de la mediocridad…...” Los hombres mediocres ”...subvierten la tabla de los valores morales, falseando nombres, desvirtuando conceptos: pensar es un desvarío, la dignidad es irreverencia, es lirismo la justicia, la sinceridad es tontera, la admiración una imprudencia, la pasión ingenuidad, la virtud una estupidez” (Ingenieros, 1992, 48,49).

En cambio, el hombre de mérito descrito por Ingenieros, es aquél que no busca la fuerza del dominio sobre los demás, pues ha encontrado la fórmula del dominio sobre sí mismo, y es a partir de ese dominio personal que emana el poder que irradia y lo hace líder. “El hombre de mérito, se adelanta en su tiempo, la pupila puesta en un ideal; se impone dominando, iluminando, fustigando, en plena luz, a cara descubierta, sin humillarse, ajeno a todos los embozamientos del servilismo y de la intriga” (Ingenieros, 1992, 68) “El hombre de fino carácter es capaz de mostrar encrespamientos sublimes, como el océano; en los temperamentos domesticados todo parece quieta superficie, como en las ciénagas” (Ingenieros, 1992, 34).

Por otra parte y en contrapartida a los hombres domesticados, es decir, a los mediocres, Ingenieros describe al hombre de genio, afirmando que es aquél que permanece a pesar de todo “…aunque Sócrates beba cicuta, Cristo muera en la cruz o Bruno agonice en la hoguera. La magnitud de la obra genial se calcula por la vastedad de su horizonte y la extensión de sus aplicaciones” (Ingenieros, 1992, 185).

Para finalizar este apartado, se transcribe un pensamiento que peca de idealista, pero que es fiel a la convicción de Ingenieros, es un pronóstico que más bien tiene matices de deseo: *“No es arriesgado pensar que en la ética venidera florecerá un idealismo moral independiente de dogmas religiosos y de apriorismos metafísicos: los ideales de perfección, fundados en la experiencia social y evolutivos como ella misma, constituirán la íntima trabazón de una doctrina de la perfectibilidad indefinida, propicia a todas las posibilidades del pensamiento humano*” (Ingenieros, 1992, p. 6).

**A manera de cierre**.

En la obra de Ingenieros, atrae tanto la coincidencia como la divergencia a sus ideas, escribe sin pretender buscar seguidores o simpatizantes. Su prodigioso talento le permite expresar su experiencia tal y como percibe su entorno dentro del tiempo que le tocó vivir y disemina su pensar sin prestarle atención a la aceptación o rechazo de su trabajo. Ingenieros expresa su verdad, con valor y sin temor al qué dirán.

Ingenieros deseaba provocar intelectualmente a sus lectores y crear así diversas corrientes de pensamiento que tuvieran por objeto enriquecer, con el

debate que sus ideas generaran, el conocimiento en las diversas disciplinas por él acometidas. Como pensador temperamental, se puede afirmar que la subjetividad de su filosofía social está, por su naturaleza, abierta y vulnerable a las críticas de quienes contrastan con sus ideas, sobre todo por quiénes se sienten negativamente aludidos.

La obra de José Ingenieros se puede leer y volver a leer y siempre deja algo nuevo. Su legado es distinto al de un testamento en el que el testador dicta lo que le corresponde a cada uno de los herederos. En la herencia que deja José Ingenieros, cada uno determinará cuanto queremos recibir. Su legado moral consiste en provocar la necesidad imperiosa por la búsqueda de la verdad mediante una educación emancipadora y libre. Mientras exista amor por la excelencia, José Ingenieros continuará vivo y, su obra y personalidad seguirán impactando a quienes tengan la suerte de conocerle a través de la lectura de sus textos.

**Referencias Bibliográficas**


Ingenieros, José (1992). *El Hombre mediocre*, México: Editores Unidos, 10ª. Edición.

Ingenieros José (1913). *La moral de los idealistas*. San José de Costa Rica: Establecimiento Tipográfico “Alsina”, del volumen de “El hombre mediocre”, selección y envío del autor.

Ingenieros, José (1999). *Las Fuerzas Morales*. México: Editorial Época, S. A.

Ingenieros, José (1953). *Proposiciones relativas al porvenir de la filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lozada, S. A. Segunda Edición.

Kamia, Delia (2003). *José Ingenieros. Antología, su pensamiento en sus mejores páginas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

Laplaza, Francisco P. (1977), *José Ingenieros*, Asociación Dante Alighieri, Buenos Aires, Argentina.

Mouchet, Enrique (1925). *José Ingenieros.* Buenos Aires, Argentina: Imprenta y Casa Editora.

Ponce, Aníbal (1947). *José Ingenieros, su vida y su obra*. Buenos Aires, Argentina: Editores Iglesias y Matera, S.R.L.

Riaño, J. Ricardo (1933*). José Ingenieros y su obra literaria*. Habana, Cuba: Arellano y Cía. Impresores.

Rodríguez Kauth, Angel (1996). *José Ingenieros*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Almagesto.

Terán, Oscar (1986). *José Ingenieros: Pensar en la Nación.* Buenos Aires: Alianza Editorial S.A.

Triarhou, C. Lazaros C. y Del Cerro, Manuel (2006). *The Biological Psychology of José Ingenieros, some biographical points, and Wilhelm Ostwald's (Nobel Prize Chemistry, 1909)* Introduction to the 1922 German edition.

Van Der Karr y Basil (1977). *José Ingenieros, The Story of a Scientist-Humanist.* New York, U. S. A. Vantage Press.

Revista *Nosotros* (1925). Número extraordinario dedicado a José Ingenieros. Buenos Aires, Argentina.

**La Gestión Universitaria y su Congruencia con la Declaración de Principios**

Sonia Isabel Bacha Baz

Los valores dentro de la Educación Superior no son un tema a tratar solamente cuando se presentan los problemas. La formación de la responsabilidad individual y social es parte del paisaje institucional, una ocurrencia diaria manifestada en la toma de decisiones en todos los niveles de la universidad y en las metas hacia las que se dirige la toma de decisiones. Un análisis filosófico destaca la interconexión de todos los elementos en la institución y llama la atención la complejidad de la vida valoral y la naturaleza sutil de la responsabilidad en la educación superior.

El liderazgo en la educación superior continúa estando bajo intensa presión para responder a los temas sociales. El uso de los valores expresados en la filosofía educativa como recursos en la toma de decisiones puede afectar positivamente la capacidad de la institución para responder a las decisiones complejas sobre el financiamiento y el presupuesto.

En las Instituciones de educación superior particulares existe una dicotomía entre lo que se dice que se va hacer, y lo que en realidad se lleva a cabo en la práctica es justamente en la filosofía educativa en donde se define qué es lo que la institución desea realizar, casi siempre definidas mediante las mejores armas del humanismo; sin embargo a la hora de preguntar sobre la realidad de la institución ésta tiene que elegir entre formar en valores o mantener una estructura sana productiva y eficiente que permita mantener a la institución en un proceso viable de crecimiento y competencia.

Haciendo referencia a la filosofía educativa y a su vivencia en la vida universitaria, Rugarcía afirma:

> "Tanto la filosofía educativa como la experiencia universitaria indican que los conocimientos por si mismos no preparan bien para la profesión ni para la vida y menos si son de memoria. La calidad en la preparación de un egresado universitario implica, como ya se dijo, que comprenda e integre los conocimientos, que desarrolle habilidades para manejarlos y que refuerce ciertas actitudes que lo lleven a tener un mejor papel en estos tiempos tan controvertidos".[67]

Y es que parece que las ideas están o han estado generalmente alejadas de la realidad, que por un lado se encuentran las ideas y por otro las creencias, como afirmaba ya Ortega y Gasset y que retoma Adela Cortina en las siguientes líneas:

> "Según Ortega, las creencias son las que mueven realmente a una sociedad, las personas actúan movidas por sus creencias básicas. Las creencias no están articuladas teóricamente, no se "dicen" en los grandes discursos, en éstos se dicen las ideas; las ideas están bien construidas,

[67] Rugarcía, Armando; *La calidad total en la universidad*; ANUIES, No. 89 P. 7

> bien pergeñadas, bien teorizadas. Las ideas están en los libros, con ellas estamos todos de acuerdo. En estos tiempos de globalización hay un acuerdo muy extendido en que la democracia es superior a otras formas de gobierno, en que la tolerancia es muy superior a la intolerancia; las ideas bien trabajadas, que son las que vamos a mencionar aquí, han alcanzado un consenso enorme, incluso a nivel global".[68]

La gran tarea de nuestras sociedades consiste en hacer que estas ideas se conviertan en auténticas creencias, que muevan las decisiones de la vida cotidiana hasta tal punto que quien viva por estos valores se desarrolle como un verdadero ser humano.

Una institución que pretende formar en valores tendrá que tener no solo una filosofía educativa, bien definida y articulada sino las formas concretas para lograr convertir esas ideas en creencias y estas deberán darle a nuestro alumno, valores muy bien arraigados o estas creencias serán las que manejarán su vida como lo menciona la doctora Cortina:

> "Estas creencias son las que siguen funcionando en la vida cotidiana, las que nuestros alumnos reconocen como móviles de la conducta de los adultos. Les enseñamos teóricamente unas cosas, pero ellos no comprueban que ésas sean las creencias que mueven a su sociedad, sino que las auténticas creencias son otras –la competencia en astucia, en fuerza-, que lo que funciona son las relaciones y el amiguismo".[69]

Las instituciones pueden tener ideas extraordinarias, pero no vivir con ellas, no se trata de definir las ideas que acercarán la institución al humanismo o que le permitirán competir en un nicho de mercado determinado o que facilitarán la obtención de una acreditación, sino de realmente vivir esas ideas, de encontrar la forma de bajarlas a la realidad cotidiana.

Esto se puede lograr a través de una adecuada planeación de nuestras acciones educativas, la planeación educativa se origina paralelamente a la necesidad de atender la demanda social de educación y de resolver los problemas de eficiencia de los servicios educativos.

Adela Cortina, en la siguiente cita se refiere a la importancia que tiene el ambiente educativo en la formación de los valores y la vivencia de estos:

> "Parece mentira que los profesores pongamos tanto interés, trabajo y dedicación en planificar nuestra enseñanza y tan poco en la organización de un ambiente, del clima necesario para que surjan y cobren vida los valores. El ambiente de convivencia no debería ser algo aleatorio, fruto de la casualidad, que se configura positiva o negativamente; por el contrario, los educadores deberíamos asumir la construcción activa de un ambiente de convivencia. La diferencia está en que, mientras otras actuaciones educativas se dan en el seno del aula y son responsabilidad de cada profesor, la construcción de un ambiente positivo y favorable de

---

[68] Cortina, Adela. *El Vigor de los Valores Morales para la Convivencia*; www.mepsyd.es/cesces/adela.html, P. 4
[69] Ibidem, P.2

convivencia es una responsabilidad de todo el claustro de profesores, de todos los educadores, de toda la comunidad educativa".[70]

Citando al doctor Latapí:

"La calidad de una escuela no depende sólo de la eficacia con que en ella se aprenda, sino de muchas cosas que pasan inadvertidas a los ojos de los banqueros: las relaciones entre las personas, sus valores, motivaciones e ideales, la convivencia con los iguales, que constituye el carácter, la confluencia de visiones alternativas de la vida en un espacio común y público, y las alegrías y esfuerzos que se comparte todos los días".[71]

En ambas citas se hace referencia a otros factores para poder transmitir y vivir los valores, a través de una educación que coloque a la persona en diálogo constante con el otro, que le provoque a realizar análisis críticos de sus acercamientos a la realidad, que le permita ver la realidad desde un posición crítica y no pasiva y como diría Freire:

"La crítica para nosotros implica que el hombre comprenda su posición dentro de su contexto. Implica su injerencia, su integración, la representación objetiva de la realidad. De ahí que la concienciación sea el desarrollo de esta toma de conciencia. No será, por eso mismo, resultado de las modificaciones. La crítica, como la entendemos nosotros, ha de resultar del trabajo pedagógico crítico apoyado en condiciones históricas propicias".[72]

La educación que forma en valores debe de ser una educación para la libertad, la educación formadora se da en el diálogo no desde las estructuras de la verticalidad, el diálogo implica "concienciación" en el sentido en el que lo entiende Freire, opuesta a la educación "bancaria", que define en la Pedagogía del Oprimido:

"La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica de contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos, serán". [73]

Se entiende que esta formación en valores, este pasar de las ideas a las creencias no puede darse a través del método tradicional, que se impone desde las estructuras verticales; la educación tendrá que ser un constante diálogo y cambio de actitud, que cree estructuras democráticas, en vez de instrumentos "domesticadores".

---

[70] Ibidem, p. 2

[71] Mendoza Rojas, Javier (1999). *Reseña de Tiempo Educativo Mexicano V* de Pablo Latapí , Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-junio, Vol. 4, número 7; P. 168

[72] Freire, Paulo (1980). *La educación como práctica de la libertad*, México; p. 55

[73] Freire, Paulo (1973). *Pedagogía del Oprimido*; México. p. 73

Es cuestión de "estructuras" institucionales y de metodología, todas las declaraciones institucionales que tengan que ver con la Filosofía Educativa declararán su intención de formar en valores y de formar mejores personas, el problema que hemos venido planteando, es como lograr encarnar esas ideas en las creencias institucionales. Citando a Freire:

> "No hay metodología alfabetizadora, libre de vicios, en la medida en que sea instrumento a través del cual el alfabetizando es visto como un objeto más que como un sujeto. En el fondo, los métodos tradicionales de alfabetización son instrumentos "domesticadores", casi siempre alienados y, además alienantes".[74]

El centro de la teoría y práctica pedagógica de Freire radica en el elemento de relación con los demás que supone crecimiento personal, y el hecho de que éste se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación mutua de sus miembros.

En este sentido también opina Latapí:

> "No puede reducirse el problema a una ética personal que no tenga como referencia otra social, pues el origen del acto moral se ubica en la interacción con los "otros", lo que lleva al principio de solidaridad humana y a la aceptación de una igualdad esencial de todos los hombres y aquí radicaría la fundamentación de una ética global de validez universal".[75]

En este crecimiento personal, el aprender a vivir es uno de los desafíos más importantes: aprender a vivir con los demás, respetándonos y asumiendo la igualdad de las personas, consecuencia natural de su especial dignidad.

Asumir que la dignidad del otro es igual a la nuestra, sea cualquiera que sea su raza, su ideología o su religión ya que, antes y por encima de todo ello, comparten con nosotros el hecho de ser personas.

En ésta educación en valores encuentra Pedro Ortega la formación del ciudadano y define el espacio en el que se da la educación como:

> "Allí donde acontece la *educación* se produce un *encuentro* no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable *del* otro, obligado a darle una respuesta en su situación de *radical alteridad*. Estamos, por tanto, ante una relación ética, no sólo profesoral-técnica entre profesor y alumno".[76]

Sin embargo Ortega se concentra en los contenidos y no tanto en la estructura que debe guardar la pedagogía desde una situación presente y existencial, reflejando las ideas y las creencias de la institución educativa en su conjunto, y que Freire define así:

---

[74] Freire, Paulo (1980). *La educación como práctica de la libertad*, México; p. 55

[75] Mendoza Rojas, Javier (1999); *Reseña de Tiempo Educativo Mexicano V*, de Pablo Latapí Sarre Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-junio, Vol. 4, número 7; P. 170

[76] Ortega, Pedro (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad; Revista Española de Pedagogía; enero-abril, p. 38

> “No puede negarse su fuerza instrumental (de la educación) que sería nula si estuviera superpuesta a las condiciones del contexto en el cual se aplica, vale decir, que sola nada puede hacer, porque por el mero hecho de “estar sola” ya no puede ser instrumental. Por eso, se insiste en que, si no corresponde a la dinámica de las otras fuerzas de transformación del contexto cultural, se torna puramente ornamental y, más de una vez, a instrumental. De ahí que no puede encararse “la educación como un valor absoluto; y tampoco la escuela como una institución incondicionada”.[77]

En México, en 8 de cada 10 discursos que pronuncian los políticos tengan o no tengan que ver con educación concluyen enfáticamente diciendo, que la Educación es la solución a los problemas, de cualquier índole que se planteen.

A pesar de eso las instituciones educativas, por lo general, no realizan planeación estratégica sino planeación de tipo táctico de muy corto o, según las circunstancias, de mediano plazo.

Por todo esto las políticas públicas educativas se dan como remediales y no como propuestas que apuesten a crear un futuro deseable y a emplear los medios efectivos para conseguirlo.

Si se lee con detenimiento la historia de la planeación de los tres últimos sexenios se encuentra la planeación educativa de una nación durante trece años que no ha servido para hacer de la educación algo más digno de una nación en desarrollo, sino que ha servido para esconder y maquillar la ineficiencia de un sistema educativo que se plantea las mismas metas desde 1995 y no ha logrado acabar con los principales lastres que estas le representan.

Tres citas de los Planes Nacionales de Desarrollo de Ernesto Zedillo, de Vicente Fox y de Felipe Calderón ayudar para fundamentar lo anteriormente expuesto:

> “Este plan propone una cruzada permanente por la educación, fincada en una alianza nacional en que converjan los esfuerzos y las iniciativas de todos los órdenes de gobiernos Federal, estatales y municipales, y lograr una amplia participación de maestros, padres de familia. Ello exigirá un impulso constante y vigoroso, así como la consolidación de cambios que aseguren que la educación sea un apoyo decisivo para el desarrollo”.[78]

> “El gobierno de la república considera a la educación como la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país, prioridad que habrá de reflejarse en la asignación de recursos crecientes para ella y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo”.[79]

---

[77] Freire, Paulo (1980); La educación como práctica de la libertad, México; p. 83

[78] PNE: 1995-2000 http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/normateca/WEB%20NORMATECA/04%20DECRETOS/06%20Decreto%20PND%201995-2000.pdf.

[79] (PND; 2001-2006) http://www.uach.mx/planeacion/docs/pne2001-2006.pdf

> "Uno de los objetivos fundamentales de este Plan nacional de desarrollo es fortalecer las capacidades de los mexicanos mediante la provisión de una educación suficiente y de calidad".[80]

Parafraseando a Adela Cortina se puede decir este es el gran desajuste que existe entre esas ideas, elaboradas teóricamente, que todos empleamos en los discursos y que todos sabemos de memoria, y las creencias de las que vive la sociedad, que son las que funcionan en la vida cotidiana y las que nos inspiran en el momento de tomar decisiones.

Y como se puede constatar, el Estado Mexicano acaba de publicar la Alianza por la Calidad de la Educación en un nuevo intento de presentar una planeación que le permita a los mexicanos competir en ese mundo globalizado, que para problematizarlo aún más, en la educación se han dedicado a medir.

Esto no es un defecto de la Administración Pública; las instituciones particulares no han dimensionado que la planeación, le da a la educación la posibilidad de precisar el sentido de su actividad y su incidencia en el desarrollo del país.

Citando a Fernando Arias en su artículo Un modelo propositivo de Planeación Estratégica para instituciones Educativas Privadas de nivel superior, "La Planeación Estratégica es un conjunto de decisiones que van conformando un sistema, en el cual el efecto de cada decisión sobre los resultados del conjunto depende de una o más de las decisiones restantes."[81]

Es un proceso de planeación que va a reafirmar las estructuras mismas de la institución y que debe comenzar desde la base de la filosofía educativa de la institución.

Para lograr esto la institución requiere, de acuerdo con Arias de:

> Desarrollar capacidad creativa e innovadora para planear, capacidad crítica externa e interna en el logro de las funciones básicas, y contar con los recursos necesarios para la previsión y prospectiva de planeación. [82]

Las instituciones sin embargo han intentado la formación de valores no a través de una planeación integral, sino a través del contenido curricular; una reseña de la Revista Forum de enero/febrero de 1982, sobre algunos esfuerzos que han hecho instituciones norteamericanas ayudará a clarificar estos esfuerzos.

> Los educadores están siempre de acuerdo en la necesidad de que en el currículo se examinen la moral y los valores, sin embargo, no se ponen de acuerdo con los métodos para lograr introducir estos valores dentro del currículum.

---

[80] (PND; 207-2012). http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=home

[81] Arias Castañeda, Fernando Un modelo propositivo de planeación estratégica para instituciones educativas privada de nivel superior; www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res056/txt4.htm; p. 3

[82] Ibidem, p. 9

Los valores son una creencia, una preferencia que nos obliga a actuar de determinada manera y ningún educador negará que son parte integral de un currículum.

A lo largo del tiempo se le ha puesto especial atención a la formación en valores morales, concretamente a la posibilidad de ayudar a formar juicios morales y no sólo a la teoría abstracta que generalmente está asociada con los cursos de ética. Todas las instituciones educativas y los educadores juegan el rol social e institucional de formadores de valores, sobre todo desde que se ha perdido la confianza en la ética, de la sociedad en la que vivimos. Las versiones de formación de valores que se exponen a continuación nos dan una respuesta pedagógicamente adecuada.

En el artículo de la Revista Forum citada anteriormente, William Perry cree que la formación en valores se da a lo largo de la carrera de los estudiantes dentro de la universidad. En una evolución del pensamiento que se va dando en la maduración del individuo y que está orientada por el Consejero (asesor dentro de la institución educativa) y es un proceso propio en su transitar por la universidad.

Académicos de la Universidad de Syracuse opinan que la formación en valores es responsabilidad del área de humanidades en cada institución. En ese mismo artículo de la Revista Forum, los formadores en valores de Alberno College consideran que por su orientación católica y la de sus profesores tienen en su herencia la misión de formar en valores.

Algunos otros, piensan que hay que formar a los estudiantes en valores, creando habilidades en la toma de decisiones para que los estudiantes mejoren su habilidad al realizar juicios morales. Otras corrientes consideran que la discusión en grupo acerca de dilemas morales ayuda en la formación. Estos piensan que la formación de los profesores en cursos especializados de valores es una manera de desarrollar estas habilidades y así poder repetir estas experiencias con los alumnos.

Otras corrientes piensan que se desarrollan y se aprenden en cursos de valores en las que según ellos combinan la teoría y la práctica en el entendimiento de estos valores personales. Los cursos interdisciplinarios en los que se encuentran alumnos de varias profesiones, es otro intento que tiene mucho éxito entre profesores y alumnos, ya que además piensan que el encontrarse con otras disciplinas les ayuda a ampliar su horizonte.

Como se observa, existen múltiples formas de acercarse a los valores a través del currículo.

## Proyecto de investigación sobre gestión educativa y formación valoral

Nos encontramos en vías de llevar a cabo un estudio sobre gestión educativa y valores. A lo largo de esta investigación se pretende demostrar que la transmisión y asimilación de valores no es un asunto solo del contenido

curricular y se propondrán tres pasos para la formación de valores dentro de una institución de educación superior:

1. La verdadera aceptación y compromiso de los directivos de la IES, con dichos valores.
2. La reflexión y análisis que los profesores hacen con sus alumnos, con objeto de que los valores se asuman por el convencimiento personal del alumno y no por adoctrinamiento.
3. La congruencia entre los valores propuestos y las acciones de la administración universitaria.

Esta congruencia entre los valores propuestos y las acciones de la administración universitaria, constituye el objetivo central de este trabajo.

La administración universitaria implica un universo de decisiones que si bien pasan por los valores declarados institucionalmente y aún asumidos por los administradores, también están sujetas a innumerables presiones que "obligan" al administrador a "intercalar" valores más apremiantes, al momento de tomar sus decisiones cotidianas.

Tal es el caso de presiones económicas que conllevan a reducir las exigencias en cuanto a la selección de alumnos, a manejar el claustro de maneras más económicas, a reducir inversiones que no sean estrictamente indispensables, a promover niveles de exigencia académica que no reduzcan la matrícula, a mantener el mínimo posible de personal académico y de servicio, etcétera.

Por otra parte, en muchas ocasiones, la reglamentación de lo académico y sobre todo la aplicación de ésta, se ve influenciada por motivos económicos, preferencias o aversiones personales, alianzas o antagonismos de grupos y otras conductas humanas que, si bien son muy comprensibles, no deberían trascender a los valores declarados y supuestamente asumidos.

Esta investigación se propone probar que a pesar de que las IES declaran una misión, visión y filosofía educativa, cargadas de intenciones en cuanto a la transmisión de valores a sus estudiantes y a la sociedad a la que sirven, la competencia, las presiones económicas y el pragmatismo, llevan a sus directivos a tomar decisiones que contradicen la formación valoral declarada en sus documentos básicos.

Para la metodología utilizaremos el método hipotético deductivo. Este método, ha sido propuesto por el filósofo contemporáneo Karl Popper, quien sostiene que el conocimiento científico no comienza con la observación, como indican los partidarios del método inductivo, sino con problemas y el planteamiento de una hipótesis.

En primer lugar, para que se inicie una investigación debe surgir un problema; el investigador comienza generalmente sus investigaciones planteándose algunas preguntas sobre un hecho con el que vive cotidianamente y le causa curiosidad. Estas preguntas que producen cierta inquietud y perplejidad en el sujeto lo llevan

a buscar posibles respuestas. Estos intentos de respuestas son conjeturas, suposiciones que en ciencia se denominan hipótesis. Se formulan hipótesis con el fin de explicar lo que nos intriga. Supongamos que ante un determinado problema alguien formula una hipótesis que trata de resolverlo. Esta hipótesis, no puede en general ser sometida a un proceso directo de verificación o refutación; se tendrá que refutar o validar aquel problema que se está planteando en lo particular, permitiéndonos así controlar la hipótesis a través de la experiencia.

Durante este proceso de de plantear la hipótesis y tratar de falsearla surgen nuevas hipótesis a partir de la hipótesis fundamental, es decir, que a partir de las nuevas hipótesis se puede deducir más y más hipótesis. Estas hipótesis derivadas a su vez serán premisas de nuevas deducciones que continuarán hasta llegar a ciertos enunciados empíricos básicos, con lo que parecería que la hipótesis inicial está implicando afirmaciones acerca de lo observable.

Implica poner a prueba una hipótesis examinando una consecuencia observacional de la misma se llama contrastación de la hipótesis y esto se hará en esta investigación a través de la aplicación de tres tipos de encuestas a directivos, a alumnos y a profesores.

En síntesis, según el método hipotético deductivo, la actividad científica consiste en formular teorías o conjeturas que nunca pierden su carácter hipotético y en deducir de ellas consecuencias observacionales que puedan ser confrontadas con los hechos. De esta confrontación surgirá o bien la refutación de la teoría o bien la corroboración provisional de la misma.

Se diseñarán y aplicarán tres tipos de encuestas: para alumnos, para profesores y para administradores, el número de encuestas se determinará con los métodos estadísticos pertinentes y de acuerdo al universo de instituciones particulares en México y con un error estadístico del 5% ($\alpha=0.05$)

Una vez realizadas las pruebas piloto y corregidas en cuanto a confiabilidad y validez, utilizando instrumentos estadísticos tales como el “alfa” de Cronbach, se aplican las encuestas corregidas a alumnos, profesores, directores de programas y a los principales administradores en los que recaen las tomas de decisiones que afectan a alumnos y profesores, en cada IES.

A partir del análisis “cruzado” de los resultados de las encuestas, se verificarán las áreas de la administración académica en las que más se afecta la transmisión de valores. Mediante un análisis de varianza (ANOVA) se compararán los resultados de las tres encuestas para cada IES y se reportan las incongruencias significativas, con un error estadístico del 5% ($\alpha=0.05$)

Con esta investigación se pretende crear conciencia entre los directivos de Educación Superior, principalmente de las instituciones particulares de la importancia que tiene la Planeación Estratégica en las instituciones para lograr una verdadera formación en valores, que implique el funcionamiento de la institución completa, desde la filosofía hasta la contratación de profesores. De lo importante de una planeación institucional y de un funcionamiento institucional,

para lograr una adecuada formación de los estudiantes de acuerdo a los principios declarados en la Misión institucional.

## Referencias bibliográficas


Arias Castañeda, Fernando; *Un modelo propositivo de planeación estratégica para instituciones educativas privadas de nivel superior*; www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res056/txt4.htm

Browder, Leslie (1997). *University Ideological Conflict: Does It Matter*?; International Journal of Educational Reform; Vol. 6 1/January.

Cortina, Adela, *El Vigor de los Valores Morales para la Convivencia*; www.mepsyd.es/cesces/adela.html

Cortina, Adela (1995). *Ética Civil y Religión*. PPC, Editorial y Distribución, Madrid, España.

Cortina, Adela; *Ética de Máximos y Ética de Mínimos*; sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Filosofia/morada_hombre/**etica**max.pdf -

Forum (1982), January/February, Vol. IV, Number 3, Teaching About Values and Ethics

Freire, Paulo (1980). *La educación como práctica de la libertad*, siglo XXI editores, 27ª edición, México.

Freire, Paulo (1973). *Pedagogía del Oprimido*; Siglo XXI editores; undécima edición; México.

Gómez, Luis Alberto; *Crecimiento y Supervivencia de las Empresas*; Revista PYME A.A.

Hernández Sampieri, Roberto (1998). *Metodología de la Investigación*; McGraw-Hill Editores; segunda edición; México.

Jorgensen, Gunnar (2006). Journal of Moral Education Vol. 35, No. 2, June, pp-179-196 Kohlberg and Gilligan: duet or duel?,

Laurence Kohlberg: consensus and controversy, edited by Modgil and Modgil p. 183.

Mendoza Rojas, Javier (1999). *Reseña de Tiempo Educativo Mexicano V* de Pablo Latapí Sarre Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-junio, Vol. 4, número 7; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Ortega, Pedro (2004). *La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad*; Revista Española de Pedagogía; enero-abril.

Rothblatt, Sheldon (1997); *The Writing of University History and the end of Another Century*; Oxford Review of Education; Vol. 23, No. 2.

Roueche, John (1988). *The University Perspective*; New Directions for Community Colleges; Vol. 16; No. 4.

Rugarcía, Armando. La calidad total en la universidad. www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res089/txt4.htm

Sosa Ramos, Anastasio; La Condición Humana en la Obra de Pablo Latapí Sarre; www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/latapi.htm

Vilanou, Conrad (2005). *Historia de la Educación en Valores*. Bilbao, Desclee de Brouwer.

# LA RESPONSABILIDAD COMO PRINCIPIO EN LA EDUCACIÓN

Martha Laura Báez García

En temas de moral existen dos posturas contradictorias en cuanto a la responsabilidad de la acción humana, una de ellas entiende que el hombre es un ser consciente que introduce en el mundo principios que orientan su acción hacia el beneficio o perjuicio de la humanidad, y otra entiende que la acción humana responde a condiciones biológicas como en caso de las acciones animales, una forma más del proceso evolutivo. Paul Ricoeur, citado por María Isabel La Fuente (2002) ha desarrollado esta diferencia, argumentándolo en el carácter teleológico de la acción humana, es decir, la diferencia consiste en que el hombre actúa con un fin determinado, mientras el animal actúa en base a sus instintos. Debido a la acción consciente del hombre, que persigue un fin, las consecuencias de sus actos le son imputables, por ello, al hombre, que actúa conscientemente, dotado de capacidades propias de percepción y evaluación de la realidad, capaz de discernir entre actos buenos y malos, capaz de mejorar sus actos y la realidad, que actúa con autonomía, se le puede responsabilizar por sus acciones.

Tomando como base la consideración que Kant planteó al señalar que toda persona tiene dignidad y no precio, podemos reflexionar acerca de lo que dicha dignidad incorpora en el ser humano: derecho a elegir nuestro futuro, derecho a ser autónomo, a definirnos a través de nuestras acciones (Escámez, 2001).

La autonomía es la capacidad que la persona adquiere como resultado de la interacción con sus pares, y que le permite pensar y decidir por sí mismo después de analizar puntos de vista y definir posibles opciones. Podemos afirmar que un individuo cuenta con autonomía moral cuando elige con base en sus propias convicciones y a su proyecto personal y puede dar cuenta de sus decisiones ante los demás, respetando la dignidad de los mismos.

El derecho que tenemos a elegir nuestro futuro, conlleva a su vez la responsabilidad que implica. Es decir, la autonomía exige también obligaciones, la obligación moral de responder por nuestras elecciones. Cuando actuamos en base a ello, podemos afirmar que nuestras acciones son tomadas responsablemente, autogobernadas, pensadas considerando no solo mi bien, sino también el de mis contemporáneos y el de la casa que los acoge, el planeta Tierra. De nuestras acciones se derivan consecuencias positivas o negativas para nosotros y para los demás. Los beneficios o perjuicios a los otros confieren a la responsabilidad una dimensión ética.

La responsabilidad consiste en asumir y dar cuenta de dicha autonomía. Definir una postura y responder por ella. Caminar hacia un objetivo definido, respondiendo de nuestros actos, ya que somos mediante nuestras acciones. “Se es responsable de una conducta cuando se es capaz de elegir autónomamente entre las alternativas morales que se le ofrecen al sujeto…Educar para una conducta moral es preparar al individuo para mirar al rostro del otro, desde la responsabilidad y la compasión…..educar moralmente, es educar para la responsabilidad…ayudar a que el educando vaya asumiendo en su conducta mayores niveles de responsabilidad frente a los demás” (Ortega y Mínguez, 2001, 23,24) “La responsabilidad consiste también en echarnos

nuestra vida a la espalda y decidir qué camino tomamos y a donde nos dirigimos"(Escámez y Gil, 2001, 12).

Considerando que la ética se dedica a regular nuestras acciones, la responsabilidad se convierte en la nueva ética. La ética de la responsabilidad "se centra en la vigilancia del inmenso poder de la acción humana y en la dinamización moral de las comunidades para que todos sus miembros se sientan comprometidos con normas justas que orienten sus conductas en la relación con las nuevas circunstancias históricas, tecnológicas y sociales que se viven" (Escámez, 2001, 27). La dimensión ética de la responsabilidad se refiere a la que responde a la necesidad social, que da respuesta a los excluidos, necesitados y a la naturaleza.

H. Jonas define a la responsabilidad como "la nueva ética", refiriéndose a la cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen moralmente, estando la responsabilidad de cada uno en proporción al poder que tiene, ya que la responsabilidad es una función de poder y de saber, que enlazan el querer y el deber (1995). El motivo de hablar de una nueva ética, es que el conocimiento y la tecnología, -hablando del mundo virtual de la red, del uso de materia prima no renovable, de la investigación y experimentación biogenética, de la creación de armas nucleares- han dado pauta a una capacidad de manipulación y de acción peligrosa en manos de personas moralmente irresponsables, por lo que en la realidad actual el aumento del poder y del saber en la acción humana, ha ubicado a la responsabilidad en el centro de la moral.

Se le llama ética de la responsabilidad, al cuidado, reconocido como deber, por otro ser que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en preocupación comprometida. Es decir, soy éticamente responsable cuando mi acción responde a las necesidades de los otros que dependen de mi para tener una vida digna, cuando mi acción responde a la necesidad de futuras generaciones de contar con recursos naturales, cuando me implico en el ámbito social para responder colectivamente a situaciones que requieran de una acción que genere justicia, equidad, atención al otro.

En este sentido, el principio moral por excelencia en la ética Kantiana, que responde a una ley universal que emana de mi conciencia (autonomía) cambia por un principio moral que responde por los otros vulnerables, singulares, con rostro (heteronomía) (Escámez, 2001).

Hans Jonas (2001) afirma: "En tanto la técnica engrandece su poder hasta el punto en que se vuelve sensiblemente peligrosa para el conjunto de las cosas, extiende la responsabilidad del hombre al futuro de la vida en la tierra, que ahora está expuesta, indefensa al abuso de ese poder. Con ello la responsabilidad humana se vuelve cósmica por primera vez. La ética medioambiental, en sus inicios, que se agita entre nosotros verdaderamente sin precedentes, es la expresión aún titubeante de esta expansión sin precedentes de nuestra responsabilidad, que responde por su parte a la expansión sin precedentes del alcance de nuestros actos" (p.36).

El mayor peligro se infiere al reconocer el gran progreso que vivimos día con día, progreso tecnológico que define a la tecnología moderna como una empresa y un proceso continuo que otorga al ser humano poder y control sobre otros seres humanos y sobre la naturaleza. Hans Jonas, en el libro citado anteriormente, hace algunas

consideraciones sobre ello:

1 Cada nuevo paso en cualquier dirección constituye el motivo para dar otros pasos en todas las direcciones posibles, aunque el innovador no sepa hacia donde lo dirigirá su descubrimiento.

2 Cada innovación se difunde con rapidez, como resultado de la intercomunicación universal y la presión de la competencia.

3 La relación entre medios y fines no es lineal en un solo sentido, sino circular en sentido dialéctico: objetivos que en ocasiones se producen casualmente, sin ser solicitados se convierten en necesidades vitales cuando se asimilan en la dieta socioeconómica acostumbrada.

4 El progreso es un impulso inserto en la tecnología, más allá de nuestra voluntad que sin embargo nos envuelve con los atractivos de una vida fácil y cómoda.

Además de la competencia, del control económico y de poder que buscan estados dominantes, existen otras formas de presión para la tecnología y el progreso, estos son el aumento de la población y la amenaza del agotamiento de las reservas naturales. Paradójicamente, la tecnología misma crea los problemas que después ella misma tendrá que resolver, como es el caso de la búsqueda de fuentes de energía alternativa, como resultado del exceso de consumo de las mismas provocado por el desarrollo tecnológico.

Este análisis nos permite darnos cuenta de la capacidad de acción que los jóvenes tendrán en el futuro, pues el progreso de la ciencia y la tecnología seguirán desarrollándose a pesar de quien se oponga. Considerando las reflexiones que se hacen en relación a las manifestaciones de lo que valoran los jóvenes hoy y de la falta de responsabilidad y compromiso con las causas sociales y el bien común, es una necesidad urgente dar las herramientas a los docentes para favorecer, promover y vivir el principio de la responsabilidad en nuestras escuelas.

La responsabilidad responde a la racionalidad humana, que según la tradición ética española es la capacidad de la persona para dar respuestas adecuadas a las necesidades y deseos que sienten en un concreto medio natural y cultural. Adela Cortina, en su artículo *La educación del hombre y del ciudadano,* en la revista Iberoamericana de Educación cita a Xavier Zubiri y López Aranguen, quienes llaman “La estructura moral de la persona” a la capacidad que tenemos de comportarnos de forma moralmente correcta o bien de forma inmoral en relación a determinadas concepciones que tenemos del bien moral. El hombre se ve ante la necesidad de justificarse frente a diferentes posibilidades de respuesta. Por la complejidad de su organización nerviosa, a la hora de responder, tiene que renunciar a las demás y elegir solo una, justificando su respuesta. A tal proceso se le llama justificación activa.

La justificación de que tal acción se hace de forma moralmente correcta, ha de ser contrastada mediante el diálogo con quienes puedan estar afectados por ella, idea que se ubica en la ética del discurso de K.O. Apel y Habermas (Escámez 2001), quienes señalan que necesitamos una ética de la responsabilidad solidaria que genere obligaciones intersubjetivas y nos comprometa a toda la humanidad para responder

desde acciones individuales a responsabilidades globales.

Para generar obligaciones intersubjetivas, requerimos de la cohesión social, que resulta de la pertenencia del sujeto a un grupo, necesaria para vivir solidariamente. Esta se genera como resultado del ejercicio de la responsabilidad, del ejercicio de responder responsablemente a las obligaciones colectivas, del ejercicio de conciliar los intereses comunes con los individuales. Según Lipovetsky (Escamez, 2001), esta conciliación consiste en la búsqueda de justos compromisos entre el desarrollo económico de hoy y el ahorro en recursos de materias primas que serán necesarios para mañana, el bienestar de los ciudadanos y la salvaguarda de la naturaleza, el progreso científico y los derechos humanos, la libertad de prensa y el respeto a la intimidad de las personas, la eficacia de las empresas y la justicia. Este equilibrio define el acto responsable al aceptar las consecuencias de nuestras acciones.

La cohesión social se ha debilitado a través del tiempo, dando paso al individualismo, entendido como el sistema de pensamiento que considera al individuo como fundamento y fin de todas las leyes y relaciones morales y políticas. Se fomenta la primacía a los derechos individuales sin considerar las obligaciones sociales, lo que poco a poco debilita el sentido de pertenencia del individuo a una comunidad. “El desarraigo de la comunidad de pertenencia es cultivado especialmente entre aquellas pocas personas que controlan verdaderamente el flujo internacional del dinero y la información, presiden las instituciones de investigación y enseñanza superior, manejan los instrumentos de la producción cultural y establecen las reglas del juego con las que se llevan a cabo los debates sobre los asuntos públicos” (Lash, Ch. 1996, citado por Escámez, 2001, 22).

Si queremos lograr un cambio en nuestra sociedad, necesitamos generarlo en la comunidad escolar durante los primeros años de infancia. Si los alumnos asumen su responsabilidad en la elección de sus actos desde las más simples decisiones en la escuela, y lo hacen respetando el derecho del otro, tenderán a formarse en la ética de la responsabilidad, provocando cambios en la ideología de su comunidad, ampliando su espectro en el hogar, originando el nacimiento de una nueva sociedad justa, respetuosa del medio ambiente y de la dignidad humana, atenta a la vulnerabilidad del otro.

La razón de señalar a la responsabilidad como un principio necesario en la educación de los jóvenes, es la manifestación de la falta del mismo, cuando el alumno se concibe como un ser con derechos, minimizando sus responsabilidades y deberes, cambio que se origina en la ilustración. Impera la razón instrumental, los demás se convierten en instrumentos para obtener poder y lograr beneficios que responden a un mundo individualista, el beneficio común no es considerado. Hay un sentido de lo privado, de lo próximo, de lo local; aunado a ello se privilegia la cultura del ocio, el consumismo y el hedonismo, omitiéndose la exigencia personal, la cultura del esfuerzo, del deber, del ciudadano, del compromiso, de la responsabilidad.

En la vida diaria se comparten convicciones, por ejemplo la convicción de lo que es justo. Dicha convicción no es personal como puede ser una tendencia política, se pretende que valga para todos. La tradición Kantiana considera imprescindible descubrir en la vida diaria los elementos intersubjetivos que hacen común una

convicción, dejando atrás el subjetivismo o relativismo. La intersubjetividad ética intenta descubrir lo que se comparte en la convivencia ordinaria y en el diálogo que hace que las convicciones se compartan, pasando de lo personal a lo interpersonal. Para lograrlo se requiere entender los procedimientos racionales por los que se legitiman las normas con las que organizamos nuestra vida conjunta. Para diseñar dichos procedimientos racionales se debe recurrir a métodos filosóficos, Adela Cortina recurre al método trascendental:

"Lo que viene a decir el trascendentalismo es que para diseñar los procedimientos que andamos buscando no hay que salir de la vida diaria, sino buscar en ella algún hecho indiscutible y significativo, y tratar de reflexionar sobre las condiciones racionales sin las cuales carece de sentido. En este orden de cosas, Kant partiría de esa conciencia de mandatos universales y necesarios que, a su juicio y al mío también, todos tienen, y mediante reflexión trascendental sobre las condiciones que dan sentido a esa conciencia, llegaría al reconocimiento de la autonomía de las personas" (Cortina, 2007, 21).

La ética cívica está formada de intersubjetividades, pues estas interrelaciones le dan forma a lo que los ciudadanos reconocen como válido, como obligaciones morales para una convivencia armoniosa que resulte en una sociedad justa (capital ético). La educación ciudadana es el marco para esa reflexión trascendental que origina una autonomía moral y permite que los ciudadanos asuman responsabilidades y compromisos. La responsabilidad está relacionada con temas básicos de la educación para la ciudadanía como: participación y democracia, poder y autoridad, cooperación y conflicto, justicia y derechos humanos, individuo y comunidad, derechos y deberes.

La importancia de impulsar una actitud responsable desde el aula, es ayudar a generar en el alumno que egresa una predisposición para vivir una ciudadanía responsable. "Una ciudadanía responsable no es sólo aquel que es capaz de dar su palabra o cumplirla, es aquel que la valora y se valora en ella como autor y constructor de un mundo en el que, por un lado, aprende a vivir con otros y, por otro lado, aprende a forjar unas convicciones con las que realizar su autenticidad personal. Puede ser más fácil vivir solo o vivir entre la masa de consumidores, pero lo realmente difícil es aprender a ser uno mismo y responder de ello junto a lo demás" (Domingo, 2002, 8).

Ejercer una ciudadanía responsable como un hecho colectivo, requiere de promoverlo desde la infancia, como un proceso de socialización política a través de favorecer actitudes positivas hacia la participación en escenarios públicos y el interés en necesidades comunitarias y la colaboración como un deber ciudadano. La escuela no puede sólo enfocarse al aspecto intelectual, es imprescindible que se enfoque también en preparar ciudadanos responsables con su comunidad –si queremos preservarla- y ser parte de un proceso de mejora continua que se manifieste en una mejor sociedad. Para ello se recomienda recurrir a la enseñanza aprendizaje de actitudes en la escuela.

Las actitudes se forman a partir de la interacción del sujeto con su ambiente a partir de tres grandes contextos: el sociocultural, el familiar y el escolar. La interacción del sujeto en estos contextos, genera creencias, representaciones ideológicas, estilos de comportamiento, hábitos que producen en los sujetos disposiciones, evaluaciones

afectivas y actitudes hacia los objetos, situaciones y personas. La actitud tiene dos características: la evaluación de los resultados de la conducta, previstos como favorables o desfavorables para la persona, y la implicación personal, afirmación o negación, en la realización de la conducta.

"Las actitudes cumplen las funciones:

a) De interpretar, categorizar y ordenar el conocimiento de la realidad que rodea a los sujetos, así como de integrar los datos de esa realidad de forma coherente;

b) de ajuste del sujeto al entorno social y son medios útiles por los que consigue sus objetivos;

c) de defensa del yo, protegiendo al individuo contra el reconocimiento de verdades no deseables para el mismo;

d) de expresar los valores que los sujetos prefieren y en relación a los cuales sienten la necesidad de presentar claramente su posición" (Escámez y otros, 2007, 64).

La teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen, citada por Escámez (1991) aporta los elementos necesarios para orientar el trabajo de la enseñanza de las actitudes, ya que este modelo incluye técnicas eficaces para producirlo a través de acciones pedagógicas, mediante la modificación de las creencias o base informativa, que subyacen a las actitudes y normas subjetivas que condicionan y determinan la intención de la conducta y la conducta misma, considerando que el hombre controla sus impulsos y conductas mediante la razón.

Los principales elementos del modelo para el aprendizaje de actitudes son:

*Variables externas*: son el conjunto de vectores que determinan que el sujeto tenga unas concretas creencias como rasgos de la personalidad, referentes culturales, etcétera.

*Creencia*: categoría que subsume toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto de la actitud, como ideas, opinión, información, conocimiento. Las creencias pueden ser conductuales o normativas, las creencias conductuales son el convencimiento del sujeto a través de la información que posee; éstas dan lugar a las actitudes; las creencias normativas son el convencimiento que el sujeto tiene sobre lo que determinadas personas o instituciones importantes para él esperan que haga, que actúe de determinada manera; éstas dan lugar a las normas subjetivas.

*Actitud*: evaluación afectiva, como la favorabilidad o desfavorabilidad hacia los resultados de la conducta en cuanto esos resultados afecten al sujeto; es predisposición hacia la realización o no de la conducta. El componente afectivo-evaluativo es la principal característica de la actitud.

*Norma subjetiva*: originada por las creencias normativas, su percepción de lo que esperan de él se convierte en la norma que rige su conducta, se siente obligado a agradar o no defraudar.

*Intención:* Decisión del sujeto de realizar o no una determinada conducta.

*Conducta:* es la realización de actos que están en relación con el objeto de la actitud.

Desde el punto de vista educativo, Escámez (1991) recomienda cuatro grupos de técnicas importantes para el cambio de actitudes: técnicas de modelado, técnicas de participación activa, técnicas de cooperación en el aula y técnicas de comunicación persuasiva. Cada una de ellas de expresa en un subconjunto propio.

Cuando se diseña un programa para el cambio de actitudes, es importante considerar los diferentes contextos en los que se desenvuelve el sujeto, procurando un cambio sobre los agentes con los que interactúa. Para que un cambio tenga persistencia en el tiempo, se debe procurar no tratar actitudes aisladas, sino tratar al conjunto de actitudes del mismo tipo; no tratar individuos aislados, sino trabajar con el conjunto de sus iguales, es decir, cambiar la estructura ideológica del grupo social al que pertenecen.

Fishbein y Ajzen distinguen en su teoría tres tipos de consistencia: el primer tipo es cuando frente a cierto estímulo el sujeto dará siempre la misma respuesta o el mismo tipo de respuesta, por ejemplo, la respuesta que da siempre un estudiante ante la propuesta del maestro de realizar un ensayo, o del trabajo en equipo; el segundo es cuando se mantiene un grado de coherencia entre respuestas diferentes en relación a un mismo objeto social, por ejemplo, cuando el sujeto se inclina hacia propuestas políticas populistas, considerando para votar más las características de la persona que el partido al cual pertenecen y el tercero es cuando se manifiesta una permanencia evaluativo, es decir, cuando permanece relativamente constante la favorabilidad hacia un determinado patrón de conducta frente a un objeto social dado, esto es, cuando el sujeto además de que se inclina hacia cierta postura, se implica y se compromete por ella. Con el cambio de actitudes que defiende la teoría de Fishbein y Ajzen, se pretende lograr la tercera interpretación de la consistencia, una evaluación afectiva, positiva o negativa hacia un objeto social dado.

Para edificar una ciudadanía responsable y solidaria, se recomienda trabajar: la actitud crítica hacia las informaciones exteriores y hacia los propios prejuicios, la tolerancia, el compañerismo, el trabajo en equipo, la solidaridad, la participación en la vida comunitaria, el respeto a la conservación de la naturaleza, la curiosidad por el conocimiento, la innovación y la integración de las minorías ya que la persona responsable medita y calcula los efectos que sus acciones tienen sobre los otros, sobre ella misma y la naturaleza, asume que el futuro de la comunidad y el personal depende de lo que hace y acepta las consecuencias imprevistas y desafortunadas de sus errores.

"Un alumno es responsable a medida que adquiere capacidad crítica para cuestionar las convenciones en las que vive, sean éstas de naturaleza jurídica, social o cultural….La responsabilidad se plantea como capacidad de respuesta, de razonamiento universal y, sobre todo, como capacidad para legitimar según principios universales de acción" (Domingo, 2002, 17).

Lo que se espera que un alumno haga para responder responsablemente es: analizar las consecuencias de las acciones, descartar razonablemente las consecuencias perjudiciales y actuar para la transformación de los escenarios e

instituciones sociales.

Las competencias básicas que se buscan en ellos son:

**Ámbito cognitivo**: La capacidad de deliberación en común sobre situaciones sociales y los efectos de las acciones sobre ellas, capacidad de enjuiciar las propias acciones. La deliberación es el proceso cognitivo por el que se trata de anticipar los resultados de las acciones posibles para resolver una situación, es una simulación mental para averiguar cómo serían las diversas líneas de acción y sus resultados correspondientes.

**Ámbito afectivo**: autonomía o señorío sobre sí mismo para tomar decisiones propias, fortaleza para resistir presiones externas e internas, asumiendo las consecuencias de dichas decisiones y la capacidad de estimar y comprometerse con la tarea de hacer un mundo más habitable.

**Ámbito comportamental**: capacidad de actuar en la sociedad civil o comunidad política y articular eficazmente los medios con las metas que se ha propuesto alcanzar (Escámez, 2007).

Impulsando la capacidad de deliberación, se da una herramienta muy importante para que el alumno analice críticamente las ventajas y desventajas de sus actos.

La deliberación es un proceso cognitivo que implica dos rasgos:

1 El objeto sobre lo que se delibera pertenece al ámbito de lo contingente e incierto, es decir, no estamos seguros de los resultados de lo que se puede hacer o dejar de hacer.

2 La idea de consejo “saber dejarse decir algo”, escucha activa o diálogo, lo que sé y lo que me dicen se pone en interacción para ponderar la situación y tener elementos de juicio para tomar la decisión.

Reflexión, control de la impulsividad, pensamiento crítico y habilidades para el diálogo son competencias necesarias para la deliberación. El diálogo se origina en la medida de la madurez de la propia conciencia. Para tener un verdadero diálogo con otros, se requiere tener conciencia de sí mismo, comparación entre las propuestas de los otros y la conciencia de la propuesta que se representa.

Para desarrollar habilidades para el dialogo, es necesario identificar los obstáculos que impiden una buena comunicación como por ejemplo el egocentrismo, la anticipación, las incongruencias, los juicios de valor, la agresividad, desatención, etc. Una vez identificadas las actitudes negativas para el diálogo, recurrimos a las actitudes que promuevan un diálogo positivo y la empatía, como son mostrar atención, asentir, clima agradable, reforzar la seguridad del interlocutor, evitar interrumpir, la tolerancia, la claridad verbal, respeto, coherencia y la autenticidad, entre otras.

Otro elemento importante para ejercitar una ciudadanía responsable y solidaria, es el desarrollo de un nivel alto de autoestima, ya que favorece el aprendizaje, ayuda a superar las dificultades personales, fundamenta la responsabilidad, ya que solamente es constante y responsable quien cree en sí mismo, desarrolla la creatividad para tener iniciativa, para ser proactivo, posibilita una relación social saludable e impulsa un desarrollo integral y permanente (Escámez, 2001).

Ante la injusticia social como resultado de los estados dominantes, los intereses económicos y la apatía ciudadana, el impulso vital que puede sacudirla viene desde la acción individual hacia una causa común determinada por el interés por el otro, el interés de provocar un cambio y transformar el futuro de lo que en el presente nos inquieta, nos indigna. Es dejar de preocuparnos para empezar a ocuparnos. Es la ética de la responsabilidad, necesaria en la formación ciudadana para construir un mundo más justo y responder a la urgencia de respetar al planeta haciendo un uso responsable del mismo.

Si los jóvenes viven con una actitud responsable, se implicarán en servicios voluntarios que beneficien a la sociedad, defenderán un medio ambiente sano, causas justas, el respeto a los derechos humanos y sus actos responderán a un interés genuino por el beneficio común. Esta forma de relacionarse con la comunidad es vivir una ciudadanía solidaria. Para impulsarla, se sugiere el desarrollo de la empatía como reconocimiento y aceptación de que la otra persona siente de la forma que siente, la empatía es básicamente ponerse en el lugar del otro. Implica una escucha activa evitando juicios de valor como prejuicios y el uso de la imaginación para comprender el punto de vista de la otra persona, sus opiniones, sentimientos y motivaciones. La empatía genera una disposición de atención al otro de consideración y comprensión, que da paso a la acción solidaria. La acción solidaria nace de la compasión, está en el ámbito de los sentimientos pues responde a una afectación, un sentirse afectado por el sufrimiento ajeno, que deja de ser ajeno y pasa a ser compartido. Cuando la necesidad o el sufrimiento se comparten, se genera una respuesta como acción solidaria, una respuesta como ciudadano responsable que responde a las necesidades de su comunidad. Esta actitud de escucha y ayuda es la manifestación de una ciudadanía solidaria.

Si cada persona, desde el ámbito en el cual se desenvuelve, actúa responsablemente ante los otros, incluyendo el medio ambiente, considerando el futuro, no solo el presente, respondiendo a las llamadas de auxilio del vulnerable, nuestra sociedad será más justa y equitativa, pues al responder responsablemente y dar cuenta de sus actos, respeta la dignidad de la vida humana, se solidariza con sus contemporáneos y participa en la construcción de un futuro, que aunque no lo vea, será lo que las futuras generaciones necesiten para seguir construyendo un mundo cierto y seguro, un mundo en donde prevalezca la ética de la responsabilidad.

**Referencias bibliográficas**

Cortina, Adela. *La educación del hombre y del ciudadano*, Revista Iberoamericana de Educación, Numero 7.

Domingo, Agustín (2002). *Educar para una ciudadanía responsable*, Editorial CCS, Madrid España.

Escámez, Juan (1991). “Actitudes en Educación” en ALTAREJOS, F y otros, *Filosofía de la Educación Hoy***,** Madrid, Dykinson.

Escámez, Juan y GIL, Ramón (2001). *La educación en la responsabilidad, Barcelona,* Paidós.

Escámez, Juan; García, Rafaela; Pérez, Cruz y Llopis, Antonio (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes, teoría y práctica***,** Barcelona, Ediciones Octaedro.

Jonas, Hans (1995). *El principio de responsabilidad***,** Barcelona, Paidós.

Jonas, Hans.*Técnica, Medicina y Ética,* Barcelona, Paidos.

La Fuente, María Isabel (2002). *Revista Ciencias Humanas*, No. 29, Colombia.

Ortega, Pedro Y Mínguez, Ramón (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.

**Actitud del adolescente ante el narcotráfico y sus propios valores**

**Teresa C. Mercado Ponce**

*El gran problema a cuenta de valores*
*consiste en averiguar si tienen realidad*
*o si, por el contrario, los inventamos…*

*Adela Cortina*

Según informes publicados por la Procuraduría General de la República en el 2007, en los últimos años en México se ha incrementado la participación de adolescentes en el consumo de drogas, delitos de tráfico de estupefacientes, sicotrópicos y otras sustancias controladas. El aumento del índice delictivo se atribuye a que jurídicamente, el trato para los adolescentes acusados por este delito es diferente, ya que la pena correccional que reciben es menor.

Ante esta situación se estima que los distribuidores utilizan a adolescentes para el traslado y distribución de drogas, ya que por tratarse de menores de edad es más fácil que evadan sus crímenes ante la justicia y obtengan su libertad en menor tiempo, según sea el caso, suficiente razón para entender el incremento de actividades delictivas entre adolescentes.

De acuerdo con un estudio de la Universidad Autónoma de Madrid, autoría de Carlos Resa, en el cuadro de densidad de narcos según estados de la República Mexicana, aparece Tijuana, Baja California como la ciudad que tiene el mayor número de personas consignadas por producción, tenencia, tráfico, proselitismo y otros actos en materia de narcóticos. Un sitio nada honroso para los residentes de la comunidad pero que a su vez refleja como espejo la situación real que se vive, se siente y afecta la estructura social de la región.

Un punto de referencia sobre el problema, son las estadísticas de la Procuraduría General de la República (PGR) que revelan información y datos alarmantes sobre la reincidencia delictiva y el incremento de actividades ilícitas en adolescentes, aunado a esta situación, no es novedoso observar como en los encabezados y noticias nacionales, los medios de comunicación como parte de su labor informativa (combinado el factor de venta), dan prioridad a temas relacionados con el narcotráfico, presentados a través de historias reales que en muchas ocasiones superan la ficción.

Vale la pena cuestionarnos hasta donde el fenómeno del narcotráfico se ha infiltrado en nuestras vidas hasta convertirse en parte de la cotidianidad, ¿cómo ha trastocado moralmente a la sociedad y cómo ha llegado a representar una alternativa de desarrollo económico para la juventud? Aun cuando esto implique una reducción en su pronóstico de vida y un daño irreversible a su integridad.

Desde el punto de vista sociológico sabemos que el narcotráfico altera las relaciones sociales, la realidad económica y paulatinamente genera lo que algunos investigadores como Ovalle, Valenzuela y Astorga han denominado “subcultura”, donde los valores morales y sociales se trastocan de tal manera que todo lo relacionado con el narcotráfico ocupa un lugar, es decir, la infiltración del fenómeno del narcotráfico ejerce en la actualidad una influencia enorme y trascendental en el sistema de valores de la sociedad.

Ante este tipo de actos delictivos donde los adolescentes participan directamente la capacidad de asombro nos ha sobrepasado, pertenece a un segundo término, la sociedad se encuentra endurecida ante los hechos, o quizá en estado de resiliencia por la frecuencia con que se habla del tema.

La inclusión del fenómeno del narcotraficante como estilo de vida ha contribuido a la generación de nuevos patrones de conducta y de apreciación a la vida, que se contraponen con los tradicionales, anteriormente, lo común era trabajar para adquirir gradualmente logros y beneficios económicos. En la actualidad, lo común es alcanzar el éxito económico en el menor tiempo posible y realizando el menor esfuerzo. En la búsqueda del “sueño del progreso” muchos jóvenes optan por imitar este comportamiento, la inversión es mínima se trata solo de arriesgar, pero no sólo eso, sino que también contribuir al incremento de los niveles de violencia.

Tal como lo menciona Tello (2007) “vivimos en una sociedad en descomposición que aparentemente rechazamos”, aun cuando se observan los esfuerzos conjuntos que realizan escuela-familia-gobierno por socializar a los niños en el manejo de diferentes sistemas de valores para que puedan sobrevivir en la sociedad a la que pertenecen.

Los esfuerzos de los profesionales de la educación Moratalla, Hirsh, Ortega, Mínguez, Escámez se concentran en la formación del individuo como persona, sin embargo el acceso de los adolescentes a las redes del narcotráfico según el medio que los rodea es una variable latente que representa una continua elección.

**La selección entre lo bueno y lo malo**

De los valores se habla mucho pero se piensa poco, los valores son cualidades para acondicionar el mundo, cualidades que no son propias de objetos sino de acciones y personas Moratalla (2002), es decir, lo anterior hace entendible la tarea conjunta que tenemos como ciudadanos en nuestro deber de practicar los valores para el desarrollo de la convivencia social.

Sin embargo las cosas no son tan simples, -si lo fueran-menciona Adela Cortina en “Ciudadanos del mundo” (1996), a nadie le preocuparía educar en unas cosas llamadas “valores” que dependen del gusto de cada cual. Si se inventan los valores, cada grupo, cada persona, cada sociedad creará sus propios valores, y mal va a pretender que los estimen, los demás grupos, personas y sociedades.

Este es el caso particular del narcotraficante y su empañado sistema de valores, que se encuentra muy alejado de reconocerse como objeto de repudio colectivo, y se empeña en “mantener” una imagen de valentía (cobardía disfrazada), respeto (a través de la intimidación), influencia (relaciones de conveniencia), riqueza (condicionada) y un

desafortunado reconocimiento por parte de un sector de la sociedad, entre ellos los adolescentes que en muchos casos han decidido adoptar este sistema equivocado de valores.

En Baja California existe un hueco en el estudio sobre el estado de los valores en la región y una enorme curiosidad sobre el tema debido a la situación de violencia que en la actualidad predomina, de aquí la pertinencia de trabajar en estudios sobre la visión valoral en los adolescentes.

Para Escámez (2007), los valores no son relativos, son relacionales (están relacionados a un pueblo a un contexto). El relativismo –afirma- es una bancarrota intelectual. Los valores son como un diamante, el hombre tiene la capacidad de optar entre características distintas.

De acuerdo con Vidales (2007) el involucrarse en actividades delictivas es una decisión muy individual, los grupos delictivos no realizan reclutamiento, y tampoco se comportan como empresas en busca de talento, ni ocurre al revés, los jóvenes no buscan esa oferta con facilidad. Por su parte Catret (2007) aborda el tema desde el punto de vista psicológico y sostiene que las circunstancias no determinan a los hijos, sino que son éstos los que deben elegir las respuestas ante los retos que ofrecen los distintos caminos, porque están preparados para ello.

En la práctica sin embargo, no es fácil separar los aprendizajes instructivos de los componentes actitudinales y valorativos tal como lo mencionan Ortega y Mínguez (2001), autores que señalan una creciente preocupación en la sociedad por determinados fenómenos como la delincuencia, las drogas, la violencia, xenofobia e intolerancia entre otras…

El panorama luce desolador en materia de valores, ya que el fenómeno del narcotraficante aparece y se reproduce como una “moda peligrosa”, tal como hace alusión el Periódico Frontera (2008), al referir que jóvenes de familias adineradas se dedican a delinquir y a imitar a los narcotraficantes; este aspecto emerge de una cruda y lacerante realidad, que nos obliga a replantear dos aspectos: el primero que el negocio del narcotráfico no es exclusivo de ningún estrato de la sociedad y segundo la existencia de un evidente reconocimiento a la imagen del narcotraficante que se le otorga al imitar su comportamiento.

Ante esta situación los adolescentes representan un sector muy vulnerable a esta descomposición social y como siempre la opción más factible para justificar la existencia del problema, será culpar al gobierno “ante la falta de oportunidades”… El cuestionamiento sería el siguiente ¿falta de oportunidades en familias adineradas, donde el fenómeno del narcotráfico hace réplica?, ¿Deficiencia en la enseñanza de valores por parte de la familia y escuela? O ¿sociedad adormecida que observa el problema a distancia?

Lo cierto es que a través del oficio del narcotráfico la informalidad se abre como una opción, resultaría muy grato imaginar que en la mayoría de los casos los menores son convencidos con engaños y en contra de su voluntad para ingresar a la delincuencia organizada, pero la situación es distinta, presenta otra cara que es la participación

voluntaria de los menores en actividades delictivas, que va a la alza y los convierte en infractores de la ley.

**En busca de identidad, apropiación de valores y principios (el sentido de pertenencia)**

Característica de su propia edad los adolescentes se encuentran en una etapa continua de cambios, en los que se incluye la búsqueda de la identidad personal, son susceptibles al tratar de pertenecer a grupos de poder, que los invitan a experimentar y vivir situaciones extremas cargadas de emoción y aventura, que les ayudan a definirse como parte del grupo al que desean pertenecer de acuerdo al contexto que visualicen. En el caso del narcotráfico: abundancia y vida fácil.

En una sociedad donde la competencia es norma de vida, el individuo no repara generalmente en los medios para alcanzar el éxito personal, mucho menos un joven que se encuentra a mitad del camino entre la infancia y la etapa adulta, y que adicionalmente como característica propia de su edad el adolescente necesita afirmar su personalidad, conseguir su propia autoestima y la admiración de los demás, midiendo sus fuerzas con otros de la misma edad.

Durante esta etapa, denominada por algunos psicólogos “la segunda edad de la obstinación”, el adolescente pone de manifiesto una terrible indiferencia hacia los integrantes del medio familiar, se comporta como un extraño, se distancia, asume una actitud de rebeldía, resistencia a la autoridad, rechazo a la intromisión, actitud que se extiende hacia sus profesores, el contraponerse al mundo de los adultos se manifiesta en la formación de bandas o pandillas. Por esta razón su edad los convierte en receptores idóneos para identificarse con el narcotraficante y toda la serie de actividades que giran en su entorno, ya que este representa un continuo desafío a la autoridad en todos los niveles de la sociedad.

Para Taylor (1996) sin una identidad estable, una persona se siente al borde de la crisis, porque su identidad define de alguna manera el horizonte de su vida moral: lo que verdaderamente es importante para ella, lo que le atañe profundamente y lo que no. Esta forma de identidad es condición de la salud y la integridad de la persona.

Sabemos que la adolescencia es una etapa de gran trascendencia e importancia en la formación de la identidad personal, ya que la popularidad, pertenencia a grupos, diversión, amigos y nuevas experiencias, favorecen la aceptación de figuras que representen poder, valentía, respeto, riqueza.

Adela Cortina menciona que para construir una identidad moderna, necesitamos contar con el reconocimiento de otros significativos. Por eso, una de las mayores dificultades de las identidades colectivas en el mundo, consisten en que los individuos que las componen posean un fuerte sentido de pertenencia y estén dispuestos a entablar una auténtica lucha por el reconocimiento ajeno, porque esa cualidad les parece indispensable para el desarrollo de su identidad.

**Los nuevos ¿héroes populares?**

Si analizamos el tema desde la perspectiva sociológica donde la “sociedad de la información” predomina a la “sociedad del conocimiento”, valiéndose de la tecnología de punta manifiesta a través de los diferentes medios de comunicación, queda claro que cumplen con su labor social al brindar información y difundir todo tipo de eventos, lo cual permite al público tener un panorama general de la realidad. Pero el exceso de información sobre actos delictivos en materia de narcotráfico, que además aparecen magnificados en su contenido, genera el efecto adverso de disminuir la capacidad de asombro por exceso de información, de tal manera que el fenómeno es visto con la mayor naturalidad posible.

Si bien es cierto, que la temática del narcotráfico no es reciente, si resulta novedosa la fuerza que su imagen ha cobrado en la sociedad mexicana, ya que la industria de estupefacientes muestra su cara amable disfrazada de imperio económico, una fuente de empleo en distintas modalidades al alcance de todos aquellos que estén dispuestos a involucrarse.

Los narcotraficantes constituyen uno de los ejemplos límite por su amplia capacidad de consumo; Valenzuela (2002) señala que la opulencia surge como un consumo demostrativo: tal parece que actúan fundamentados por la creencia ideológica de “lo importante es tener” o “en la medida que tengas serás aceptado”. Por esta razón, para ellos es importante demostrar su poder adquisitivo, mostrarse y sobre todo, distinguirse. (Ovalle, 2000).

Por otra parte, el narcotraficante es un ejemplo tangible de una figura en la que el efecto adverso de los valores se manifiesta, honestidad, justicia, honradez, respeto, son palabras que adquieren un sentido diferente visto desde su óptica, ante esta situación es importante replantear la gravedad del asunto que reside en la percepción y apropiación equívoca que hacen los adolescentes sobre sus propios valores.

El concepto de narcotraficante, se encuentra asociado al éxito económico adquirido en el menor tiempo posible, lo que convierte a los jóvenes en presas ideales para estos fines sobre todo si se ignora el grado de riesgo, exposición de la integridad física y moral que lleva implícita la actividad.

Como parte del pensamiento social colectivo en la actualidad, la selección de lo que es “bueno”, está asociada directamente con los “bienes de consumo”, la persona vale por lo que tiene, no por lo que es, es decir, si es exitosa económicamente, lo demás no importa, de tal forma que el valor moral que es intrínseco, ha sido suplantado por el valor económico que es extrínseco.

Hablando en términos económicos, el valor de consumo hablando de bienes materiales, es una prioridad, en estos tiempos donde la comodidad y éxito económico, no precisamente se encuentran asociados con la elección de lo bueno y lo correcto; como diría Maquiavelo “el fin justifica los medios”.

Esto es parte del pensamiento social colectivo de los adolescentes, es una realidad percibida según la información que se genera y obtiene en la comunidad a través de los procesos de comunicación sobre la figura del narcotraficante.

Al referirse al narcotráfico para el escritor Elmer Mendoza, las historias de ficción que construye a través de sus novelas surgen de una realidad tan notable, tan actual y lacerante, que resulta inevitable hablar de las implicaciones sociales que tendría.

La inquietud que surge es replantearnos desde una visión social, ¿que está sucediendo con los jóvenes, la ausencia de valores predomina, o bien existe una cultura alterna del término “valor” asociada a lo negativo?

**La enseñanza de valores un reto compartido**

El continuo dilema entre la distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela, ante la sociedad siempre será una variable que aparecerá en el debate entre instituciones. ¿Es obligación de la familia, de la escuela, o cada persona es capaz por sí misma de aprender la responsabilidad y asumir con plena conciencia las consecuencias de sus actos?

Educar en valores , es un concepto abstracto con el cual se nos involucra desde temprana edad tanto en la familia como en la escuela ya que son los principales núcleos donde iniciamos el proceso educativo; el dilema es saber a quién y en qué proporción le corresponde este deber ¿en quién reside el compromiso de educar en valores?

La escuela es una institución reconocida socialmente para educar, sin embargo la escolaridad termina en un momento determinado y la educación es un proceso que dura toda la vida.

La colaboración entre estos agentes educativos es un factor clave en la mejora de la educación (Bolívar 2007 p.81), pero, si existe indiferencia manifiesta por ambas instituciones, tanto familia como escuela no estarán respondiendo con oportunidad a las demandas que exige la sociedad.

Hay una tendencia creciente de las familias a delegar la responsabilidad al centro educativo al igual que cierta indiferencia por parte del profesorado por la enseñanza de los valores, ya que por su naturaleza y a pesar de su carácter obligatorio por ley, pertenece más al ámbito de la familia.

Tanto la familia como el profesorado en coordinación implícita, tienen el pleno desarrollo de la personalidad y la educación de sus hijos. Por ello, en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la comunidad educativa con el centro educativo.

En una publicación escrita en 1979, Hussen sostiene que la escuela es una institución reconocida socialmente para educar, porque el aprendizaje sistemático, no puede ser logrado a cualquier nivel sin la escuela.

Sin embargo Richmond (1980), acepta conceptualmente que educación y escolaridad son términos que no se confunden ya a nivel general, porque, por una parte la escuela termina en un momento determinado de la vida y la educación es un proceso que dura toda la vida, y por otra parte, se puede demostrar que, bajo determinadas

circunstancias, la escuela es deseducadora, lo cual sería imposible si escuela y educación fueran idénticas.

Los valores son la base de nuestra convivencia social y personal, al hablar de la implicación de la familia en el proceso de educación Bolívar (2007) mantiene la idea de que familia, escuela y comunidad son tres esferas, que según el grado en que se relacionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. Este aspecto es relevante ante la pobreza en la capacidad de discernir y seleccionar entre lo bueno y lo correcto.

Formar a los hijos para la vida significa darles la capacidad de decidir no solo ante circunstancias normales o previsibles, sino también en enseñarles los recursos necesarios para superar pruebas dolorosas (Catret p.11).

En teoría podríamos decir que los recursos para formar personas en valores, se encuentran al alcance de toda la población, lo que a su vez nos permitiría tener una población mayormente educada. Sin embargo, Moratalla (2006), señala que efectivamente los artefactos tecnológicos se encuentran al alcance de todas las edades y a su vez alteran radicalmente los aprendizajes y dificultan cualquier horizonte educativo coherente.

Ante esta afirmación podemos observar que no basta con tener la información a nuestro alcance a través de distintos medios; lo importante es enseñar a nuestros jóvenes a que aprendan a discernir y elegir libremente con responsabilidad lo apropiado para su vida personal.

El ser responsable nos convierte en seres libres de elegir y estar conscientes de las consecuencias de nuestros actos, pero la libertad de elección no es más que un inicio, ya que la liberación del hombre reduce su libertad a una exigencia subjetiva, haciéndola que coincida con la necesidad de la situación.

Touriñan (1996), se refiere a la *libertad real* cuando menciona que toda decisión se hace desde la realidad personal del sujeto que decide, y, por tanto, la libertad del hombre depende en cada caso concreto del grado de presencia o ausencia de los medios internos y externos que hacen posible la respuesta y no siempre se dispone de las oportunidades pertinentes para realizar lo que se decidiría o lo que nos proponen.

**Representación social del narcomundo.**

La realidad del fenómeno del narcotráfico se aborda desde la perspectiva sociológica por distintos autores de las siguiente manera: Camacho (1988) lo ubica como un mecanismo de inclusión social para grandes sectores, Restrepo (2001), lo refiere a la lógica capitalista como “espejo de la cultura”, Astorga (2005) se dedica al estudio del aspecto mítico de su identidad en México, y Valenzuela (2002) plantea la existencia de una “narcocultura” definida por códigos de conducta y estilos de vida.

Los diversos estudios que desde las ciencias sociales han abordado este fenómeno, coinciden en que sus actividades no están aisladas del conjunto de las prácticas sociales ya que los narcotraficantes conviven en su entorno exteriorizando algunas “formas de hacer” que empiezan a genera una serie de cambios y transfiguraciones

sociales y culturales relacionadas directamente con el establecimiento de nuevas pautas de interacción y cambio en los valores.

Los narcos, integrados de múltiples formas a sus comunidades de origen y de adopción aparecieron casi milagrosamente como arquetipos por excelencia de la desviación social. Tan integrados estaban, que en sus comunidades de origen el estigma, relacionado por algunos como el tráfico de drogas, ya se había transformado en emblema.

En el narcomundo existe cierta ideología que legitima las acciones, lejos de negar o encubrir sus actividades ilícitas, les permite aceptarlas y justificarlas plenamente. Los narcotraficantes se definen como defensores de los valores regionales y luchadores por el progreso, sostienen que su industria promueve el desarrollo y reduce el desempleo (Ovalle 2000).

Otro enfoque a partir de la teoría de las representaciones sociales donde las personas construyen y son construidas a través de la realidad social y su proceso de construcción es un elemento clave. El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da como establecido por la realidad. El sentido común que lo constituye se presenta como la “realidad por excelencia”, logrado de esta manera imponerse sobre la conciencia de las personas pues se le presenta como una realidad ordenada.

Una representación social se atribuye al pensamiento social colectivo, es una realidad percibida según la información que se genera y obtiene en la comunidad a través de los procesos de comunicación y pensamiento social.

Las representaciones sociales nos brindan la posibilidad de recolectar opiniones, creencias, y valores en relación a las necesidades de estudio que se deseen conocer, y de la misma manera nos permite conocer orientaciones de la comunidad ya sean positivas o negativas y que influyen en la toma de decisiones y comportamiento, también conocida como “conciencia colectiva” (Araya, 2002).

Estos aspectos son un reflejo de la sociedad, mismos que fomentan el ideal de la obtención del bienestar económico en el menor tiempo y con el mínimo esfuerzo, sin dejar de lado que la razón predominante que origina el abandono de la educación es de orden económico.

Según Villaveces (2000) el vocablo “narco” aparece en el léxico popular de varios países latinoamericanos para referirse a sujetos involucrados en algún segmento del proceso de producción, circulación o distribución de drogas ilícitas. Lo más interesante, para el autor es que este vocablo, moviliza un sentido de alteridad marcado por la censura moral a aquellas clases emergentes. De esta forma “el narco” no es solo una imagen identificada por el conjunto social sino que pasa a ser categoría social, (Cajas, 2005).

## A manera de conclusión

Todos los aspectos que hemos citado a través de diferentes autores son un reflejo de la sociedad, nos encontramos frente a un reto continuo, donde los esfuerzos de los profesionales de la educación por educar en valores son incesantes, sobre todo ante la

realidad social que impera con la ola de la “globalización” donde se promueve el ideal de la obtención del bienestar económico en el menor tiempo y con el mínimo esfuerzo, sin dejar de lado que la razón predominante que origina el abandono de la educación es de orden económico. Es importante replantear el papel que juega actualmente la familia en la enseñanza de los valores, que va más allá de brindar un espacio físico y en ocasiones todo aquello que nosotros no tuvimos; la selección entre lo bueno y lo correcto, no es cuestión de ideología, es una cuestión de moral. ¿Desde dónde se determina lo que es bueno?, reflexionar desde este modo exige tomar en serio la construcción de la sociedad de nuestro país, aun en condiciones adversas, ya que si el nivel de estudios alcanzado no garantiza el éxito económico en el corto plazo, será fácil para el adolescente visualizar otras alternativas que en el menor tiempo los lleve a alcanzar un estatus económico satisfactorio.

**Bibliografía:**


Abric, J. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México. Ed. Coyoacán.

Alfaro, B. (2006). *Las amapolas se tiñen de rojo*. México.Godesca.

Alfaro, B. (2005). *Tierra Blanca*. México. Almuzara.

Appadurai, A. (1991). *La vida social de las cosas : perspectiva cultural de las mercancías*. México. Editorial Grijalbo.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales, ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica. Facultad Latinoamericana de ciencias sociales.

Astorga L. (1995). *Mitología del Narcotraficante en México*. México. UNAM Plaza y Valdés.

Astorga, L. (1996). *El siglo de las drogas*. Editorial. México. Espasa Calpe.

Astorga, L. (2003). *Drogas sin fronteras*. México. Ed. Grijalvo.

Beriain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Buenos Aires. Anthropos.

Beristain, A. (1996) *La Representación Social de la delincuencia*. En Boletín criminológico, Instituto Andaluz de criminología. Málaga.

Berger, P; Luckman, T. (1968). *La Construcción social de la realidad*. España. Amorrortu.

Bizber, I. (2003). *Una historia contemporánea en México: transformaciones y permanencias*. México. Océano.

Bolívar A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona. Graó.

Cajas, J.. *El truquito y la maroma, cocaína, traquetos y pistolocos en Nueva York. Una antropología de la incertidumbre y lo prohibido*. México, Consejo Nacional para la cultura y las artes, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Miguel Angel Porrúa , Cámara de Diputados LXI Legislatura, 2004.

Camacho, A. (1988). *Droga y Sociedad en Colombia. El poder y el estigma*. Bogotá. CIDSE, CEREC.

Catret, A. (2007). *Infancia y resilencia: Actitudes y recursos ante el dolor*. Valencia. Brief Ed.

Coombs, Ph. H y AHMED, M. (1974). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid. Tecnos.

Córdoba, N. (2002). *Narcocultura en Sinaloa: simbología, trasgresión y medios de comunicación*. Tesis para optar al título de doctor (borrador). UNAM. México.

Cortina A. (1996). El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid. Santillana.

Cortina A. (2005). *Ciudadanos del mundo*. Madrid. Alianza Editorial. (pp221-222).

Escamez, J. (2007). Apuntes de la Cátedra *Ciudadanía, Educación y valores*, impartida en la ciudad de Valencia.

Escohotado, A. (1992). *Para una fenomenología de las drogas*. Barcelona. Biblioteca Mondadori.

Escohotado, A. (1994). *Historia de las drogas*. Madrid. Alianza Editorial.

Escohotado, A. (1994). *Las drogas, de los orígenes a la prohibición*. Madrid.Alianza Editorial.

Estadística de Seguridad Pública, *Análisis y tendencia del delito en México*, extraída el día 15 de abril de 2008 desde www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_Sistema_de_Informacion_de_Estadistica_de_la_P

Ferber, R. (1995). *Conceptos fundamentales de la filosofía*. Barcelona. Herder.

Fernández, E. (2000) *El narcotráfico y la descomposición política y social. El caso de Colombia*. Tesis para optar por el grado de Maestro (Maestría en Estudios Latinoamericanos)-UNAM. México.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo II.Ed. Taurus. Madrid.

Hirsch, A. (2006). *Educación, valores y desarrollo moral*. Tomo II. México. Gernika.

Hussen, T. (1979). *The school in question*. Oxford. University Prees.

Lafer, C. (1994). *La reconstrucción de los derechos humanos*. México. Fondo de Cultura Económica.

Marino, G.C. (2002). *Historia de la mafia. Un poder en las sombras*. Barcelona. Vergara.

Mendoza. E (2008). *Balas de plata*. México. Tusquets Editores.

Mendoza, F. (2002) *El narcotráfico en la relación bilateral México-Estados Unidos 1988-1998: una evaluación de estrategia y acciones de política.* Tesis para optar por el grado de Maestro. (Maestría en Estudios México-Estados Unidos) UNAM. México.

Minguez, R. Ortega P. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona. Ariel Educación.

Moratalla, A. (2002). *Calidad Educativa y Justicia Social*. Madrid. PPC.

Moratalla, A. (2006). *Etica de la vida familiar*. Bilbao. Desclée de Brouwer, S.A.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Editorial Huemul.

Moscovici, S. (1981). *La era de las multitudes. Un tratado histórico de la psicología de masas*. México. Fondo de Cultura Económica

Ovalle, L. (2005). *Las fronteras de la narcocultura*. Rv .México

Periódico Frontera. *Los Manguera una moda peligrosa*. Junio 9 2008

Ravelo, R. (2005). Los *Capos*. Debolsillo. México.

Ravelo, R. (2006). *Los narcoabogados*. Debolsillo. México.

Ravelo, R. (2007). *Crónicas de sangre*. Debolsillo. México.

Richmond, W.K. (1980). Educación y escolaridad. Barcelona. Herder.

Resa, C. (2007). *El estado del narcotráfico en México*, extraído el 16 de febrero de 2007 desde http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=1593

Restrepo, L. (2001). *La fruta prohibida*. Bogotá. Panamericana.

Revista Contralínea. *México*. Marzo 1ª quincena de 2007-Año 5 –No. 74

Rossi, L. Valsecchi, A. (1986). *Teología Moral*. España. Ediciones Paulinas.

Salazar, A. Jaramillo, A. (1992). *Las Subculturas del Narcotráfico*. Bogotá. Editorial Cinep.

Tello, N. *La Sociedad de la Ira.* Revista Día Siete. 399. Año 7.

***Taylor*, *Charles*** (*1996*), *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*, Ediciones Paidós Ibérica.

Tokatlian, J. (2000) *Globalización, Narcotráfico y Violencia*. Bogotá. Norma.

Tompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica y social en la era de comunicación de masas*. México. UNAM

Toro, Maria Celia. *México u Estados Unidos: El narcotráfico como amenaza a la seguridad nacional* en: En busca de la seguridad perdida..

Torres, L. (2001). *Ciencias Sociales Sociedad y cultura contemporáneas*. México. Internacional Thomson Editores.

Touraine, A. (2000) *Podemos vivir juntos: iguales y diferentes*. México. FCE.

Touriñan, J.M. (1996). *Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales*. Revista Teoría de la Educación 8.

Vallejo. V. (2007). *Amando a Pablo odiando a Escobar*. México. Grijalvo.

Valenzuela, J.M. (2002) *Jefe de jefes, corridos y narcocultura en México*. México Plaza Janés.

Vidales, M. (2008). *La nueva generación Sinaloa*. Revista Día Siete. 399. Año 7.

Villaveces, S. *¿Por qué erradicamos? Entre bastiones de poder cultura y narcotráfico.* X Congreso Mundial de las Sociología rural. Río de Janerio. www.mamacoca.com. Agosto 2000.

# *El E-learning como promotor de valores en el estudiante: el verdadero reto del educador*

***Edgar Alonso Jiménez Soto***

## INTRODUCCIÓN

Hace 30 años imaginar la posibilidad de tener acceso a grandes cantidades de información utilizando un recurso electrónico llamado Internet sonaba a largometraje de ciencia ficción; más aún, llegar a plantearse que el proceso de enseñanza-aprendizaje se pudiera realizar con la misma efectividad que una clase presencial utilizando 2 ordenadores e Internet, donde el estudiante no tendría físicamente cercano al docente para que éste lo guiara, resultaría inverosímil.

Los tiempos cambian. Cercanos a cerrar la primera década de este siglo XXI, hay una realidad que se impone en todos nosotros los educadores, primordialmente aquellos que formamos parte de la generación *Baby Boomer y generación X:* aprender a convivir con la tecnología, aprender a utilizarla y verla como una herramienta de apoyo para nuestro crecimiento y desarrollo, pero lo más trascendental es: cómo podemos incorporar al ámbito del e-learning, valores y cómo transmitirlos a nuestros estudiantes.

El objetivo central de este ensayo es mover a la reflexión a los educadores en torno a si es posible promover valores en una modalidad de enseñanza como lo puede ser el e-learning o educación a distancia.

### El poder de la tecnología

Si pensamos que todo este embrollo del impacto de la tecnología tuvo su origen desde inicio de este siglo, estaríamos equivocados. Debemos remontarnos a 1968. Alvin Toffler público en ese año el libro “Shock del Futuro”. La tecnología, dentro de un mundo globalizado, ha sido motor de cambio. Toffler (1968), fue muy claro al afirmar que “la tecnología es un gran motor, un poderoso acelerador y se alimenta de conocimiento, entonces, el conocimiento tiene que ser considerado como un carburante”(p.33). En este planteamiento, Toffler empieza a establecer el poder que tiene el conocimiento. A mayor cantidad de información que poseas y le des vida, es decir, que la pongas en práctica, tu poder será enorme.

Pero ¿de dónde se adquiere el conocimiento? De nuestro entorno, de todo lo que nos rodea, llámese hogar, trabajo y escuela; de la relación interpersonal que tenemos los seres humanos para poder socializar y lograr así la convivencia.

**La relación educación – tecnología**

La educación es un factor esencial para el desarrollo de las personas y las sociedades. Busca fortalecer en la parte intelectual, emocional y ética al individuo para que éste pueda vivir y convivir en la sociedad e interpretarla. Por tanto, para nadie resulta desconocido que mediante la educación existe la posibilidad de recuperar los orígenes y el sentido de lo que somos para sentirnos parte de "algo" y ese algo encierra conocimientos, emociones y valores.

Bach (2007), establece al respecto que:

"Educar es, ante todo, reconocer y aceptar lo que somos para llegar a lo que queremos ser (…) conjugando conocimiento, sentimiento y acción, garantizar en definitiva, que fluya la vida y que ésta tome su mejor forma y su mejor posibilidad, en aras de un desarrollo personal más completo e integrado y de un mayor entendimiento colectivo" (p. 26).

Sin embargo, la actual aceleración de los cambios sociales y tecnológicos agudiza la necesidad de replantearse la educación para adecuarla o adaptarla a los nuevos retos de una sociedad de la información y el conocimiento.

Como se mencionaba, la tecnología ha sido considerada por diversos pensadores, entre ellos Toffler, como un motor de transformación y desarrollo. Siglos atrás, Sir. Francis Bacón afirmó que el conocimiento es poder. Hoy en día, la información que está a nuestra disposición es impresionante. La tecnología juega un papel primordial en la obtención de información. Tenemos infinidad de recursos electrónicos que nos proveen lo que deseamos, es por eso que diversos autores, en la actualidad, acuñen el término de *Sociedad de la Información*. Sin embargo, de nada sirve acceder a grandes cantidades de información, sino la transformamos en conocimiento. Debemos ser gestores de conocimiento, darle un sentido a toda esa información que recibimos y convertirla en una competencia que pueda estar al servicio de la sociedad.

No debemos perder de vista que vivimos un nuevo modelo social, basado principalmente en la utilización de los nuevos medios tecnológicos. Vivimos en la época donde el término TIC (Tecnologías de Información y Comunicación), se ha incluido en diversas áreas y diversos ámbitos de la actividad del ser humano y la educación es uno de ellos. Y es que los nuevos medios tecnológicos están logrando no sólo transformar los sistemas de relación ser humano-medio, sino instalarse como un componente cultural.

Quienes tenemos la fortuna de ejercer una profesión tan noble como la de educar y utilizamos las TIC como recurso, en los ámbitos y niveles que sea, debemos tener definido el paradigma de partida y el de llegada e implementar los medios,

herramientas y estrategias necesarias para asegurar que las TIC sean una herramienta que nos auxilie y haga más amigable nuestra actividad formativa.

Nuestro presente se identifica por la fuerza de relación y de complementación que se establece entre la tecnología y la educación y por las características novedosas que está adquiriendo la tecnología.

Majó y Marqués (2002), afirman que la educación, debe replantearse ante lo que llamamos la Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento. La tecnología en materia educativa debe estudiarse desde dos paradigmas: el primero de ellos, como un elemento artefactual del docente, es decir, una herramienta de apoyo para que éste pueda mejorar su método de trabajo en el aula e incrementar la calidad en su desempeño personal y el desempeño del alumno. En pocas palabras, la tecnología como un medio para la ayuda y soporte de las tareas educativas.

El segundo paradigma concibe a la tecnología (dentro del mundo educativo), no únicamente como nuevas herramientas, son también nuevos problemas. Majó y Marqués (2002), lo explican textualmente:

> "la revolución tecnológica en el mundo de la información está produciendo cambios en todos los ámbitos de nuestras vidas, cambios de tal magnitud que con razón podemos afirmar que están modificando el modelo social de convivencia. Si las nuevas tecnologías, evidentemente junto a otros fenómenos, están creando una 'nueva sociedad', el mundo de la enseñanza se encuentra frente a un reto profundo". (p. 17).

Ese reto es muy claro: ante un mundo globalizado, la educación debe de cambiar, tal y como lo indiqué al inicio del documento, la educación tiene como función primordial formar a las personas para incorporarse a la sociedad y si ésta se transforma, habrá que replantearse la manera en que aquélla deberá cambiar para seguir cumpliendo su función. *"Nuevas voces en educación demandan un cambio hacia un modelo más centrado en el alumno, hecho que puede ser apoyado de manera más directa a través del uso de la tecnología"* **(**Cerda, 2002, 12**).**

En la actualidad, la globalización y el impacto de la tecnología dentro de la nueva era de la información, están transformando a la sociedad y creando nuevas demandas. En el ámbito educativo es vital dicha transformación. Se debe contemplar el uso de tecnología y medios electrónicos ya que puede contribuir al entendimiento de contenidos de una mejor manera.

En base a lo expuesto anteriormente, es importante destacar que la tecnología empieza a establecer una estrecha relación con la educación. Los personajes que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumno-docente) deben de asumir los retos que este nuevo binomio (tecnología-educación) pueden ofrecerles.

## E-learning

Por definición, E-Learning (educación en línea) "es el suministro de programas educacionales y sistemas de aprendizaje a través de medios electrónicos. Se basa en

el uso de una computadora u otro dispositivo electrónico para proveer a las personas de material educativo”. **(**Mendoza, 2003, 1)

La educación a distancia creó las bases para el desarrollo de e-learning, la cual viene a resolver algunas dificultades en cuanto a tiempos, sincronización de agendas, asistencia y viajes, problemas típicos de la educación tradicional.

La característica fundamental de la formación en línea es que se basa en la comunicación no presencial, lo cual significa que en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje "el alumno se encuentra a cierta distancia del profesor ya sea durante una parte, la mayor parte o incluso todo el tiempo que dure el proceso". (Holmberg, 1985, 11)

Si analizamos el concepto de Mendoza, los pedagogos tradicionalistas defensores de los modelos en enseñanza presencial se cuestionarían –y lo siguen haciendo- donde quedaría la interacción del profesor y el alumno en esa relación de acogida que se da en un salón de clases. El concepto de Mendoza refleja una clara inclinación hacia como facilitar materiales al estudiante, pero no establece una relación más humana entre los actores que participan en una modalidad electrónica, virtual o a distancia.

El e-learning va más allá de ser un instrumento de “formación en serie” de personas, el e-learning no “maquila” productos. El e-learning es útil ya que puede humanizar durante el proceso educativo y más aún cuando nos puede brindar la oportunidad de entablar una relación de reconocimiento y de respeto entre los miembros que forman parte de esta modalidad de enseñanza. Como en los procesos de educación presencial, en un proceso de formación virtual o a distancia se transmiten conocimientos, habilidades, aptitudes, destrezas y competencias en el alumno. “El valor del e-learning no consiste en que permita acceder en menos tiempo a más información. El valor del e-learning está en su capacidad para promover la comunicación y el desarrollo del pensamiento y construir así significado y conocimiento” (Garrison y Anderson, 2005, 21).

La postura de estos autores va más allá del concepto de Mendoza, porque nos hacen suponer que la esencia del e-learning, más allá de la transmisión de conocimientos, estriba en la relaciones de comunicación que pueden generarse entre los miembros que forman parte de un curso *On Line*. Mediante el e-learning podemos ***comunicar*** emociones, sentimientos, actitudes y por consiguiente valores. Es menester del e-learning que:

1. Aporte fuertemente a la socialización de la red, del conocimiento y de la propia humanidad.
2. Genere el desarrollo de competencias personales, y de actitudes y valores esenciales para la participación en proyectos colectivos y para la vida en sociedad.

Los dos puntos anteriores, simplemente reflejan el fin mismo de la educación que todos conocemos, entonces el e-learning no puede quedarse al margen ellos.

## La complejidad del binomio valor y e-learning

¿Promueve el e-learning valores a los alumnos? ¿Qué tipo de valores? ¿Tendrán el mismo matiz que los que se promueven en la educación presencial? Estas son algunas de las interrogantes que nos podríamos plantear respecto al e-learning. Son cuestiones que van más allá de los aspectos de conocimientos, habilidades y competencias. Hablar de los valores es una tarea compleja, como complejo sería comprobar que el estudiante efectivamente lleve a la práctica los valores que se le han fomentado durante toda su formación profesional. ¿Cuál sería entonces el panorama de los valores en el e-learning?

Para aquellos educadores tradicionalistas, que no mantienen una relación armónica con todo lo que se le llame tecnología educativa, el panorama es oscuro, más aún porque el escepticismo que en ocasiones le pueden despertar las tecnologías también lo trasladan al e-learning. Sin embargo se nos olvida que nuestro foco de atención en el aula -el alumno-, viene más adaptado y aventajado en asimilar y absorber de una manera rápida todo lo relacionado con tecnología. Por consiguiente para el alumno estudiar en una modalidad presencial o virtual le resulta de lo más sencillo. Al punto al que deseo llegar es: sí se pueden promover valores en los estudiantes mediante el e-learning. El problema no es el alumno, es el educador quien no quiere afrontar el reto. Bach (2007), explica lo siguiente: "Quienes ejercemos hoy en día la función de educar y utilizamos la red como contexto y/o recurso, en los ámbitos y niveles que sea –presencial o en línea-, debemos tener muy claro el paradigma de partida y el de llegada, y disponer los medios y estrategias necesarias para asegurar que la tecnología sea una herramienta que nos facilite ciertos procesos, y no un factor más de desnaturalización de las personas individualmente y de la humanidad en su conjunto" (p.25)

Bach es categórica en su comentario, el uso de la tecnología se da en ambos ambientes y la única manera que los educadores tenemos para orientar a los alumnos que, en el uso de ella –la tecnología-, nos llevan ventaja considerable, es guiándolos para que puedan distinguir que es bueno o nocivo para ellos, que los puede formar como buenas personas y que los puede volver más deshumanos y desnaturalizados, en pocas palabras: debemos promover **valores.**

En los ambientes presenciales de enseñanza, el educador cumple con la función de ser transmisor de valores, porque los conoce a profundidad, los vive y los proyecta día a día al estar frente al grupo. Amén que en el diseño curricular de las instituciones educativas va cargada con una dosis de ellos, aquellos que comulgan los valores universales, aquellos valores nacionales, aquellos que se adhieren como parte de una misión de una institución en lo particular. Todo esto se ve reflejado en los planes de estudio. ¿Por qué no ocurre eso en el e-learning a pesar de que la gran mayoría de las instituciones empiezan a labrar camino en el llamado mundo o entorno virtual de aprendizaje?

Diversos expertos en el campo de la tecnología educativa (Majó, Marques, Gallego), afirman que el primer paso a considerar para que la educación enfrente el nuevo reto tecnológico, es el de integrar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) dentro del currículo. La interrogante es: ¿cómo integrar TIC y currículo? Si pensáramos en una integración de las TIC de modo general, es decir, los recursos tecnológicos o electrónicos que se necesitan para complementar los programas de un plan de

estudios, no. Si pensáramos en una integración de las TIC pero analizando cada medio o tecnología de forma concreta y por separado, es decir, qué medio o tecnología en específico le sirve al educador y al estudiante para mejorar y fortalecer su desempeño académico, tampoco. Entonces: ¿qué podemos hacer?

Gallego (2005), responde a esta interrogante; para la autora de origen español, la manera más efectiva es contemplar la integración de las TIC al currículo tratando de aunar:

- "El estudio analítico de los medios (sus características, posibilidades, funcionamiento y dominio de sus lenguajes).

- Y el examen curricular de los mismos (usos, habilidades y destrezas, contenidos curriculares de comunicación audiovisual, procedimientos y formas de estructuración de la información)"(p.26).

La fusión de ambos aspectos que propone Gallego (2005), puede ser un indicador para el educador en determinar si éste:

- Conoce todo acerca de los medios electrónicos o tecnológicos y,
- Está capacitado técnica y metodológicamente para el uso de ellos.

La realidad nos dice que la deficiencia del educador –sin ánimo de ser ofensivo-, se presenta en el segundo punto. No significa que el docente no pueda aprender a utilizar los nuevos medios electrónicos o tecnológicos. El conflicto estriba en la resistencia del educador, primero, en no reconocer que tiene que cambiar. Todo el entorno cambia, el mundo y la sociedad cambia, el alumno cambia, por lo tanto, el docente tiene la obligación de hacerlo y; segundo, el temor a la creencia que, ante tantos cambios tecnológicos, quedará académicamente aislado y sus conocimientos serán obsoletos, más aún, si no comulga con la tecnología, hablamos pues en términos de inoperancia tecnológica. "Pese a las potenciales ventajas de la tecnología multimedial, un número de profesores permanecen aún reticentes y escépticos en participar" (Cerda, 2002, 20).

Parisot (1997), explica sobre la existencia de diversas causas que provocan la resistencia del educador al uso de las TIC entre las que destacan:

- "La metodología usada para enseñar está fuertemente centrada en el profesor, situación que contrasta con los enfoques centrados en los alumnos.
- La Tecnología es percibida sólo como recurso que apoya y refuerza el uso de una metodología expositiva y frontal, en vez de convertirse en un agente que cambia la manera de instruir moviendo el foco de una clase centrada en el profesor a una centrada en el alumno.
- La tecnología es percibida como una amenaza que puede reemplazar al profesor, más que un herramienta que puede ayudar a mejorar el trabajo de éste"(p.20).

Olcott y Wrigth (1995), mencionan otras causas que generan resistencia en el Educador:

- “Carencia de una adecuada infraestructura de apoyo institucional.
- Pérdida de autonomía y control en el aula.
- Ausencia de una adecuada capacitación.
- Ausencia de una adecuada compensación e incentivos”. (p.17)

El planteamiento de Parisot, enfatiza en resistencias de carácter pedagógico y personal del educador. Por otra parte, Olcott y Wrigth, orientan la resistencia del educador hacia aspectos de índole administrativo: infraestructura, falta de compromiso y apoyo institucional.

**El Compromiso del educador ante las TIC**

La tecnología y su aplicación en la educación es una realidad que el educador debe enfrentar. En la medida que la tecnología siga transformándose, el papel del educador será objeto de constante análisis, debido a que éste es la figura pedagógica que interactúa de manera directa con el alumno dentro de salón de clases. Además, muchas instituciones de educación empiezan a valorar el impacto positivo que pueden tener las TIC en sus planes de estudio; de ahí la tendencia de que muchas Instituciones empiecen a integrar las TIC al currículo. Esta integración obliga a la institución a contar con educadores preparados en el conocimiento, desarrollo y aplicación de nuevas tecnologías.

Si lograr integrar las TIC al currículo es una labor compleja a la que se enfrentan las instituciones educativas, la integración del educador al uso de las TIC será una labor titánica.

El educador es parte fundamental en la integración de las TIC al currículo. A lo largo de los últimos años, en distintos estudios, proyectos y experiencias de integración de las TIC. (Sanchez, 2005), ha sido claro al afirmar el papel fundamental del docente como impulsor para la implementación de las TIC dentro del curriculum escolar y la manera en que éstas (TIC´s) puedan impactar al alumno, institución y comunidad.

Para lograr el éxito del educador en su integración, deberá existir una actitud favorable en lo personal y en lo educativo. Debe dejar de lado actitudes negativas con respecto a las nuevas tecnologías. Debe asumir su responsabilidad por cambiar y adaptarse a las nuevas manifestaciones que en materia tecnológica existan. Debe estar preparado para enfrentarse a este nuevo modelo social llamado “Sociedad de la Información” o del “Conocimiento”.

Por consiguiente, el educador primero debe fortalecerse más en el conocimiento de las TIC y en el e-learning, entender su funcionamiento para posteriormente dar el paso que sería el más importante: como transmitir valores a través de la red, principalmente mediante el e-learning. El educador no debe limitarse o sustraerse de esta realidad y pensar que es imposible promover valores mediante entornos virtuales de aprendizaje.

“Ni la tecnología puede considerarse algo fría o deshumanizante por sí misma. Al contrario. Puede llegar a ser tan humana, tan cálida, tan formativa, como capacidad tengamos de generar en ella y a través de ella verdaderos momentos de comunicación, encuentro o crecimiento” (Bach, 2007, 28)

## CONCLUSIÓN

A modo de cierre quisiera compartir los siguientes puntos:

1. La tecnología vista en todas sus modalidades y dimensiones es una herramienta necesaria para socializar y establecer relaciones humanas y como un recurso de apoyo a la educación de hoy en día.
2. Específicamente, hablando del e-learning, puede resultarnos a los educadores una aventura realmente constructiva y real, por consecuencia educación presencial y e-learning no tienen porque considerarse polos diametralmente opuestos.
3. Aunque para muchos educadores el e-learning puede considerarse como un modelo de enseñanza frío y deshumanizado e imposibilitado de transmitir valores, la experiencia nos dice y rescato con ello la idea de Bach, que podemos afirmar que el e-learning puede ser tan humano, tan cálido y tan formativo como nosotros lo deseamos.
4. Si en la educación presencial los educadores ponemos en práctica, vivimos y somos modelo de valores en nuestros estudiantes, del mismo modo lo podemos **ser y hacer** a través del e-learning.
5. La negación como educadores de establecer que es imposible que el e-learning pueda promover valores en el estudiante, puede tener su origen en la falta de compromiso de nosotros, los educadores, en no reconocer nuestra inoperancia tecnológica y no aceptar los cambios que el nuevo modelo social -llámese globalización o sociedad de la información- nos impone y que nos lleva a conocer, aprender e incorporar el uso de las TIC para ofrecer una educación de mayor calidad al estudiante.

Y cierro con esta frase de Edgar Morín donde nos expresa contundentemente que el desarrollo de una sociedad no se valora por sus avances científicos y tecnológicos logrados, ni por el grado de sofisticación que hayan alcanzado sus modos de vida. “El desarrollo debe de concebirse de forma antropológica porque el verdadero desarrollo es el desarrollo humano… El desarrollo supone la ampliación de las autonomías individuales a la vez que el crecimiento de las participaciones comunitarias, desde las participaciones locales hasta las planetarias. Más libertad y más comunidad, más ego y menos egoísmo” (Morín; 2003)

Si analizamos profundamente este último pensamiento de Morín, descubriremos que en él se engloban cuatro de los fines fundamentales de la educación:

- La educación como instrumento de difusión, reproducción e innovación del conocimiento y la cultura.
- La educación como instrumento para sentar un modo de vida en sociedad.
- La educación como forma de insertar a los individuos en el mundo que los rodea, principalmente las actividades sociales productivas.
- La educación como cultivo del desarrollo, bienestar y felicidad de los sujetos.

Partiendo de estos fines, un objetivo final del educador es ser un maestro humanizador con sus estudiantes independientemente de la modalidad en el que este formando a su alumno: presencial o e-learning. Partiendo de esta postura, el educador habrá logrado darle un sentido humano a su alumno en todas las dimensiones en las que éste se desarrolle.

**Referencias bibliográficas**


Bach, E. y Forés, A. (2007), *E-mociones. Comunicar y educar a través de la red,* Barcelona, CEAC-Educación.

Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2003), *Metodología de la Investigación*, McGraw Hill.

Cebrián, M. y otros. (2005), *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*, Madrid, Editorial Pirámide.

Domingo, A. (2006), *Ética de la vida familiar. Claves para una ciudadanía comunitaria*, Bilbao, Desclée De Brouwer.

García, F. (2007), *Ética e Internet. Manzanas y Serpientes*, Madrid, Ediciones RIALP.

Lafuente, M. A. (2000), *Los valores en la ciencia y la cultura*, León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales, Universidad de León.

Majó, J. y Marqués, P. (2002), *La revolución educativa en la era Internet*, Barcelona, CissPraxis-Educación.

Martín de la Hoz, P. y Viorreta, C. (2001), *Uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en educación. Determinantes de éxito de la práctica innovadora del profesor*, Madrid.

Martínez, F. y Prendes, M. (2004), *Nuevas tecnologías y educación*, Madrid, Editorial Pearson / Prentice Hall.

Toffler, A. (1993), *El shock del futuro*, Barcelona, Editorial Plaza Janés.

Touriñán, J. M. (2005), *Educación electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.