

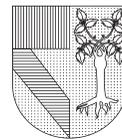
INDIZADA  
CLASE  
EBSCO  
LATINDEX  
IRESIE

11

# Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

REVISTA SEMESTRAL/ Núm.11/NUEVA ÉPOCA/2007



UNIVERSIDAD  
PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Minos  
III MILENIO  
EDITORES

## COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época Núm. 11  
México, D.F., 2007

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Dr. Jorge Gutiérrez Villareal.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO

Lic. José Manuel Núñez Pliego.

DIRECTORA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dra. María del Carmen Bernal González.

CONSEJO EDITORIAL

Dra. María del Carmen Bernal González.

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres.

CONSEJO ASESOR Y CONSULTOR

Dr. Anthony J. DeNapoli, Dean of International Affairs Fishler School of Education Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida.

Dra. Regina Jiménez-Ottalengo, Universidad Panamericana, Sede México.

Dr. Héctor Lerma Jasso, Universidad Panamericana, Sede México.

Dra. Ana Teresa López de Llergo Villagómez, Universidad Panamericana, Sede México.

Dra. Mónica del Carmen Meza Mejía, Universidad Panamericana, Sede México.

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.

Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense, España.

Dra. Beatriz Quintanilla Madero, Universidad Panamericana, Sede México.

Dra. María Guadalupe García Casanova, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dra. Clara Carpy Navarro, Universidad Nacional Autónoma de México.

DIRECTORA EDITORIAL

Elvia Marveya Villalobos Torres.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632

Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación:

«REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA, SABERES Y  
QUEHACERES DEL PEDAGOGO»: 04-2002-062516550200-102

DERECHOS RESERVADOS

© CENTROS CULTURALES DE MEXICO, A.C.

Universidad Panamericana, Augusto Rodin, núm. 498,

Insurgentes Mixcoac, c.p. 03920, México, D.F.

Teléfono: 5482.1684 5482.1600 5482.1700

Fax: 5482.1600 extensión 5357

Primera edición: mayo, 2001

ISSN 1665-0557

©MINOS TERCER MILENIO, S.A. DE C.V.

servicioalcliente@minostercermilenio.com

www.minostercermilenio.com

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA,  
SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

Esta publicación tiene un tiraje de 500 ejemplares y aparece semestralmente.

# Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Virginia Aspe Armella

Michael Burton

Gabriela Esponda Jones

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Héctor Lerma Jasso

Concepción Naval Duarte

Salvador Peiró I Gregori

María Pliego Ballesteros

Beatriz Quintanilla Madero

Carolina Ugarte Artal

Elvia Marveya Villalobos Torres

# CONTENIDO

---

## PRÓLOGO

7

---

## ARTÍCULOS INVESTIGACIÓN

---

### **Connecting to the Part-Time Adult Student**

*Michael Burton*

15

---

### **El punto de encuentro de la terapia familiar y la educación familiar**

*Gabriela Esponda Jones*

25

---

### **La odisea del siglo XXI: el rescate de la familia**

*Héctor Lerma Jasso*

35

---

### **Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, concepto clave en la nueva ley de educación española**

*Concepción Naval Durán*

*Carolina Ugarte Artal*

77

---

### **¿Coeducación? Mejor, modelos diferenciados**

*Salvador Peiró I Gregori*

93

---

### **José Ignacio Bartolache un educador en el siglo XVIII. Los orígenes de la prensa médica en México**

*Beatriz Quintanilla Madero*

135

---

## NOTAS

---

### **Formación de la conciencia moral en la familia**

*María Pliego Ballesteros*

167

## GLOSA

---

### **Balance y análisis crítico de la investigación «Familia: Una jornada por su naturaleza, derechos y responsabilidades»**

*Virginia Aspe Armella*

177

## RESEÑAS

---

*COLL, César et al.*

### **El constructivismo en el aula**

*Ana Teresa López de Llergo Villagómez*

193

*DÍAZ BARRIGA, Ángel*

### **El docente y los programas escolares.**

### **Lo institucional y lo didáctico**

*Eloia Marveya Villalobos Torres*

197

## **PUBLICACIONES DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

209



## PRÓLOGO

En plena efervescencia de nuestro aniversario cuarenta, nos aventuramos a vestirnos de gala con el número once de nuestra **Revista de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, que presentamos crecido tanto en forma como en fondo. En la forma, puesto que el mayor tamaño de la publicación auxiliará al lector para visitar nuestros textos de una manera más clara y descansada visualmente (unos ojos agradecidos son esenciales en la tarea de analizar argumentos). En el fondo, pues la tarea de cualquier publicación es buscar la mejora continua de los procesos editoriales, pero sobre todo la calidad de los contenidos.

Los autores que participan en este número representan la voz de la educación a nivel nacional e internacional, y en última instancia manifiestan su preocupación por los problemas y necesidades educativos en un mundo globalizado.

La educación continua tiene un papel relevante en el desarrollo de las naciones. «La relación con el estudiante adulto de tiempo parcial», de Michael Burton, muestra la importancia de que las universidades modernas incluyan programas disponibles que permitan acceso a la educación universitaria para aquellos adultos que ya son parte de la población laboral activa. Éste es un reto al que deberán comprometerse, cada día más, nuestras instituciones educativas si es que en realidad buscan la excelencia.

Con dos herramientas que parecieran dispares como la cibernética y la terapia estructural, Gabriela Esponda Jones propone, en «El punto de encuentro de la terapia familiar y la educación familiar», que si la familia se piensa en términos cibernéticos, puede ubicársela como sistema con

posibilidad de autocorrección a través de sus propias reglas. Ello brinda la posibilidad de circunscribir los objetivos terapéuticos a metas concretas para reducir el tiempo del tratamiento terapéutico y, así, mantener a la familia funcionando de manera sana.

Con un estilo ameno y erudito, Héctor Lerma discurre en su ensayo «La Odisea del siglo XXI: el rescate de la familia», la relación existente entre la obra de Homero y el núcleo familiar. Se trata de un viaje que pretende ensalzar la aventura alegre y peligrosa a la vez, que significa formar una familia. Es ésta, travesía sólo para héroes: quienes tienen claro que es en la familia, al decir de Chesterton, «donde las cosas ocurren de verdad, sobre todo las que son importantes».

En Occidente, en las últimas décadas del siglo XX se advirtió un interés acentuado por todo lo referente a la educación cívica. En España, el interés cristalizó en propuestas al currículo escolar. En el trabajo, «La educación para la ciudadanía y los derechos humanos», Concepción Naval y Carolina Ugarte —ambas especialistas en la promoción de la educación cívica y la participación social— nos narran la experiencia española que recorre ya varios años: de 1987 a 2006.

En el campo educativo, en años recientes, la temática sobre los beneficios o las desventajas de la coeducación ha ido permeando diversos sectores sociales. Pero lo que parecían atributos, parecen mostrar una cara desfavorable: bajo rendimiento académico, indisciplina, violencia y discriminación son sólo unos aspectos que el estudio realizado por Salvador Peiró I Gregori arroja en su trabajo «¿Coeducación? Mejor, modelos diferenciados». Consideraciones antropológicas y análisis experimentales en las aulas señalan, al decir de este autor, un balance a favor de la educación separada en personas de sexos diferentes. Lo que aquí se defiende es un currículo que posibilite el despliegue de las potencialidades específicas de cada sexo.

En un tenor diferente, Beatriz Quintanilla Madero nos permite recorrer la historia novohispana para señalar la destacada actuación de un hombre que quiso compartir, de manera amplia, su saber especializado. «José Ignacio Bartolache, un educador en el siglo XVIII. Los orígenes de

la prensa médica en México», muestra la aparición de la primera publicación sobre medicina en el Nuevo Mundo, las peripecias de su creador y, sumariamente, el contenido de la misma.

Nuestra sección de *Notas*, presenta el escrito «Formación de la conciencia moral en la familia», de María Pliego Ballesteros quien sabe combinar, en este trabajo, su labor docente junto a la profunda convicción de que es sólo *desde* la familia que será posible propiciar un ambiente moral benéfico para toda la sociedad, pues el verdadero concepto de la educación es llegar a la conciencia de la persona humana.

En la sección *Glosa*, Virginia Aspe Armella aborda un tema siempre inagotable: la familia. Se trata del texto de la presentación del libro **Familia: una jornada por su naturaleza, derechos y responsabilidades**, obra multidisciplinaria que propone alternativas optimistas y viables ante lo que pareciera el actual desquebrajamiento del núcleo social. Plumos y pensamientos que en un primer momento parecieran dispares (Miguel León Portilla, Alberto Pacheco, Héctor Zagal, Marveya Villalobos y otros) nos deparan una grata sorpresa: todas las voces se armonizan en una visión de la familia como unidad flexible, dialogante, íntima y trascendente.

En el apartado *Reseñas*, las obras **El constructivismo en el aula** y **El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico**, ofrecen una reflexión sobre el «cómo» pedagógico, con respuestas eminentemente didácticas.

Y para finalizar, presentamos seis cuadernos de nuestra Colección de Teoría Pedagógica y el libro **Cómo crecer con los hijos. La familia como proyecto de vida**, salido de nuestras aulas.

Un montón de ideas, vestidas en un nuevo formato para reflexionar, aportar conceptos, tomar nota y poner manos —mente y corazón— a la obra.

*Elvia Marveya Villalobos Torres*  
Editora

EBSCO MEXICO INC., S.A. DE C.V. • Benjamin Hill No. 188 Col. Hipódromo Condesa C.F. 06170 México, D.F.  
Teléfonos: +52 (55) 5273 1585/ 5273 8218/ 5273 3132/ 5276 9480/ 5276 9481 • Fax: +52(55) 5273 55 50 • E-mail: eismexico@ebSCO.com

México D.F. a 9 de julio de 2007.

**A QUIEN CORRESPONDA**

Por este conducto hacemos constar que la **Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo** con ISSN 1665/0557 y publicada por la Universidad Panamericana, se encuentra actualmente indizada en las bases de datos *Academic Search Complete* y *Fuente Académica*, producida y distribuida por EBSCO Publishing, filial de EBSCO International.

Los registros bibliográficos así como los textos completos correspondientes del contenido total de la revista están disponibles a partir del año 2000 y de su primer número, dicho contenido puede ser consultado dentro del portal *EBSCOHost, Research Databases* en la siguiente dirección:

<http://search.epnet.com>

Se extiende la presente a solicitud y para los fines que convengan al Comité Editorial de la revista.

Cordialmente



Jacqueline Mino  
Licenciamiento de Contenidos  
EBSCO México Inc. S.A. de C.V.

CUSTOMERFOCUSEDCONTENTDRIVEN



Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

**COORDINACIÓN DEL IRESIE  
IISUE/IRESIE/22/2007**

**Asunto:** Constancia indización  
de la Revista Panamericana de Pedagogía

**Dra. Marveya Villalobos Torres**  
**Editora de la Revista Panamericana de Pedagogía**  
**Presente**

Por este medio se hace constar que la Revista Panamericana de Pedagogía, editada por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana está indizada en la base de datos del IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa).

- Se han seleccionado un total de 97 artículos que abordan temas relacionados con la educación y que corresponden a los ocho números publicados desde el año 2000 al 2006

Los registros pueden ser consultados en el sitio del IRESIE,

[www.iisue.unam.mx/iresie](http://www.iisue.unam.mx/iresie)

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

**ATENTAMENTE,**  
**"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"**  
México, D.F., Ciudad Universitaria, 12 de junio de 2007



**LIC. MA. ANGELA TORRES VERDUGO**  
**COORDINADORA DEL IRESIE**

Centro Cultural Universitario, Coyoacán 04510, México, D. F.  
Tel: (52) 5622 6988, Fax: (52) 5665 0123, Internet: <http://www.iisue.unam.mx>

Estimada Elvia Marveya Villalobos Torres:

Por este medio me permito informarle que **Saberes y quehaceres del pedagogo** ha sido registrada en el Sistema de Información LATINDEX ([www.latindex.org](http://www.latindex.org)), que tiene entre sus principales objetivos, apoyar a las publicaciones editadas en la región de Iberoamérica y el Caribe, a través de difusión.

LATINDEX, es un sistema que se ha erigido como una fuente de consulta importante para la comunidad académica de la región, lo que permite que las publicaciones aquí consideradas cuenten con una mayor presencia.

Lo invitamos a revisar el registro de su publicación en [www.latindex.org](http://www.latindex.org), y señalamos si es necesario realizar alguna corrección.

\*Para poder revisar su publicación debe de ir a la página, después colocarse en "**Nombre de la revista**" y poner el nombre de la publicación a buscar: **Saberes y quehaceres del pedagogo**, para ver su registro largo debe de dar un clic sobre el título.

Otra opción es buscar en "Búsqueda avanzada"  
La dirección final es:

<http://www.latindex.org/larga.php?opcion=1&folio=16838>

También si usted desea actualizar algún dato en la Base de Datos LATINDEX, puede hacerlo a través de esta página ingresando a **Editores** que se encuentra en la barra lateral izquierda.

Agradeciendo su colaboración, me despido de usted y quedo a sus apreciables ordenes para cualquier comentario.

Lic. L. Andrea Sánchez Islas  
LATINDEX  
Depto. de Bibliografía Latinoamericana  
D.G.B. - U.N.A.M.  
Email:

Teléfono: (52-55)5622-3958/59 (106)  
Fax: (52-55)5622-4001



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

Universidad Nacional Autónoma de México  
Dirección General de Bibliotecas. Subdirección  
de Servicios de Información Especializada. Bibliografía  
Latinoamericana. Hemeroteca Latinoamericana.

**Universidad Panamericana**  
**Facultad de Pedagogía**  
**Revista panamericana de pedagogía**  
**Dra. Elvia Marvella Villalobos Torres**  
**Editora**

Su publicación *Revista panamericana de pedagogía* ha sido evaluada por el Comité de Selección, siendo aceptada para su análisis e inclusión en la base de datos *Clase* por lo cual solicitamos a usted de la manera más atenta, su envío en calidad de donación y de manera regular.

La Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Dirección General de Bibliotecas edita, desde hace 30 años, *Clase* (base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades) en la cual se analizan más de 1500 títulos de revistas latinoamericanas y del Caribe.

El contenido de tan importante acervo se divulga en línea a través de Internet y está disponible, de manera gratuita, en la página de esta Dependencia:  
<http://dgb.unam.mx/clase.html>

En espera de su respuesta, aprovecho la ocasión para hacerle llegar un cordial saludo.

Atentamente,  
"POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"  
Ciudad Universitaria, D. F., a 14 de febrero 2007

Lic. Rodolfo Luna Castellanos  
Secretario Ejecutivo, Comité de  
Evaluación y Selección de Publicaciones

Edificio Anexo de la Dirección General de Bibliotecas. Zona de Institutos entre Física y Astronomía, Ciudad Universitaria  
Apdo. Post. 20-281, C.P. 01000, México, D.F. Tel. 5622-39-60, Fax. 5622-40-38 C.E. rluna@dgb.unam.mx



# CONNECTING TO THE PART-TIME ADULT STUDENT<sup>1, 2</sup> (LA RELACIÓN CON EL ESTUDIANTE ADULTO DE TIEMPO PARCIAL)

*Michael Burton*

---

Michael Burton



Vice Provost and Executive Director of the School of Extended Studies at Portland State University in Portland Oregon. As such, he has responsibility for all off-campus programs including on line degree and professional development offers aimed at adults. Has published a number of articles about adult education. He is also published several books about historical events. He did his undergraduate work at Oregon State University and graduate work at the University of Portland and Boston University.  
Correo electrónico: [burtonml@pdx.edu].

## RESUMEN

La educación universitaria es cada vez más necesaria como medio para conseguir empleo. Por ello es importante que las universidades modernas incluyan programas disponibles que permitan acceso a la educación universitaria a aquellos adultos que ya son parte de la población laboral activa. Ellos seguramente deberán seguir trabajando y, a la vez, ir

<sup>1</sup> US Department of Education, Annual Report, 2004.

<sup>2</sup> Summary report 2005, State of Oregon cost analysis of community college vs. university education, Salem.

a la universidad. Este escrito aboga por la necesidad de un compromiso institucional que satisfaga las necesidades de ese tipo de estudiantes, y propone varias formas en las que puede manejarse dicho programa sin perder la calidad académica.

**Palabras clave:** educación para adultos; programas universitarios para adultos que trabajan.

## ABSTRACT

As university level education becomes increasingly necessary to obtain employment, it is important for modern universities to have programs available which allow adults who are already in the work force to get a college-level education. Working adults most likely will need to continue to work and attend college at the same time. This article argues for the need to have an institutional commitment to meet the needs of those types of students and suggests several ways that such a program can be managed while maintaining quality scholarship.

**Key words:** adult education; college programs for working adults.

## INTRODUCTION

University level education is becoming more and more necessary for many positions and jobs. To compete in a global economy, one which is often driven by ever-increasing technological changes, a person must have an advanced education that will offer skills that employers seek in their employees. In the United States, the US Department of Commerce reported that 89 percent of all *new* jobs created between 1990 and 2000 required at least a four-year degree. At the same time, only about 35 percent of persons entering the job market for the first time held these degrees.

Since many people have entered the job market without a college or university education they now find that they must begin, or return to college for a degree if they wish to advance. Often for these adults, going to college on a full-time basis just isn't possible. Most adults have employment,

families or other obligations that simply do allow the time to attend classes held at traditional times. And, most often an adult student cannot afford to pay for college on a full-time basis. The result is that many adults simply do not try to attend or attend on a part-time basis.

So how can colleges and universities accommodate the part-time adult student, and for that matter why should colleges and universities even try, after all aren't there enough «traditional» age students who are able to attend school full time? Actually, in the United States, of the 16 million persons seeking a bachelor's degree, only one in four is *under 22* years of age (1).

Portland State University offers a good example of this phenomenon. The average age of an undergraduate is 26, while the average age of all students is 28. Of the total university population of 24,000, thirty-percent attend on a part-time basis, so a majority of students exceed the «traditional» age, and significant number are attending on a part-time basis.

Community Colleges play a significant role in efforts to increase the numbers of person attempting to seek and complete a four year degree. In the US, most students who enter a community college do not do so with the intent of completing an associate degree; that is 90 credits towards a 180 credit quarter based system bachelor's degree. In fact, less than 10 percent of community college students actually complete an associate degree. Trends show that students attending the community colleges usually obtain a technical certification (usually 45 credits) and immediately enter the work force. However, after several years in the jobs that the technical jobs, many students seek to advance their positions and realize that they will need to complete at least a bachelor's degree and to do so must reenter the education system in some manner.

The «reentry» student will have to consider several factors to further his/her education: 1. Transferability of credits obtained at the community college or technical school; 2. cost; 3. accessibility; that is, whether the student can find a time to attend and still accommodate a job, family and other commitments.

I would argue that indeed, it is in the best interests of colleges and universities to find ways to deliver education to adults who are able to attend only on a part time basis. As I have pointed out, at Portland State University, we have a significant number of part-time older adult students and catering to that population has increased our total student enrollments. Certainly a well educated population that can compete in the world economy, is in the best interests of any nation, and the universities should further that opportunity for its citizens in any way they can. Also, expanding the part time student population base, offers the universities and colleges additional revenues as these adult oriented programs often have high enrollments and can be less expensive to deliver.

## **INSTITUTIONAL COMMITMENT**

Making the connection to the adult learner and retaining the student through to degree completion requires some fundamental policies that an institution must adopt if its program is to be successful. The first and most significant is to adopt a policy which commits the institution to serve the adult student with the recognition that the majority of the adults will be part-time.

While this may seem simple, in fact the implications of such a policy can have a significant impact on all aspects of the university or college. Traditional institutions are often not geared to serve the part time student. Many, if not most, adult students will have jobs and cannot go to a campus during regular hours. Universities who wish to accommodate these students must make the advising, registration, and counseling services available at times to meet the adult student needs. Using on line registration and even advising services is one way to deal with this, but many adult students will feel more comfortable if they can meet an advisor face-to-face and walk away with a plan of action for their education that they participated in designing. That means the offices must remain open after regular hours and on weekends. At Portland State University we have established offices at each of the community college offices in the region. These offices provide initial admissions and advising function and link the potential student to a departmental advisor. Portland State University also allows students to co-admit to the University and the community college at the same time. By allowing the student to co-admit, a student's

academic program can be coordinated to insure all necessary courses are completed. The student benefits because classes at the community colleges cost less and the more applicable classes taken there reduces the overall cost his/her education (2).

For most people, regardless of age, the university or college can be an intimidating place. Trying to navigate through the admission process is often difficult, while trying to navigate through the course and program degree requirements is often in a language only intelligible to professional academicians and administrators. On top of this, the adult student because they work or have family obligations often does not have the time to weave their way through the maze, cannot stand in line to register or apply for financial aid or a host of other things that the traditional student views as a rite of passage.

## **REMOVING BARRIERS, RETAINING STUDENTS**

To overcome this barrier for adults, the admissions process should be thought of in terms of a marketing program, and indeed, recruiting students for admission is a marketing function. An adult will want to see a complete outline of requirements for degree completion that is understandable, and which has a definitive time-line for completion. In surveys done by my office, convenience and clarity were the two things cited as most significant in a potential student's selection of a school to attend. By clarity they were looking for a clear path of navigation; which classes, what sequencing and where and at what times were the classes available.

At Portland State University we have established an Office of Adult Student Education Services (OASES) to directly serve the adult part-time student and coordinate the activities of our offices on the community college campuses. These offices are open after hours and on weekends. OASES has the capacity to register students, provide advising on programs and generally assist these students with any problems they have in accessing the educational <sup>3</sup> programs at the university. The office serves

<sup>3</sup> Earn College Credit for What You Know.

as a haven for the adult who is trying to work, raise children, and has other conflicts that make going to college difficult. OASES is responsible for scheduling classes on evening and weekends, finding instructors who will teach the classes and if the class is offered off campus, finding suitable rooms for the classes.

Retaining the adult student in a program is often more daunting than getting them into a program in the first place. Part time students not only need flexible scheduling, they may need to leave programs and reenter at a later date. Establishing policies that allow students to «drop out and in» may be difficult on the administration, but it will go a long way in retaining students in the long run.

## **RECOGNIZING EXPERIENTIAL LEARNING**

Many adults have learned skill through their work experience. They may have learned these skills by on the job training or through participation in workshops provided by employers. Some or part of this type of experiential learning may be applicable or substitute for course required in a degree program. To determine the application of experiential learning to a degree program is not a simple matter of looking at a person's resume and then recording credits on a transcript. The actual learning *value* of the experience must be demonstrated. Students interested in earning such credits are normally shown how to chronicle their learning and must match that experience to the learning outcomes on the syllabus of a particular class.

It has been said that using the experiential learning process is more arduous than taking a class. But offering this type of credit option to an adult recognizes that the life experience a person has had has educational value. Tough as it may be to earn credit through this process, it does offer the student an opportunity to get a head start on their degree. The institution must adopt policies and procedures to implement this option and can turn to the Council for Adult Experiential Education (CAEL) that offers workshops and guidance for such programs (3).

## QUALITY SHOULD NOT BE COMPROMISED

Adopting flexible scheduling and giving extra attention to the adult and part time student to their needs in no way implies that the quality of the classes or programs should be compromised. There are, unfortunately, any numbers of programs specifically targeted at adults, which make it «easy» for the prospective student to get access to a degree. While these programs do make it easy for students to enter easily and have a flexible course schedule, that is often done at the cost of quality of the education offered.

Flexibility is not a substitute for a good education. At the same time there is no reason that a class that is offered in a non-traditional format cannot offer quality education. At Portland State University we offer «hybrid» classes aimed at the adult part time student. They are called hybrid as they are offered partially on line and partially in class. For example, the term is ten weeks and student in a traditional class would meet for three hours each week, either once a week for three hours or three times a week for one hour at each session. However, a hybrid class allows the student to take the class partially on line but still attend class every other week. Students like this format because it allows them some degree of flexibility due to the on line portion and yet allows them face to face contact with their instructor. These hybrids have the added advantage to the university in maximum use of classroom space as other classes can be scheduled in the same classroom on the alternate weeks.

«Stacked classes» is another method that allows adults to attend classes for shorter time period. In this method, classes are offered on an intensified basis. Rather than a ten week term, in the stacked classes, the class meets for only five weeks, four nights a week. A student can then «stack on» another five week intensive class in the same ten week term. Often the part time student is unable to take more than one class a term, due to other obligations, stacking classes allows them to move toward degree completion more quickly. It should be noted that because of the intense nature of this type of teaching, it can be difficult to find instructors willing to teach this way and it is a good idea to offer incentives for those willing to do so.

## **PLAN FOR SERVICES, CONSIDER COSTS**

Operating a flexible, accessible program for the part time adult student does mean additional costs to the university. This can include staff dedicated to assisting the adult part time student to creating a 24 help desk in the case of on line classes. Once an institution has made a policy decision that it will serve the adult part time student, the institution should undertake a functional planning process as to how it will deliver these services and what the cost implications might be.

Once a pro forma has been done to determine the total costs (and it is suggested that this been done to look out three years), then the institution can establish fees adequate to cover the additional costs. In surveying the Portland State University students who take theses classes, we found they do not mind paying the extra fee. Students stated that they felt the personalized service they received was worth the extra cost, and they saw great value in being able to take the flexible course schedules. Over all once Portland State University took steps to provide these services and classes, enrollments increased in spite of the additional costs.

## **TOTAL EFFORT**

More and more adults realize that for them to be competitive in today's global economy they must have a formal university degree. Many others may wish to switch careers and will also need a degree to attain their goals. Universities and colleges that offer those degrees should be prepared to deliver the education to this growing «non-traditional» population. To do that requires a total effort by the university or college.

The first step is to adopt a university policy that makes the commitment to serve the adult part time student. Secondly, the university must adapt its delivery system to fit the schedules most adults can make, be that evenings, weekends or on line. Third, the university must be prepared to commit the resources to make this type of program work, but should not back away from recovering the costs of doing so.

And, finally, a university should approach entering this arena with foresight and careful planning. Nothing can be more disastrous than leaping before looking and that certainly applies when considering making the connection to the adult part time learner.

(1) The School of Extended Studies at Portland State University is a member of the Eduventure Learning Collaborative. This organization provides marketing survey and analysis for its members on a fee basis. Much of the direction for our program emphasis for meeting adult part time student education needs come from the analysis performed by Eduventures. You may find out more by visiting their web site at: [[www.eduventures.com](http://www.eduventures.com)].

(2) Council for Adult Experiential Learning or CAEL is a national, non-profit organization whose mission is to expand learning opportunities for adults. Founded in 1974, under the auspices of the Educational Testing Service, CAEL works with colleges, universities and others to create practical, effective lifelong learning solutions. More information may be found on CAEL's web site at: [[www.cael.org](http://www.cael.org)].

## **SIDEBAR INFORMATION**

Portland State University is Oregon's largest university with an enrollment of over 24,000 students. Located in downtown Portland Oregon, Portland State serves an urban population as a full service university offering bachelors, masters and doctoral degrees. It's motto «Let Knowledge Serve the City» is exemplified by university's strong curricular commitment to the region. As an Urban Land Grant University, Portland State University offers programs through its colleges of Urban and Public Affairs, Business, Arts and Sciences, Performing Arts, Engineering and Computer Science and Graduate Schools in Education and Social Work. Portland State University has the largest enrollment of international students in the state and prides itself on its international initiatives and connections with colleges and universities throughout the world ■

## REFERENCES

- UNITED STATES. BOSTON UNIVERSITY DIVISION OF EXTENDED EDUCATION, «2003/2004 Annual Report», **Innovation**, Boston University, Boston, Massachusetts.
- UNITED STATES. OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION, **Statistical Report on Enrollment 2000-2004**, A series of reports indicating enrollment trends in Oregon's community colleges from 1999 through 2004, Salem, Oregon, 2005.
- UNITED STATES. OREGON SCHOOL BOARDS ASSOCIATION, **Community College Student Preference Survey, 2003**, A report of a survey to assess student preferences regarding class hours and delivery methods, Salem, Oregon, 2004.
- UNITED STATES. PORTLAND STATE UNIVERSITY, **University Fact Book**, Office of Intuitional Research and Planning, reports 2000 through 2004-2, Compilation of student demographic data and enrollment figures, Portland, Oregon.
- UNITED STATES. SCHOOL OF EXTENDED STUDIES, PORTLAND STATE UNIVERSITY, **Community Survey 2003**, Survey and analysis (600 population basis) to determine needs for on site offices at community college sites, Portland State University, Portland, Oregon, 2004.
- UNITED STATES. US DEPARTMENT OF COMMERCE, BUREAU OF ECONOMIC ACCOUNTS, **Regional Input-Output Indicators, current**, Web site real-time analysis data for employment trends.
- UNITED STATES. US DEPARTMENT OF COMMERCE, BUREAU OF CENSUS, **Census 2000**, Trend indicators in education and employment from 1990 through 2000 [on line]: [<http://www.census.gov/>].

# EL PUNTO DE ENCUENTRO DE LA TERAPIA FAMILIAR Y LA EDUCACIÓN FAMILIAR

*Gabriela Esponda Jones*

---

Gabriela  
Esponda Jones



Maestría en Psicología Clínica,  
Newport University.  
Licenciatura en Psicología, Uni-  
versidad Intercontinental.

Actualmente proporciona consulta psicoterapéu-  
tica para adultos, pareja y familia, e imparte  
Talleres para Padres en el ÍTEMS.

Correo electrónico:

[espondaquintanar@yahoo.com.mx].

## RESUMEN

El presente artículo muestra cómo las aportaciones de la cibernética y la terapia estructural pueden brindar a la educación familiar elementos útiles en su labor preventiva. Con base en la cibernética, este trabajo analiza la manera en la que la familia se retroinforma (positiva o negativamente) a sí misma para mantenerse como tal. En cuanto a la terapia estructural, se mencionan los subgrupos que deben conformarla (subsistema conyugal, parental y fraternal), como índices de normalidad y funcionamiento sano.

*Palabras clave:* cibernética; sistema; subsistema; conflicto; familia; terapia estructural; educación familiar; reglas; retroinformación; cambio.

## ABSTRACT

Family Education in its preventive task can benefit from two important pillars of Family Therapy. Cybernetics is the first pillar, and it's concept of the importance of (negative or positive) feedback to keep the family system working as such. The second pillar is the conceptualization given by Structural Therapy as a system composed by subsystems (marital, paternal and filial). These two sets of ideas can help the Family Educator to form a concept of family normality in order to orient his work.

*Key words:* Cybernetics; system; subsystem; conflict; family; structural therapy; family education; rules; feedback; change.

## INTRODUCCIÓN

La psicología y la pedagogía tienen en común el interés por el perfeccionamiento de la persona. Ambas ciencias poseen aportaciones importantísimas que deben hacerse mutuamente.

En el presente escrito, se analizan dos diferentes pilares de la psicoterapia breve y sus posibles conexiones con el terreno de la educación familiar.

## I. CIBERNÉTICA

Durante la Segunda Guerra Mundial, la Fundación Josiah Macy, patrocinó una serie de conferencias de carácter interdisciplinario, en las cuales participaron matemáticos, ingenieros y científicos sociales prominentes.

Las conferencias versaron acerca del estudio de la comunicación en referencia al control y la regulación (por ejemplo, de misiles y cohetes a través de mecanismos de retroinformación). Uno de estos científicos, Norbert Weiner, acuñó el término *cibernética*<sup>4</sup> para describir dichos procesos. La cibernética es el estudio de las formas mediante las cuales un

<sup>4</sup> I. Goldenberg, H. Goldenberg, *Family Therapy an Overview*, p. 492.

sistema se autocorrije a sí mismo para mantenerse en equilibrio o conducirse hacia una meta determinada. Esto lo hace especialmente a través del flujo de información que él mismo emite y recibe.

En términos cibernéticos, se considera que la retroinformación puede ser positiva o negativa, según el efecto de desviación o acercamiento de la meta que éste dé al sistema. La retroinformación negativa es la que reduce o evita la desviación o el cambio, mientras que la retroinformación positiva aleja al sistema de su estado deseado <sup>5</sup>.

Algunos investigadores de las ciencias sociales como Gregory Bateson, en 1972, encontraron que existe relación entre la teoría cibernética y la psicología, resumiéndola de la siguiente manera: «Todos los cambios pueden ser entendidos como un esfuerzo para mantener la constancia y toda constancia se mantiene a través del cambio» <sup>6</sup>.

El concepto de cibernética, inició una nueva era en la psicoterapia. En primera instancia, el motivo de la disfuncionalidad de la conducta humana, dejó de ser vista como un conflicto intrapsíquico para empezar a entenderse como producto de un sistema, esto es, *la familia*.

A la luz de la cibernética, el paralelismo entre *sistemas máquinas* y *sistemas familias*, podría resumirse así <sup>7</sup>:

1. Las reglas familiares moderan el rango de tolerancia que el sistema familiar está dispuesto a aceptar.
2. El mecanismo de retroinformación negativa que generalmente utiliza la familia, es la puesta en práctica de sus reglas.
3. Cuando los mecanismos de retroinformación negativa son inefectivos, la familia recurrirá a mecanismos de retroinformación positiva en busca de alternativas que funcionen.

<sup>5</sup> M. Nichols, R. Shwartz, *Family Therapy Concepts and Methods*, p. 570.

<sup>6</sup> G. Bateson, *Steps to an Ecology of the Mind*, p. 381.

<sup>7</sup> M. Nichols, R. Shwartz, *Family Therapy Concepts and Methods*, p. 570.

Estas ideas aportaron cambios significativos al campo de la psicoterapia. Entre ellos, como se ha mencionado antes, el individuo empezó a ser visto como parte integrante y resultante de un sistema. El conflicto comenzó a interpretarse como un mal funcionamiento del sistema de comunicaciones de la familia y no como un choque de personalidades. Finalmente, este cambio de enfoque, brindó la posibilidad de circunscribir los objetivos terapéuticos a metas concretas que podían reducir el tiempo del tratamiento terapéutico, dando lugar a los primeros esbozos de la psicoterapia breve.

## II. TERAPIA ESTRUCTURAL

Entre las escuelas más influyentes de la psicoterapia breve se encuentra la corriente estructural de Salvador Minuchin<sup>8</sup>, cuya postura fue planteada en 1974 mediante la publicación de su libro **Familias y terapia familiar**. Este autor considera que la familia normal no puede ser diferenciada de la disfuncional por la ausencia de conflictos: todas tienen problemas. La diferencia radica en la manera como la familia se estructura para enfrentarlos.

El modelo de familia que Minuchin propone se caracteriza por subsistemas que operan con límites claros:

1. Subsistema conyugal: Formado por los esposos, quienes pierden cierto grado de individualidad para construir un sentido de pertenencia mutua que los ayude a operar colaborativamente. Es importante que este subsistema esté protegido por límites claros y que evite la invasión de otros sistemas.
2. Subsistema parental: Constituido por el padre y la madre. Debe permitir el acceso de los hijos a ambos padres, sin incluirlos en el subsistema conyugal. Su funcionamiento eficaz requiere que los padres y los hijos acepten el hecho de que existe un uso diferenciado de la autoridad.

<sup>8</sup> S. Minuchin, *Familias y terapia familiar*, p. 349.

3. Subsistema fraterno: Es el laboratorio social en el cual los hermanos aprenden a relacionarse con sus iguales. Este aprendizaje será aplicado más tarde en el mundo externo.

El objetivo de la terapia estructural es que la familia que acude a terapia regrese a una estructura jerarquizada (descrita en los puntos anteriores), cuando dicho orden se haya alterado.

### III. PUNTO DE ENCUENTRO DE EDUCACIÓN FAMILIAR Y TERAPIA FAMILIAR

#### **Cibernética y Educación Familiar**

La labor preventiva de la educación familiar puede servirse de la labor curativa de la terapia familiar. Una de las aportaciones fundamentales de la teoría que sustenta a la terapia familiar, es que *lo que la familia hace, dice y es, es decisivo para la calidad de vida de sus integrantes*.

Ante el desajuste social y familiar que presenciamos cotidianamente, surgen dudas acerca de lo que está sucediendo al interior de las familias jóvenes. Pensando en ellas en términos cibernéticos y, por lo tanto, ubicándolas como sistemas que se autocorrigen a través de sus propias reglas, surgen los siguientes cuestionamientos:

¿Qué características poseen las reglas familiares en la actualidad? ¿Los sistemas familiares de hace algunas décadas, establecían reglas claras? ¿Esto las llevaba a un funcionamiento más adecuado? ¿Predominaba anteriormente la retroinformación negativa? ¿Predomina actualmente la retroinformación positiva? ¿Abarcan dichas reglas todas las necesidades que, como personas, tienen los integrantes del sistema? ¿Se está retroalimentando el sistema? ¿Está totalmente desgobernado por falta de información?

Para tratar de proporcionar respuesta a estas interrogantes, es fundamental entender que la familia actual está inmersa en las consecuencias históricas del feminismo. La mujer ha dejado las labores del hogar y la crianza de los hijos como única actividad y ha salido al mundo

laboral, económico y político. Esto ha dado lugar a que los matrimonios compartan responsabilidades en todos los niveles: económico, educativo, afectivo <sup>9</sup>.

En mi experiencia, la familia se encuentra aún en una etapa de transición en la que todavía no ha podido definir un modo actual y propio de ser. Las modificaciones en la relación hombre-mujer han hecho que, frecuentemente, las parejas centren más su atención en la definición de ellos como individuos y como pareja. Al concentrar su interés y energía en definirse como individuos e integrantes de una pareja, le han restado atención a su rol de padres, dejando a sus hijos un tanto desprotegidos.

Esto permite que el sistema familiar no se esté retroinformando de manera completa. Existen partes esenciales del sistema familiar que están quedando en el vacío. Las consecuencias de éste, las contemplamos todos los días en una infancia y juventud enfrentadas a la vida con una conciencia endeble, un control pobre de sus impulsos, una serie de creencias desviadas y una sensibilidad moral subdesarrollada <sup>10</sup>.

El sistema familiar, encabezado por los padres, debe encontrar un nuevo mapa que proporcione a todos —pero especialmente a los hijos—, herramientas para convertirse en constructores de una vida personal y social sólida. Estas herramientas deben adquirirse para beneficio propio y de las personas que formen parte de sus vidas.

En mi experiencia, la parte del sistema familiar que se está quedando carente de cualquier tipo de retroinformación, es la conciencia moral. Michelle Borba, autora del libro **Building Moral Intelligence**, considera que la inteligencia moral se construye a través de estas siete virtudes:

♦ *La empatía*: Actitud que permite salirnos de nuestra propia realidad para «ponernos en los zapatos del otro», sensibilizándonos frente a sus necesidades y dificultades. La empatía es la precursora de la generosidad, virtud que hoy, tristemente, ha sido desplazada por el individualismo.

<sup>9</sup> M. Villalobos, «Los fundamentos esenciales de la educación familiar», *Revista Panamericana de Pedagogía*, p. 255-271.

<sup>10</sup> M. Borba, *Building Moral Intelligence*, p. 316.

- ♦ La *conciencia*: Voz interna que aprende a tomar decisiones informadas al enfrentarse a las tentaciones. Su formación es vital pues es una brújula que en todo momento ayuda a elegir el camino del bien sobre el del mal.
- ♦ El *autocontrol*: Implica el aprendizaje del control de los impulsos; al hacerlo, la persona crea un espacio de reflexión en el cual, además de su beneficio personal, puede incluir el bienestar de otros. Asimismo, la persona que se autocontrola goza de un beneficio adicional: adquiere la certeza de que puede confiar en sí misma y que su andar está en buenas manos.
- ♦ El *respeto*: Es la actitud que resulta de reconocer al otro como valioso y digno. En la actualidad, muchos niños no han sido informados acerca de la valía que poseen todas las personas, a pesar de no ser iguales. En múltiples ocasiones, la poca y mala información que el sistema se proporciona a sí mismo, lleva a que los niños desconozcan la noción de respeto.
- ♦ La *enseñanza de la bondad*: Permite a la persona sentir compasión por los demás y también impulsa a ser pro activo. La bondad es la compasión llevada al acto a través del cual se le tiende la mano al otro.
- ♦ El *aprendizaje de la justicia*: Ayuda a la persona a medirse a sí misma de una manera objetiva y crítica, al mismo tiempo en el que se aprende a ser imparcial y equitativo en todas las situaciones de la vida.
- ♦ La *práctica de la tolerancia*: Abre la posibilidad de apreciar las cualidades del otro y extiende el pensamiento a diversas perspectivas y creencias.

## **Terapia Estructural y Educación Familiar**

Los cambios sociales de las últimas décadas han transformado también a la familia. Tan sólo en la generación de nuestros abuelos, los padres solían ser figuras enormes, dueñas de toda autoridad, que controlaban a sus hijos con su mera presencia.

Las generaciones posteriores a la liberación femenina, buscaron «evolucionar» hacia la igualdad. Ante el temor de ser gigantescos y represores,

los padres se convirtieron en una especie de «amigos» que, para eludir sentimientos de culpa, propician que sus hijos se desarrollen en un clima de «libertad». Sin embargo, la realidad es que muchas personas educadas bajo este criterio, han crecido en el vacío.

Jaime Barylko, filósofo y educador argentino, afirma que:

En ese clima nos criamos, en el de los padres culpables y el de los hijos absueltos *a priori*. Y es cierto, los padres son culpables, culpables de hacerse culpables. Culpables del miedo, el miedo a los hijos. Culpables de usar el miedo para eludir responsabilidades de educación, decisión, formación en valores. Culpables de no ser padres o serlo únicamente a la defensiva, pidiendo perdón, solicitando un mendrugo de caridad comunicativa, comprendiendo demasiado, cuando no comprenden nada <sup>11</sup>.

La falta de una autoridad familiar clara, es decir, de un subsistema parental sólido, ha hecho que la jerarquía familiar se invierta. En muchas ocasiones, los hijos, aun siendo pequeños, ocupan la silla del poder y sus padres se doblegan ante sus demandas. Los límites se han contaminado y los hijos —inconscientemente atemorizados por el poder que detentan— se vuelven agresivos: están especialmente enojados con sus padres.

Las ideas que sustenta la terapia estructural poseen una aportación fundamental para la educación familiar. La familia sana, funciona cuando los subsistemas existen como tales, con límites claros que evitan la contaminación de unos con otros. La familia produce hijos sanos cuando se presta para ser un laboratorio de aprendizaje. El lugar para aprender a entender y manejar las relaciones dispares de poder, es la familia.

El subsistema parental tiende a fundirse con el subsistema fraterno. Para muchos, sin darse quizá cuenta de ello, el hecho de abandonar el ejercicio de la autoridad, implica desentenderse del difícil trabajo de supervisión del cumplimiento de las directivas familiares. De esta manera se crea, entre otras cosas, la ilusión de una juventud perdurable y de una familia sana que opera como una comunidad de iguales.

<sup>11</sup> J. Barylko, *El miedo a los hijos*, p. 214.

## IV. CONCLUSIÓN

La educación familiar en su labor preventiva, puede hacer uso de algunas contribuciones de la terapia familiar, entre otras, se hallan la cibernética y la terapia estructural que aportan parámetros para establecer la salud y funcionalidad en la familia.

La cibernética ayuda a comprender la manera en la que la familia se retroalimenta para conservarse como tal; la terapia estructural brinda un esquema para seguir y ubicar —*mapear*— a la familia en subsistemas que, si operan con fronteras claras pero permeables, mantendrán a la familia funcionando de manera sana. ■

## BIBLIOGRAFÍA

- BARYLKO, J., **El miedo a los hijos**, Emecé, Argentina, 1997, 214 p.
- BATESON, G., **Steps to an Ecology of the Mind**, Dutton, New York, 1972, 381 p.
- BORBA, M., **Building Moral Intelligence**, Jossey-Bass, USA, 2001, 316 p.
- GOLDENBERG, I. & GOLDENBERG, H., **Family Therapy an Overview**, Brooks/Cole, USA, 2000, 492 p.
- NICHOLS, M. & SHWARTZ, R., **Family Therapy Concepts and Methods**, Allyn and Bacon, USA, 2001, 570 p.
- MINUCHIN, S., **Familias y terapia familiar**, Gedisa, Barcelona, 1995, 349 p.
- VILLALOBOS, M., «Los fundamentos esenciales de la educación familiar», **Revista Panamericana de Pedagogía**, núm. 3, Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana, México, 2002, p. 255-271.



# LA ODISEA DEL SIGLO XXI: EL RESCATE DE LA FAMILIA

Héctor Lerma Jasso

---

Héctor Lerma Jasso



Licenciado en Pedagogía, Universidad Panamericana, Sede México.

Licenciado en Filosofía, Universidad Panamericana, Sede México.

Doctor en Filosofía, Universidad de Navarra.

Autor, entre otros, de: «¿Qué tipo de alumno soy?» y «Paternidad: excelencia o fracaso». Colaborador habitual de la revista Istmo. Ha impartido, en el país y en el extranjero, una gran cantidad de cursos a empresarios, padres de familia y maestros.

Correo electrónico: [hlerma@mx.up.mx].

## RESUMEN

¿Pueden relacionarse la familia y la **Odisea**, obra épica atribuida a Homero? Sí, si hablamos de la familia como *valor y fuente de valores* en la mentalidad y conducta del *héroe*; como lugar privilegiado de intimidad e identidad, de aceptación y realización personal; garantía de una sociedad más justa, más libre y más segura.

A fin de cuentas, el sendero de la familia recorre una travesía que nos vincula entrañablemente con la palabra *odisea*: una aventura larga y peligrosa, saturada de retos a vencer y metas a conquistar; es decir, un proyecto formativo que ha de llevarse, por su propia naturaleza, no sólo a término, sino a buen término.

**Palabras clave:** familia; odisea; pedagogía del liderazgo; héroe; identidad; líder con valores; rescate de la familia.

## ABSTRACT

Can Homers epic masterpiece, the **Odyssey**, and the family be related? It can if we talk about the family in terms of *values and the source of values in the heroes* conduct and mentality; as a privileged place of intimacy and identity, of acceptance and self-development; guaranty of a much fair society, more free and secure.

Finally, the family's path goes through a journey that connects us deeply with the word *odyssey*: a long and dangerous adventure, saturated of challenges to be surpassed and goals to achieve; in other words, a formative project that should be taken, by it's own nature, not only to an end, but to a good end.

**Key words:** family: odyssey; pedagogy of leadership; hero; identity; leadership with values; family rescue.

*Cuando defendemos la familia no queremos decir que siempre sea una familia tranquila y en paz; cuando mantenemos la tesis del matrimonio no queremos decir que es siempre un matrimonio feliz. Lo que queremos decir es que es el teatro del drama espiritual, el lugar donde las cosas ocurren de verdad, sobre todo las que son importantes*

(Chesterton) <sup>12</sup>.

<sup>12</sup> G.K. Chesterton, *El amor o la fuerza del sino*, p. 47.

## «DICE UNA ANTIGUA LEYENDA QUE ME ACABO DE INVENTAR...»

Así comienza Chesterton<sup>13</sup> uno de sus amenos relatos. Pero no se trata de inventar aquí otra *antigua leyenda* sino, simplemente, de señalar ciertas conexiones *útiles* entre la **Odisea** —ésa sí: *antigua leyenda* épica atribuida al legendario Homero<sup>14</sup>— y el llamado *liderazgo con valores*.

Quizá surja cierta extrañeza: ¿es que puede haber alguna relación *aprovechable* entre ambos discursos?

A mi modo de ver, sí: la hay; tan estrecha y pragmática que rebasa la mera abstracción académica. Porque la **Odisea** —obra de valor universal escrita hace casi tres mil años— aborda, junto a narraciones fabulosas, temas de profundo y perenne interés humano. Por algo ha ejercido gran influencia entre filósofos, artistas y educadores de todos los tiempos y latitudes<sup>15</sup>; y sigue manteniendo, en nuestros días, una vigorosa presencia en todas las manifestaciones culturales.

Sus páginas, saturadas de férreos caracteres, aventuras insólitas, sorprendentes simbologías y juiciosas reflexiones, permiten lecturas y claves

<sup>13</sup> La asociación entre la **Odisea** y el *líder con valores* es sugerida por Gilbert K. Chesterton, considerado: *un escritor para todos los tiempos y un clásico de la literatura británica, y probablemente el más citado de nuestro siglo [XX]* —según señala Luis Ignacio Seco—. En efecto: no hubo género literario que el autor de **El amor o la fuerza del sino** no abordara *con originalidad y maestría... Ver el mundo con la extraordinaria frescura de sus ojos, será siempre una terapia de comprobada eficacia. Quizá por ello la afirmación de Sir Arthur Bryant de que «La influencia de Chesterton será más grande entre las generaciones aún no nacidas que entre sus contemporáneos», va camino de convertirse en una profecía. Chesterton —resume Alfonso Reyes— entendió la vida.*

*Después de leerlo de cabo a rabo —concluye Borges— es imposible encontrar en sus obras una sola página que no ofrezca una felicidad. Y Luis Ignacio Seco añade: No conozco a ningún lector de Chesterton que no trate de pensar por su cuenta, que no tenga sentido del humor y que no ponga a la libertad —la suya y la de los demás— en la cumbre de sus aspiraciones. Familia, alegría, inteligencia, libertad son, según Chesterton, temas inseparables.*

<sup>14</sup> Homero (s. VIII a.C.) fue un poeta griego, autor de la **Ilíada** y la **Odisea**, considerado el *primer gran educador de la Hélade*. Al parecer vivió en Asia Menor. La leyenda lo representa como un viejo ciego, vagando de ciudad en ciudad, recitando sus versos.

<sup>15</sup> Sócrates, Sófocles, Píndaro, Dante, Shakespeare, Racine, Göethe, Joyce, Tennyson, Vasconcelos..., serían sólo unos pocos ejemplos.

interpretativas muy diversas. Desde la óptica de una *pedagogía del liderazgo* —de un *liderazgo con valores*— podemos inferir un tema de franca raigambre axiológica: la influencia de la familia, como *valor y fuente de valores*, en la mentalidad y conducta del *héroe*. O dicho de otro modo: la importancia de la familia en la formación de un *líder con valores*.

No es, pues, la **Odisea**, sólo la epopeya de una gran conquista de tierras, mares, oro, gloria... y *tratamientos VIP*, a fuerza de *audacia, paciencia e inteligencia*. Aunque la palabra *odisea* eso significa: aventura larga y peligrosa, saturada de retos a vencer y metas a conquistar. El poema homérico es, sobre todo, el proyecto formativo de *un héroe tan admirado, tan clásico y tan genial como Ulises (Odysseus)*, rey de Ítaca, inventor del subterfugio del famoso *caballo* que decidió el triunfo griego en la Guerra de Troya. Líder *que no deseaba otra cosa que volver a su patria, a su mujer, a su hijo, a su hogar*<sup>16</sup>. Ni las tretas de los hombres, ni la furia de los *dioses*, lograron impedir al héroe recuperar a su familia.

## **ODISEA: UNA PEDAGOGÍA DEL LIDERAZGO**

La *Ilíada* y la **Odisea** atestiguan que, muy pronto, la Grecia primitiva comenzó a tomar clara conciencia acerca de la naturaleza, extensión y fundamentos de la educación (*Paideia*). Sobre todo de la educación del *héroe*, del dirigente, del *líder*: del hombre adulto, capaz no sólo de cuidar de sí mismo y de responsabilizarse de sus propios actos, según reza la egoísta definición actual de adulto; sino más bien de la *personalidad verdaderamente madura: capaz de cuidar de los demás y responsabilizarse de ellos*.

Para Homero, el primer gran educador de la Hélade, el viejo concepto guerrero de la *areté* (como valor, fuerza, ideal de perfección individual) no era suficiente para los *tiempos nuevos*. Viene a decir, con otras palabras, *que los valores no son meras estrategias para la guerra, o tácticas competitivas, sino virtudes para la vida; que no sólo sirven para construir fascinantes piezas retóricas en defensa de los propios intereses (como si quisiera recordarnos que hay líderes de muy buenos principios..., pero de muy malos finales)*.

<sup>16</sup> Álvaro de Silva, *Introducción a El amor o la fuerza del sino* de G.K. Chesterton, p. 40.

O dicho de modo más actual: los *valores* no son sólo estrategias de ventas o tácticas para la eficacia (*producir más, ganar más, vender-ser mejor...*). Tampoco son simple *instrucción* (conocimientos teóricos para entender mejor la realidad); ni sólo *capacitación* (habilidades técnicas para manejar más exitosamente la realidad). Los valores, en este contexto, son *formación*, entendida como la adquisición de hábitos intelectuales y volitivos que nos *mejoran* como personas, que *trans-forman* nuestro *modo de ser*, nuestro *carácter*; que nos sitúan en el nivel de las grandes decisiones y nos enseñan a vivir la vida con libertad y bajo la propia responsabilidad. Son *valores* porque conducen hacia la propia realización de acuerdo a un ideal: plenitud, excelencia, madurez, integridad..., o eso que Aristóteles llamaba *entelequia*<sup>17</sup>: como la más cumplida realización de todo el potencial de un ser.

## **ULISES: EL HOMBRE HISTÓRICO**

En la **Odisea**, Homero nos presenta a *Ulises*, un *líder* muy humano que simboliza al *hombre histórico*, al *hombre universal*, cargando la herencia de una *naturaleza* sujeta a un principio de oposición evidente (oscilación entre el bien y el mal), aunque difícil de explicar en la cultura pagana. Explora la conciencia de *Ulises*, el *hombre-héroe* (u *hombre-líder*), *paradoja viviente*; retrata sus valores y virtudes, bizarrías y temores, flaquezas y miserias (*era —llega a decir— un hombre de honor, maestro en ardidés, imposturas y astucias*). Esta asimétrica condición exige, según el autor, un programa formativo permanente que resalte cualidades y mitigue imperfecciones. Nos muestra cómo *los valores de la vida militar* (fidelidad y lealtad, genio y valor, perseverancia y paciencia, abnegación y servicio...), son también *los valores de la vida doméstica*.

De este modo, la **Odisea** se convierte en la saga del *líder* de un gran contingente, capaz de superar los más arriesgados trabajos, con tal de rescatar lo que les pertenece, lo más propio, los *valores* que más reciamente definen su *identidad*: *fe, familia, amigos, patria*.

<sup>17</sup> *Entelequia*, técnicamente es un tipo de actualidad que pre-contiene el *telos* que ha de ser realizado operativamente y que, desde el inicio más primario del ser vivo, da razón de la naturaleza, unidad entitativa y ruta funcional que éste desplegará gradualmente.

Se gesta así, en la historia de la pedagogía, un modelo de *hombre educado* al más alto nivel: el *megalopsychos*, hombre de alma grande, noble; de espíritu abierto y generoso. Es el *hombre magnánimo*, capaz de acometer empresas arriesgadas, dignas de honor y, con ingenio y fortaleza, llevarlas a feliz término en favor de su comunidad. Lo opuesto es el *hombre pusilánime* (*pusillus*: pequeñito, débil, esmirriado), alma pequeña, *almita* o peor, en despectivo *almeja*: hombre cobarde, mezquino y egoísta.

La formación del hombre magnánimo exige un plan formativo orientado al cultivo de *pensamiento, palabra y acción*, enraizado en un firme *sentido ético* (en su prístino y radical sentido: *ethos* = *carácter, contextura moral* de un individuo). *Al lado de la acción* —se afirma por medio de la figura de Fénix, el anciano pedagogo— *debe estar la generosidad o nobleza del espíritu, y sólo en la unión de ambas se halla el verdadero fin de la educación: para ambas cosas, para pronunciar palabras verdaderas y para realizar acciones nobles*. Esto es: no basta la presencia de los valores en el discurso, sino en la conducta.

## LA TELEMAQUIA

Se comprende, entonces, por qué la crítica literario-pedagógica pudo desprender, de la **Odisea**, una influyente teoría educativa: la *Telemaquia* (*Telemachou paideia*: *la educación de Telémaco*). Según ésta, un propósito muy claro orienta la educación del púber hijo de *Ulises*: una formación de acuerdo con el más alto modelo de la virtud humana, es decir, la educación del *líder*, del *caudillo de bonhomía, compromiso y pundonor*.

La *Telemaquia* describe la relación educativa entre *Telémaco* y *Mentor* (este último encargado por *Ulises* del cuidado de su familia durante su forzada ausencia, y cuyo nombre ha pasado a designar al educador por antonomasia: maestro, preceptor, amigo y guía: *formador de héroes*). Este proceso formativo consiste, según Homero, en ilustrar la mente, suscitar la reflexión y vigorizar la *acción libre, eficaz y gozosa* de Telémaco, como hombre y como *líder*. No faltan, en este modelo educativo, los consejos de experimentados amigos; el influjo amorosamente exigente de la madre; el recio ejemplo del padre ausente, cuya presencia espiritual actúa como factor educativo capital. Viajes y experiencias de vida encaminan al discípulo

a encarar nuevas situaciones, retos difíciles, ambientes diversos en los que aprende a *alternar con prominentes y a ejercitar una respetuosa consideración para todos los hombres*. Tampoco falta, al menos como necesidad y deseo, el hábito protector de una *fuerza divina* que le orienta, impulsa y sostiene. Gracias a este programa educativo, *Ullises* reencontrará a su hijo convertido en *un joven caudillo sabio, discreto, prudente, sobrio y digno de toda confianza*.

Así se explica que la **Odisea** haya inspirado, por ejemplo, en el siglo XVII, la llamada *educación de príncipes*. Dentro de ella, Bossuet deriva su plan formativo para el Delfín, hijo de Luis XIV. Fenelón la emplea para esbozar la educación contenida en **Las aventuras de Telémaco**, obra destinada originalmente a la reorientación del *enfant terrible*: el duque de Borgoña, y posteriormente muy leída por la juventud francesa. Inspira a Locke en el diseño de la educación del *gentleman* inglés. James Joyce, por su parte, formula una versión moderna y paródica (**Ulises**, 1922), representante del *simbolismo múltiple*, donde el legendario *Ullises* se encarna en el personaje de *Leopold Bloom*. Y da lugar, también, al **Ulises Criollo** (1936), célebre ensayo literario que exhibe el mesianismo panamericano enarbolado por José Vasconcelos.

## DE MAL EN PEOR

Según la **Odisea**, consumada la caída de Troya (narrada en la **Ilíada**), los griegos, guiados por *Ullises*, emprenden el regreso a su patria. Pero los *dioses*, celosos de su triunfo, se declaran sus enemigos. Veinte años durará su riesgosa travesía saturada de peligros. Aunque en la lucha contra sus enemigos *Ullises* no pierde la vida como sus compañeros, es el que más tiene que soportar *la ira de los dioses*.

Convertidos en metáforas, los *mitos* que pueblan la **Odisea** parecen querer denunciar los *monstruos* que alejan al *líder* de su familia y de su vocación humana. Los *Lotófagos*, por ejemplo, que mediante engaños hacen que *Ullises coma la planta de loto que provoca el olvido*; o *Polifemo*, el *cíclope*, trabajador obsesivo dedicado al pastoreo que encarcela a los hombres para *cruelmente devorarlos*. ¿Simbolizan, acaso, el *activismo* y el *laborismo* (exceso de reuniones, trabajo a deshora, viajes, banquetes, clubes,

casinos...), causantes del llamado *workaholic*: adicto autocaníbal, neurotizado por un trabajo tomado como fin único, como un *Valor Supremo*, que lleva a olvidar cualquier otro *compromiso o responsabilidad* anterior y libremente asumido?

O *Circe*, la gran hechicera, que convierte en cerdos a quienes se rinden a sus encantos; o las *Sirenas*: monstruos mitad mujer y mitad pez, que habitan entre los arrecifes y atraen a los navegantes con sus dulces cantos para hacerlos naufragar. ¿Personifican, quizá, el *egoísmo*, la *frivolidad*, la *vanidad*, capaces de seducir incautos hasta hacerlos zozobrar entre los escollos del *consumismo*, *materialismo*, *triumfalismo* y todo lo que se entiende por *vive la joie*?

Entre esta galería del horror, dos monstruos enfatizan la labilidad del héroe solo, alejado de los suyos y expuesto a los riesgos del vivir: *Caribdis*, vorágine terrorífica que tragaba a los navegantes entre pavorosos rugidos; en el remoto caso de que alguien escapase del remolino fatal, sería atrapado y destrozado por *Escila*, reptil monstruoso de seis cabezas que habitaba en una cueva marítima próxima. De ahí la frase «estar entre Escila y Caribdis», es decir, pasar de un mal a otro peor.

### ... Y VIVIERON MUY FELICES

Tales monstruos cobraron la vida a los compañeros de *Ulises*, pero éste es salvado por *Calipso*, la *ninfa* enamorada del *héroe*. Él, deseoso de *un poco de descanso y consuelo*, acepta quedarse con la bella *sólo un poco*, pero ella logra retenerlo ¡durante ocho años! (¿quiere esto simbolizar *las imposturas del pobre, versátil e impredecible corazón humano, que cree poder descuidar un poco la vigilancia y permitirse alguna distracción?* Y se dice: ¡Es sólo un momento! ¡No saldré de mis casillas!; ¿sólo una ojeada por encima de la reja? <sup>18</sup>).

Con esto ¿se nos desea recordar que la tentación siempre muestra su rostro más seductor para hacernos caer? ¿Que la curiosidad se vuelve fiebre; el momento, años; la distracción, delirio; y la ojeada, traición? ¿Que

<sup>18</sup> Albino Luciani, *Ilustrísimos señores*, p. 66 y ss.

*nadie despierta voluntariamente la pasión sin hacerse su prisionero? ¿Que en ese jugueteo pasional, el cazador suele ser cazado? ¿Que el que cede en poco, cede poco a poco?*

En fin, *Atenea* suplica a *Zeus* que levante su castigo a *Ulises*. Éste, tras numerosos días de navegación, es arrojado por *Poseidón* a una isla donde es rescatado por *Nausica*, hija de *Alcinoos*, rey de la isla. La joven, más prudente, conduce a *Ulises* ante su padre, no sin indicarle: *No vayamos juntos. Quédate atrás. La gente tiene lengua fácil. Si ven a un hombre a mi lado, tal vez pensarán mal y hablarán peor. Ulises* atiende el consejo y, escondido en un barco, es conducido a *Ítaca*.

Disfrazado de mendigo, el héroe busca a su hijo *Telémaco*. Éste le cuenta que durante su larga ausencia, *Penélope*, su esposa indisolublemente fiel en la prosperidad y en la desgracia <sup>19</sup>, rechazó cuantas ofertas de matrimonio le ofrecían quienes lo creían muerto. Ella, igualando a su marido en astucia, había declarado que elegiría esposo el día en que acabase el tapiz que estaba tejiendo. Pero por la noche deshacía lo tejido durante el día, hasta que una sirvienta denunció su estratagema. A punto estaba de finalizar el tapiz cuando *Ulises* se presentó en palacio y, junto con *Telémaco*, venció y expulsó a todos los pretendientes. *Penélope* reconoció a su marido gracias a una cicatriz y, según la versión tradicional, *vivieron muy felices* <sup>20</sup>.

## ULISES Y LA NOSTALGIA DE LA FAMILIA

Al salir victorioso de Troya, *Ulises* era feliz, pero abrigaba una gran nostalgia de su hogar, la rocosa *Ítaca*, de su esposa *Penélope*, de su hijo *Telémaco* y de su pueblo. Muchas veces, el desánimo le tentó con renunciar a la lucha, pero *la esperanza y el deseo de ver aunque sólo fuese de lejos el humo de la chimenea de su casa*, le daban nuevas fuerzas.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>20</sup> Según otra versión, tiempo después *Ulises* muere a manos del hijo de Calipso: *Telégono*, quien ignorando que el héroe era su padre, lo atravesó con una jabalina, cumpliéndose así cierta profecía.

Del griego *nostós*, *nostalgia* significa «deseo de un retorno feliz», «vivo deseo de volver salvo a casa o a otro lugar familiar»; y de *algia*, *algós* = dolor; traducción del alemán *Heimweh*: «Dolor por no estar en casa»; «sufrimiento por estar separado de la propia familia o casa»; un cierto dolor que, a la vez, prelude *la felicidad de llegar a donde alguien nos espera*. Un término afín es *añoranza*: «Recuerdo doloroso y dulce a la vez», «sufrimiento dulzón por una persona o cosa ausente y muy querida». *La nostalgia de la casa* —dice Yepes— *es fortísima en el hombre, porque significa nuestro propio origen, nuestra familia* <sup>21</sup>.

Esta *nostalgia*, en un carácter fuerte como el de *Ulises*, aguza la mente, tonifica la voluntad y da sentido a la aventura. En cambio, en espíritus pusilánimes, puede convertirse en desaliento, desesperación y miedo. Miedo que, *en una sociedad en declive porque no mira el futuro con esperanza, y reacia a los lazos duraderos y exclusivos*, se manifiesta en esa *mentalidad que necesita planificarlo todo, que cree poder planificarlo todo, sin capacidad ni deseo de sorpresas, paralizada por el miedo a un futuro que no está en nuestras manos controlar* <sup>22</sup>.

Es, en el fondo, la inseguridad pesimista que se expresa mediante intrigas, falsas alarmas y engañosas creencias. Por ejemplo:

### — ¿Cree que la Familia es un *Obstáculo* para el Progreso Económico de los Pueblos?

Pues... para la *pedagogía del liderazgo*, parece ser todo lo contrario. Por ofrecer sólo un ejemplo, y por sorprendente que parezca, en la actualidad se considera que: *La escasez de nacimientos es ya motivo de preocupación general en Occidente y Japón. Pero existe una gran excepción a la crisis: Estados Unidos, donde la fecundidad ha remontado hasta situarse cerca del umbral de reemplazo de generaciones (2.1 hijos por mujer). Cada vez más analistas ven ahí una clave importante de la superioridad de la economía norteamericana sobre la europea.*

<sup>21</sup> Ricardo Yepes, *Fundamentos de antropología*, p. 111.

<sup>22</sup> Ignacio Aréchega, *vid. Aceprensa*, «Encuentro mundial de las familias».

Examinada desde otro ángulo, también resulta que, a la postre, la creencia de que la familia es un lastre para el progreso, ha causado graves estragos para el género humano. Es el prejuicio que ha llevado a las grandes dictaduras (ideológicas, políticas, de modas o de precios) a propugnar un mal disimulado menosprecio por la institución familiar. Es el prejuicio que hallamos en la base de todos los regímenes abierta o veladamente totalitarios. En la ex Unión Soviética, por ejemplo, la revista **Pravda** llegó a declarar: *El hombre ha descubierto un nuevo parentesco que no es el de la familia, ni del hogar, ni de la sopita humeante. [Un parentesco] con la máquina a la que ha aprendido a amar, y con la máquina, al trabajo, a la revolución.* Fue así como se excluyó a la familia de toda función educativa porque: *No puede haber colaboración entre hogar y escuela: con la nada no se puede colaborar; la familia no tiene nada que ver en este asunto pues, habiendo perdido [los padres] su aptitud educadora por su impotencia radical, no deben sino felicitar al Estado por ejercer sobre sus hijos una providencia que sabe satisfacer todas sus necesidades*<sup>23</sup>. Así se obligó a los padres a renunciar a su derecho a educar a sus hijos para cederlo al Estado.

En las antípodas ideológicas, en ambientes capitalistas dominados por el *laborismo* y el *consumismo*, a causa del mismo prejuicio, la familia sólo es valorada a partir de *un principio no expresado de cálculos de los costes; el número de los hijos, a veces hasta su misma presencia, y el lazo conyugal se ven como pesos, pérdidas y obstáculos para la realización de sí y la liberación de la cárcel doméstica*<sup>24</sup>. La vida familiar y sus valores pierden significado para dar paso a valores meramente instrumentales y utilitarios.

También la historia de la pedagogía nos recuerda que la familia: *Ha sido la célula principal y la unidad central de casi todas las sociedades que han existido hasta ahora, con excepción, la verdad sea dicha, de algunas sociedades como aquella de Lacedemón, que optó por la «eficiencia» y que, en consecuencia, pereció sin dejar ni rastro*<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> François Charnot, *Esbozo de una pedagogía familiar*, p. 16.

<sup>24</sup> Santelli, L. Beccegato, Voz: «Familia», *Diccionario de ciencias de la educación*, p. 966 y ss.

<sup>25</sup> G.K. Chesterton, *op. cit.*, p. 66.

En suma: esta creencia o prejuicio ha resultado una triste constatación de que *en muchos aspectos, el becerro de oro es de palpitante actualidad en nuestro mundo* <sup>26</sup>. El peligro simplemente está ahí porque, convencida la multitud de que el progreso material y social es la suprema felicidad, y que la familia es un engorro, es fácil convencerla también de practicar un eugenismo <sup>27</sup> proporcionado a los propios recursos, y de confiar la educación de los hijos, convertida en función burocrática, a hábiles pedagogos-economistas al servicio del Estado. De ahí surge la absurda creencia de que todo el mundo (profesores, pedagogos, psicólogos, orientadores, consejeros, trabajadores sociales, etcétera) ¡conoce, comprende, ama y sabe educar a los hijos, menos sus padres!

Con razón Chesterton incluye, entre las causas externas del deterioro de la familia, no sólo a Moscú, sino también a Manhattan <sup>28</sup>.

### — ¿Cree que la Familia se Opone al Progreso Profesional de las Personas?

¡Cuidado! Antes de contestar recuerde que: cualquier creencia demasiado repetida puede formarnos buenos o malos hábitos.

Veamos: si la célula esencial de la sociedad y de la sociabilidad es la familia, es natural que ese primer orden fundamental sea el mejor para aprender y ejercitar las virtudes humanas fundamentales que, en su momento, redundarán en un mejor desempeño social y profesional. *Sólo en el seno de la familia crece la relación adecuada entre los sexos y entre las generaciones... [Por algo] la educación familiar significa introducir al otro correctamente en su libertad, de forma que aprenda sus leyes internas, que aprenda a ser persona. Aquí, la obediencia está al servicio de este entrenamiento en la propia libertad. Y, viceversa, exige lógicamente a los hijos*

<sup>26</sup> Joseph Ratzinger, *Dios y el mundo*, p. 158.

<sup>27</sup> Eugenes: mejoramiento de la raza.

<sup>28</sup> Cfr. G.K. Chesterton, *op. cit.*, p. 27.

*aceptar dicha educación... Los hijos ven en los padres, la realización de la persona* <sup>29</sup>.

No extraña, pues, que la *pedagogía empresarial* asegure que, por muchos cursos de capacitación, actualización, perfeccionamiento, etcétera, que se imparta al personal de una organización, sigue habiendo virtudes y valores que nunca alcanzarán un desarrollo suficiente si no están enraizados en la educación familiar: sentido de solidaridad; espíritu de servicio y cooperación; veracidad y credibilidad; lealtad y amistad; sencillez y humildad para enseñar a otros con generosidad; serenidad para que la actividad intensa no se convierta en activismo; respeto, cuidado y mejor aprovechamiento de los materiales e instrumentos de trabajo; y hasta esa alegría que revela inteligencia, familiaridad y es síntoma de bondad, generosidad y capacidad de crear un ambiente positivo para el trabajo.

De ahí que las más importantes escuelas de negocios en el mundo, incluyan en sus planes de estudios, sesiones de discusión, estudio, investigación y otras actividades formales e informales, tendientes a hermanar las esferas laboral, familiar y personal de sus cuadros directivos, administrativos y operativos. De otro modo, quedarían a la zaga de las aspiraciones y necesidades de hombres y mujeres profesionales, y de la empresa de hoy.

*Cuando en la empresa existe una verdadera cultura familiarmente responsable —señala Santiago Mata—, el resultado es la mejora y cohesión de una plantilla laboral de calidad... Donde el Estado no llega, surgen iniciativas sociales para compatibilizar trabajo y familia. Instituciones como el Grup d'Entitats Catalanes de la Família, la Comunidad de Madrid y varios ayuntamientos premian anualmente a empresas que fomentan la conciliación entre familia y trabajo... El IESE (Instituto de Estudios sobre la Empresa) ha desarrollado el concepto de Empresa Familiarmente Responsable (EFR), donde la «efe» podría traducirse también por flexibilidad: la empresa es «responsable» cuando es flexible para adaptarse a las necesidades familiares de sus empleados. Pero al fin y al cabo son éstos (incluidos los directivos), los responsables*

<sup>29</sup> Joseph Ratzinger, **Dios y el mundo**, p. 161.

de sus familias y los primeros que tienen que ejercitar, personalmente, la flexibilidad para compatibilizar distintas exigencias <sup>30</sup>.

Familia y trabajo son valores interdependientes a tal grado que Kim B. Clark llega a señalar que: *No se puede ser un líder con integridad si se actúa de una forma en el trabajo y de otra en casa. Por ejemplo, si un líder falla en su responsabilidad con la familia —aquellos que más le deben preocupar—, ¿cómo podemos confiar en que se hará responsable de las personas que emplea? Si él asegura que las personas son su mayor prioridad, pero no dedica tiempo a sus propios hijos, ¿por qué hemos de creer en sus promesas laborales? Si apoya la honestidad y la transparencia en la compañía, pero es deshonesto en el trato con su familia, sus palabras suenan falsas* <sup>31</sup>.

### — ¿Cree que los Vínculos Familiares son Cadenas que Coartan la Libertad Personal?

Un examen atento y detenido de la experiencia común, nos revela que la puerta más a mano para salir a la conquista del mundo es, justamente, el *plexus* sistémico natural formado por los vínculos familiares. No siempre lo reconocemos, pero el ser autoperfectible y sociable del hombre encuentra, en la convivencia doméstica, la primera escuela de libertad.

Si lo vemos bien, una familia sana es la primera en procurar lo mejor para sus miembros. Ya lo hemos dicho: los hijos ven, en sus padres, el modelo de la realización correcta de la persona. Dentro de sus posibilidades —materiales y culturales—, y a pesar de eventuales altercados y equivocaciones, los padres buenos se esfuerzan por proporcionar a sus hijos lo necesario para que estén bien alimentados, crezcan llenos de salud, mejoren en sus estudios, tengan buenos amigos, descubran su camino en la vida y lo sigan con honor hasta alcanzar *una vida recta y lograda* <sup>32</sup>. Son también, los padres, quienes primeramente transmiten a sus hijos, más por

<sup>30</sup> Santiago Mata, «Conciliar familia y trabajo sin malabarismos: La clave es la flexibilidad de las empresas», *Acepresa*, núm. 10/05.

<sup>31</sup> Kim B. Clark, «Liderazgo, valores y educación en un mundo atribulado», febrero 2005.

<sup>32</sup> Robert Spaemann, *Ética: cuestiones fundamentales*, p. 52.

imitación que por enseñanza, hábitos de aseo, orden, convivencia, paciencia, generosidad, alegría... En suma, los ayudan a aprender a estudiar, a trabajar, a ser *hombres o mujeres de bien*. No en vano se afirma que *la felicidad de una persona depende de la familia que tiene* <sup>33</sup>.

Por algo el hombre es, de origen, un ser vinculado. Su naturaleza es existir y coexistir, vivir y convivir. Y ese coexistir es su mismo existir. Por eso: *El anhelo de unión interhumana es la aspiración más poderosa de la persona. Es el anhelo fundamental, la fuerza que mantiene unida a la raza humana, al clan, la familia y la sociedad. Su fracaso significa la locura o la aniquilación —autoaniquilación o aniquilación de los otros* <sup>34</sup>. Sin vínculo, la humanidad no existiría ni un solo día.

Únicamente gracias a los vínculos —primero los vínculos familiares— le es posible al hombre subsistir, lograr sus fines temporales y acercarse al perfeccionamiento de su naturaleza. Romper esos vínculos no es rebeldía, es desertión, es traición: es renunciar a sí mismo. Disolver los lazos no es emancipación, es huida. Otra cosa es, en su momento, salir del círculo doméstico para seguir el propio camino. Esto no es renuncia, es fidelidad a una llamada: la llamada a proyectarse hacia afuera.

Por lo demás, los vínculos familiares, cuando son sanos, contribuyen a configurar los rasgos esenciales de una personalidad equilibrada, dispuesta a un mejor desempeño profesional. Las excepciones, por numerosas que sean, no deben tomarse como norma general. Cuando la excepción se vuelve *norma*, de los *lazos* familiares se exagera su condición de cadena y se minimiza su condición de fortaleza, de protección. Por eso, disfrazada de derecho, se promueve la «independencia» del individuo, no para liberarlo (independencia y libertad no son lo mismo: ser independiente no significa ser libre), sino para que, *in-dependizado*, tenga un solo dueño: la economía politizada o política economizada. Nótese cómo en un mundo mercantilizado, la familia es vista como *el Gran Enemigo* que impide la comercialización del placer y la explotación de la debilidad humana.

<sup>33</sup> Ricardo Yepes, *Fundamentos de antropología*, p. 287.

<sup>34</sup> Erich Fromm, *apud*. Joseph Ratzinger, *op. cit.*, p. 175.

Desde luego que las relaciones humanas no son siempre fáciles y placenteras. También la convivencia familiar entrafia, con frecuencia, múltiples y graves problemas. El *home sweet home* es un lema bonito, pero azaroso. Pero ese intrínquilis es parte del aprendizaje. Aprender a ser libre no significa no tener problemas, sino aprender a superarlos. Sacar la vuelta a los problemas no es libertad, es evasión.

También es cierto que, junto a problemas reales, hay otros que lo son sólo en apariencia. ¿Quién no conoce el caso del cónyuge molesto, dispuesto a romper el vínculo matrimonial, debido a la *injusta carga* que le impone el compromiso de fidelidad? Se olvida que, en efecto, nadie está obligado a prometer fidelidad a otro, pero que, si lo ha hecho —y no estaba dormido o ebrio—, ese *otro* tiene derecho a contar con su fidelidad<sup>35</sup>. Y conocemos también a esa madre amorosa que, por no contrariar los gustos del hijo, lo alimenta únicamente con bombones y televisión. ¿Es que no se da cuenta de que está haciendo exactamente lo que haría alguien que quisiera dañar gravemente a su nene?<sup>36</sup> ¿O el caso de ese adolescente, a punto de huir del hogar porque su padre lo ha reprendido con ira? ¿No sabe que la ira no necesariamente se opone al amor? *A veces los padres deben reprender con ira a su hijo precisamente porque lo aman. Y no cumplirían con su obligación y su deseo de amar si, por ponérselo fácil al otro y también a sí mismo, no intervinieran a veces críticamente en su vida, si no lo corrigieran. Sabemos que, a menudo, los niños malcriados, a los que se les ha consentido todo, al final no logran salir adelante en la vida, porque ésta les trata de otra manera y no han aprendido a disciplinarse a sí mismos, a situarse en el buen camino*<sup>37</sup>.

Es verdad que son los cónyuges quienes se prometen mutua fidelidad, pero ésta es una virtud que todos podemos y debemos vivir en todas nuestras relaciones: fraternidad, amistad, compañerismo, escolaridad, profesionalidad, ciudadanía, etcétera. Ser fiel significa mantener una promesa; cumplir el compromiso libremente aceptado; empeñarse en acabar una misión en la que uno se ha comprometido o una tarea que nos ha sido encomendada. Es la fidelidad una manera de amar, en el sentido de

<sup>35</sup> Robert Speamann, *op. cit.*, p. 69.

<sup>36</sup> *Idem.*

<sup>37</sup> Joseph Ratzinger, *op. cit.*, p. 173.

*procurar el bien del otro.* Con frecuencia nos preguntamos: ¿Cómo puede el ser humano, que es mudable, débil y cambiante, ser fiel a los compromisos? La respuesta cristiana es: *Porque su fidelidad está sostenida por Aquel que no es mudable, ni débil, ni cambiante: Dios.*

Recordemos que la pretensión de una «familia perfecta» es un sueño que se puede convertir en pesadilla; y que tratar de romper los *lazos* familiares, suele ser una pesadilla que suele convertirse en tragedia.

### — ¿Cree Usted que la Familia es Obsoleta?...

¿... condenada a desaparecer como cosa del pasado, imposible según las exigencias de la vida moderna, sobre todo después de las revoluciones del siglo XX: laboral, sexual, femenil, juvenil...?

Sin embargo, al parecer, la mayor prueba de que la familia es el sustento más firme de la civilización, la moral y el humanismo, son los ataques de que es objeto. Ataques que no se dan sólo en algo superficial, ni siquiera en algo tan inmortal como la «guerra de los sexos», sino que se dirigen a la naturaleza misma de la familia: su origen, estructura, fines y funciones. *Es la existencia natural de la familia como el ideal de la convivencia humana y como fundamento de la sociedad lo que se desea destruir*<sup>38</sup>. Los ataques llegan por diversos frentes: a través de revistas, de escándalos llamativos a los que se da una especial publicidad, de series de televisión que alcanzan a un gran público que poco a poco va deformando su conciencia...

Deformada la conciencia y perdida la *capacidad valorativa (anaxia)*, es fácil que las *masas* acepten que los valores familiares (conyugalidad, paternidad, maternidad, filiación; compromiso, estabilidad, fidelidad...) *sean sólo un mito impertinente, chiste cruel u obscenidad que ofende a los oídos modernos, por lo cual no deben mencionarse en círculos respetables*<sup>39</sup>. Así: amor, matrimonio, sexo, familia y su función formativa quedan reducidos a

<sup>38</sup> G.K. Chesterton, *op. cit.*, p. 18.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 22 y ss.

meras banalidades. (El *mundo del espectáculo* —política, cine, TV...— es rico en ejemplos: personas que *juegan* a que se enamoran, se casan, tienen hijos, se divorcian; se vuelven a enamorar, a casar, a tener otros hijos, a divorciar...).

Por muy *líder* que sea, el humano es y seguirá siendo hasta que se muera, un ser familiar, por indigencia y por excelencia. Necesita de su familia y su familia necesita de él. Es mucho lo que debe recibir, y es mucho lo que debe aportar. *Educadores, escritores, políticos y legisladores han de tener en cuenta que gran parte de los problemas sociales, y aun personales, tienen sus raíces en los fracasos o carencias de la vida familiar*<sup>40</sup>. Porque la existencia de la familia —como institución natural, humana y divina, célula de la sociedad y germen de la sociabilidad— es un hecho previo a cualquier pacto, contrato, teoría o reconocimiento estatal. *La gente no nace en una guardería infantil y tampoco muere en una funeraria*. El papel de la familia seguirá siendo entendido en términos de aportación, intervención y responsabilidad en la construcción de un futuro histórico, individual y social que, de alguna manera, depende de nuestras decisiones presentes<sup>41</sup>. *Como es la familia, así es la sociedad, porque así es el hombre de modo que el conjunto de las relaciones que se instauren en la humanidad depende radicalmente de las que se establecen en el seno de la familia...*<sup>42</sup>. Ésos son los hechos y de ellos hay que partir.

En efecto: pertenece a la esencia del *homo familiaris* nacer en una familia y, por lo general, está llamado a fundar una nueva. La propagación de la especie humana y el mantenimiento de sus valores, exigen que la familia siga siendo la comunidad instintivo-natural, socio-cultural y ético-religiosa más estable e irremplazable para que sus miembros — en comunidad de vida y amor— hagan frente a las necesidades materiales y espirituales de la existencia y, solidariamente, construyan el progreso integral y armónico de la sociedad.

<sup>40</sup> Francisco Fernández Carbajal, *Hablar con Dios*, t. III, p. 476 y ss.

<sup>41</sup> Ana Ma. Navarro, «Papel de la familia en el futuro», *Lo permanente y lo cambiante en la educación*, p. 95.

<sup>42</sup> Tomás Melendo, «La familia en la Universidad», *Istmo*, 279, p. 52.

La salud, y hasta la vida misma de la sociedad, dependen del mantenimiento y fomento de los valores familiares. De hecho, cualquier debilitamiento de la estructura familiar produce una correlativa desaparición del impulso para mantener y fomentar los valores que determinan la elevación cultural de un país<sup>43</sup>. La familia es y seguirá siendo, el signo de esperanza que necesitan los hombres y que necesita el mundo. Antes, como ahora, *sólo se educará bien a la nación si se respeta la primacía espiritual y social de la familia y se protege a ésta en el libre uso de sus derechos*<sup>44</sup>.

Es verdad que las tensiones y divisiones de la posmodernidad oprimen a la familia del siglo XXI. La *familia nuclear*, típica de las sociedades industrializadas contemporáneas, se halla cada vez más expuesta a procesos de desintegración. En Europa, por ejemplo, cuna de la civilización occidental, existen países en los que cerca del 70% de la población está integrada por hombres y mujeres que viven solos. Incluso *el término «familia» sirve hoy para englobar fenómenos tan distintos como el matrimonio de padre y madre con hijos, las parejas no casadas, las familias recompuestas tras un divorcio, la maternidad en solitario o las parejas homosexuales. Sin duda, en toda sociedad habrá siempre distintas situaciones familiares, arreglos y desarreglos, fruto de vicisitudes personales, a veces provocadas, otras padecidas. Pero existen ya suficientes datos y experiencias para observar que determinados modelos de familia contribuyen a estructurar la sociedad, mientras que otros son fuente de problemas*<sup>45</sup>.

Por eso, para Chesterton, la familia ni es obsoleta, ni mucho menos ha muerto: *Está, quizá, medio enterrada en el polvo de la frivolidad y en el barro de la insensatez y el egoísmo, que parecen ser congénitos a la humanidad y que nunca dejan de acompañarla en su caminar. En términos de cálculo estadístico, la familia languidece en las sociedades tecnológicamente más avanzadas del globo. Pero, como todas las cosas grandes de verdad, como todas las realidades*

<sup>43</sup> Ángel Rodríguez Luño, *Ética*.

<sup>44</sup> François Charmot, *Esbozo de una pedagogía familiar*, p. 14.

<sup>45</sup> Ignacio Arécheaga, *Aceprenta*, «Encuentro Mundial de las Familias».

que de verdad importan, la familia «semper reformanda», está siempre muriendo y siempre resucitando <sup>46</sup>.

### — ¿Cree que la Familia no se Adecua a la Cultura Moderna?

Chesterton, hiperbólico como era, inició, en cierta ocasión, una conferencia acerca de *la familia y el pensamiento moderno*, diciendo: *Tal vez sería más apropiado hablar sobre la familia y la ausencia moderna de pensamiento.* Hacía referencia, sin duda, a la falta de solidez en la argumentación de los ataques que se hacen, so pretexto de *modernidad*, a la institución familiar. Con ironía y sentido común, reduce a tres las maneras típicas de la modernidad: *Una consiste en decir ¡no habrá niños! Esta sugerencia puede hacerse al individuo, pero se hace de hecho a todos los individuos. Otra es que el padre envíe a los niños inmediatamente, sobre todo si son muchachos, a una escuela distante e inaccesible, con límites como una prisión, para que esos pequeños puedan llegar a ser hombres de una forma que es considerada imposible en la compañía de sus propios padres. Pero está cesante este método «moderno», y hasta los mismos modernos se han dado cuenta de que es algo anticuado. La tercera es impecablemente moderna, y consiste en imitar a Rousseau, que dejó a sus hijitos en el portal de una casa para niños abandonados. El problema de tales métodos es que pueden ser llevados a cabo* <sup>47</sup>.

Con esto se quiere decir que, con la cultura moderna, la humanidad mucho ha ganado, pero también mucho ha perdido. Pero ¿qué se entiende por «cultura moderna»? Porque, por lo general, lo que llamamos «moderno» muy pronto se vuelve anticuado. Le ocurre lo mismo que a la llamada «música de moda», que por muy poco tiempo dura de moda.

Hablar de *cultura moderna* es aludir, entre otras cosas, a ciertas *condiciones de vida neurotizantes* que caracterizan los grandes conglomerados urbanos; de los ambientes rurales, descentralizados o periféricos, donde un ritmo de vida se acompaña de carencias y conformismos

<sup>46</sup> Álvaro de Silva, *apud*. **El amor o la fuerza del sino**, G.K. Chesterton, p. 19.

<sup>47</sup> G.K. Chesterton, *op. cit.*, p. 55.

paralizadores y gravemente lesivos de la realidad individual, familiar y social <sup>48</sup>. Es hablar, también, de la gran cantidad de familias devastadas por los fenómenos migratorios que ya alcanzan proporciones incontrolables.

Es aludir, igualmente, a una cultura acostumbrada al «*si no queda satisfecho, le devolvemos su dinero*», en la que lo «*alternativo*» reivindica sus derechos... *Si la unión entre hombre y mujer se entiende sólo como un «vamos a ver si esto funciona» y no como un amor para siempre; si los hijos son un extra optativo; si no se está dispuesto a sacrificar ninguna aspiración individual en bien de la familia, se comprende que para muchos, hoy, el matrimonio sea sólo una formalidad prescindible, no mejor que la mera cohabitación sin compromiso* <sup>49</sup>.

Fobia al compromiso y falta de comprensión de la naturaleza de la familia, es lo que ha conducido a la *cultura moderna* a ensayar, sobre todo después de la *contestación* de los años sesenta, fórmulas nuevas y modelos alternativos de convivencia más *libre* y *cómoda*: *comunas* que pretenden superar otras relaciones *comprometidas* y *posesivas*; *kibbutz* y *macrofamilias*, que permitan vivir cada momento existencial —sexual, afectivo, económico y educativo— en el ámbito del grupo en el que se diluye la responsabilidad.

Sólo que en la práctica, esas *nuevas* maneras de asociación no han podido dar respuesta satisfactoria a las expectativas de renovación. No obstante, a pesar de su precariedad e insuficiencia, esas formas amenazantes de la familia, la civilización y el humanismo, regresan de tanto en tanto disfrazadas de *progreso* y *libertad*.

Se explica, entonces, que muchos de los rasgos que perfilan la cultura moderna se orienten a erosionar los fundamentos de la familia y de la moral, *propagando la permisividad moral*: los divorcios, el amor libre, el aborto,

<sup>48</sup> L. Santelli Beccegato, *vid. Voz: «Familia»*, *Diccionario de ciencias de la educación*, p. 966 y ss.

<sup>49</sup> Ignacio Aréchega, *loc. cit.*

la anticoncepción, los atentados a la vida en su fase inicial y terminal, así como su manipulación. Estas corrientes disponen de enormes medios financieros, no solamente en cada nación sino también a escala mundial. En efecto, pueden contar con grandes centros de poder económico, a través de los cuales tratan de imponer sus condiciones a los países en vías de desarrollo. Por eso, es legítimo preguntarse si no estamos ante otra forma de totalitarismo, falazmente encubierto bajo las apariencias de la democracia <sup>50</sup>.

Crear que la familia es la que no se adecua a la modernidad —concluye Chesterton— obedece a una falta de claridad de pensamiento o un pensar cabeza abajo que pretende entender la realidad con los pies. Es poner el carro delante de los bueyes, y no al revés... La gente dice: La vida de familia no se adecua a la vida de hoy día. Esto es como decir: Las cabezas no se adecuan al tipo de sombreros que están ahora de moda. Y en lugar de agrandar los sombreros, se ponen a recortar las cabezas <sup>51</sup>.

### — ¿Cree que Familia y Trabajo son Valores Antitéticos por su Mutuo Carácter Ofensivo-Destructivo?

¿Cree que toda atención a la vida familiar, va en detrimento de la vida profesional (y viceversa)?

En definitiva, contraponer familia y trabajo resulta un antagonismo artificial. Artificio que se desvanece en cuanto se reconoce que ambos compromisos son asumidos por las personas como actos maduros, conscientes, libres, y no como simple satisfacción del *ego*, mera obligación o apetencia coyuntural y veleidosa. No entenderlo así es arriesgarse a vivir entre la angustia y el fracaso.

Ya lo hemos dicho: cierta evidencia innata atestigua que estos dos ámbitos de valores —uno relacionado con el trabajo y otro consecuente con el carácter familiar de la vida humana— pueden y deben conciliarse y compenetrarse. *El trabajo es el fundamento sobre el que se forma la vida*

<sup>50</sup> Juan Pablo II, *Memoria e identidad*, p. 66.

<sup>51</sup> G.K. Chesterton, *op. cit.*, p. 39.

familiar, la cual es un derecho natural y una vocación del hombre. [...] la familia constituye uno de los puntos de referencia más importantes, según los cuales debe formarse el orden socio-ético del trabajo humano. [...] la familia es, al mismo tiempo, una comunidad hecha posible gracias al trabajo y la primera escuela interior de trabajo para todo hombre <sup>52</sup>. Otra cosa resulta si se violentan las condiciones de la familia o del trabajo.

Familia y trabajo son, naturalmente, valores complementarios: uno remite al otro. El ser humano es, a la vez, *homo familiaris* y *homo faber*. El trabajo, dentro y fuera de casa es, en un cierto sentido, una condición para hacer posible la fundación de una familia. El trabajo es un elemento fundamental para alcanzar los fines de la familia. La vida familiar y la vida profesional se sostienen mutuamente. Armonizarlas no siempre es fácil. La conciliación no se da sola, ni de modo necesario, pero forma parte importante del empeño por vivir en unidad de vida. Unidad que, cuando encuentra el apoyo debido, pone orden en el corazón, enseña cuáles son las prioridades: las personas por encima de otros intereses. Intuición, buena voluntad y *darle tiempo al tiempo*, no bastan. Se requiere inteligencia, decisión y esfuerzo. Preservar el ámbito familiar, exige revolucionar el ámbito laboral.

Como en toda decisión importante, los buenos resultados dependen de conocer a profundidad el fin, elegir adecuadamente los medios y persistir.

### — ¿Cree que la Conciliación Familia-Trabajo es una Utopía según las Circunstancias Laborales Actuales?

Para la teoría empresarial actual, familia y trabajo son valores complementarios, armónicos y jerarquizables; ocasión de aprendizaje, maduración y desarrollo personal. Armonizarlos implica recuperar el recto sentido de libertad —como *facultad de amar con amor de benevolencia*— y optar por *un valor fundamental*, un ideal que dé sentido, unidad y coherencia a

<sup>52</sup> Juan Pablo II, *Enc. Laborem exercens*, núm. 10.

todos los demás valores. El *amarás a Dios sobre todas las cosas y al prójimo como a ti mismo*, seguirá siendo el mejor criterio para jerarquizar.

En esta tarea conciliatoria, las condiciones laborales también deben hacer su parte. Es tarea de la *política social del siglo XXI, flexibilizar la empresa*; organizar el mundo del trabajo de tal modo que se evite generar situaciones que acarreen graves tensiones familiares o incompatibles con las obligaciones del hogar: salarios insuficientes que dificulten el crecimiento y desarrollo normal de las familias; horarios que reduzcan en mucho la presencia en el hogar del padre o la madre; trabas a la actitud generosa, abierta a la vida, de muchas mujeres que quieren conciliar la dedicación a la familia con la profesión fuera del hogar; competencia laboral desleal como única vía de ascenso; viajes excesivos, etcétera. Y está obligada, también, a revalorizar afectiva y efectivamente aquellas profesiones más estrechamente ligadas a los fines propios de la familia: labores domésticas, la labor educativa, asistencia a enfermos y ancianos, etcétera.

Kim Clark, uno de los paladines en la formación de hombres y mujeres profesionales al más alto nivel, lo afirma así: *Creo decididamente en la importancia de la familia. Cada año, en la ceremonia de graduación, me dirijo a 900 graduados y hablo acerca de las oportunidades en su futuro. Les menciono dos cosas acerca de su relación entre el trabajo y la familia: 1) Ningún éxito comercial puede compensar un fracaso en casa; y 2) algunos de los aspectos más importantes del trabajo que harán, serán dentro de los muros de su casa. Mi consejo es que primero inviertan en su hogar* <sup>53</sup>.

### — ¿Cree que los Enemigos de la Familia Vienen de Fuera?

Los enemigos reales o imaginarios de la familia son numerosos. Desde luego que quienes la atacan desde fuera no es porque puedan entenderla de punta a cabo, sino porque no la entienden en absoluto: *Le dan golpes a ciegas, de una manera enteramente fortuita y oportunista; y muchos la echarían abajo sin hacer pausa para preguntar por qué fue, en primer lugar, puesta arriba* <sup>54</sup>.

<sup>53</sup> Kim B. Clark, *idem*.

<sup>54</sup> G.K. Chesterton, *op. cit.*, p. 97.

Pero, en la mayoría de los casos, los principales causantes del deterioro de la familia somos nosotros mismos. Deterioro que comienza cuando empezamos a sentirnos extraños en nuestro hogar, cuando comenzamos a vernos como meros abonados, como visitas. *La causa de ese extravío suele ser, apunta Chesterton, uno mismo. Las causas son: la falta de desarrollo interior, la pobreza de espíritu, el aburrimiento y la frivolidad, la asombrosa ausencia de imaginación, lo que lleva a hombres y mujeres a desesperar de la familia, o por lo menos, de su familia tal como la experimentan. La familia no es pequeña, es el alma de algunas personas la que es raquítica. La familia resulta demasiado grande para ellas*<sup>55</sup>.

Se sabe que cuando preguntaron a Franco Zeffirelli, el famoso cineasta italiano, *¿cómo se destruye un hogar?*, él respondió: *La destrucción de un hogar comienza por minucias: pequeñas traiciones, minúsculas estupideces, diminutos malentendidos, insignificantes descuidos... Si se quiere que el amor perdure —añadía—, hay que atacar esas pequeñeces desde el principio. De otro modo —afirmaba cierto poeta— llegan a convertirse en el estupidísimo deporte de estar buscándole defectos al otro... ¡para, en el momento que más le hieran, echárselos en cara!*

En sentido contrario, resulta aleccionadora la actitud de Peter Lynch, el líder empresarial que comenzó su cadena de ascensos y éxitos como *caddy*, y llegó a ser un magnate con un fondo en Bolsa cercano a los trece mil millones de dólares (que en aquel tiempo era mucho más dinero que ahora), a tasas de rendimiento elevadísimas. De pronto, estando en el *clímax* del éxito, sorprendió al mundo al anunciar su retiro, según dijo, por estar *harto de dedicar 14 ó 15 horas diarias a los negocios*, con el consiguiente abandono de su familia y deterioro de la salud: *Me voy —expresó— porque no he sabido de nadie que en su lecho de muerte se haya arrepentido de no pasar más tiempo en su oficina.*

El bien de la familia en todos sus aspectos, debe ser una de las preocupaciones fundamentales de toda la sociedad y, muy en especial, de todo cultivador de la *pedagogía individual* y de la *pedagogía social*; y de todo líder *con valores*, en lo que tiene de miembro de una familia y formador de

<sup>55</sup> Álvaro de Silva, *op. cit.*, p. 27.

personas: *Desde los diversos sectores de la vida social hay que apoyar el matrimonio y las familias, facilitándoles todas aquellas ayudas de orden económico, social, educativo, político y cultural que hoy son necesarias y urgentes para que puedan seguir desempeñando en nuestra sociedad sus funciones insustituibles* <sup>56</sup>.

## **Familia: ¡Llega a Ser lo que Eres!**

Es impropio hablar de reforma —señala Chesterton— si no se atiende antes a la forma. Reformar la familia exige, previamente, saber *qué es la familia*, cuál es su forma esencial. No obstante, nuestro mundo desvía la atención para no penetrar en el complejo papel originante y configurador de la esencia de la institución familiar: instintivo-natural, socio-cultural, ético-religioso. Porque comprender la naturaleza de la familia no consiste sólo en atender las exigencias o vicisitudes accidentales de tal o cual unidad familiar (los llamados *casos límite*), por frecuentes y dramáticos que sean.

Es obvio que comprender la naturaleza de la familia —el *ser*, el *poder ser* y el *deber ser*— se hace cada vez más difícil por el denso «bombardeo» de mensajes heterogéneos entre sí, superpuestos y con frecuencia discordantes, vehículos de modelos de comportamiento ambiguo, respecto a los cuales se ha debilitado progresivamente una capacidad de juicio y de valoración.

A primera vista, la institución familiar está enferma. Pero, *así como la enfermedad nos hace añorar con más deseo una salud que dábamos por sentada, la crisis de la familia ha de llevarnos a una nueva edición, corregida y aumentada, de lo que desea ser la realidad social, y la considerable pérdida de humanismo producida por su decaimiento bien podría terminar en una nueva y más profunda apreciación de su formidable relevancia* <sup>57</sup>.

En estos momentos, *rescatar a la familia* no consiste en volver al pasado, sino de apostar, desde el presente, por el futuro. El lema de esta «*odisea*»

<sup>56</sup> Cfr. *Familiaris Consortio*, núm. 45.

<sup>57</sup> G.K. Chesterton, *El amor o la fuerza del sino*. En la *Introducción* escrita por Álvaro de Silva, p. 19.

no debe ser: *¡familia, vuelve a ser lo que eras!*, sino el de: *¡familia: llega a ser lo que eres!*<sup>58</sup>.

Por eso, *la gran odisea del siglo XXI* consiste en rescatar a la familia como:

▪ ***Primera escuela del amor, unión y libertad***

La conquista del amor, de la unidad y de la libertad, es tanto un proyecto personal como familiar. La familia es creación del amor, y participa de sus notas. Fecundidad, universalidad y actitud resolutoria son notas esenciales del amor, que también pueden definir a la familia: *el amor le da vida y la prolonga*. La familia es un ser vivo, como el amor, y por ello tiene, como todo ser vivo, cuerpo y alma. El hogar, vivificado por el amor, participa de sus notas que lo hacen espiritual, personalizador y diferenciador de cada sujeto, dándole los medios para expresarse y trascenderse hacia Dios, los demás y las cosas<sup>59</sup>.

Como ya dijimos: esto hace que la vida familiar sea la vía más inmediata para la salida del egoísmo y adquisición de los valores sociales básicos. Mientras que otras instancias tratan de fomentar los valores por *instrucción*, la comunidad familiar realiza la primera transferencia de los valores por *identificación*.

Y quien dice comunidad dice orden, y el orden implica autoridad que, debidamente ejercida, enseña que obedecer y mandar, en familia, consiste en servir libremente y por amor. Padres posesivos, indolentes, ambiciosos, permisivos, etcétera, suelen suscitar reacciones antisociales. *Padres con valores* fomentan comportamientos sociables, aunque los hijos, de momento, no comprendan la significación del sentido social. Junto a padres afectuosos, los hijos no sólo experimentan calma y seguridad, también aprenden a tener confianza y la satisfacción que ofrece una vida ordenada, apacible y generosa.

<sup>58</sup> *Idem.*

<sup>59</sup> *Cfr.* Ana Ma. Navarro, «Papel de la familia en el futuro». *Apud: Lo permanente y lo cambiante en la educación*, p. 98 y ss.

Amor, libertad y unidad se encuentran, primero, en una familia sana, en una familia con valores. El niño aprende, sobre todo de la madre, la *sonrisa social*, y por ella llega a establecer el contacto social. En casa se aprende a vivir y convivir, a dar y recibir, a hablar y escuchar, a confiar y comprender. Así se realizan las primeras etapas del *proceso de asimilación* cultural y moral (bienes culturales, formas sociales verdaderas y valiosas; desarrollo de la individualidad, independencia y originalidad); y del *proceso de superación* individual (desarrollo de capacidades personales, descubrimiento y promoción del *yo*, hacia el futuro y hacia los demás) y, sobre todo, se adquieren las capacidades de dirigir la propia vida y hacer efectiva la libertad.

Para esto, los padres han de abrir la puerta a los jóvenes hacia todos los valores y todas posibilidades de la cultura humana, tan variada, tan laboriosa, tan elaborada. Es una ardua tarea que involucra enseñanza y ejemplo, protección y permanencia, fidelidad y esfuerzo. *Sé que algunas personas —afirma Chesterton— se impacientan y se vuelven irracionales al llegar a este punto, y dicen que todo podría salir igualmente bien sin ninguna educación. Pero mienten; porque ni siquiera podrían expresar esa opinión si no hubieran aprendido laboriosamente una lengua particular en la que poder decir desatinos*<sup>60</sup>.

Lo anterior justifica que la familia sea, sencillamente, familia: nunca perfecta, pero siempre el lugar privilegiado de la aceptación, de la libertad y de la caridad. *El lugar donde nos pueden dejar en paz y el sitio donde preferiríamos morir*<sup>61</sup>. Según Chesterton, habría que colocar *la bandera de la libertad en todas las puertas y ventanas de la casa, porque cada hogar es una fuente de libertad*<sup>62</sup>.

### ▪ **Lugar de identidad**

En la dinámica integrativa de la personalidad humana, desde la que arranca la aventura personal de descubrir y conquistar el mundo, *un*

<sup>60</sup> G.K. Chesterton, *op. cit.*, p. 53 y ss.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 39.

*factor muy importante es el de la identidad. La persona adquiere progresivamente durante la infancia y la adolescencia, conciencia de ser «sí mismo», de su identidad* <sup>63</sup>.

Es la familia la que proporciona a cada uno su *perfil genético*, tanto biológico como psíquico (temperamento, inclinaciones, aptitudes, urdimbre afectiva, costumbres, gestos, modos de ser y reaccionar, conductas, cultura práctica, etcétera). Comunica, además, los valores que más profunda y permanentemente quedan grabados en el espíritu de sus miembros (preferencias, rechazos, actitudes religiosas, virtudes propias, modos de valorar, ideales, etcétera) <sup>64</sup>. Y nos signa con un *nombre* que contiene todo nuestro *yo*: actual y potencial.

También cada familia posee su identidad: *identidad familiar*, que es fundamento directo de la identidad de cada uno y fundamento indirecto de la identidad de la sociedad. De ahí que respetar y defender la propia identidad, es respetar y defender la identidad familiar y la identidad nacional.

Una familia ambigua, inestable, sólo comunica una identidad instantánea, provisional. *Pseudoidentidad* que se suma, como un número más, a la llamada *generación light* o *equis*, determinada por fenómenos superficiales como la moda en el vestir, pensar, opinar, actuar..., todo lo cual interfiere con el desarrollo de un compromiso social, familiar, profesional y moral estable y serio.

Juan Pablo II nos recuerda que: *La memoria es la facultad que fragua la identidad de los seres humanos, tanto en lo personal como en lo colectivo. Porque a través de ella se forma y se concretiza en la psique de la persona el sentido de identidad [...] que permite al hombre entenderse a sí mismo desde sus más profundas raíces y, al mismo tiempo, en la perspectiva última de su humanidad. Le hace comprender también las últimas comunidades en que se fragua su historia: la familia, la ascendencia y la nación. En fin, le permite adentrarse en la historia de la lengua y de la cultura, en la historia de todo lo que es verdadero, bueno y hermoso* <sup>65</sup>.

<sup>63</sup> Cfr. Documentos Pontificios. **Familia, matrimonio y uniones de hecho**, núm. 8.

<sup>64</sup> Cfr. Ricardo Yepes, **Fundamentos de antropología**, p. 111.

<sup>65</sup> Juan Pablo II, **Memoria e identidad**, p. 177 y ss.

### ▪ *Lugar de aceptación*

En familia, la persona es aceptada sin condiciones: por lo que es, no por lo que hace. De la aceptación nace el respeto a la persona y sus derechos. Saberse aceptado es la primera lección viva de comprensión, respeto y aceptación de los demás. Esta relación, con el tiempo y bien cuidada, no hace sino aumentar y afirmarse como *amor volitivo*; *amor de benevolencia*, profundo y desinteresado. Amor que consiste en *procurar el bien del otro* y hace que el hogar sea el único sitio en el que un ser humano puede entregarse a otro sin disminución alguna de su persona, su identidad, dignidad o alegría.

En esta dinámica, palabra, gesto y proximidad física, pueden expresar entusiasmo o desprecio, interés o desaliento, alegría o tristeza, aprobación o censura. Amor, respeto y atención, engendran aceptación. Antipatía, agresión e indiferencia, engendran rechazo. La aceptación, ennoblece; el rechazo, envilece. Aceptar es brindar ayuda: tiempo, cooperación, enseñanza o medios que alguien necesita. Es *amor* en su nítido sentido; amor que colma de alegría. La alegría de *estar-con*, de *vivir-con* que hace decir a Borges: *Estar o no estar contigo, ésa es la medida de mi tiempo*. Porque aceptar, como amar —señala Yepes— es una *afirmación alegre*: *acceptar, aceptarse y ser aceptado es alegrarse. La alegría es el sentimiento que nace de decir: «¡Es bueno que tú existes!»*<sup>66</sup>.

Aceptar a los demás comienza por la *aceptación de sí mismo*, que es mucho más que mera *autoestima*. Es, quizá, el primer deber que está en la base de todos los demás deberes. Aceptarse es *querer ser el que se es y asumir la tarea que nos ha sido asignada; ejercitar la autocrítica, pero con lealtad hacia lo que Dios ha puesto en nosotros. No puedo vivir soñando que soy otro, que hago esto o lo otro, soñando que soy ése o aquel otro*<sup>67</sup>. Eso puede ser un ejercicio mental inocente, pero volverse peligroso si se trata de *querer evadirse de sí mismo, de lo negativo que descubrimos en nosotros: malas disposiciones, deseos insatisfechos, costumbres consolidadas, culpa acumulada...* Debo aceptarlo y hacer frente a ello: *así soy, esto he hecho*<sup>68</sup>. No con rebeldía; eso no

<sup>66</sup> Cfr. Ricardo Yepes, *op. cit.*, p. 192.

<sup>67</sup> Romano Guardini, *La aceptación de sí mismo*, p. 20.

<sup>68</sup> *Idem*.

es aceptación: es cínico endurecimiento. Sino en verdad, porque sólo la verdad lleva más allá del mal: *Soy así, pero quiero llegar a ser de otro modo.*

Arrepentirse del mal cometido también es aceptarse. El arrepentimiento es una de las más poderosas formas de expresión de nuestra libertad: *en él nos enjuiciamos, poniéndonos contra nosotros mismos del lado del bien y de la justicia.* Arrepentirse no es renegar de sí, eso sería desesperación y fuga. *Es, más bien, aceptación de lo que hice mal. Este arrepentimiento es una verdad que se convierte en punto de partida de una nueva conducta, de un recomienzo* <sup>69</sup>.

### ▪ **Lugar de la intimidad**

*Intimidad es el ámbito interior a cubierto de extraños. Sentimientos, pensamientos o hábitos propios y exclusivos de alguien* <sup>70</sup>; lo más idiosincrático, propio y personal, a lo que sólo uno tiene acceso. Cámara interior, íntima, infranqueable, en donde la persona piensa, decide y ama. Individualidad, independencia e *intimidad* corresponden a la esencia misma de la dignidad personal.

Ahí, cada uno se conoce a sí mismo. Nuestros pensamientos no los conoce nadie, hasta que los expresamos. *La interioridad es un mundo interior abierto para mí y oculto para los demás, es intimidad: una apertura hacia dentro. Es el grado máximo de inmanencia, porque no es sólo un lugar donde las cosas quedan guardadas para uno mismo sin que nadie las vea, sino que además es, por así decir, un dentro que crece, del cual brotan realidades inéditas, que no estaban antes: son las cosas que se nos ocurren, planes que ponemos en práctica, invenciones, etcétera. La intimidad tiene capacidad creativa. Por eso, la persona es una intimidad de la que brotan novedades, una intimidad creativa, capaz de crecer* <sup>71</sup>.

<sup>69</sup> *Idem.*

<sup>70</sup> Ricardo Yepes, *op. cit.*, p. 75.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 111.

De esa intimidad, *la persona saca de sí, se manifiesta, se expresa de mil maneras: gesto, palabra, mirada, indumentaria, modales... son distintas formas de expresión*<sup>72</sup>. Todas tienen su importancia. *Intimidad y expresión* indican que la persona es principio y dueña de ambas, y al serlo, es principio y dueña de sí misma y de sus actos. Y es primeramente en la familia en donde nuestra *intimidad* entra en contacto con la intimidad de los demás mediante el diálogo. Esta intersubjetividad es *amistad* y constituye la *intimidad familiar* que hace que el hogar sea *el lugar privilegiado de la libertad y de la caridad, en el que uno puede ser de verdad libre, donde mandar es obedecer, reinar es servir y un gozo, sufrir; lugar de amistad, en el que el amigo es más excelso que su mérito, o más bien, amigo y mérito son lo mismo; lugar donde podemos vivir «a gusto» y el sitio donde preferiríamos morir en paz*<sup>73</sup>.

### ▪ **Lugar de realización**

El *homo familiaris* nace niño en vías de realización; no nace como personalidad plena, ya realizada. Sin familia, el hombre no sería viable, ni siquiera biológicamente. Mucho menos será posible la viabilidad de su realización como persona.

El hombre se realiza en y por la cultura y, por prioridad cronológica, la familia es el primero e insustituible ambiente de realización de todos sus miembros, gracias a su función conservadora y transmisora del patrimonio cultural: *es la única manera en que la cultura humana puede permanecer humana. A través del padre y de la madre enlaza el término de patrimonio, concepto que subyace en la palabra «patria»*<sup>74</sup>. La *pedagogía del liderazgo* ha podido comprobar que las virtudes sociales más importantes —la justicia y el amor al prójimo, el genuino sentido de autoridad y obediencia— sólo se forman, *ex radice*, en el ámbito de la educación y convivencia familiar.

La familia es el primero y más decisivo impulso hacia la *realización* de cada uno. Del seno familiar, el hombre sale para realizar la propia vocación. *La familia es, según vimos, la principal tarea humana, tanto pasiva (la*

<sup>72</sup> *Idem.*

<sup>73</sup> Álvaro de Silva, *op. cit.*, p. 41.

<sup>74</sup> Juan Pablo II, *Memoria e identidad*, p. 90.

*niñez) como activa (la madurez): en ella se pueden llevar a plenitud las dimensiones humanas más radicales*<sup>75</sup>.

Desde su personalísima identidad, todo hombre y toda mujer están llamados a conducir a *plenitud*, a *realizar* —hacer real, convertir en realidad— lo recibido como potencialidad, como posibilidad contenida en su ser natural. Es la *vocación humana* a la plenificación de su ser, a la autorrealización como persona. Ser-*yo* significa precisamente tener un camino que lleve desde el Yo de la situación inicial al Yo de la plenitud.

En efecto: *cada persona se experimenta a sí misma como un bien, pero aún no definitivo, sino más bien como proyecto. Vive no en la satisfacción de lo que ya es, sino en la esperanza de lo que debe llegar a ser y todavía no es. Vive como en tensión hacia una plenitud aún no poseída... [Pero] la tensión hacia la plenitud no es de necesario cumplimiento; depende de la inteligencia y de libertad humanas. Por eso cabe el éxito, pero también cabe el riesgo de la frustración y el fracaso*<sup>76</sup>.

## **GARANTÍA DE UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA, LIBRE Y SEGURA**

La familia es la escuela de las virtudes humanas que toda sociedad necesita. La dinámica familiar es la primera educadora de la libertad. Sólo educa el que libera. Sólo libera el que educa. Los miembros de una familia sienten, por así decir, una invitación o inclinación a vivir una biografía común que no es algo ya realizado, sino por realizar solidariamente en un ambiente de seguridad, libertad y justicia. Cada familia, como toda sociedad, es un proyecto que ha de ser vivido, pero que no se cumple necesariamente: depende, como todo desarrollo humano, de la inteligencia y voluntad de los integrantes<sup>77</sup>.

Paternalidad, maternidad, filiación, fraternidad, son posiciones sociales determinadas y vinculadas, como a toda posición social, con cargas y expectativas: con su rol social. No todos los individuos están obligados a

<sup>75</sup> Ricardo Yepes, *op. cit.*, p. 287.

<sup>76</sup> Cfr. Antonio Ruiz Retegui, *Pulchrum*, p. 17.

<sup>77</sup> Ricardo Yepes, *idem*.

formar una familia, pero sí es una obligación de la especie humana que la sociedad debe de facilitar. Los hechos demuestran que existen razones legítimas que explican la formación de familias de lazos espirituales, con frecuencia más fuertes que los lazos de la sangre.

*Según vaya la familia, así irá la sociedad.* Con la procreación, la libertad llega como un don. La familia, *ámbito de encuentro* seguro y justo, enseña a pretenderla como conquista y a ejercerla como justicia. Autoridad, estabilidad y vida de relación familiares, constituyen la máxima garantía de libertad, justicia y seguridad sociales. La propia naturaleza exige que la familia sea indisoluble para asegurar la cohesión social. Sólo así podrá seguir siendo la familia: *origen de la ciudad y semillero de la república* (Cicerón). La ruina de la familia sería el pregón de la ruina social. Ésa sería una crisis que las próximas generaciones resolverían mucho mejor que nosotros, *porque ellos habrán pagado primero las consecuencias. Lo ideal sería, desde luego, ahorrarles esa terrible experiencia*<sup>78</sup>.

## LA ODISEA DEL SIGLO XXI

Mientras tanto, en muchos ambientes se sigue considerando que la familia es el gran problema; en otros, por fortuna, se considera que es la gran solución. Se insiste en que la familia está en crisis, pero «estar en crisis» no es estar muerto, ni siquiera desahuciado. De la adolescencia se dice —por ejemplo— que es una etapa de crisis, y es prelude de una etapa de mayor consolidación, crecimiento y de vigorosa madurez. Cuando se afirma que un enfermo entró en crisis es, generalmente, el dejar abierta la posibilidad de una franca recuperación. La familia, como institución natural, humana y divina, sigue viva a pesar de los múltiples ataques, internos y externos, teóricos y prácticos, de que es objeto. Porque las cosas muertas pueden ser arrastradas por la corriente; sólo algo vivo, fuerte, dinámico, puede ir contra la corriente.

Alentadas por esta esperanza, son muchas las instancias que postulan el *rescate de la familia* como la *gran odisea del siglo XXI*. Recordemos que la

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 298.

Organización de las Naciones Unidas declaró 1994 como el *Año Internacional de la Familia*, iniciativa que trató de poner de manifiesto que la cuestión familiar es fundamental para los Estados miembros de la ONU. Poco antes, en la *fiesta de la Sagrada Familia de 1993*, se inauguró en toda la Comunidad eclesial el «Año de la Familia», como etapa significativa en la preparación del *Gran Jubileo del año 2000*. De este modo, y continuando una tradición de siglos, el Papa Juan Pablo II quiso subrayar la atención prioritaria de este tema a lo largo de su pontificado; atención que ya preludiva la labor pastoral de su sucesor. Estas iniciativas han contribuido a la difusión y conocimiento de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** de las Naciones Unidas, y la **Carta de los Derechos de la Familia** de la Santa Sede.

Huelga decir que el *rescate de la familia* no consiste sólo en sacarla de la crisis, sino en reivindicarla como valor fundamental y fuente de valores; como idea motriz que dé nueva luz, mayor energía y más claro sentido a la vida; como factor de unidad, solidaridad y alegría entre los hombres en este siglo que apenas comienza. Es una *odisea* orientada a desvelar su vigencia y centralidad; reconocer su papel en el progreso del país; destacar su función en el desarrollo profesional y ético-social de hombres y mujeres; enfatizar su función pedagógico-cultural en los jóvenes; y reivindicar sus fecundas posibilidades en las nuevas políticas socio-laborales.

Atendiendo a tal propósito, este trabajo pretende subrayar la necesidad de reexaminar nuestro criterio acerca de la institución familiar: su naturaleza, estructura, misión y sentido. En el entendido de que el tema de la familia es inagotable y no se estudia sólo a través de los sentidos, que únicamente captan la evidencia accidental, sino a través de una visión más penetrante que supere las apariencias sensibles.

Según señalamos, el lema de esta *odisea* no debe ser ¡*Familia: vuelve a ser lo que eras!*, sino ¡*Familia: llega a ser lo que eres, lo que debes ser!*: primera escuela de amor, unión y libertad; lugar privilegiado de intimidad e identidad, de aceptación y realización personal; mejor garantía de una sociedad más justa, más libre y más segura. Si vemos hacia el pasado, es sólo para rescatar lo esencial en pro del futuro.

Es preciso insistir acerca del papel activo que, en este rescate, deben asumir las familias mismas. Deben ser: *las primeras en procurar que las leyes no sólo no ofendan, sino que sostengan y defiendan positivamente los derechos y deberes de la familia*<sup>79</sup>, promoviendo así una verdadera «política familiar»<sup>80</sup>.

### ... NI PACÍFICA, NI CÓMODA, NI UNIDA

Por lo demás, es justo decir siempre la verdad: *la familia no siempre es pacífica, ni cómoda, ni unida*. Es, sí, el lugar de las mayores alegrías, pero también de los mayores pesares. Cada persona, cada aspecto, cada momento de la vida familiar es impredecible, es un problema actual o potencial: nunca se sabe lo que va a pasar. ¡Eso es lo que la hace tan apasionante! Quizá unos cuantos poderosos todo lo puedan prever y controlar, ¡por eso se aburren! Pero para el común de los mortales: *La aventura suprema es nacer... Ahí nos encontramos de repente en una trampa espléndida y estremecedora. Al entrar en la familia por el nacimiento entramos en un mundo incalculable, en un mundo que tiene sus leyes propias y extrañas, en un mundo que podría muy bien continuar sin nosotros; en un mundo que no hemos fabricado nosotros... Ahí vemos de verdad algo que jamás habíamos soñado antes. Nuestro padre y nuestra madre están al acecho, esperándonos, y saltan sobre nosotros como si fueran bandoleros detrás de un matorral. Nuestro tío es una sorpresa. Nuestra tía es como un relámpago en un cielo azul. Y ese carácter extraño de la vida familiar, este ingrediente inesperado y hasta perverso de las cosas tal como acontecen, permanece incurablemente interesante*<sup>81</sup>. Por eso nacer, crecer, fundar y cuidar una familia puede ser, si queremos, la aventura humana y sobrenatural más apasionante, fecunda y divertida de nuestro proyecto vital. Y aquello de: *Honrarás a tu padre y a tu madre; y que el hermano, ayudado por su hermano es como una ciudad firmemente defendida; y que un amigo es una fuerte protección*, pueden seguir siendo de nuestras verdades más consoladoras.

En suma, este rescate de la familia puede ayudar a renovar la faz de la tierra. Nuestra sociedad y nuestra cultura necesitan renovarse. La sociedad

<sup>79</sup> Cfr. *Familiaris consortio*, núm. 44.

<sup>80</sup> Cfr. Francisco Fernández Carvajal, *Hablar con Dios*, t. III, p. 477.

<sup>81</sup> G.K. Chesterton, *op. cit.*, p. 45.

y la cultura no sólo se conservan: evolucionan, progresan, ésa es su ley. Únicamente que a la palabra «progreso» se la ha dotado de una aureola casi mágica. [...] Progreso solo puede ser un concepto razonable si sabemos hacia dónde queremos ir; el mero movimiento sin más, no supone ningún progreso [...]. Para que sea progreso tiene que preguntarse cuál es su escala de referencia y cuál es su meta <sup>82</sup>.

La odisea del siglo XXI debe interesar a jóvenes y a adultos, a la sociedad entera. Importan, para el rescate de la familia, tanto la ponderada experiencia de unos como el ímpetu innovador de otros. Sin esta colaboración se corre el peligro de obstaculizar el auténtico progreso, ya sea por una obstinada *veteromanía* (manía por lo pasado) paralizante, o por una irresponsable y desarticulante *neomanía* (manía por lo novedoso). Toda colaboración —lo sabemos— sólo puede darse entre unidades, no entre ceros. Y sabemos también que: *Aquel que quiera cambiar el mundo, debe empezar por cambiarse a sí mismo* (Sócrates). El rescate de la institución familiar comienza por el rescate de la propia familia.

Como institución basada en la comunidad de origen natural y depósito de los valores más profundos del espíritu humano, la familia no es un asunto meramente político. Es, sobre todo, moral y religioso. Ya *el cristianismo, por enorme que fuera la revolución que supuso, no alteró esta cosa sagrada, tan antigua y salvaje; no hizo nada más que darle la vuelta. No negó la trinidad padre, madre y niño. Sencillamente lo leyó al revés, haciéndola niño, madre y padre. Y ésta ya no se llama familia, sino Sagrada Familia, pues muchas cosas se hacen santas sólo con darles la vuelta* <sup>83</sup>.

## GUÍA DE REFLEXIÓN

En nuestro trabajo con numerosos grupos, hemos podido elaborar, conjuntamente, la siguiente tabla comparativa entre lo que «suelen hacer» y lo que la experiencia común aconseja que «deben hacer» el padre o la madre de familia. Creemos que, aunque breve, puede servir como guía para la reflexión y el diálogo:

<sup>82</sup> Joseph Ratzinger, *op. cit.*, p. 125.

<sup>83</sup> G.K. Chesterton, *op. cit.*, p. 58.

SUELE HACER:	DEBE HACER:
Muestra, con su conducta, que sus asuntos y relaciones importantes están fuera del hogar: socios, negocios, reuniones, viajes...	«Dejar que se note» la importancia que le merecen los asuntos familiares, aunque tenga que «verse forzado» a atender otras responsabilidades.
Externa demasiado francamente sus quejas de la familia: indisciplina, desorden, ruido, desobediencias...	Nunca proyectar una visión negativa de la problemática familiar. Recordar que: la pretensión de una familia perfecta, es un sueño que puede convertirse en una pesadilla, o peor, en una maldición.
Se fija únicamente en los defectos.	Ver también lo positivo. Saber hacer agradables y atrayentes el valor y la virtud. Ver, con lupa, lo positivo.
Confunde educación con escolaridad, y formación con enseñanza.	La educación de los hijos es responsabilidad de los padres. Se delegan funciones, pero no responsabilidades. No sólo «enseñar» los valores, sino «formar» en virtudes. <i>El valor es el bien pensado, la virtud es el bien vivido.</i>
Cede fácilmente a las ideas, usos y costumbres de moda, con el peligro de aceptar como normal y bueno, lo que no lo es.	A veces ir contra la corriente: no acostumbrarse al mal, ni pactar con la mediocridad. Sólo lucha contra corriente un ser vivo, dinámico; una cosa inerte o un cadáver, se dejan arrastrar.
Se esmera, como <i>líder exitoso</i> que es, en suscitar el reconocimiento y la admiración del cónyuge y de los hijos.	Recordar que el <i>líder</i> que se conforma con ser admirado, ha fracasado, se ha quedado a medias. Debe tratar de ser digno de ser imitado. El verdadero éxito se construye con humildad, buen prestigio y buen ejemplo.
Su autoridad se polariza entre la «frialidad de la lógica» y el «calor de la pasión».	Recordar el valor de la <i>templanza</i> . La autoridad no debe ser: <i>ni tan fría que pierda el calor del sentimiento, ni tan caliente, que pierda la dignidad de la idea: debe ser «refrigerada», templada.</i>

SUELE HACER:

DEBE HACER:

<p>Quiere, con buena voluntad, evitar todo conflicto entre su <i>liderazgo familiar</i> y su <i>liderazgo social</i>.</p>	<p>Tener presente que el conflicto suele darse, no por falta de voluntad, sino por falta de criterio. <i>Ciencia, competencia y experiencia</i> no caen como <i>ciencia infusa</i>. Hay que dedicar tiempo a la propia formación.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS F. *et al.*, **Lo permanente y lo cambiante en la educación**, EUNSA, Pamplona, 1991.
- ARÉCHEGA Ignacio, «Encuentro mundial de las familias», **Aceprensa** [en línea, disponible sólo para suscriptores]: [http://www.aceprensa.com/]. Consultado: 06-VII-2006. ISSN: 1135-6936.
- AYLLON, José Ramón, **Luces en la caverna**, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 2001.
- BENNER, Dietrich, **La pedagogía como ciencia**, Ed. Pomares, Barcelona, 1998.
- BOWEN-HOBSON, **Teorías de la educación**, Limusa, México, 1995.
- CHARMOT, François, **Esbozo de una pedagogía familiar**, Herder, Barcelona, 1964.
- CHESTERTON, G.K., **El amor o la fuerza del sino**, Rialp, Madrid, 1995.
- CHESTERTON, G.K., **Hombrevida**, Continental, México, s/d.

- CLARK, Kim B., **Liderazgo, valores y educación en un mundo atribulado**, Discurso pronunciado durante el acto académico de investidura de grado de doctor *Honoris Causa*, Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE), Ciudad de México, febrero 2005.
- DISCURSOS. Universidad Panamericana/ Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa, México, 2005.
- DOCUMENTOS PONTIFICIOS: **Carta a las familias; Familiaris Consortio; Familia, matrimonio y uniones de hecho.**
- FERNÁNDEZ, Bernardo, **Ética de la dirección**, Granica, México, 2000.
- FERNÁNDEZ C., Francisco, **Hablar con Dios**, t. III, Ed. Palabra, Madrid, 1998.
- GRAMSCI, Antonio, **La alternativa pedagógica**, Fontamara, México, 1998.
- GUARDINI, Romano, **La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida**, Ed. Cristiandad, Madrid, 1977.
- HERMOSO E., Paciano, **Teoría de la educación**, Trillas, México, 1994.
- INAYATULLAH, Sohail y GIDLEY, Jennifer, **La universidad en transformación**, Pomares, Barcelona-México, 2003.
- JUAN PABLO II, **Memoria e identidad**, Editorial La Esfera de los Libros, Madrid, 2005.
- LERMA J., Héctor, **Paternidad: excelencia o fracaso**, México, Minos, 1998.
- LUCIANI, Albino, **Ilustrísimos señores**, Rialp, Madrid, 1978.
- LLANO, Alejandro, **Gnoseología**, EUNSA, Pamplona, 1984.
- MATA, Santiago y MONTÓN, Carmen, «La auténtica “política social” del siglo XXI: Conciliar familia y trabajo, sin malabarismos», **Aceprensa** [en línea, disponible sólo para suscriptores]: [<http://www.aceprensa.com/>]. Consultado: 02-II-2005. ISSN: 1135-6936.
- MATA, Santiago, «Conciliar familia y trabajo sin malabarismos: La clave es la flexibilidad de las empresas», **Aceprensa**, núm. 10/05 [en línea, disponible sólo para suscriptores]: [<http://www.aceprensa.com/>]. Consultado: 2-II-05. ISSN: 1135-6936.
- MELENDO, Tomás, «La familia en la Universidad», **Istmo**, núm. 279, julio-agosto, México, 2005.

- NAVARRO, Ana Ma., «Papel de la familia en el futuro», **Lo permanente y lo cambiante en la educación**, EUNSA, Pamplona, 1991.
- PADILLA, M.R., **Héroes mitológicos**, EDIMAT, Madrid, 2002.
- PAULO VI, **Populorum Progressio**.
- PÉREZ LÓPEZ, J.A., **Liderazgo**, IESE, Barcelona, 1997.
- PIEPER, Josef, **El ocio y la vida intelectual**, Rialp, Madrid, 1979.
- RATZINGER, Joseph, **Dios y el mundo**, Mondadori, Barcelona, 2005.
- RODRÍGUEZ LUÑO, Ángel, **Ética**, EUNSA, Pamplona, 1984.
- RUIZ RETEGUI, Antonio, **Pulchrum**, Editorial Rial, Madrid, 1998.
- SECO, Luis Ignacio, **Chesterton**, Palabra, Madrid, 1998.
- SPEAMANN, Robert, **Ética: Cuestiones fundamentales**, EUNSA, Pamplona, 2005.
- YEPES, Ricardo, **Fundamentos de antropología**, EUNSA, Barañáin, 1997.



# EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS, CONCEPTO CLAVE EN LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN ESPAÑOLA

*Concepción Naval Duarte  
Carolina Ugarte Artal*

---

Concepción  
Naval Duarte



Doctora en Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, España. Profesora Agregada de Teoría de la Educación, Universidad de Navarra. Miembro de varios grupos de expertos en proyectos educativos europeos.

Miembro de diversos consejos editoriales de revistas sobre educación en varias partes del mundo (incluida «Saberes y Quehaceres del Pedagogo. Revista Panamericana de Pedagogía»).

Autora de varios libros sobre temas educativos, entre otros: «Educar ciudadanos»; «Imaginar futuros compartidos»; «Participar en la sociedad civil».

Correo electrónico: [cnaval@unav.es].

Carolina  
Ugarte Artal



Doctora en Psicopedagogía, Universidad de Navarra.

Posgrado en Dirección de Personas en las Organizaciones, Universidad de Navarra.

Ha escrito, entre otras obras: «El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Perspectiva de futuro» (en Estudios sobre Educación); «Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos».

Correo electrónico: [cugarte@unav.es].

## RESUMEN

Desde comienzos de los años 80 del siglo XX, hemos sido testigos del despertar en el mundo occidental de un interés generalizado por la educación cívica. Por tanto, no sorprenderá a nadie que esta corriente, que lleva a considerar la educación cívica como un componente esencial de la educación, haya tenido un eco en España tanto a nivel nacional como local, en los últimos años.

En este contexto, este artículo presenta la experiencia española en las propuestas concernientes a la educación cívica, que el Ministerio de Educación está acometiendo desde 1987 hasta nuestros días, prestando especial atención a la última reforma: la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

De modo genérico cabe apuntar que la propuesta de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) consistió en incorporar la educación cívica en el sistema educativo desde una perspectiva transversal. La nueva Ley (2006) propone un modelo diferente, que consiste en introducir una nueva área y asignatura en todas las etapas del currículum, titulada «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos». El propósito de este artículo es presentar y reflexionar sobre esta propuesta.

*Palabras clave:* educación; ciudadanía; derechos humanos; legislación.

## ABSTRACT

Widespread interest in civic education began to extend throughout much of the world beginning in the late 1980's. It therefore comes as no surprise that this interest, which considers civic education to be an essential component of education, has found an echo in Spain, both at the national and local levels.

We are presenting the Spanish experience in the hope that it may serve as an object of reflection for others. We will present the proposals concerning civic education that the Spanish Ministry of Education has been issuing from 1987 up to the present. In general, the proposal since 1990 (LOGSE) has consisted in the incorporation of civic education using a

cross-curricular (/transversal)/ approach within the educational system. The new law proposes a different model (LOE, 2006).

The purpose of this article is to present one of the innovative elements in the new Spanish Law on Education. This innovation consists in the introduction of a new subject, entitled «Education for Citizenship and Human Rights» in the currículum of all educational stages.

*Key words:* education; citizenship; human rights; legislation.

## INTRODUCCIÓN

El tema de la educación para la ciudadanía es una preocupación constante en nuestro entorno sociopolítico actual, nacional e internacional. Concretamente, en el contexto de España, las dos últimas leyes de educación promulgadas por el gobierno, abordan esta cuestión en sus artículos. No obstante, entre ambas leyes, hay una diferencia sustancial referida a su ubicación en el currículo. La LOGSE (1990) apostaba por un tratamiento transversal de esta materia, sin embargo, tras los años de aplicación de esta ley y vistas las dificultades para poner en práctica la referida transversalidad, en la nueva ley aprobada LOE (2006) se apuesta por incluir este aspecto de la educación en una asignatura específica.

Esta línea de acción manifiesta una necesidad social: solventar la manifiestamente escasa implicación social de los ciudadanos en los asuntos públicos. Este déficit de responsabilidad social —materializada en la débil participación cívica— tiene un origen educativo, pero posee una clara repercusión social. En este sentido, los gobiernos —conscientes de esta realidad— parecen apostar por revitalizar este aspecto de la educación. Sin embargo, al acometer la tarea de educar ciudadanos, primero desde una perspectiva legal para después pasar a ser una realidad escolar y social, hay que ser conscientes de la importancia de sentar las bases teóricas de la educación cívica. Es decir, se trataría en primer lugar de perfilar la noción de «ciudadanía» y «ciudadano» que se asume, para explicitar las finalidades pretendidas con esta educación. Este marco teórico será la base sobre la que debiera construirse el contenido, la metodología y la evaluación de esta materia.

Todos estos aspectos se considerarán en estas páginas, tomando como marco de referencia el modo en que son abordados en las ya referidas últimas leyes de educación.

## **I. HISTORIA RECIENTE DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA <sup>84</sup>**

Desde 1985 hasta nuestros días, se han promulgado numerosas leyes de educación en España. Por su relevancia, parece oportuno destacar: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985); la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990); la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995); la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2004) <sup>85</sup>; y la últimamente aprobada Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

De todas ellas, las de mayor interés para el estudio de la situación actual de la educación para la ciudadanía en España, son la LOGSE y la LOE. De ellas nos vamos a ocupar a continuación.

### **1. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)**

La educación para la ciudadanía forma parte de la propuesta de reforma que la LOGSE planteó en 1990. El perfil de ciudadano hacia el que apuntaba la propuesta ministerial, quedaba configurado a partir de los siguientes rasgos: 1) desarrollo de estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor, tales como la justicia o la solidaridad; 2) adquisición de competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática; 3) desarrollo de una imagen personal y de un tipo de vida acordes con

<sup>84</sup> Cfr. C. Naval, «Education for citizenship in Spain», *Basiswissen Politische Bildung (Handbook on Political Education)*, p. 3-5.

<sup>85</sup> En 2004 se aprobó la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación), que no entró en vigor debido al cambio de gobierno que tuvo lugar tras los penosos atentados del 11 de marzo de 2004.

los valores personalmente deseados; 4) adquisición de conocimientos que permitan el diálogo crítico y creativo con la realidad, a la vez que la elaboración de normas y proyectos contextualizados y justos; 5) desarrollo de habilidades que favorezcan la coherencia entre el juicio y la acción moral; 6) reconocimiento y asimilación de los valores universalmente deseables (**Declaración de Derechos Humanos y Constitución Española**) y, 7) comprensión, respeto y construcción de normas de convivencia justas que regulen la vida colectiva.

Por otra parte, se reconoció y aceptó —al menos en teoría— que la educación para la ciudadanía es parte del currículo escolar. En este sentido, el modelo adoptado para la puesta en marcha de la educación cívica fue el de la transversalidad. Tal y como el Ministerio de Educación indicó:

Hay que recordar [...] el planteamiento curricular adoptado por la reforma educativa respecto a la educación moral y cívica: ésta ha de impregnar el currículo entero, y por eso mismo, no se organiza como área o materia específica. En concreto, además, se ha excluido que sea un área que sólo cursen algunos alumnos, los que no hayan elegido religión, y como opción alternativa a ésta. Solamente en el último año de la educación obligatoria, dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se acotan unas unidades de contenido que significan formalmente una reflexión sobre el hecho moral. (MEC, 1994).

Como se puede comprobar, en la propuesta de la LOGSE, la educación para la ciudadanía se considera como una asignatura transversal integrada en otras áreas. Sin embargo, tras los años de vigencia de esta ley se ha comprobado que las tentativas de realización de este objetivo no han sido plenamente satisfactorias.

Esto ha podido deberse a que las asignaturas transversales adolecen de una indeterminación curricular y, a la vez, poseen un estatus institucional débil. Esta circunstancia ocasiona que sean consideradas como cuestiones interesantes sobre las que puede incidirse en la institución escolar, pero las lleva a aparecer como colaterales a los contenidos disciplinares.

Esta indeterminación hizo proliferar distintas propuestas sobre el modo de abordar lo transversal<sup>86</sup>, aunque en muchas ocasiones el potencial innovador y formativo de estas enseñanzas se redujo a ciertos momentos especiales con ocasión de alguna actividad (por ejemplo, el día del árbol, de la paz o el día de la Constitución); siendo ofertado en alguna asignatura optativa o tratado en sesiones de tutoría.

Sin duda, en una cultura académica como la nuestra, de tradición disciplinar, las asignaturas transversales introducen cierta complejidad y encierran el peligro de que su contenido quede sin desarrollo definido. En la realidad escolar, la promoción del estudiante depende en buena medida de su rendimiento y progreso en ciertas asignaturas tradicionales, con independencia de su comportamiento cívico o moral, a menos que sea notoriamente inadecuado. Por otro lado, sin un plan para la evaluación de los contenidos transversales, la educación cívica permanece en un segundo plano.

Ante estas dificultades —entre otras razones— para la implantación de la educación para la ciudadanía como transversal, la propuesta que el Ministerio de Educación plantea en la nueva ley, es diferente.

## **2. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)**

La LOE da un paso más y sugiere la educación para la ciudadanía como una asignatura obligatoria y separada, exigiendo tiempo y lugar para ella en el currículo. Esta asignatura, de acuerdo con la Ley, ha de enseñarse en algunos cursos de educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. La propuesta se inserta en la línea internacional anteriormente mencionada, que trata de incluir la educación para la ciudadanía democrática como vía de mejora y regeneración de las democracias. De esta propuesta nos ocuparemos seguidamente.

## **II. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA LOE**

La educación para la ciudadanía (EC) aparece mencionada explícitamente en el texto legislativo en nueve ocasiones:

<sup>86</sup> Cfr. A. Bolívar, *La evaluación de valores y actitudes*.

A). En el *preámbulo* se expone:

- La novedad de esta materia en el currículum, señalando que se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato.
- Su finalidad es ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española, y en los tratados y declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.
- Sus contenidos no pueden considerarse, en ningún caso, alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa; no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal en todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a «los nuevos ciudadanos».

B). En el título I, capítulo II: al tratar de la *educación primaria* (artículo 18.3): menciona a la *EC* como un área de esta etapa educativa.

C). En el título I, capítulo III: al hablar de la *educación secundaria obligatoria*: en el artículo 24.3; de la organización de los cursos primero, segundo y tercero: se dice que en uno de los tres primeros cursos, todos los alumnos cursarán la materia de *EC y los derechos humanos*, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

D). Asimismo en el título I, capítulo III: cuando trata de la *educación secundaria obligatoria*; artículo 25.1; de la organización del cuarto curso: todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso las materias siguientes: educación física, *educación ético-cívica*, ciencias sociales, geografía e historia, lengua castellana y literatura y lengua co-oficial, si la hubiera, y su literatura, matemáticas y primera lengua extranjera.

E). En el título I, capítulo IV: con ocasión del *bachillerato*; artículo 34.6; enumera las materias comunes del bachillerato, entre la que está la *EC* en

tercer lugar: ciencias para el mundo contemporáneo, educación física, *filosofía y ciudadanía*, historia de la filosofía, lengua castellana y literatura y lengua co-oficial, si la hubiera, y su literatura, lengua extranjera.

F). En el título I, capítulo V; *formación profesional*; artículo 40.1, entre los objetivos están: comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.

G). Del mismo modo en el título I, capítulo IX; *educación de personas adultas*; artículo 66.3.d, al hablar de los objetivos y principios señala: desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

H). En el título III, capítulo I; *funciones del profesorado*, artículo 91.1.g, apunta a: contribuir a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

I). Y por último, en el título III, capítulo III, al tratar de la *formación permanente del profesorado*; artículo 102.2; se comenta cómo los programas de formación permanente deberán incluir formación específica en materia de igualdad.

Tras esta descripción del contenido de la educación cívica en la LOE se presentan a continuación unos comentarios y reflexiones al respecto.

### III. ANÁLISIS Y COMENTARIOS

De un examen crítico de lo enunciado en la ley se derivan algunas consideraciones, sobre todo relacionadas con la denominación de la asignatura y con sus finalidades.

#### 1. Denominación de la Asignatura

La asignatura recibe distinto nombre en función de la etapa educativa en la que se inscriba. Así, en educación primaria se denomina «educación

para la ciudadanía y los derechos humanos», en educación secundaria obligatoria la asignatura recibirá diferente denominación en los tres primeros cursos y en el cuarto. En los tres primeros cursos —al igual que en educación primaria— se presenta con el nombre «educación para la ciudadanía y los derechos humanos» y en el cuarto curso se recoge como «educación ético-cívica». Finalmente, en bachillerato se incluye como materia común de esta etapa con el nombre de «filosofía y ciudadanía». Esta diferente denominación acaso pueda confundir pues, como se verá al estudiar las finalidades de la educación para la ciudadanía en la ley, son bastante similares en las tres etapas educativas.

## 2. Finalidades de la Educación para la Ciudadanía

Dentro de los objetivos de cada etapa, se atribuyen distintas finalidades a esta educación.

En *educación primaria* se dice que la educación para la ciudadanía ha de prestar especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Esta vinculación entre ciudadanía e igualdad aparece en numerosas ocasiones a lo largo del texto. Por ejemplo, dentro de los principios y fines de la educación se comenta la importancia de la transmisión activa y puesta en práctica de valores que favorezcan la ciudadanía democrática y la igualdad (título preliminar, capítulo I). También se afirma —como objetivos de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato y de la formación profesional— que la educación ha de desarrollar la igualdad de derechos y oportunidades, y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Además, se considera que en la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Finalmente, también se alude a la necesidad de incluir formación específica del profesorado en materia de igualdad.

En este sentido, parece de interés que la ley insista en la promoción de la igualdad mediante la educación en general; y la educación para la ciudadanía en particular, pues la igualdad es un valor a respetar y promover en nuestra sociedad. Sin embargo, también es fundamental que mediante la educación en sentido amplio y la educación para la ciudadanía en concreto, se subrayen otros valores como la libertad o la diferencia personal.

*Libertad* porque la educación supone, en último término, educar para que la persona sea libre, es decir, para que sea capaz de tomar decisiones que subrayen lo plenamente humano. *Diferencia personal* porque aunque todos los seres humanos poseen los mismos derechos y obligaciones por ser personas con dignidad, únicas e irrepetibles, también poseen unas diferencias propias.

Por otra parte, en *educación primaria* se recoge, como uno de los objetivos de la educación, preparar para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo de la sociedad democrática. Quizá en este punto convendría especificar más qué se entiende por «ejercicio activo de la ciudadanía». Determinar el contenido de este aspecto resulta central, pues si no se promueve que los alumnos sean capaces de ejercer una crítica constructiva y positiva de las realidades sociopolíticas, esta asignatura podría convertirse fácilmente en un instrumento de adoctrinamiento por parte del partido político que ostente el poder. Otro punto que parece de interés comentar es la mención que en la ley se hace al objetivo de educar para respetar el pluralismo en una sociedad democrática. El pluralismo, siempre que contemple los límites de la dignidad, de la ley natural y del bien, es un valor positivo a fomentar. Cuando no se consideran estos límites, el pluralismo puede llevar al relativismo y a aceptar como válidas realidades que no contribuyen al bien común.

En *educación secundaria obligatoria* se reafirma la necesidad de preparar a los alumnos para ejercer la ciudadanía democrática. En esta etapa, a diferencia de la anterior, no se menciona la necesidad de lograr que los alumnos respeten los derechos humanos —como en las etapas anteriores—, sino más bien en capacitarles para ejercer los derechos y obligaciones en el respeto a los demás, y asumir responsablemente los deberes. Parece un acierto que la ley vincule el respeto y el ejercicio de los derechos humanos con la asunción responsable de los deberes. Los derechos humanos poseen unos deberes correlativos sin cuyo ejercicio estos derechos quedan reducidos a exigencias a reclamar ante el Estado, más que como deberes a asumir en la vida social. Por otra parte, cuando la ley afirma que debe enseñarse a los alumnos a ejercer los derechos en el respeto a los demás, parece oportuno indicar que ejercer los derechos humanos va más

allá de respetar los derechos de los demás, aunque esto es básico y necesario. El ejercicio de los derechos humanos también conlleva obligaciones con uno mismo, es decir, los derechos humanos apelan a cada persona a actuar —tanto en el plano personal como social—, conforme a las exigencias de la dignidad humana.

En el *bachillerato* y en la *formación profesional* se vuelve a insistir en la importancia de lograr que los alumnos ejerzan la ciudadanía democrática. Además, como objetivo del bachillerato se incluye el adquirir la conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución y por los derechos humanos. En relación con este punto podría decirse que la adquisición de la conciencia cívica responsable, no sólo ha de estar inspirada por los valores de la Constitución y de los derechos humanos, sino sobre todo por los valores subyacentes a la dignidad de la persona humana, inscritos en su naturaleza. Los valores que contiene la Constitución son necesarios pero no suficientes pues, en ocasiones, los ordenamientos legales no recogen todas las exigencias de la ley natural o pueden incluir en su articulado leyes contrarias a la dignidad humana.

Tal y como se ha podido comprobar en la ley, llegar a ser ciudadanos activos y comprometidos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa está íntimamente relacionado con el respeto y el ejercicio de los derechos humanos. En este sentido, podría afirmarse que la educación en derechos humanos es la base de la educación para la ciudadanía y ésta se inscribe en el contexto más amplio de la educación moral<sup>87</sup>. Pero a lo largo de la ley, no sólo se relaciona la educación para la ciudadanía con los derechos humanos, sino que aparece interconectada a otras realidades tales como: la ya mencionada igualdad entre hombres y mujeres; la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos; así como la lucha contra la violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social; la solidaridad; la tolerancia; el respeto y la justicia; la participación; la formación para la paz; y el ejercicio del diálogo<sup>88</sup>.

<sup>87</sup> Cfr. C. Naval, «Educación y derechos humanos», *Humana Iura*, p. 44.

<sup>88</sup> Cfr. Preámbulo; Título preliminar, Capítulo I; Título I, Capítulos II, III, IV, V y IX; Título V Capítulos I y III.

Una vez presentados estos comentarios tras la lectura y análisis de la ley, finalizamos este escrito con algunas conclusiones.

#### IV. CONCLUSIONES

1. La propuesta que hace el MEC se inserta en una *corriente internacional* preocupada por cultivar la educación para la ciudadanía democrática (ECD) como vía de mejora y regeneración de las democracias. Una vía concreta de acción ha sido la de incluirla en la escuela, tratando de encontrar para ella un lugar y un tiempo en el currículo. Ésta ha sido también la pauta seguida en otros países como Inglaterra, por ejemplo.

2. El documento adolece de una imprecisión con respecto al *marco teórico* en el que se sitúa la nueva área de conocimiento. Este marco interrogaría sobre cuestiones tales como: ¿qué ciudadano buscamos suscitar?, ¿qué modelo de EC queremos promover como más eficaz?, ¿qué desarrollo curricular y/o estándares de EC conviene establecer?

3. El documento —que será objeto de Reales Decretos posteriores— no recoge un aspecto central para la EC como es el *contenido* a transmitir en esta asignatura. Habrá que esperar a su desarrollo para proporcionar una opinión fundada.

4. Como punto fuerte de la ley se puede destacar el valor otorgado a la *formación del profesorado*, pues éste es punto clave. Así, en la ley se presenta como función esencial del profesor contribuir a que «las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática» (artículo 91). Sería adecuado que en el posterior desarrollo de la ley se concretara cómo se acometerá esta tarea central de formar a los profesores en aspectos cívicos.

5. Parece un acierto de la ley crear una *asignatura específica de educación para la ciudadanía*. Así puede ayudarse a superar las carencias que el anterior modelo de transversalidad generaba pues, en ocasiones, la enseñanza de las materias transversales quedaba en un segundo plano con relación a las asignaturas centrales del currículum. La existencia de una asignatura

específica no impide que la educación para la ciudadanía reciba al mismo tiempo un tratamiento transversal en otras asignaturas.

6. Finalmente, cabe destacar la *polémica* surgida en torno a esta propuesta ministerial por el miedo que despierta en un gran sector de la población a que se utilice como instrumento de adoctrinamiento al servicio del partido en el poder. Para prevenir este posible efecto negativo, se podrían plantear —entre otras— tres líneas de acción:

- a) Determinar el contenido de la asignatura basándose en los principios y valores de la dignidad personal y los derechos humanos, inscritos siempre en el marco del bien común;
- b) considerar como un aspecto central de la educación para la ciudadanía la formación de personas libres, críticas con la realidad sociopolítica, y comprometidas con el logro de una sociedad mejor;
- c) evitar el peligro de convertir a la *EC* en un cajón de sastre donde todo cabe. La *EC* no es educación sexual, ni es educación para la salud; se trata de otro aspecto de la educación.

Como ha podido apreciarse, el nuevo modelo de *EC* propuesto por la LOE presenta luces y sombras. Con su desarrollo en los próximos años se verá de un modo más real sus puntos fuertes y sus carencias. Confiamos en que los encargados de aplicar esta ley a nivel político y educativo lo harán siendo conscientes de la trascendencia y responsabilidad social que encierra su tarea. ■

## BIBLIOGRAFÍA

- BAHMUELLER, C. y PATRICK, J. (eds.), **Principles and Practices of Education for Citizenship**, ERIC Clearinghouse Center for Civic Education, Bloomington, Indiana, 1999.
- BELL, G., **Educating European Citizens**, David Fulton Publishers, London, 1995.
- BOLÍVAR, A., **La evaluación de valores y actitudes**, Anaya, Madrid, 1998.
- CRICK, B., **Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools**, QCA, London, 1998.
- HAHN, C., **Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education**, State University of New York Press, New York, New York, 1998.
- KERR, D., **Re-examining Citizenship Education: The Case of England-National Case Study for IEA Citizenship Education Study Phase**, NFER, Slough (Inglaterra), 1999.
- KERR, D., «Changing the Political Culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools», **Oxford Review of Education**, 25, 1-2, Oxford, 1999, p. 275-284.
- MARTIN, I., «Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España», **Estudios de progreso**, núm. 22/2006, Fundación Alternativas, Madrid, 2006.
- ESPAÑA. MEC, **Ley orgánica del derecho a la educación**, Ley 8/1985 de 3 de julio de 1985 (BOE, 4-VII-85).
- ESPAÑA. MEC, **Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo**, Ley 1/1990 de 3 de octubre de 1990 (BOE, 4-X-90).
- ESPAÑA. MEC, **Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación**, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1994.
- ESPAÑA. MEC, **Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes**, Ley 9/1995 de 20 de noviembre de 1995 (BOE, 21-XI-95).

- ESPAÑA. MEC, **Ley orgánica de calidad de la educación**, Ley 10/2002 de 23 de diciembre de 2002 (BOE, 24-XII-02).
- ESPAÑA. MEC, **Ley orgánica de educación**, Ley 2/2006 de 3 de mayo de 2006 (BOE, 4-V-06).
- NAVAL, C., «Education for citizenship in Spain», LANGE, D. y VOLKER, R. (eds.), **Basiswissen Politische Bildung (Handbook on Political Education)**, Schneider-Verlag Hohengehren, vol. II, Baltmannsweiler (Alemania), (en prensa).
- NAVAL, C., «Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual», **Revista de educación**, MECD, España, 2003, p. 169-189.
- NAVAL, C.; PRINT, M. & IRIARTE, C., «Civic Education in Spain: A Critical Review of Policy», **Journal of Social Sciences Education**, febrero 2003 [en línea]: [[http://www.jsse.org/2003-2/spain\\_naval.htm](http://www.jsse.org/2003-2/spain_naval.htm)]. Consulta: V-2006. ISSN: 1618-5293.
- NAVAL, C., PRINT, M. & VELDHUIS, R., «Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform», **European Journal of Education**, 37, 2002, p. 107-128.
- NAVAL, C., «Educación y derechos humanos», **Humana Iura**, núm. 10, Navarra, 2000, p. 43-59.
- PINHEY, L.A. & BOYER, C.L. (eds.), **Resources on Civic Education for Democracy: International Perspectives**, ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education, Year Book 2, Indiana University, 1997.
- PRINT, M., «Building Democracy for the Twenty-first Century: Rediscovering Civics and Citizenship Education in Australia», BAHMUELLER, C. & PATRICK (eds.), **Principles and Practices of Education for Citizenship**, ERIC Clearinghouse Center for Civic Education, Bloomington, Indiana, 1999.
- UGARTE, C., **Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos**, EUNSA, Pamplona, 2004.



# ¿COEDUCACIÓN? MEJOR, MODELOS DIFERENCIADOS

*Salvador Peiró I Gregori*

---

Salvador Peiró I Gregori



Ha desempeñado labores de docencia en las universidades españolas de Valencia y Granada, actualmente es profesor Titular en la de Alicante. Es visitante de la de Arequipa (Perú) y ha impartido cátedra en las de Austral (Argentina), Lodz (Polonia), Estrasburgo (Francia), Messina, Palermo (Italia), Querétaro (México) y otras. Ha publicado alrededor de cuarenta libros y más de cien artículos; otras tantas ponencias en congresos españoles e internacionales. Se ha especializado en teoría e historia de la educación; específicamente investiga los temas de indisciplina, violencia y valores en educación. Correo electrónico: [salvador.peiro@ua.es].

## RESUMEN

El autor sistematiza la información habida hasta la fecha en que finalizó el trabajo —2005— sobre los modelos de educación mixta y diferenciada. Después de plantear analíticamente los conceptos básicos, ofrece las tesis de la coeducación. Los defensores de este modelo no aducían aspectos sobre el rendimiento académico, que el autor sí incluye. También estudia los modelos desde las dimensiones de la indisciplina-violencia escolares, resultados en los estudiantes, y sus concomitancias con respecto a la discriminación ocasionada por la mezcla de chicos y muchachas, consideraciones antropológicas y análisis experimentales en las aulas. El resultado es un balance a favor de la educación separada en personas de sexos diferentes. El trabajo finaliza con unas conclusiones y referencias bibliográficas.

**Palabras clave:** coeducación; enseñanza mixta; sexo y violencia educacional; rendimiento académico; sexualización de las aulas.

## ABSTRACT

The author systematizes the information, there been so far in that it finished the work: 2005, on the models of mixed and differentiated education. After outlining the basic concepts analytically, he offers the theses of the coeducational system authors. This model's defenders didn't adduce aspects on the academic yield that the author included. He also studies the models from the dimensions of the indiscipline-violence in schools, results in the scholars and their concomitances with regard to the discrimination caused by the mixture of boys and girls, anthropological considerations and experimental analysis in the classrooms. The result is a balance in favour of the separate education people of different sexes. The work concludes in some conclusions and bibliographical references.

**Key words:** coeducation; sexual combine education; violence in education and sexual agrupations; school performance; sexual organization.

## INTRODUCCIÓN

En España, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) cree que la mejora de la calidad educativa es «indisociable» de la equidad referida a la prevención de desigualdades por sexo y a la escolarización responsable en todos los centros mantenidos con fondos públicos con los «mismos criterios de admisión» de alumnos. En respuesta escrita, fechada el 15 de noviembre de 2004, a una pregunta del diputado Francisco Rodríguez (BNG), el Gobierno reitera que el MEC está «a favor de la coeducación» en los centros de enseñanza. El Ejecutivo argumenta que la enseñanza mixta es «un medio necesario» para la formación en la convivencia en igualdad entre varones y mujeres. La administración educacional manifiesta que proporcionar una educación de calidad no consiste sólo en adquirir más conocimientos, sino también en educar en hábitos de convivencia y de respeto mutuo <sup>89</sup>.

<sup>89</sup> Agencia EFE, 22-XI-04.

Este modelo ya se consideró en la década de los sesenta <sup>90</sup> y lo estudié como monográfico de doctorado en 1976. Como quiera que este tema vuelve a considerarse públicamente <sup>91</sup>, sobre todo en aquellos Estados que tienen gestión socialdemócrata o la tuvieron en las fechas de mayor debate en España; considerando que hay nexos entre indisciplinas y violencias con la imposición del modelo coeducativo, he compuesto este trabajo con el fin de sintetizar lo nuevo que se ha aportado para poner al día el sentido pedagógico (educativo) de su aplicación.

Para llevarlo a cabo he recorrido el mundo virtual, acopiando las *web* más serias; he considerado artículos de los principales periódicos y diarios, así como sus monografías sobre educación. Mientras confeccionaba este trabajo, el profesor J.M. Barrio editó un libro que recoge el resultado de investigaciones sobre la materia <sup>92</sup>. De éste he tomado algunas referencias que se han intrapolado dentro de los apartados que tenía ya redactados. Espero que quede sucintamente actualizado.

## I. DEFINICIÓN DE VARIABLES EN EL TIEMPO Y EN LA ACTUALIDAD

En primer lugar distingamos los términos que emplearemos en nuestro discurso. Dentro de la red nomológica de educación, como una de las concreciones organizativas en función del género, hay que distinguir si las clases se dan únicamente para un sexo o si se mezclan. En este sentido *enseñanza mixta* se pretendía definir como una vía de sólo instruir conjuntamente a ellos y ellas, sin pretender uniformar la personalidad de los chicos y chicas (se está constatando que esto no es así). La *coeducación* pretende que estudiantes de ambos sexos se eduquen en común y bajo un mismo modelo de persona; se trata así de desdibujar o suprimir las diferencias y valores que distinguen a varón de mujer. La educación *diferenciada* de los sexos busca que cada cual se distinga en sí mismo, profundizando en lo que es por el propio sexo, a la vez que estructure la subjetividad en lo común de las personas —varones y mujeres—. En la actualidad, los tres

<sup>90</sup> H. Loduchowky, *La coeducación de los adolescentes y el problema de los teenagers*.

<sup>91</sup> D.K. Hollinger y R. Adamson, *Single-sex schooling: proponents speak*.

<sup>92</sup> J.M. Barrio Maestre, *Educación diferenciada, una opción razonable*.

enfoques se reducen a dos modelos: educación diferenciada de los sexos y coeducación, puesto que el de enseñanza mixta suele concebirse por sus partidarios como una vía para efectuar la coeducación.

La motivación por la coeducación era más bien filosófica: se trataba de defender a la mujer. El primer atisbo de preocupación por la educación de la mujer lo encontramos a fines del siglo XVIII, en el período de la Ilustración, cuando los pensadores de esa época consideraron que la ignorancia femenina era un freno a la evolución y transformación de la sociedad. Hasta entonces predominaba la idea de que la mujer se dedicara a las tareas domésticas en el hogar. Estas premisas estructuraron el modelo de educación separada tradicionalista. En Europa la primera institución coeducativa se fundó en Escocia, en el siglo XVII, extendiéndose progresivamente a muchos países europeos. En el continente americano la idea de una educación mixta surgió en el siglo XVIII, en Estados Unidos, en el marco de la industrialización creciente, en virtud de una concepción optimista, racionalista y liberal de la naturaleza humana. A partir de este hecho, la coeducación ha ido en aumento y actualmente en toda América existen muchos más centros mixtos que separados, esto quizá sea porque los alumnos y sus padres muestran sus preferencias hacia este tipo de educación.

En el Congreso de Pedagogía de 1882, celebrado en Madrid, se debatió como tema la educación femenina y la competencia de las mujeres para enseñar. En el Segundo Congreso Pedagógico, más conocido como el Congreso Hispano-Portugués-Americano, celebrado también en Madrid, en 1892, se reconoce el derecho de la mujer a la educación y se consideran como estudios más apropiados a la condición femenina la docencia, la farmacia y los servicios sanitarios, teniendo en cuenta las virtudes características de la mujer: generosidad, delicadeza, comprensión..., cualidades fundamentales para cimentar el nuevo orden social <sup>93</sup>.

El modelo de educación diferenciada de varones y mujeres ha sido el llevado a cabo por las instituciones de inspiración católica. La encíclica de Pío XI, **Divini illius magistri** aconseja:

<sup>93</sup> Marga Monforte, *El tiempo*.

[...] igualmente erróneo y pernicioso a la educación cristiana es el método llamado coeducación, el cual se funda en un naturalismo negador del pecado original y [...] en una confusión de ideas que cambia la legítima convivencia humana por promiscuidad e igualdad niveladora.

En 1957, se la aplica como mal menor para ciertas localidades. El Concilio Vaticano II continuó asumiendo la diferenciación por el fin educativo, el carácter y sexo de educandos y educadores.

La mezcla de alumnos y alumnas se inicia y desarrolla en los Estados Unidos. La corriente liberal norteamericana, con un talante anticatólico iniciado en las primeras décadas del siglo XX, pero acentuado desde los años sesenta principalmente, predicaba la educación combinada de ambos sexos. Con la revolución soviética de 1917 se extiende por Rusia y más tarde la suprimen (1943); después de la II Guerra Mundial, vuelve a implantarse a lo largo de la antigua URSS (1954).

Cuando en los años sesenta se inició el debate sobre la coeducación, primero se exigía la coeducación por el retraso de las mujeres en sus derechos reales dentro de la sociedad y consecuentemente en la enseñanza. Después de la implantación de las escuelas mixtas, ahora existen feministas que reclaman educación separada por la discriminación que sufren las chicas en los colegios mixtos. Hoy la preocupación es la discriminación de los chicos en los centros docentes mixtos, porque las chicas han superado en los resultados académicos a los muchachos. La generalización del modelo mixto se implanta y generaliza en España con la Ley 14/1970, que promulgara el general Franco.

## II. RAZONES O HIPÓTESIS DE LOS PARTIDARIOS DE LA COEDUCACIÓN

El discurso pedagógico no se establece esporádicamente. Cada teoría (optimismo pedagógico, indiferenciación entre varones y mujeres, etcétera) y los modelos (coeducación, comprensividad...) que la desarrollan, suelen explicarse mediante una serie de tesis y principios. Éstos, a su vez, tratan de justificarse trascendiendo la racionalidad explicativa. El sistema mixto combina las razones causales con las del mundo de las ideas y valores.

En cuanto a los principios y valores, que entran en la racionalidad justificativa, no voy a plantearlos aquí, pero sí anotaré los que defienden los defensores de la combinación de varones y mujeres en las aulas. Pero no deseo mencionar una controversia fundamental de tipo teórico. La alemana Ch. Meves declara que nuestras ciencias humanas han sido contaminadas con suposiciones sobre la igualdad, hipótesis que no han sido nunca demostradas. Globalmente considerado el asunto, la idea principal sería que las diferencias entre varones y mujeres se deben al desigual trato social, que nos ha configurado como consecuencia de las pautas culturales reiteradamente asumidas y enseñadas. Y así se nos ha habituado, adquiriendo tales caracteres como costumbres. La prescripción para acabar con la supuesta falta de equidad consistiría en mezclar a los alumnos y alumnas dentro de una misma cacerola —señala Meves— para producir una igualdad de los sujetos de cualquier sexo<sup>94</sup>. Los partidarios de la coeducación se respaldan en las siguientes ideas<sup>95</sup>:

- a) Hay que organizar las enseñanzas de manera similar a como se desenvuelven las personas en su ambiente familiar (Oestreich, 1922).
- b) La mezcla de sexos proporciona una convivencia más armoniosa, preparando para la vida real —equiparación democrática entre varón y mujer—, que no separa a ellos de ellas, a semejanza de la familia en donde la convivencia es muy intensa en todas las dimensiones subjetivas. Además, la escuela, ¿no debe preparar para la sociedad?
- c) Mezclarles suprime la curiosidad unilateral, al equilibrar las tensiones entre los sujetos de ambos sexos. Esto acarrea la madurez afectiva, porque produce un mayor conocimiento mutuo; así que *éticamente* la coeducación fomenta la disminución de aberraciones sexuales, por lo que la moralidad se eleva<sup>96</sup>.
- d) Las clases mixtas producen un ambiente convivencial positivo, mejor que cuando son sólo para chicos.

<sup>94</sup> Estos posicionamientos no son tan nuevos. Recordemos la obra de Simone de Beauvoir (**El segundo sexo**, 1949) y la contrarréplica de Hellen Fisher (**El primer sexo**, 2003). En medio, Rosa Montero reporta para *El País* (1993) un artículo de opinión que señala como progresista la educación separada de chicos y chicas.

<sup>95</sup> I. von Martial, **Coeducación y educación separada**, Adamas Verlag, colección Die gelbe Eihe. Se encuentra traducido por J.M. Barrio, **Educación diferenciada, una opción razonable**, p. 21 y ss.

<sup>96</sup> García-Hoz la menciona, sin estar concorde. *Cfr.* **Servicio de documentación Montealegre**.

- e) El paulatino desarrollo de la singularidad específica de cada género tiene lugar en el contraste de ambos géneros. Su coexistencia ocasionará rasgos femeninos en ellos y masculinos en ellas (Geheeb, 1931; Oestreich, 1922). Así, se neutralizarían las tensiones eróticas, dando paso a la camaradería (Erbe, 1957, 1970).
- f) Existe equidad ante la discriminación social de la mujer, que da pie a hablar de profesiones femeninas y masculinas. La discriminación se palpa en la poca presencia de la mujer en política (Zinneker, 1972; Grätz, 1974, etcétera). La coeducación garantizaría la igualdad de oportunidades laborales (Knab, 1970).
- g) El sistema mixto equipararía los roles, de modo que serían inidentificables y el sexo sería secundario. Esto llevaría a unificar el currículo y la docencia en todas las materias, incluso enseñanzas domésticas, salud familiar, etcétera (Enquete-Kommission, 1977).
- h) Ante la decreciente natalidad, la concentración mixta ahorra la duplicidad de centros y la costosa doble inversión. Es más barata, pues exige menos edificios, instalaciones, recursos humanos y aulas. Pero esto sólo es válido para zonas eminentemente rurales, con una población escolar de 20 ó 30 estudiantes, que pondría la eficiencia en un docente y un aula. La mezcla implica unas ventajas económicas, administrativas, lo que se traduciría en un ahorro ante la subida de las inversiones en educación, provisión de suministros, etcétera.
- i) Las familias tendrían más ventajas, pues disfrutarían de más facilidades para organizar sus desplazamientos, localización de centros...

Lo primero que llama la atención es la ausencia de cualquier tesis relativa al rendimiento académico. No obstante, sin sacarla de los autores que defienden la enseñanza mixta, deseo manifestar que es un indicador clave y fundamental para conocer la bondad de los modelos de educación. Valga, pues, este espacio para subrayarla y ofrecer el interrogante al respecto.

Con el fin de valorar la realidad de estos principios, podemos sintetizar la lista, integrando diversos postulados en cuatro parámetros del sistema escolar. Si desde la primera perspectiva miramos al mundo de los hechos, podemos considerar el objeto de la pedagogía atendiendo al *producto* de la educación, y ver qué modelo es más eficaz. También se puede

contemplar desde otra mirada el resultado: los comportamientos de los escolares y referirlos a los problemas *convivenciales* en los establecimientos escolares. Otra perspectiva consiste en atenernos al *proceso* de enseñanza-aprendizaje, para saber cuál de las alternativas ofrece un clima optimizante. Y, para averiguar las razones más profundas, podemos sintetizar varios puntos mediante la consideración de la *identidad sexual* de los estudiantes y alumnas desde una antropología integrativa.

Ante tales premisas, no cabe otra alternativa que investigar. No se debe basar el discurso pedagógico en una mera disputa sobre justificaciones. Además de las razones, hay que aducir análisis.

### III. ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LAS HIPÓTESIS MEDIANTE DIVERSAS INVESTIGACIONES

Riordan <sup>97</sup> afirma que los investigadores están llevando a cabo un exhaustivo análisis de las publicaciones al respecto y ha identificado más de 2 mil estudios. Se realiza un primer corte del examen efectuado por él y A. Mael —de AIR— sobre escuelas de un solo sexo, controlando factores como el nivel, estatus socioeconómico, raza, idoneidad docente, gastos de los escolares y disciplina. Luego escogen seis escuelas de único sexo para llevar a cabo una observación más profunda. El estudio preliminar (aplicado a una población-muestra de más de 2 mil alumnos) parte de una nota que espera comprobaciones, y es que los investigadores tienen sus reservas respecto a los hallazgos <sup>98</sup>.

<sup>97</sup> C. Riordan, «Girls and Boys in school: together or separate?».

<sup>98</sup> Researchers are beginning with an «exhaustive» review of existing literature on the topic, Mr. Riordan said, and they have already identified more than 2,000 studies to examine. Those will include research done by Mr. Riordan and Fred A. Mael of the AIR, who is also participating in this new study. «First Cut» That review will be followed by a survey of existing public single-sex schools, looking at a wide range of factors, including grade levels, socioeconomic status of students, race, teacher credentials, per-pupil expenditures, and discipline, Mr. Riordan said. Later, the researchers will choose six single-sex schools for in-depth observations. Conclusions from the study should be available by March 2006, though some preliminary results may come out sooner, Mr. Riordan said, and they have already identified more than 2,000 studies to examine. In this preliminary, Riordan said. «I think the results will take us a long way since nothing like this has ever been done in the public sector», he said. «This will be our first cut at it». But Mr. Riordan said researchers were in a quandary. The proposed regulations, which are in the midst of a 45-day review period, would amend Title IX of the Education Amendments of 1972. Title IX prohibits sex discrimination in education programs that receive federal funds, at: <http://www.edweek.org>].

Ante los modelos coeducación y diferenciación, ¿es uno mejor que otro? ¿Qué dicen las investigaciones actuales respecto a tal aporía? Contamos con diversos trabajos, así como con un estudio que sintetiza 180 investigaciones e informes anteriores al año 2000; uno de 1977 y la mitad de los años ochenta y el resto de los noventa —el último de 1998—, e inferimos que no podemos efectuar afirmaciones tajantes, aunque contradicen ciertos deseos escritos.

**III.1.** Primero nos fijamos en lo más concreto: la *educación como producto*. Esto implica también la perspectiva profesional de los estudiantes en cuanto a su orientación al mundo del trabajo como egresados del sistema escolar. Se trata del éxito o no en los estudios; es el problema del fracaso escolar. La mayoría de los resultados de los investigadores asegura que la educación diferenciada proporciona un mejor *resultado académico* en ambos sexos, siendo la afirmación menos ambigua para ellas que para ellos <sup>99</sup>.

La diferenciación beneficia a las alumnas en sus aspiraciones curriculares (*carreras*), lo cual —esto es interesante, pues pareciera lo contrario— repercute en la organización de los estudios postsecundarios. Los datos disponibles no indican que haya una convergencia de intereses y expectativas en ambos sexos en materia de formación y salida profesional. Bajo la presión coeducativa, la elección de asignaturas específicas se ha consolidado más que en el modelo diferenciado por sexos (Stanworth, 1986). La mayoría de las chicas sigue las asignaturas biología, filológicas y artísticas; los alumnos optaron por matemáticas, física y química. Analizando y comparando diversas tablas <sup>100</sup> se infiere que la coeducación discrimina especialmente en lo académico-laboral a las alumnas.

<sup>99</sup> R.W. Conlon, «Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools», *Teachers College Record*, p. 206-235; D. Kindlon y M. Thompson, *Educando a Caín*; J. Kleinfeld, «Student performance: males versus females», *Public Interest*, 3, 20; W. Pollack, *Real Boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood*; L. Yates, «Gender equity and the boys: What sort of challenge is it?», *British Journal of Sociology of Education*, 18, 3.

<sup>100</sup> Siguiendo este sistema, von Martial, aparte de unas reflexiones, menciona cuadros estadísticos de los años académicos 1975-1976, 1983-1984 al 1985-1986, así como otros de 1994-1995, 1996-1997... *Cfr.* J.M. Barrio, *op. cit.*, p. 33-40.

En Alemania, la defensa de la educación diferenciada para las chicas surge ahora desde las filas feministas: «Lo que a finales de los años sesenta se celebró como una gran reforma —la enseñanza conjunta de chicos y chicas en todas las asignaturas— ha resultado ser un fallo tremendo. La idea de los reformadores, como se está viendo cada vez más claro, fue uno de los errores pedagógicos más graves de los últimos decenios» (**Der Spiegel**, 6-V-96). Así, la revista feminista **Etruria** habla siempre de la «*K.O. edukation*» y pide una separación inmediata por sexos para «proteger a las chicas del dominio masculino». La feminista Flore Hoffmann, pedagoga de la Universidad de Kiel, reconoce que con la educación diferenciada se consigue que las chicas se interesen mucho más por «las típicas asignaturas de chicos como son informática, química o matemáticas, al estar las clases orientadas según sus necesidades». Feter Struck, de la Universidad de Hamburgo, señala que «[...] aunque las clases mixtas siempre se han presentado como un avance, la separación de chicos y chicas sería una ventaja para todos». También la línea estadounidense va en este sentido <sup>101</sup>.

Johanna Mehier asegura que en la mixta:

[...] las chicas pierden el interés por las matemáticas y ciencias, al verse superadas constantemente por los chicos. Pero eso se debe a que con la coeducación no se han tenido en cuenta las diferencias reales entre chicos y chicas. Los planes de estudio no se han adaptado, sino que se han dejado como estaban: pensados para los chicos. Las chicas van a otro ritmo, pero pueden llegar a entender y asimilar mejor que los chicos los aspectos de físicas o matemáticas [...]. Experimentos escolares en Berlín, Hamburgo, Baja Sajonia y Westfalia han demostrado que las chicas se pueden entusiasmar por las asignaturas calificadas de masculinas, tan pronto como se encuentran entre ellas y se «ven liberadas» del etiquetado: ser muñecas sin aptitudes en las asignaturas técnicas.

<sup>101</sup> Linda Chavez placed great weight on a Johns Hopkins study. Cfr. **Los Angeles Times**, [<http://www.latimes.com/>], 23-I-2005. All-girls schools hold great promise for eliminating the gender imbalance in math and science. A study of graduates of girls' high schools in the United States found that 13% went on to major in hard sciences and math, compared with only 2% of girls who attended coed schools. In other words, girls who attend all-girls schools are more than six times as likely to earn degrees in the very subjects about which Summers professes concern.

El Colegio Arapahoe High, Colorado, Estados Unidos, ofrece clases homogeneizadas por sexo para matemáticas, lectura, manualidades y natación. Los docentes esperan que ahora mejoren los resultados de los chicos, pues han caído con respecto a sus compañeras en todas las categorías. Su director, Ron Booth, lo explica afirmando que chicos y chicas son diferentes y aprenden de manera distinta, ¿por qué no intentar enseñarles enfocando sus puntos fuertes de manera diferenciada? (**Associated Press**, 11-X-2004). Estudios a pequeña escala efectuados por el **National Charter School Clearinghouse** constatan que los promedios de puntuación para ambos sexos aumentan en séptimo y octavo grado, cuando se les separan. También se menciona que las chicas se tornaban más competitivas o destacaban más en las aulas y que los chicos mejoraban su trabajo en equipo (**Denver Post**, 11-X-2004).

Que la coeducación genera desigualdades está bien documentado, por lo que la educación diferenciada puede aliviar problemas y un pernicioso sexismo que traspasa los centros docentes <sup>102</sup>. Con esta conclusión quedan refutadas las tesis e), f) y g). Por otra parte, al separar alumnos de alumnas sucede al contrario: las escuelas diferenciadas (*single-sex*) consiguen mejor la igualdad profesional <sup>103</sup>. Con la coeducación, desde la perspectiva del resultado y rendimiento escolar, no sólo los chicos sufren retraso general, sino que han de pagar clases particulares, lo cual es inequívocamente una inequidad <sup>104</sup>. También en este sentido, la *sociología escolar* señala que

<sup>102</sup> The GSA (Girl's Schools Association) says its study shows girls in single-sex schools are less likely to be stereotyped by avoiding or being steered away from «boys' subjects». Cynthia Hall, president of the GSA and head of St Helen and St Katharine School in Abingdon, Oxfordshire, said: «No matter how much teachers encourage girls, if there are boys around, girls get put off and think they can't do the harder subjects. Boys are ready to sound off and make the girls feel they can't do science and the girls back off». Dr Vivienne Nathanson, who heads the British Medical Association's science and ethics committee, believes that science is perceived as a male subject in co-educational schools. (Geraldine Hackett, «Education», **The Sunday Times**, 14-XI-2004).

<sup>103</sup> Christina Odone, «Single-sex schools get top marks», **Times Online**, 18-XI-2004.

<sup>104</sup> «I ragazzi sono quelli che sembrano soffrire maggiormente della situazione, infatti è soprattutto a loro che vengono diagnosticati disturbo di apprendimento e di attenzione. Espesso a farsi carico del problema devono essere le famiglie, con lezioni private, i cui costi sono all'origine di una concreta discriminazione per censo». Leonardo Tondo, **La Repubblica**, 28-III-2004. El autor es docente de psicología en la Università di Agliari y Lecturer en la Harvard Medical School de Boston, en Italia è stato tra i primi a sottolineare i rischi dell'instruzione impartita nelle classi miste.

las chicas rinden más y mejor en asignaturas tradicionalmente masculinas, cuando están en clases de su mismo sexo <sup>105</sup>.

**III.2.** Indudablemente, la disminución de notas es indicio de una disfuncionalidad. Desde la consideración social, observamos alarma social ante los *problemas y agresiones escolares (bullying)*. La hipótesis es si tales problemáticas convivenciales pueden ser derivadas por la mixtificación organizativa de los centros como uno de sus factores. En este orden de hechos, la disciplina académica resultaría también afectada por la coeducación.

Como la amistad es un valor que dificulta la práctica del *bullying*, encontramos que la presencia constante de muchachos en el aula, dificulta las amistades entre las alumnas <sup>106</sup>. También, continuando con esto, se constata que es mayor la capacidad de establecer y desarrollar amistades entre ellas y profesores, en los centros exclusivamente femeninos <sup>107</sup>. Por consiguiente, ciertamente, se puede afirmar que los muchachos influyen negativamente en la conducta social de las muchachas (Dale, 1969). Además, la sociometría nos confirma que los muchachos procedentes de clases mixtas tendían a adoptar más actitudes asociales y a ser más agresivos y egoístas que los procedentes de clases separadas. En vez de esto, quienes procedían de educación diferenciada se encontraban mejor dispuestos a laborar en pro de la comunidad y a comprometerse socialmente. En cuanto a ellas, en lo social no se apreciaron diferencias, pero sí en la mayor madurez de las procedentes de educación diferenciada (Joerger, 1963).

En cuanto a la función magisterial, la coeducación hace que se resienta la autoridad del docente, precisamente porque introduce y añade un nuevo ingrediente: el de las discrepancias, luchas y contradicciones entre los alumnos, a causa de las diferencias de sexo. El comportamiento de chicos y chicas también cambia con la coeducación. Las muchachas, ante la presencia de ellos, transforman el compañerismo en competitividad. Surgen las

<sup>105</sup> V.E., Lee; H. Marks y T. Byrd, «Sexism in single-sex and coeducational secondary school classroom», *Sociology of Education*.

<sup>106</sup> D. Eder, «The cycle of popularity: interpersonal relations among female adolescents», *Sociology of education*, p. 154-165.

<sup>107</sup> D.G. Smith, «Women's colleges and coed colleges: is there a difference for women», *Journal of Higher Education*, p. 181 y ss.

calumnias, difamaciones y murmuraciones que debilitan la amistad que, hasta entonces, habría entre ellas. Por el contrario, los chicos hacen alarde de fuerza física renunciando a la competitividad intelectual con ellas. Hace algunos años se defendía la hipótesis de la ventaja de la coeducación en tanto que se suponía que la temprana convivencia entre chicas y chicos contribuiría a mejorar el conocimiento y la mutua aceptación. En la actualidad esas hipótesis no han podido ser verificadas. Más bien parece ser que la coeducación contribuye a que tanto las chicas como los chicos se cierren herméticamente en su propio grupo <sup>108</sup>. Por consiguiente, la tesis b) es insostenible.

En lo tocante a las acciones de los chicos, a menudo, las agresiones de abuso sexual van acompañando a las psíquicas y verbales; incluso incidiendo hacia las profesoras (Brehmar, 1988). Ellas suelen elegir estrategias no violentas para solventar discusiones y enfrentamientos, por lo que se aprecia una fuerte dominancia de los alumnos (Wieland, 1995). Con esto se demuestra la inviabilidad de la tesis c).

Investigaciones bioquímicas y fisiológicas abundan en esto, dándonos explicaciones. Dicen los expertos que los varones portan sólo un cromosoma X, además del cromosoma Y. Este es más corto y posee muy pocos genes. La gran sorpresa fue constatar que un buen paquete de genes del cromosoma X de la mujer no está silente. Para Laura Carrel, de la Universidad del Estado de Pensilvania, unos 200 a 300 de estos genes no apagados podrían explicar diferencias entre los varones y las mujeres, como rasgos vinculados con la agresividad, que no serían atribuibles a factores puramente hormonales <sup>109</sup>. Así, en el varón predomina la búsqueda de independencia y el aprendizaje de poder o de dominio, de ahí la mayor conflictividad potencial con el profesor <sup>110</sup>.

<sup>108</sup> Marga Monforte, *El Tiempo*.

<sup>109</sup> A. Lilian Duery, *El Mercurio*.

<sup>110</sup> M. Calvo, *Todos iguales pero diferentes. El derecho a una educación diferenciada*, p.273.

En 1973, Whiting/Edwards estudiaron comparadamente a sujetos de siete culturas diferentes, encontrando unos rasgos agresivos verbal y físicamente como característicos de los chicos <sup>111</sup>. También menciona von Martial que los lineamientos dados por la empiria tienden a caracterizar una mayor prosocialidad en las chicas, valorándose los varones a sí mismo más dominantes que las mujeres. Prosiguiendo más hacia lo interior de la personalidad, menciona investigaciones de Guilligan (1984). Esta investigadora, en vez del juicio moral procedimental de tipo razonamiento moral (Kohlberg), especifica el carácter moral femenino como más propenso a desarrollarse mediante la asistencia social y a la responsabilidad. La tendencia hacia la pelea por los chicos está confirmada por un estudio de la Universidad de Bermont (1997) que analizó el comportamiento de niños de doce países desarrollados y no-desarrollados <sup>112</sup>.

El estudio PISA de 2001, realizado transversalmente entre los países de la OCDE, concluye que el fracaso escolar de muchos chicos, pone en peligro la cohabitación de ambos sexos en la escuela. Tal vez por esto, otros expertos nos señalan que las clases mixtas son factor de intimidación; hay una pobre autoconciencia y se pierde la confianza con terceros. Como el ambiente es competitivo, es duro aprender en ese clima de relaciones. Los procesos en grupos unisexuales son mejores <sup>113</sup>. El sociólogo francés, Michel, relacionaba esto con la situación que viven los colegios

<sup>111</sup> Barrio, J. M<sup>a</sup>. plasma el trabajo de Von Martial, quien menciona investigaciones de Hutt, 1972; Maccoby/Jacklin, 1974 y Degenhart, 1979. Valga también esta anotación: «And you don't need to be a devout Muslim who wants her daughter to wear a veil or an evangelical Christian who wants his children to learn creationism, to opt for schooling that shields them from the precocious sexualisation that pervades every corner of society. Why should your 12-year-old daughter be surrounded by testosterone-crazed boys desperate to get off with anyone they can, when you could spare her the distraction and let her focus on getting into a top university? Why choose to enrol your son in a school where his natural inclination for languages condemns him to playground taunts?» («Single-sex schools get top marks». **Times Online**).

<sup>112</sup> M. Calvo, *op. cit.*, p. 273.

<sup>113</sup> «When classes are mixed, there's kind of an intimidation factor there. No matter how good you are, you are always a little self-conscious», said Emily Jacob... «When it's just women, we tend to boost each other's confidence. We always encourage other women. It's not that competitive. Sometimes it can be hard to learn in a competitive environment». Now, gear-makers and outdoor educators are coming around. They are creating specialized learning environments without men. «Women-specific gear gives women the confidence they need to be successful». Randy Hurlow, spokesman for REL, [www.REL.com].

franceses, que tienen cada vez más problemas de agresiones sexuales, así como un descenso en los resultados académicos<sup>114</sup>. Consecuentemente, las reacciones ante los tropiezos en la vida académica no son «normales».

Es momento de reflexionar sobre la falacia del principio de socialización, que está confusamente formulado en las hipótesis de planteamiento. Ciertamente, como proponen los coeducacionalistas, hay que socializar. Entonces, como en la vida no-escolar, cada cual tiene su lugar y compañeros para trabajar, practicar deporte, convivir en familia, estudiar, etcétera, es decir, se trata de espacios y tiempos con gente distinta. Los adolescentes, si están siempre juntos, como afirma la experiencia, se acoplan en parejas. Entonces, si rompen... la convivencia no únicamente es áspera, sino que genera bandos partidarios de uno y otra. Si pensamos en un fenómeno indisciplinario, como es el pandillismo, encontramos aquí una de las causas. Al contrario que en la sociedad real que, ante rupturas, los del trabajo se enteran —pero sin generar ningún choque emotivo—, así mismo sucede con los demás grupos. En el caso de la vida escolar, bastantes factores del *bulling* y abundantes casos se explicarían por estos lineamientos factoriales. Al contrario, quienes asisten a un centro con educación diferenciada, forzosamente han de diversificar sus entretenimientos y amistades fuera de los institutos de educación secundaria. En tal sentido, las escuelas diferenciadas no serían factor de riesgo<sup>115</sup>. Por tanto, no son válidas las proposiciones incluidas en la tesis a) y b).

Para concluir, la educación diferenciada de sexos genera actitudes positivas respecto al rol sexual y favorece la autoestima (formación de la personalidad). Nos hallamos, así, frente a diversos criterios que requieren más investigación y un mayor refinamiento metodológico, en vez de tan frecuentes y ligeras afirmaciones. Congruentemente, Heide Simonis, parlamentaria del *Bundestag* alemán por el partido socialista (SPD) y conocida feminista, está de parte claramente de la educación diferenciada: «Es necesario deshacerse definitivamente del prejuicio: el de pensar que las

<sup>114</sup> M. Fize, *Les pièges de la mixité scolaire*; y artículo en *ABC* de 30-III-2004. Este sociólogo es especialista en temas de familia, adolescencia y juventud. Es miembro del Centre Nationale de la Recherche Scientifique. También fue asesor técnico de la que fuese ministra de Juventud y Deporte entre 1992-2002, Marie George Buffet, del Partido Comunista Francés.

<sup>115</sup> L. Rojas Marcos, *Nuestra incierta vida normal*.

escuelas femeninas producen sólo feministas enemigas de los varones, y que las chicas necesitan clases conjuntas con los chicos para no estar en desventaja en el trabajo profesional. Esto es totalmente falso, como lo es también la afirmación de que chicos y chicas aprenden a conocerse mejor gracias a clases mixtas» (**Der Spiegel**, 6-V-96).

En resumen, el modelo profesional resultante del enfoque curricular está definido como masculino. Por ejemplo, la exigencia de cualidades masculinas como habilidades adquiridas con el desarrollo del plan de estudios, en la capacidad de gestión, comportamiento resuelto, expresión segura (Mitterlehner-Bergk, 1991). Por consiguiente, podemos concluir que las discordancias son causadas por factores estructurales del sistema educativo, tales como son el agrupamiento mixto o coeducativo, puesto que, aunque los chicos dominan la situación, ellas aprenden más. Los varones se están convirtiendo en el sexo vulnerable por el alto grado de fracaso académico derivado de un proceso tenso y de riesgo, pues el menor rendimiento puede generar complejo de inferioridad, descenso de la autoestima, necesidad de evadirse de la realidad del aula, con el consecuente absentismo escolar y los entretenimientos que lo acompañan: consumo de alcohol y drogas<sup>116</sup>.

Por tales razones, la tesis f) y g) —la coeducación desarrolla disciplina en los chicos— es de consistencia débil y con soporte científico equívoco; por lo que es evidentemente inválida. En cambio, sí se constata que la educación diferenciada reduciría la violencia y el acoso contra las alumnas<sup>117</sup>. Corolariamente, como Fize aconseja, para los alumnos que estén insertos en procesos de indisciplinas y violencias, es importante hacer una pausa voluntaria en la coeducación, asistiendo a clases separadas.

<sup>116</sup> S. Kraemer, «The fragile male». **British Medical Journal**.

<sup>117</sup> Cesare Cavalleri, **Avvenire**, 14-VII-2004. Michael Thompson, psicólogo in una scuola maschile e autore dei libri «Educare Caino: come proteggere la vita emotiva dei ragazzi», e «Parlando di ragazzi», assicura che, durante l'adolescenza, nel confrontarsi con le ragazze nella scuola secondaria i ragazzi si vedono «difettosi», e finiscono per diventare «intrattabili e risentiti». Secondo Carol Gilligan, dell'Università di New York e autrice di diversi libri sulla psicologia delle adolescenti: «Le ragazze di 11 anni hanno fiducia in se stesse, mentre a 16 anni sono confuse», sostiene la psicologia, convinta che le ragazze saranno più creative e audaci da adulte se nell'adolescenza ricevono un'educazione differenziata.

También considera este sociólogo francés que debido a los diferentes intereses originados en las aulas —sobre todo en educación física y educación sexual—, puede ser útil la separación <sup>118</sup>.

Si analizamos el trasfondo de estas proposiciones, entendemos que estamos situándonos en los procesos educacionales. Es decir, ¿qué sucede en las relaciones humanas escolares para que se perturbe el logro de los objetivos cognoscitivos, afectivos y sociales? Por ejemplo, los chicos se quejan de que se les castiga con más frecuencia, ellos señalan que es porque hacen lo propio de ellos; las alumnas, al permanecer sentadas y atender, no «molestan»; así se establece un clima de etiquetado en contra de los varones <sup>119</sup>. Con estos datos nos situamos en otra faceta de la educación, que consideraremos procesualmente.

**III.3.** Analizando el *proceso de enseñanza-aprendizaje* llegaremos a saber la problemática de la disminución de notas y el clima anticonvivencial de los centros mixtos, sobre todo entre los varones <sup>120</sup>. Comencemos con la dominación de los espacios y el consecuente clima relacional que acarrea esto. Desde esta perspectiva, el dominio de los muchachos ante las chicas, se aprecia en la ocupación de los mejores asientos para ver la pizarra más cómodamente. En concomitancia con lo referido antes con relación a la indisciplina y la violencia escolares, esta situación en el aula refleja los estereotipos sexistas, sobre todo el machista. Pues, a la vez que acaparan lo mejor, se produce un distanciamiento físico, que se extiende hasta las zonas de recreo <sup>121</sup>.

En las interacciones dentro de las aulas, existe un dominio masculino en las clases mixtas: «Los chicos intervienen en las clases el doble que las chicas, y reciben muchas más alabanzas y castigos pues por su activismo, llaman más la atención. Las intervenciones de las chicas son interrumpidas

<sup>118</sup> M. Fize, *Les pièges de la mixité scolaire*.

<sup>119</sup> J. Wendland, «Reversing the Gender gap», *Political Affairs-A Marxist Monthly*. En vez de «etiquetar», dice «criminalizar».

<sup>120</sup> S. Kraemer, «The fragile male», *British Medical Journal*, p. 1606-1612.

<sup>121</sup> Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?* Otros trabajos, en 2004, desarrollan esta idea.

y completadas por aclaraciones de los chicos. Los chicos con buenas notas son calificados por los profesores como despiertos e inteligentes, mientras que las chicas con buenas notas son consideradas como trabajadoras y ordenadas» (**Der Spiegel**, 6-V-96). Por lo que este modo, el etiquetado es el inicio de un proceso vicioso.

Analizando el modelo desde el contenido de las lecciones, se constata que si el docente explica de modo razonado y analítico, las niñas suelen aburrirse; si lo hace de manera ágil y explícita, ellas lo captan y los chicos no lo acaban de comprender <sup>122</sup>. Ya hemos publicado la relación que existe entre el fracaso escolar y la indisciplina con la reiterada inatención, pues también se presentan conexiones con la coeducación. Por ejemplo: Gill Pyatt, profesora jefe en la *Barnwood Park High School* para chicas, afirmó que los beneficios de la educación separada por sexos son sustanciales. «Nuestras chicas pueden trabajar sin distracciones» <sup>123</sup>.

Pero esta inadecuación metodológica no sucede sólo en el bachiller, también, comenzando desde la escuela primaria hasta llegar a los cursos avanzados, existen diferencias en la captación de la atención del docente. Y éste se las ha de ver con las muestras de indisciplina, que se producen en las actividades que exigen más esfuerzo e interés (Enders-Drägäser/Fuchs, 1993). Así mismo, ellos reclaman la atención de la maestra cuando se dedica a ellas, forzando que les atienda. Por consiguiente, en vez de explicar, no se lleva a término la docencia, sino que la función del profesor se trastrueca para volverse en un mero cuidador, controlador, etcétera <sup>124</sup>. La *American Association of University Woman* realizó un estudio transversal con más de 1,300 chicas, constatando que, en los centros coeducacionales, éstas reciben menos atención que los chavales en lo tocante al trabajo, dudas, estimulación, etcétera <sup>125</sup>.

<sup>122</sup> M. Calvo, *op. cit.*, p. 274.

<sup>123</sup> **Telegraph** de Londres, 11-VII-2004.

<sup>124</sup> A seventh-grader from Hyde Park, said that he will probably learn more without girls. «A lot of guys are going to be paying attention instead of bothering the girls». Disruptions throwing paper airplanes, standing on chairs, flicking rubber bands. «My son sort of puts on a bravado in front of the girls, and then he's not focused on what's going on in class». Tracy Jan, **The Boston Globe News**, 9-IV-2005.

<sup>125</sup> AAUW, **How schools shortchange girls**, Washington.

Para comprender esta aseveración, hay que saber que un noventa por ciento de docentes desconocen los procesos de aprendizaje diferencial por sexos, por lo que no aplican las medidas preventivas o correctoras correspondientes. Si las conocieran, comenzarían por separarles en algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, si no en todos. Equivocadamente, los docentes suelen explicar de idéntica forma a niños que a chicas, en el mismo tiempo y esperando el mismo tipo de respuesta <sup>126</sup>. La apreciación que adultos y condiscípulos tienen sobre las cualidades y rendimientos individuales, repercuten en la valoración de la personalidad sexuada de cada estudiante, de tal modo que las relaciones de los docentes hacia los muchachos y las jóvenes viene condicionada por ello <sup>127</sup>. Los profesores se adaptan mejor en sus enseñanzas con chicos. Esto promueve mayores interacciones con los del sexo masculino; resultados de encuestas nos muestran una concentración de contactos a favor de los alumnos en una proporción de 2/3 (Frasck/Wagner, 1982), y más del 80 por 100 recaía sobre los muchachos (Kaiser, 1992). Esta tesis no ha sido validada en estudios empíricos para los sistemas escolares irlandeses ni suizos (Murria, 1985).

En el sistema de la coeducación, como los muchachos suelen mostrar conductas presuntuosas frente a las chicas, se pierde mucho tiempo <sup>128</sup>. No se trata de cuestiones de inteligencia sino de la maduración con la aparición de ciertas habilidades —lingüísticas, psicomotrices, etcétera— que exigen maneras y tiempos específicos <sup>129</sup>. Así se sigue una dinámica diferente

<sup>126</sup> M. Calvo, *op. cit.*, p. 276.

<sup>127</sup> Von Martial, en J.M. Barrio, p. 54.

<sup>128</sup> Teachers are already reporting improvement in getting classes settled in quickly. «It especially seems to be helping the boys», Gibson said. «Boys at this age spend a lot of time showing off» for girls. With single-sex classes, «a lot less time is wasted», she said. **The Birmingham News**, 29-X-2004.

<sup>129</sup> «È una questione di modi e di tempi, non di intelligenza: sono le abilità che maturano in modo diverso. Le ragazze hanno maggiori capacità verbali, e le sviluppano presto, mentre i loro coetanei maschi sono forzati ad apprendere cose in cui sono pronti, a scapito di altre capacità, come quelle visivo-spaziali, che in loro maturano prima. Questa forbice crea problemi che permangono per tutto il periodo scolastico, poiché è solo intorno al 18-20 anni che le differenze si compensano». Cfr. Leonardo Tondo, **La Repubblica**, 28-III-2004. El autor es docente de psicología en la Università di Agliari y Lecturer en la Harvard Medical School de Boston, en Italia è stato tra i primi a sottolineare i rischi dell'instruzione impartita nelle classi miste.

entre ambos sexos en ayudarse, interactuar, reaccionar ante los hechos <sup>130</sup>. Y si no se cuidan las adaptaciones, la persona no se conoce, no hay un *yo* autoconsciente. Tal categoría psicosocial está relacionada con el autoconcepto. La autovaloración específica de cada sexo determina la orientación de los contenidos del aprendizaje y la caracterización de preferencias en actividades y formas de comportamiento <sup>131</sup>. La ausencia de varones proporciona un perfeccionamiento más efectivo y con más camaradería (Hayden, 2005).

Esto se explica al concretar un tanto más el proceso de enseñanza-aprendizaje que sigue cada sexo. A ellas, la escuela les resulta más conveniente, siguen un proceso de identificación cara a cara como con su madre (positividad). Además, prestan más atención, observación, adaptación, siguen la moda. Los chicos, en cambio, además de presentar actitudes de inaccesibilidad, se oponen a su padre (negatividad); mas, para proseguir en la escuela, han de identificarse con el profesor, aunque, de hecho, sucede al contrario. De esto sacamos un conjunto de factores que llevan a desinteresarse por las tareas de clase. No obstante, los hijos de maestros suelen imitar al padre y llegan a formarse profesionalmente acabando en la Normal Superior. Por consiguiente, el sexo llamado «fuerte», en realidad psíquicamente es débil, en pedopsiquiatría, dos tercios de los atendidos presentan problemas de adaptación escolar, pues tienen problemas de separación de las madres, proyectando actos agresivos. Esto aclara que tengamos tantos problemas de disocialización <sup>132</sup>.

<sup>130</sup> Sarah Hayden, manager of Boulder's Outdoor Divas shop, said: «It's definitely a different dynamic. When it's all girls, the group works together so differently in how they take feedback, how they give support and how they interact». The combination of female camaraderie and the absence of men makes the training effective, en: [<http://www.denverpost.com/>], 8-III-2005.

<sup>131</sup> Barrio, *op. cit.*, p. 53-54.

<sup>132</sup> «[Ellas] D'emblée, l'école leur convient mieux. Les filles sont dans un processus d'identification vis-à-vis de leur mère alors que les garçons s'opposent à leur père. Pour réussir à l'école, il faut s'identifier aux professeurs. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si les enfants d'enseignants se retrouvent très majoritaires dans certaines écoles telles que Normale sup. Les filles ont des capacités d'observation et d'adaptation très grandes, de déguisement —elles suivent la mode— les garçons sont plus dans un rêve inaccessible. Le sexe dit "fort" est en réalité psychiquement faible. En pédopsychiatrie, deux consultations sur trois concernent des garçons, ils sont plus souvent touchés par l'instabilité, le retard de langage et les problèmes d'adaptation à l'école. Ils rencontrent plus de difficultés à se séparer de leur mère et manifestent des problèmes d'agressivité. Les signes de "dyssocialité" sont encore l'apanage des garçons. Or l'école prépare à la société... Mais au bout du compte, les garçons s'en sortent mieux que les filles notamment parce que ces dernières n'investissent pas de la même façon les meilleures filières et se laissent rattraper par un rôle social traditionnel...». Marcel Rufo, **Tout ce que vous ne devriez jamais savoir sur la sexualité de vos enfants**.

La panorámica escolar nos muestra que los chicos llevan la voz cantante en la vida académica, en perjuicio de las chicas. A ellos sólo les interesa ser los dueños de la situación. Y no es que en la clase no los comprendan; la prueba está que, en los centros mixtos, los muchachos entienden bien a las chicas, pero les pierden el respeto <sup>133</sup>. La materialización de estas actitudes se muestra en que los chicos dominan el clima de los procesos de aprendizaje en las clases mixtas, y las muchachas se ven obligadas a adaptarse a los estándares masculinos mediante el aprendizaje social. También, a la hora de sentarse, en todos los niveles se verifica la tendencia de buscar la cercanía por el género, sobre todo en los ejercicios grupales. En los debates, cuando una alumna expone argumentos a favor de una tesis, suele ser respaldada por las de su mismo sexo, y viceversa <sup>134</sup>. Esto contradice lo expuesto en las tesis a), b), d) y g).

Se constata en educación infantil, que las educadoras se inclinan más por las niñas, de modo consciente o inconsciente las prefieren y aducen que juegan con más cordura, son menos ruidosas y atienden con mayor docilidad. El empeño por el que los chicos pretenden instintivamente liberarse de la tutela femenina, puede extenderse desde la edad de la obstinación hasta la educación secundaria. Muchos chiquillos pretenden fortalecer su prestigio para afirmar su autoestima mediante el activismo y llamando la atención. Ante un agravio, el estar continuamente y casi de manera exclusiva rodeados de personas femeninas, les provoca un blindaje progresivo de sus sentimientos: ocultan preocupaciones, se reprimen, desmienten hechos, etcétera. Durante la enseñanza primaria, desde los 6 a los 12 años, si los hechos continúan así, experimentan la sensación de verse postergados. Tales sentimientos son reforzados al obligarles a permanecer sentados durante muchas horas por día. La acumulación de ese estado emocional desencadena alborotos. Se menciona que hasta un 90 por ciento esa salida ante la frustración marca las diferencias entre los sexos. Pero, aún más, si la formación se fundamenta en el diálogo, entonces la educación diferenciada, al ofrecer docentes del mismo sexo,

<sup>133</sup> D.K. Hollinger y R. Adamson, *Single-sex schooling: proponents speak*, (ed. 1991), p. 11 y ss.

<sup>134</sup> Von Martial, en Barrio, p. 57-59.

personalizar la orientación y efectuar la tutoría, permite que la conversación sea a la vez más natural y profunda <sup>135</sup>.

Como proceso de formación de la personalidad, si se pretendía que la mezcla sexual redujera las diferencias, en lugar de ocasionar una desviación de los dominios específicamente masculinos, constata von Martial que sucede al contrario. La educación diferenciada promueve una forma más reafirmativamente independiente del sexo que el modelo coeducacional. La razón se halla en el constructo «aprendizaje social»: como éste está vinculado a las atribuciones específicas de cada sexo, se comprueba que la enseñanza mixta fomenta la polarización de los caracteres sexuales en vez de equiparlos, pues cada grupo de género desea distinguirse más subrayando lo específico. Por esto apreciamos más interés grupal por ciertas asignaturas y actividades circumescolares (Stanworth, 1986). Por estas razones, el contenido de las tesis b), e) y g) han de ponerse en interrogación.

Si en un aula no hay alumnos de otro sexo, ya no es posible interpretar en clave de género el escaso rendimiento, ni la aversión hacia determinadas materias. Tampoco será posible repartir las tareas en función de ciertos intereses sexuales, comprobándose que éstas se asumen con normalidad (Vermehren, 1980 y 1986).

En cuanto al proceso docente-alumnos, en las aulas mixtas hay cierta contaminación del clima relacional. Esto se debe a que los comportamientos específicos de los alumnos arrancan unas consecuentes conductas del profesor; actúa éste como efectuando un etiquetado generalizado. Esto puede ocurrir si el enseñante interpreta en clave de género la disparidad de intereses y rendimientos. Así, las diferencias no serán atribuidas a *sujetos* sino a individuos que configuran un *grupo sexuado*. Pensemos en el grado de exigencia para ellas, para aprobar una materia, mientras que los alumnos suelen estar más motivados y ser más eficaces <sup>136</sup>.

<sup>135</sup> F.L. Geis; M.B. Boston y núm. Hoffman, «Sex of authority role models and achievement by men and women: leadership performance and recognition», *Journal of Personality and Social Psychology*, p. 636 y ss.

<sup>136</sup> Stanworth, 1986, p. 25 y ss., citado por von Martial, en Barrio, p. 64-65.

**III.4.** Desde una perspectiva empírica y holista, veamos algunas *experiencias*. Las prácticas escolares en Australia, Canadá, España, Gran Bretaña, Japón, Suecia y EUA, entre otros países, cuestionan cada vez más la educatividad del modelo coeducativo <sup>137</sup>. Pero es significativa una escuela católica, cuyos estudiantes no alcanzaban un nivel mínimo y tenían problemas de indisciplina, que ha adoptado el sistema de separación de sexos. El cambio resultó positivo para preparar a los alumnos para la *high school* <sup>138</sup>. *Hemphill Elementary School* constataron buenos resultados en educación separada de sexos con respecto a la coeducación <sup>139</sup>. En el mismo sentido transcurre la educación secundaria en el *Huffman Middle* <sup>140</sup>. Lo que constatan es que las alumnas resultan más beneficiadas que los estudiantes <sup>141</sup>. Un estudio empírico sobre una muestra de más de 1,800 estudiantes de

<sup>137</sup> Cfr., en: [<http://www.singlesexchols.org>].

<sup>138</sup> «Schools in Kentucky and Idaho abandoned single-sex classrooms after only one year because neither grades nor test scores improved. Discipline referrals for boys skyrocketed at one school... Sacred Heart School officials said they will track students' progress next school year and believe the change will set it apart from other Catholic schools. The change will also better prepare students for high school», Ripley said; about 75 percent of Sacred Heart students go on to a single-sex Catholic high school. Tracy Jan, **The Boston Globe News**, 9-IV-2005.

<sup>139</sup> Gigi Douban, **The Birmingham News**, 29-X-2004: Hemphill Elementary officials put single-sex classes to the test when they found third-grade boys lagging academically and socially. Their test scores were low, and many weren't showing up at school. The girls, on the other hand, had been faring much better. To try to bridge the gender gap, the school initiated its own research project, separating third-grade boys from girls. It collected data and tracked the pupils' progress. The results were that girls flourished in class without boys, but boys didn't improve enough to keep their single-sex classes going for another year. Principal Gwen Tilghman said. «We felt like the boys might benefit from being in a mixed setting».

<sup>140</sup> Boys and girls in sixth, seventh and eighth grades are taking classes separately this year at Huffman Middle. Officials there are collecting data, and if results are good, single-sex classes will continue, Principal Marilyn Gibson said. «The teachers really like it». Cfr. **The Birmingham News**, 29-X-2004.

<sup>141</sup> «Ma se le femmine sembrano favorite dalle classi separate soprattutto sotto il profilo dei comportamenti, dal punto di vista strettamente scolastico i più danneggiati dall'educazione mista appaiono i maschi. Che sviluppano più tardi e più lentamente in settori come le abilità linguistiche, che invece sono privilegiate dalla scuola, apprendono più facilmente se lo stile di insegnamento è dinamico anziché libresco, e risentono dell'onnipresenza femminile nel corpo insegnante, che nega loro modelli dello stesso sesso con cui identificarsi. Nel confronto con le coetanee più diligenti e mature non reggono il ritmo, per cui diventano disattenti e svogliati, e spesso restano indietro. Non è un caso, dicono gli esperti, se nelle scuole superiori gran parte della dispersione scolastica riguarda i ragazzi», **La Repubblica**, 28-III-2004.

secundaria, pertenecientes a 75 centros, asegura que los alumnos de la diferenciada rinden más y tienen mayores aspiraciones <sup>142</sup>.

Por otra parte, estudiando comparativamente los rendimientos de ellos y ellas en clase de octavo de instituto, en la *Realschulle* (bachillerato técnico) y *Volksschule* (primaria), se constata que los resultados de lectura y vocabulario son mejores en régimen mixto que en separado, tanto para los chicos como para las muchachas. En cálculo, siguiendo la diferenciación, era mejor para los alumnos, pero en mixta es mejor para ellas (Demant, 1955). Von Martial (Barrio, 2005), tras considerar diversas investigaciones y datos plasmados en tablas, menciona el informe de Smith (1980) según el cual, considerando diversos factores —docentes, alumnos, situaciones—, se asegura que el contraste crítico de todos los elementos, manifiesta que la separación de sexos había de considerarse como una variable decisiva.

Sin embargo, ¿la escuela diferenciada es una balsa de aceite, no hay ningún tipo de problemas? En Australia, cuando el profesor Wendy Martín entró temprano a su aula no coeducacional del *Appin Park Primary School* había un ambiente ruidoso. Se trata de un centro que tuvo problemas serios de indisciplina y ciertas violencias. Por entonces experimentaba las enseñanzas con grupos homogéneos de un solo sexo con la pretensión de prevenir los problemas que antes sucedían; es larga la experiencia mixta en esta institución privada, pero el desequilibrio convivencial favoreció el cambio de modelo. Actualmente, la homogeneización de alumnos según el género y su vuelta a la disciplina ha provocado que la innovación diferenciada se extienda a otras escuelas estatales <sup>143</sup>.

<sup>142</sup> V.A. Lee & A.S. Bryk, «Effects of single-sex secondary schools on students achievement and attitudes», *Journal of Educational Psychology*, p. 381 y ss.

<sup>143</sup> When teacher Wendy Martin entered her classroom at Appin Park Primary School earlier this year, the thing that struck her was the noise. «Early on, it was just unenarable. [...] Appin Park is one of a handful of state primary schools experimenting with boys-only classes in a bid to tackle some entrenched problems in boys' education. State secondary schools have long experienced boys-only classes, often to deal with gender imbalances, and the split sex classes are also used in some co-ed private schools. But in state primaries, the concept is a radical one». Shane Green, *The Age*, Melbourne, (Australia), Education Editor, 11-X-2004.

Además, Véronique Gass, vice-presidente de l'UNAPEL <sup>144</sup>, ha manifestado la existencia de violencia sexista, subrayando las graves dificultades que surgen entre chicos y chicas en ciertos colegios. Hay un desnivel en la madurez sexual o psicoafectiva, por lo que la federación, por razones pedagógicas, estudia instaurar la separación de los alumnos por sexos en ciertos momentos de la jornada escolar <sup>145</sup>.

En esta línea prevé organizar las enseñanzas la *Sacred Heart School* —Roslindale, Estados Unidos—, siendo que fue la primera que implantó la coeducación. Esto lo hace a la par con la administración educativa. La razón está en la creencia de que la separación de sexos potenciará el nivel de enseñanza y la autoconfianza, así como el que los chicos no interrumpirán las clases para impresionar a las muchachas, y éstas no se sentirán tímidas o asustadizas ante sus insinuaciones <sup>146</sup>.

En abril de 2000, el *US Department of Education* publicó un informe sobre el tema. Concluye en que la superioridad global de las niñas en las escuelas es objetiva y constante. Esto se especifica más en lenguaje; si hay más chicos en deportes, ellas ocupan más puestos en todo lo demás (delegadas, redactoras del periódico, etcétera); alrededor de los diecisiete años, las posibilidades de recuperar las tareas escolares en casa es cuatro veces más en los chicos que en ellas; las féminas sistematizan mejor y planean las actividades de aprendizaje, integrando las enseñanzas <sup>147</sup>.

<sup>144</sup> Federación de padres en defensa de la enseñanza privada.

<sup>145</sup> «L'UNAPEL a noté l'existence de "violences sexistes" en soulignant les "grosses difficultés" qui se posent dans certains collèges entre garçons et filles, avec "un décalage de maturité sexuelle ou psycho-affective". L'UNAPEL étudie la possibilité d'instaurer des moments où garçons et filles pourraient temporairement être séparés "pour des raisons pédagogiques"», AFP, 10-II-04.

<sup>146</sup> Sacred Heart School in Roslindale will become what appears to be the state's first coed school, public or private, to separate the sexes in academic classes, according to education specialists and a state Education Department official. School administrators, who told parents of the change this week, said they hope the separation will boost students' grades and self-confidence. Boys will no longer disrupt class to impress girls, they said. And girls won't be shy about speaking out. Tracy Jan, *The Boston Globe News*, 9-IV-2005.

<sup>147</sup> «In the current school year, 154 public U.S. schools are offering same-sex education, compared with just four public schools eight years ago...». The experiments are part of the biggest change in coeducational public education since Title IX passed in 1972 and barred sex discrimination in federally funded programs. Working in teams to sort words by patterns, the boys look more like they are in a noisy clubhouse than a classroom. Here and there are comfy beanbag chairs for reading, and signs dangle overhead for the Cobra Tribe, Panda Tribe and Great White Wa Wa Tribe. «I think the all-boys classes are really cool», said Colt Campbell, 10, a student in Natalie Wirtz's fifth-grade class. *The Washington Post*, 8-I-2005.

En 2001, el *Australian Council for Educational Research* publicó un estudio empírico, sobre una población de 270.000 alumnos con relación a unas 53 asignaturas. Los que estaban en clases diferenciadas por sexos superaban a los del modelo mixto entre un 15 y 22 por 100, en función de qué materia se tratase. El contexto social y familiar de procedencia se contempló para aceptar tales resultados. Es más: los sujetos de cada sexo de los centros con enseñanzas diferenciadas, tendían a comportarse mejor, disfrutar del centro y valorar más sus resultados académicos <sup>148</sup>. Summers realizó estudios empíricos transversales y experimentales. Los datos tomados de colegios mixtos manifestaban que las chicas no estaban capacitadas para ciencias y técnicas; pero, los ofrecidos a partir de centros diferenciados, resultaban claramente contrarios a la anterior tesis <sup>149</sup>.

El **Financial Times** recoge cada mes de agosto los resultados de las *top independent schools* desde hace años; de las 25 escuelas que obtienen los mejores resultados, más de la mitad son de chicas y el resto de chicos: la primera mixta aparece en el número 26 de la lista. También, en Irlanda, se efectuó un estudio transversal con unas 2,300 estudiantes, señalando mayor capacidad cognoscitiva, autoconocimiento y autocontrol en las chicas de los centros diferenciados <sup>150</sup>.

<sup>148</sup> Christina Sommers, publicada en el libro editado por Barrio, 2005, p. 245-246. En este orden de cosas, esto se concreta en un centro. [Según] La Appin Park Primary School de Australia: «The move coincides with the sense of crisis surrounding the performance of boys compared with girls, showing up in lower literacy and numeracy levels, and lower retention rates. The idea of the boys-only class grew from concern about a group of boys who were losing interest in school. They didn't want to attend school, and weren't happy being there. Ms Martin said some of the boys were suffering low self-esteem. It is here that the boys' social skills really developed. "That's where the encouragement and support they show for each other has really blossomed" (=realizado)», Martin said. Shane Green, **The Age**, Melbourne, (Australia), Education Editor, 11-X-2004.

<sup>149</sup> Sylvester Brown Jr. Of the **St. Louis Post-Dispatch**, 20-I-2005. Summers created a stir at an academic conference last week. Factors other than discrimination need exploring, Summers said. Married women with children aren't top university faculty members because they are reluctant to commit the extraordinary amounts of time necessary to excel. But Summers suggested that gender might be another reason why boys tend to outperform girls in science and math. Several outraged female academics stormed out during the presentation. In a New York Times article Tuesday, Summers apologized for any misunderstandings, but he insisted it's necessary to discuss the «multiple factors». [...] «Girls and boys have been stereotyped. We educators have to focus on getting beyond the stereotypes». E-mail: [sylvesterbrown@post-dispatch.com]. Tel.: 314-340-8374. Talk in his forum: [http://www.stltoday.com/forums/].

<sup>150</sup> E. Cairns, «The relationship between adolescent perceived self-competence and attendance at single-sex secondary school», **British Journal of Educational Psychology**, p. 207 y ss.

El francés Fize declaró que su principal objeción a la coeducación es que se toma como un dogma que se impone rígidamente, sin importar sus desventajas <sup>151</sup>. Este sociólogo no ve muchos problemas en los colegios mixtos cuando los niños son más pequeños, la dificultad se presenta una vez que alcanzan la adolescencia, pues en esta etapa muchas chicas se sienten vulnerables cuando tienen que estudiar codo con codo con chicos.

La clave es ética, es decir, el valor que se otorgue al sexo en el proceso de desarrollo de la vida humana. Si lo trivializan, sin importar un bledo, entonces no se preocuparán de las diferencias sexuales en la vida ni, en consecuencia, en la educación. Por el contrario, si es importante considerar el sexo como una de las facetas importantes de la personalidad, entonces la sexualización de las enseñanzas ha de tomar posición. Este último sentido nos dice que si las personas están para relacionarse positivamente unas con otras, esto exige una educación que los integre en su identidad sexual. Éste es uno de los principales frutos de la educación diferenciada.

**III.5.** El problema de la identidad en relación con la coeducación se plantea principalmente en la pubertad y en la adolescencia. En estas etapas de la personalidad se consolidan los caracteres sexuales, así como pueden tomar forma ciertas aberraciones, vicios o debilidades al respecto. Así que, educativamente, si hay diferencias sexuales evidentes en la personalidad, se exige una educación diferenciada. ¿Tienen importancia las predisposiciones en el origen de las diferencias de género?, ¿se trata de mayor influjo ambiental? Esta cuestión está considerada por von Martial <sup>152</sup>, que recoge diversos estudios. Concluye afirmando que existe base suficiente para afirmar que las diferencias de sexo descansan en parte sobre disposiciones específicas de cada uno, que ser chico o chica no es un factor determinante para la evolución del rendimiento en una asignatura; pero las aptitudes son relevantes en ello.

Hay que profundizar un tanto más sobre las claves, el porqué de las diferencias. Tal vez no se contemplaran bien las *raíces del problema*. Hay

<sup>151</sup> Entrevista en *La Vanguardia*, 15-IX-2004.

<sup>152</sup> Barrio, *op. cit.*, p. 49 y ss.

que considerar los modelos desde la matriz antropológica. Tales fundamentos se relacionan con la *identidad sexual*, aspecto que hasta ahora no tenía avances tan claros en el estudio del genoma humano. Las hipótesis de partida en contra de la educación diferenciada se hallan en afirmaciones como que las diferencias de género serían más un resultado del influjo social que de disposiciones heredadas (Greenglass, 1995). No se trata de negar la influencia del medio en el desarrollo y consolidación de las aptitudes, pero sí de señalar que existen factores determinantes de la sexualidad humana. Von Martial menciona argumentos refutadores desde lo lingüístico, espacial, comportamiento, juicio moral, etcétera <sup>153</sup>. ¿A qué causas se debe esta diferenciación?, ¿es fundamental? Si así fuera, la antropología de los géneros fundamentaría la separación de los sexos en las escuelas (Schellenberg, 1995). En tal modelo se parte de predisposiciones físico-psíquicas para aplicarse a unas u otras materias. No obstante, hay que concretar aquí el basamento de las mismas.

Hace 300 millones de años aparecieron los cromosomas sexuales X e Y. Sólo 54 genes, de los 1,100 genes hallados en el cromosoma X, tienen un homólogo funcional en el cromosoma Y. El primer mapa elaborado del cromosoma sexual X volvió a sembrar un gran enigma en la biología: ¿por qué las mujeres necesitan más genes que los varones para vivir? Tal es la interrogante que surge de la decodificación casi completa (99,3 %) del cromosoma X, otro paso clave para la ciencia, presentado en la portada de la revista **Nature**. Como el género femenino tiene dos copias del cromosoma X, se pensaba que una de éstas estaba apagada para evitar una duplicación genética. Sin embargo, el estudio constató que ese cromosoma dormido está bien despierto: mantiene activo el 15% o más de sus genes, lo que proporciona a las mujeres genes sexuales extras.

La concreción de tales diferencias en lo fisiológico y funcional, lleva a verificar la superioridad de las muchachas mediante la dotación de la función de coordinación lingüística de la región de Werlicke, que en los varones es un 30 por ciento más reducida. En consecuencia, a menor capacidad en lenguaje, menos discurso con códigos y menor posibilidad en la

<sup>153</sup> *Ibidem*, p. 46 y ss.

integración de conocimientos. Esto significa un prejuicio en contra de los varones con relación a la productividad. La aptitud para la reflexión que impulsa la mejor aplicación para las ciencias técnico-prácticas —aparte de que existe un núcleo nervioso bajo el hipotálamo dos veces mayor en el chico que en las chicas—, se consolida en la pubertad; tal predisposición aumenta con la influencia de la hormona sexual masculina. Luego, desde la pubertad (12-14 años) y adolescencia, las aptitudes se socializan. Entonces las distancias en rendimiento tienden a equipararse, porque ellas se centran en interesar al varón y ellos en intentar la promoción social mediante el estudio. Mas, hasta entonces, hay muchos excluidos por el camino <sup>154</sup>.

El Instituto de Medicina de Estados Unidos <sup>155</sup> aseguró, en un informe preparado por un panel de 16 expertos, que las diferencias intersexuales pueden advertirse en el número y la gravedad de una amplia gama de enfermedades, y que muchas funciones fisiológicas normales —y en muchos casos, funciones patológicas— se ven influidas directa o indirectamente por las diferencias biológicas, según menciona el informe. Mary Lou Pardue, científico del *Instituto de Tecnología de Massachusetts* (MIT), afirmó en el prólogo del informe que el sexo masculino o femenino «sí importa». «Tiene una relevancia que no esperábamos. Sin duda, importan formas que ni siquiera hemos comenzado a imaginar» <sup>156</sup>.

Por consiguiente, las diferencias entre varón y mujer comienzan en el cerebro. Esto va desde la diferencia sexual a la anatómica y funcional, ocasionadas por la intervención de las hormonas que actúan ya prenatalmente en la virilización o feminización del cerebro. Por tanto, la maduración de la capacidad cognitiva viene en un modo y tiempo diverso pero

<sup>154</sup> Esto es un resumen del capítulo de Christina Meves: «Las chicas son diferentes, los chicos más», traducido por J. M. Barrio Maestre y publicado por este, *op. cit.*, p. 249 y ss.

<sup>155</sup> Es organismo científico independiente que asesora al gobierno de E.U.

<sup>156</sup> Fuente: [<http://soloellas.com/>].

particularmente en la pubertad. Tales diferencias comienzan ya durante el embarazo, en donde mueren muchos más fetos masculinos que femeninos <sup>157</sup>.

Los estrógenos y la testosterona concretan la identidad. En consecuencia, varones y mujeres piensan, sienten, perciben, reaccionan, responden, aman, necesitan y valoran de manera casi totalmente diferente <sup>158</sup>. En este sentido, el inglés Michael Gurian ha identificado más de cien diferencias entre varones y mujeres <sup>159</sup>, lo cual ha sido un factor para justificar la separación de sexos en educación y decantarse en pro de la educación diferenciada de los sexos, aduciendo que la mezcla de géneros en las aulas ocasiona prácticas sexistas discriminatorias <sup>160</sup>.

<sup>157</sup> «Invece, è una proposta sostenuta da persone di ogni colorazione ideologica (la difende, ad esempio, Hillary Clinton), e che si basa su uno tra i risultati più importanti dei recenti progressi delle neuroscienze: le differenze tra uomini e donne cominciano anzitutto dal cervello. A dirlo è ormai una montagna di dati scientifici, che sottolineano differenziazioni sessuali sia a livello di strutture anatomiche sia di funzionamento. E poi ché questa diversità sembra determinata in gran parte dagli ormoni, che intervengono già in età prenatale a “virilizzare” o “femminilizzare” il cervello, non stupisce che anche la maturazione delle capacità cognitive avvenga in modi e in tempi diversi, e che questo risulti particolarmente evidente negli anni della pubertà». «*Intellectual tsunami* is one description for what’s happened in the days since Summers’ remarks became public. The left protested vociferously. The right defended him, citing tidbits of research. Thus conservative columnist Linda Chavez placed great weight on a Johns Hopkins study that showed that among gifted pre-adolescent children, boys outperformed girls in math 13 to 1. In an effort to stem the waves of anger, Summers apologized in person to a group of women professors Thursday. In fact, the evidence does not support the idea that innate differences are at fault. Among adults, cognitive sex differences in how adult women and men think have turned out to be much smaller than previously believed. According to recent studies, there’s a lot of variation within each sex and lots of overlap between the sexes. The most important breakthrough has been the discovery that the various regions of the brain develop in a different sequence in girls. Researchers at Virginia Tech used sophisticated electrophysiologic imaging to examine brain development in 508 normal children —224 girls and 284 boys— ranging from 2 months to 16 years. These researchers found that while the areas of the brain involved in language and fine motor skills (such as handwriting) mature about six years earlier in girls, the areas involved in math and geometry mature about four years earlier in boys. The real problem is not with the different mental capacities of boys and girls but with the way they are taught». Summers, *La Repubblica*, 28-III-2004.

<sup>158</sup> J. Gray, *Los hombres son de Marte, las mujeres de Venus*.

<sup>159</sup> M. Gurian, *Boys and Girls Learn Differently*, 2001.

<sup>160</sup> «We’re at the point where we’ve identified more than 100 differences between the male and female brain», said Michael Gurian, a Spokane, Wash., writer whose book *Boys and Girls Learn Differently* was instrumental in Frederick County’s decision to try same-sex education. He rejects the idea that segregating students by gender and styling their classes differently is a return to sexist practices. «We’re not talking about putting them up on a mountaintop for 12 years», he said. *The Washington Post*, 8-I-2005.

Existen dos actitudes muy diferentes en las aulas. Los chicos tienden a la conquista del poder; las chicas tienden más a la imaginación y a lo romántico, que su condiscípulo no es el príncipe azul, etcétera <sup>161</sup>. La concreción de esto en lo sociocultural es la siguiente: lo que más motiva a un varón es vencer; a una mujer, aprender. Ellos desean: ganar partidos, apuestas, batallas, dinero, conquistas... Ellas anhelan: aprender de lo desconocido, descubrir, atreverse, sumergirse, experimentar. Puede que ellos necesiten un fin y ellas un por qué. O al menos eso respondería al espectacular aumento de usuarias de servicios culturales, avalado por todas las encuestas, frente al estancamiento de los varones en ese terreno.

Hoy, lo anterior puede concretarse estadísticamente. En el registro del IDESCAT (*Institut d'Estadística de Catalunya*), con datos de 2001, figuran las listas de actividades culturales en las que se detecta más presencia femenina: lectura (1.679.000 mujeres; frente a 1.503.000 varones), práctica de la escritura (382.000 mujeres; 308.000 hombres), asistencia a bibliotecas (925.000 mujeres; 912.000 varones), teatro (820.000 mujeres y sólo 733.000 varones), danza (224.000 mujeres; 171.000 varones)...

Su tiempo libre también lo dedican a cosas distintas. Unas 682.000 mujeres catalanas escogen leer, frente a 587.000 varones. Ellos se decantan por ir al gimnasio o practicar algún deporte. Mireia Bofill, coordinadora del *Centre de Cultura de Dones «Francesca Bonnemaison»*, expone que las mujeres siempre han sido, a la vez, creadoras y transmisoras de cultura, aunque interesara ocultarlo. Es en ese sentido como los sociólogos han dibujado la diferencia entre la ambición masculina y la femenina. Mientras la primera tiende a ser vertical (cómo subir, cómo triunfar, cómo ascender), la femenina sería una ambición horizontal (cómo aprender más, cómo ampliar disciplinas, cómo investigar nuevos caminos).

<sup>161</sup> «Les filles partent à la recherche du prince charmant et font croire à ceux qu'elles rencontrent qu'ils remplissent cet idéal. Pris au jeu, les garçons, eux, partent à la conquête du pouvoir. Et si finalement elles se rendent compte que leur compagnon n'est pas tout à fait le prince charmant, elles reportent les mêmes idéaux sur leurs enfants imaginant leur fille en Sissi impératrice et leur garçon en Zidane ou Armstrong à la conquête de l'espace». Marcel Rufo, **Tout ce que vous ne devriez jamais savoir sur la sexualité de vos enfants.**

Sommers<sup>162</sup> es una defensora de la educación diferenciada por sexos, y basa sus argumentos en que «décadas de investigación en neurociencia, endocrinología, genética y psicología, sugieren que existen diferencias entre sexos en las aptitudes y preferencias, que son innatas y no creadas por la sociedad. Entre las diferencias biológicas que influyen en la educación está el hecho de que los chicos cuentan con mejores capacidades de razonamiento espacial, mientras que las chicas tienen más capacidad verbal; el género masculino es más propenso a correr riesgos, y el femenino es más maduro; los chicos prefieren la acción, la competencia y los objetos inanimados, y constituyen un grupo que no emplea demasiado tiempo en hablar de sus propios sentimientos. Esto implica predisposiciones negativas que no facilitan la tutoría educativa. Por otra parte, como los chicos se dejan seducir por fantasías agresivas, esta predisposición facilita situaciones de indisciplina escolar».

En cuanto a la vivencia de los valores, las especificaciones que caracterizan al niño y a la niña (las diferencias de sexo) —qué duda cabe— constituyen un hecho psicológico, con independencia de cuál sea el pensamiento dominante de la época. Durante la edad escolar los chicos se manifiestan más impulsivos, menos ordenados y con mayores dificultades para concentrarse en los estudios y/o manifestar sus emociones. Por el contrario, las chicas a esas edades están mejor capacitadas para vivir el orden, la puntualidad y la constancia en el trabajo, y lo que es muy importante: expresan con facilidad sus emociones. Es muy diversa también la naturaleza de la afectividad en unas y en otros. En ellas, la delicadeza, la atención en los detalles y el énfasis que otorgan a lo emotivo, fundamentarán más tarde su afectividad femenina. En los chicos, en cambio, su vida afectiva está caracterizada por los rasgos de dureza, insensibilidad y rudeza, descalificando globalmente la vida afectiva, que es percibida en esta etapa evolutiva como desprestigiada y hasta banalizada.

<sup>162</sup> Cristina Hoff Sommers es una vieja conocida de los lectores y espectadores estadounidenses. Cfr. su trabajo *The war against boys: how feminism is harming our young men*. Muchos de los programas de *prime time* en aquel país han acogido sus comentarios en debates sobre el feminismo —la cuestión por la que más se le conoce—, los malos tratos o las dificultades por las que pasan los chicos en las escuelas mixtas de Estados Unidos. *Expansión*, Madrid, 28-IV-2004.

De lo expresado no debe concluirse que en el mundo afectivo del varón no haya lugar más que para la violencia. No es eso. En su ámbito afectivo existe también un espacioso lugar para la ternura, sólo que está encerrada y no hace nada por manifestarse. Más tarde, durante la etapa adulta, aparecerá la ternura masculina, aunque expresándose de modo muy diverso a como acontece a las chicas. En ellas sucede lo contrario: aparece primero la ternura femenina que, más tarde, tal vez se mude en violencia de forma verbal <sup>163</sup>.

#### IV. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

Las diferencias biológicas, por tanto, han de fundamentar una forma de educación distinta a cada sexo. Así mismo, conviene que los niños se encuentren un ambiente estructurado y que se haga énfasis en cómo se han de organizar; que se apliquen sanciones si no se realiza el trabajo requerido; menos ficción y más libros sobre cuestiones y cosas concretas; clases divididas en grupos donde haya cierta competencia... Las chicas no necesitan un control tan estricto. Trabajan bien en pequeños grupos, en clases tranquilas y creativas. Conviene interesarlas pronto en actividades deportivas de equipo, y necesitan más atención en materias como las matemáticas o las ciencias. Las chicas tienden a minusvalorar sus habilidades, y necesitan aliento constante (al contrario que los chicos, que suelen sobreestimar sus capacidades, incluso cuando no las tienen).

En lo concerniente a los temas típicos de educación sexual, la diferenciada es mejor para las chicas, pero las investigaciones pueden estar influidas, por lo que no se pueden generalizar; así, no encontramos condiciones para incrementar la implicación de chicos en estereotipos disciplinarios respecto a las niñas. Así mismo, se ha encontrado que las adultas educadas en escuelas separadas ofrecen actitudes menos estereotipadas con relación al sexo, así como un autoconcepto más elevado <sup>164</sup>. Por esto el balance está a favor de la separación de los alumnos en las enseñanzas.

<sup>163</sup> Marga Monforte, *El Tiempo*.

<sup>164</sup> V.E. Lee & A.S. Bryk, «Effects of single-sex secondary school on student achievement on attitudes», *Journal of Educational Psychology*, p. 381 y ss.

Esta tesis ya es defendida por personalidades de diverso color político. Investigaciones oficiales de Suecia<sup>165</sup> nos aseguran que el fracaso de la educación actual se debe al empeño por despreciar las diferencias entre los sexos. Por tales razones, investigadores sobre el asunto señalan que la creencia de que los niños necesitan de colegios mixtos para enseñarles a comunicarse con el sexo opuesto es anticuada. «Nuestras chicas tienen una vida social, hay un montón de todo eso (comunicación, relaciones, etcétera) fuera de los horarios escolares, pero en clase, se concentran en el trabajo académico»<sup>166</sup>.

La traducción escolar de estas premisas es clara: existe una conducta social y un trabajo específico de los sexos (Gehlen, 1988). Lo dicho sobre las inclinaciones por unas u otras materias curriculares ya es una ejemplificación; también la predisposición a cooperar en aparatos y herramientas o a actividades de voluntariado en lo físico-deportivo.

Socioculturalmente se nos plantea un reto que conlleva unos objetivos y valores a conseguir. El profesor Torns, de la *Universidad Autónoma de Barcelona*, argumenta en la línea del sociólogo francés Pierre Bourdieu, autor de **La dominación masculina**, cuando analiza en su ensayo la construcción del gusto en los seres humanos. Bourdieu distinguía tres clases de gustos que corresponden a tres clases sociales: el gusto legítimo (o burgués), el gusto medio y el gusto popular. Sus respectivas producciones son: obras de arte, bienes y mensajes de consumo masivo. «*La mujer no llegará a ser verdaderamente libre —anuncia Bourdieu— hasta que pase de ser objeto cultural a gestor de los bienes culturales*»<sup>167</sup>. Por consiguiente, lo antedicho no significa que las misiones, funciones y tareas, roles y estatus deban ser fijados estancamente y sean inamovibles, impidiéndose que ellas puedan asumir lo que la tradición había fijado para el varón; ni tampoco de forma viceversa. Pero esto no justifica ofrecer modelos discriminatorios.

Estamos con la postura de Hoff Sommers, que se muestra contraria a la creación de un mundo hostil entre el hombre y la mujer. Él cree en la

<sup>165</sup> Ch. Heister, presidenta de la Comisión para el Estudio de la Educación, julio 2004.

<sup>166</sup> Gill Pyatt, **Telegraph** (Londres), 11-VII-2004.

<sup>167</sup> Núria Escur, «Ellas prefieren aprender, y ellos actuar», **La Vanguardia**, 13-IV-2005.

complementariedad y en la ayuda mutua<sup>168</sup>. Lo que aquí se defiende es un currículo que posibilite el despliegue de las potencialidades específicas de cada sexo<sup>169</sup>. En consecuencia, la separación de chicos y chicas es un modelo más idóneo para lograr tal fin, o —como manifiesta Lange— condicionar las enseñanzas mixtas en cuanto que orientadas por mujeres, etcétera, sin perjudicar la igualdad de oportunidades.

Una base para la equidad es que todas las escuelas dispongan de un mismo plan de estudios, pero que en el desarrollo curricular del mismo, un tema pueda ser tratado específicamente según el grupo sexual que esté aprendiendo. Es más, habría que diseñar espacios libres para el desarrollo personal, impedir los contactos sexuales prematuros, implicar la formación moral sexual, etcétera.

## V. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En sus investigaciones, Fize descubrió que la educación mixta, por sí misma, no suprime las desigualdades. También puso de relieve que la educación mixta se impuso en Francia por razones de tipo económico, básicamente, al no poder hacer frente a la gran demanda social de educación para los niños y jóvenes. Denuncia que todas estas decisiones se tomaron sin ningún debate ni argumentación pedagógica. En 1982 fue la primera vez que un texto oficial se refirió a la razón de la igualdad de chicas y chicos, pero sin más explicaciones. Fize se queja de que en Francia la coeducación es un «dogma», intocable porque se asocia a «*égalité*» que para los franceses significa igualdad; la diversidad, por tanto, es mal vista; y «separar» es entendido como «desigualdad» y «discriminación»<sup>170</sup>. Se ha

<sup>168</sup> **Expansión**, Madrid, 28-IV-2004.

<sup>169</sup> Se sigue la propuesta de la feminista Helene Lange, 1928, vol. II, p. 67 y ss., citada por von Martial, vía Barrio, 2005, p. 67.

<sup>170</sup> Michel Fize. Nacido en Levallois en 1951, es sociólogo e investigador del CNRS francés. En los 90 colaboró con Edouard Balladour. Fue consejero en el Ministerio Francés de Juventud y Deportes en 1997 y 1998. Especialista en temas de familia y juventud, ha publicado diversos libros como *Adolescence en crise?* (Hachette, 1998); *A mort la famille! Plaidoyer pour l'enfant* (Erès, 2000), y *Le deuxième home* (Presses de la Renaissance, 2001). En 2003 publicó en París la polémica obra *Les pièges de la mixité scolaire* (Presses de la Renaissance), en la que evidencia las dificultades con que se encuentra la educación mixta.

comprobado que, en la mayoría de los casos, las justificaciones para promover la coeducación se basan sobre todo en motivos sociales y económicos, siendo escasos los argumentos pedagógicos<sup>171</sup>. No obstante, existen bastantes actitudes y hechos que muestran cambios en la organización escolar francesa respecto a la mixticidad<sup>172</sup>, así mismo en el mundo anglófono<sup>173</sup>. El problema central es que la coeducación no ha tenido en cuenta las diferencias reales entre chicos y chicas; los planes de estudio no se han adaptado, sino que se han dejado como estaban: pensados para los chicos. Aunque las chicas precisan otro ritmo, pueden llegar a entender y asimilar mejor que los chicos aspectos de informática, matemáticas o física. Tal vez por estas razones, Fize defiende que los padres deberían tener la capacidad de escoger si enviar a sus hijos a colegios separados o mixtos.

Resultado de lo anterior, encontramos cierto balance a favor de la educación diferenciada, misma que parece beneficiar más a las mujeres que a los varones, pero ¿es porque se investiga más con ellas que con ellos? En consecuencia, no hay que efectuar afirmaciones tajantes, como se opina por ahí, lo que se afirma sin demostrar, lo políticamente correcto, etcétera. En ocasiones, todo lo que se dice, lo que se lleva... no es lo mejor, ni beneficia necesariamente a las personas, sobre todo si están en momentos de formación, y en edades críticas como la pubertad y adolescencia.

Podemos sintetizar las siguientes recapitulaciones conclusivas:

1. En donde existe educación de un solo sexo, las instalaciones son más sencillas, sobre todo las sanitarias y deportivas.
2. Preparar para la sociedad no implica aprender todo lo que sucede en ésta, pues abundan cada vez más casos corrosivos y aberraciones sociales contrarias a la integridad de la dignidad humana. El clima escolar coeducativo está muy sexualizado e impide procesos serenos de formación.

<sup>171</sup> Marga Monforte, *El Tiempo*, agosto 2004.

<sup>172</sup> L. Poinso, «Igualdad de oportunidades entre chicos y chicas en la escuela: ¿las cosas se mueven ya en Francia?», en: [<http://www.penelopes.org>].

<sup>173</sup> The two-year study is starting up just as the department has proposed new, relaxed regulations that would allow public schools more leeway to teach boys and girls separately. *Vid.* Michelle R. Davis, *Education week*, 24-III-2004.

¿No sería una opción positiva el mejorar la sociedad mediante la educación, en vez de supeditarnos a lo que sucede (indisciplina, violencia, opresión, engaño...)?

3. En el modelo mixto no se ha conseguido la pretendida igualdad de oportunidades de los sexos, al contrario, los estereotipos se radicalizan; es más, se constatan problemas emocionales y discriminación académica negativa <sup>174</sup>.

4. Al separar los sexos se complementa mejor la vida familiar. Además, en las escuelas suceden tensiones emocionales que en la familia no se presentan, pues los lazos de sangre unen a sus miembros de manera que se minimizan ciertos malentendidos.

5. Por desigualdades en la velocidad y momentos de maduración, las diferencias de rendimiento entre ambos modelos son palpables. El rendimiento académico es más bajo en los centros mixtos que en los diferenciados (Calvo, 2005; von Martial, 2005).

6. Hay aportaciones de bioquímica, fisiología, psicología, genética, etcétera, que manifiestan la existencia de diferencias fundamentales de raíz. Por consiguiente, el sistema escolar no debería tergiversar la naturaleza de los alumnos y escolares.

7. Hay un desequilibrio en el desarrollo psico-somático de ellos comparado con el de ellas. Situados en el proceso formativo y educativo, las muchachas maduran antes y los alumnos se sienten y son apreciados como «menores», con actitudes de cierta discriminación. Igualarles es un contrasentido que coloca barreras al desarrollo personal de cada cual.

8. El conocimiento del sexo opuesto se desvirtúa, pues muchachos y chicas no se proyectan como son, sino como le gustaría a la masa <sup>175</sup>.

<sup>174</sup> F.A. Mael, «Singel-sex and coeducational schooling: relationships to socioemotional and academic development», *Review of Educational Reserach*, p. 101-129.

<sup>175</sup> M. Calvo, *op. cit.*, p. 271.

9. Las interacciones educacionales resultan más problemáticas en los modelos coeducativos que en la separación de sexos. «La violencia de género es muy elevada» en la enseñanza mixta. La educación diferenciada es una forma de liberar a los varones de una competitividad entre sexos que no beneficia a nadie <sup>176</sup>.

10. Éticamente existen preguntas angustiosas: ¿Cuál es el papel del sexo? ¿Qué sentido posee la propia sexualidad? ¿Liberar a la mujer o al varón? El *Simposio Man 78* concluye que las muchachas son las perdedoras del modelo coeducacional. Pedagogas feministas critican que la escuela funcione desde un esquema sexista, por lo que las mujeres resultan discriminadas en el modelo coeducacional. Además, las estadísticas señalan que los divorcios y fracasos surgen con mayor frecuencia entre los egresados de centros coeducativos. En tal sentido hay que mencionar los abortos, embarazos precoces y promiscuidad sexual manipulada (Schulz, 1980; Brehmer, 1981 y 1982; Spender, 1985; Enders-Dragäser/Fuchs, 1993; etcétera).

Víctor García-Hoz manifiesta que: «Desde el punto de vista científico no hay evidencia clara para decir que la coeducación sea superior a la educación separada o que ésta sea superior a la primera». Pero lo que no debe imponer la autoridad política es un modelo único de educación que sería signo de un totalitarismo educativo. La elección de un tipo u otro de escuela no es un problema de técnica científica sino de libertad personal y social. Se trata además de una cuestión pedagógica que todavía no ha sido estudiada como debiera, de manera que se conozcan claramente cuáles son los efectos. Aunque desde la perspectiva pedagógica no puede concluirse que la coeducación sea nefasta, tampoco puede considerarse anticuada la enseñanza con separación de sexos. Siempre constituirá un enriquecimiento para la oferta educativa poder contar con las dos opciones. Mi opción preferencial es la educación diferenciada, que no es exactamente la educación tradicional rígida, sino todo lo contrario: aquella que sabe conjugar la educación permanente y esencial con técnicas de vanguardia.

<sup>176</sup> *Idem.*

En suma: al considerar los análisis, las experiencias, las investigaciones y los estudios, podemos afirmar que montar un sistema coeducativo es más simple que la diferenciación de las enseñanzas por sexos. Así mismo, no se ha comprobado que la enseñanza mixta sea mejor que la diferenciada. Por consiguiente, no es deseable que la calidad de la educación esté supeditada a las facilidades administrativas. Ante la suposición de que la coeducación promovería la igualdad radical de varones y mujeres —tachando de artificial la separación educativa de los sexos, aparte de las experiencias que la refutan—, hay que señalar que esa idea podría ser válida para otra época. Ciertamente, a principios del siglo pasado —siglo XX—, la sociedad no era mixta y vivía con alta discriminación contra la mujer y la infancia. Hoy, el sexo ha dejado de ser un tabú, fuera y dentro de la familia. La familia nuclear del siglo XXI ofrece unas acciones educativas altamente superiores a los razonamientos abstractos, instrucción, etcétera, que los temas, asignaturas sobre ciudadanía y demás produce la escuela. La responsabilidad, actitud de servicio, respeto, solidaridad..., es lo que aporta la familia; la mezcla de sexos manifiesta síndromes de indisciplina, enfrentamiento entre varón y mujer, agresión. Así que, en la actualidad, no puede valorarse como obsoleta y rancia la separación de chicas y chicos en el sistema educativo. No obstante, esto no debe implicar una forzosa separación; sería práctica paratotalitaria. Más bien se trataría de posibilitar un modelo pedagógico, en virtud el cual, los padres pudiesen optar.

En conclusión, la opción por la diferenciación, la enseñanza mixta o la coeducación no debe ser una norma, sino una opción. Es similar a la educación religiosa, la lengua materna, etcétera, pues están en el meollo de la dignidad de la persona. En último término, son los padres —y estudiantes, según capacidad y formación— quienes deben asumir la decisión, pero con conocimiento claro del tema. La sociedad (mediante sus órganos, como es el Estado) sólo ha de apoyarles para que puedan hacer lo que decidan, lo que ellos opten. ■

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV., **How schools shortchange girls**, American Association of University Women, Washington, 1992 [on line]: [http://www.aauw.org/research/girls\_education/hssg.cfm].
- BARRIO MAESTRE, J.M., **Educación diferenciada, una opción razonable**, Pamplona, Eunsa, 2005.
- BEAUVOIR, S. de, **El segundo sexo** (Le Deuxième Sexe), **Creatividad feminista**, 2004 [en línea]: [creatividadfeminista.org/articulos/2004/fem\_chesca\_beuvoir.htm].
- CAIRNS, E., «The relationship between adolescent perceived self-competence and attendance at single-sex secondary school», **British Journal of Educational Psychology**, 60, 1990.
- CALVO, M., **Todos iguales pero diferentes. El derecho a una educación diferenciada**, en J.M. Barrio (ed.), Eunsa, Pamplona, 2005.
- CONLON, R.W., «Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools», **Teachers College Record**, 98, 2, 1996, p. 206-235.
- DAVIS, Michelle, R., « Federal Study Examining Single-Sex Public Schools», **Education week**, 2004 [on line]: [http://www.edweek.org/ew/articles/2004/03/24/28single.h23.html].
- DUERY, L., **El Mercurio**, 18-III-2005.
- EDER, D., «The cycle of popularity: interpersonal relations among female adolescents», **Sociology of education**, 58, 1985, p. 154-165.
- FIZE, M., **Les pièges de la mixité scolaire**, Paris, Presses de la Renaissance, 2003.
- FISHER, H., **El primer sexo**, Universidad de Chile, 2003 [en línea]: [http://www.agendapublica.uchile.cl/n5/2\_dona.html].
- GARCÍA-HOZ, **Servicio de documentación Montealegre**, 29, año II, época III, abril, España, 1985.
- GEIS, F.L.; BOSTON, M.B. & HOFFMAN, N., «Sex of authority role models and achievement by men and women: leadership performance and recognition», **Journal of Personality and Social Psychology**, 49, 1985.
- GRAY, J.M., **Los hombres son de Marte, las mujeres de Venus**, Grijalbo-Mondadori, Madrid, 2000.

- HACKETT, G., Suplemento «Education», **The Sunday Times**, 14-XI-2004.
- HOLLINGER, D.K. & ADAMSON, R., **Single-sex schooling: proponents speak**, US Department of Education, Washington, 1993.
- HOFF SOMMERS, C., **The war against boys: how feminism is harming our young men**, Simon and Schuster, New York, 2000.
- KINDLON, D. y THOMPSON, M., **Educando a Caín**, Atlántida, Buenos Aires, 2000.
- KLEINFELD, J., «Student performance: males *versus* females», **Public Interest**, 3, 20, 1999.
- KRAEMER, S., «The fragile male», **British Medical Journal**, 321, 23, December, 2000, p. 1609-1612.
- LEE, V.A. & BRYK, A.S., «Effects of single-sex secondary schools on students achievement and attitudes», **Journal of Educational Psychology**, 78, 1986.
- LEE, Valerie E.; MARKS, Helen M. & BYRD, Tina, «**Sexism in Single-Sex and Coeducational Independent Secondary School Classrooms**», *Sociology of Education*, 67, 2, April, 1994, p. 92-120.
- LODUCHOWKY, H., **La coeducación de los adolescentes y el problema de los teenagers**, Herder, Barcelona, 1967.
- MAEL, F.A., «Single-sex and coeducational schooling: relationships to socioemotional and academic development», **Review of Educational Reserach**, 68, 1998, 2.
- MONFORTE, M., **El Tiempo**, Piura, 2000.
- MOSCONI, N., La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?, Paris, PUF, 1989.
- ODONE, Ch., «**Single-sex schools get top marks**», Times Online, 18-XI-2004.
- POINSOT, L. (s/f), «**Igualdad de oportunidades entre chicos y chicas en la escuela: ¿las cosas se mueven ya en Francia?**» *Cfr.* en: [<http://www.penelopes.org>].
- POLLACK, W., **Real Boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood**, Random House, New York, 1998.

- RIORDAN, C., **Girls and boys in school: together or separate?**, Teachers College Press, New York, 1990.
- ROJAS MARCOS, L., **Nuestra incierta vida normal**, Aguilar, Madrid, 2004.
- RUFO, M., **Tout ce que vous ne devriez jamais savoir sur la sexualité de vos enfants**, Édition Anne Carrière, 2004.
- SAX, L., **Why Gender Matters. What Parents and Teachers need to know about the emerging science of sex differences**, Doubleday, New York, 2005.
- SMITH, D.G., «Women's colleges and coeducational colleges: is there a difference for women», **Journal of Higher Education**, 61, 1990, p. 181 y ss.
- TRACY JAN, **The Boston Globe News**, 9-IV-2005.
- WENDLAND, Joel, «Reversing the Gender gap», **Political Affairs Magazine**, March, USA, 2004 [on line]:  
[<http://politicalaffairs.net/article/view/106/>].
- YATES, L., «Gender equity and the boys: What sort of challenge is it?», **British Journal of Sociology of Education**, 18, 1997, 3.

# JOSÉ IGNACIO BARTOLACHE, UN EDUCADOR EN EL SIGLO XVIII. LOS ORÍGENES DE LA PRENSA MÉDICA EN MÉXICO

*Beatriz Quintanilla Madero*

---

Beatriz Quintanilla  
Madero



Médico Cirujano, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. Doctorado en Medicina y Cirugía, Universidad de Navarra España. Especialista en Medicina Familiar, UNAM, México. Especialista en psiquiatría, Universidad de Navarra España. Reserch Fello, Universidad de Cambridge, Inglaterra. Miembro de la Asociación Mexicana de Psiquiatría. Certificada por el Consejo Mexicano de Psiquiatría. Miembro de la Sociedad Mexicana de Neuropsiquiatría. Miembro fundador de la Escuela de Medicina, Universidad Panamericana. Catedrática de Psicología Médica y Psiquiatría, Escuela de Medicina, Universidad Panamericana, sede México. Directora del Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica, Escuela de Medicina, Universidad Panamericana, sede México. Colaboradora en revistas especializadas. Coautora de diversos libros, entre otros: «No te rindas ante los trastornos del peso»; «Anorexia nerviosa. Manifestaciones psicopatológicas fundamentales». Correo electrónico: [bquintan@mx.up.mx].

## RESUMEN

José Ignacio Bartolache fue un médico mexicano que vivió durante el siglo XVIII. Publicó, entre 1772-1773, un periódico semanal llamado el **Mercurio Volante, con noticias curiosas e importantes sobre varios asuntos de Física y Medicina**. Este periódico es considerado la primera publicación periódica sobre medicina del nuevo mundo. Su intención fue «ilustrar» al pueblo, escribiendo sobre lo que consideró importante para toda la gente, no solamente para los médicos o la gente «instruida», pues afirmaba que «el deseo de saber es con igualdad inspirado a todo hombre»

y también a las mujeres. Por ello escribió en español y no en latín, con la esperanza de que todos pudieran entenderle, convirtiéndose así en un verdadero educador del siglo XVIII.

**Palabras clave:** «Mercurio Volante»; primera publicación periódica médica; Ilustración.

## ABSTRACT

José Ignacio Bartolache was a mexican physician who lived in the Eighteenth-century. He published between 1772-73, **El Mercurio Volante, con noticias curiosas e importantes sobre varios asuntos de Física y Medicina**. This paper is considered to be the first medical periodical publication of the New World. He intended to «enlight» people, writing about what he thought it might be important for everyone, not only for other physicians or well instructed men. He considered that the «desire of knowledge is equally inspired to every man», and also to women. That is why he wrote in Spanish and not in Latin, hoping to be understood by everybody, and so he became a real teacher of the eighteenth-century.

**Key words:** «Mercurio Volante»; first medical journal; Illustration.

## ANTECEDENTES

El siglo XVIII irrumpe en España con el estreno de una nueva dinastía: la borbónica, en la persona de Felipe V (Duque de Anjou), nieto del gran monarca francés, Luis XIV, el Rey Sol. La muerte de Carlos II sin herederos, forzó esta situación que desembocó en una guerra: la Guerra de Sucesión entre Felipe de Anjou —que representaba la nueva dinastía borbónica en España y era apoyada por Francia— y el archiduque Carlos de Austria —favorecido por Inglaterra y Holanda—. Finalmente, «la muerte del emperador austríaco, José, en abril de 1711, cambió el curso de la contienda, pues dejó en manos de su hermano, la corona imperial»<sup>177</sup>,

<sup>177</sup> Cristina Borreguero Beltrán, «Una larga y densa historia: Castilla 1500-1800», *Actas del Seminario: Aproximación a la Historia de Castilla y León. Épocas Moderna y Contemporánea*, p. 93.

y así la cuestión quedó definida a favor de Felipe de Anjou, o Felipe V, pues los aliados «no deseaban que el archiduque recrease el imperio de Carlos V, por lo que este acontecimiento facilitó las deseadas negociaciones de paz. La paz de Utrecht se firmó el 11 de abril de 1713»<sup>178</sup>.

Con este tratado, España pierde varios territorios europeos, sobre todo «los Países Bajos españoles y los territorios italianos, Milán y Nápoles. También perdió Sicilia que fue cedida al duque de Saboya, y Gibraltar y Menorca a Inglaterra»<sup>179</sup>. Sin embargo, «la España Borbónica no fue una España cerrada al exterior, a pesar de sus amputaciones europeas. Las ideas de la Ilustración fueron introduciéndose desde mediados de la centuria. Fue una penetración gradual y más fuerte en algunos campos que en otros, pero alcanzó a aquellos que poseían medios y deseo de saber. La **Enciclopedia** francesa, prohibida por la Inquisición española en 1759, estuvo al alcance de quienes desearon leerla. El conocimiento científico y técnico se difundió a través de libros, visitas, museos y también de la prensa. Las ideas económicas se discutieron con libertad y el pensamiento mercantilista, importado en gran parte, se revitalizó a mediados de la centuria. Las ideas políticas fueron más controvertidas. El pensamiento de Montesquieu a favor de la monarquía constitucional, aunque frenado por la Inquisición, penetró también en la península»<sup>180</sup>.

Durante la segunda mitad del siglo XVII, en Castilla se había vivido, sin embargo, un cierto declive, después del gran siglo que es conocido como el Siglo de Oro español: el siglo XVI. España va quedando un poco al margen de los avances científicos de la época y el avance científico se lleva a cabo, sobre todo, en Francia y en otros países europeos.

Mientras esto sucedía en España, la Nueva España entró a su tercer siglo de colonialismo. El cambio de dinastía se reflejó en la vida de la Colonia, pero no determinó su vida científica y cultural que fue adquiriendo, cada vez más, una idiosincrasia propia.

<sup>178</sup> *Idem.*

<sup>179</sup> *Idem.*

<sup>180</sup> Cristina Borreguero Beltrán, *op. cit.*, p. 106.

Esta idiosincrasia fue creciendo y tomando forma, sobre todo por el fenómeno del *criollismo*<sup>181</sup>, «fenómeno quizá central del siglo barroco novohispano, como fenómeno de cultura, en el que se enmarcan las diferentes actitudes de los hombres de Nueva España»<sup>182</sup>.

«Puede afirmarse que el “siglo barroco” no termina en Nueva España con la llegada de la centuria decimoctava, sino que se prolonga en ésta, y no sólo al comenzar, sino que la ocupa en la mayor parte de su desarrollo. Culturalmente hablando, la Nueva España del siglo XVIII representa sobre todo el mismo espíritu del siglo anterior, y si bien busca pronto caminos nuevos, estos parecen significar sólo necesidades formales y retóricas (inscritas en la contextura más intrínseca de lo barroco, que es movimiento continuo) y no afectar capas más profundas»<sup>183</sup>.

«El racionalismo, no se hace sentir en México sino muy adelante en el siglo, muy poco a poco y en forma bien tamizada. Andando el tiempo, sin embargo, y al paso que las innovaciones retóricas, se lanzaban a una búsqueda desafortunada de soluciones imposibles, pueden advertirse ya cambios que revelan alteraciones más o menos profundas en el organismo social novohispano; más todavía, que muestran la aparición de una conciencia de la necesidad de modificaciones más allá de las puramente retóricas y formales; y aun, en muchos casos, la conciencia de un valor propio que se define otra vez —como al inicio del criollismo— a la defensiva. A la defensiva del desprecio, del olvido o del franco ataque de una Europa que propone, con más fuerza que nunca, sus valores como los únicos posibles. Son prolegómenos del vuelco mucho más violento que daría Nueva España a fines del XVIII, de orden muy diferente, y que haría que el país adquiriera un rostro muy otro que aquel con el que había iniciado la centuria y con el que había vivido siglo y medio»<sup>184</sup>.

<sup>181</sup> «Criollo, en principio, es el hijo de europeo nacido en América; pero [...] el concepto de criollo pronto rebasa esa connotación accidental del nacimiento y cualquier otra racial para referirse a un hecho de conciencia. En efecto, criollo no es sólo el hijo de europeo, sino el hijo, nieto o bisnieto de ese hijo». Cfr. Jorge Alberto Manrique, «Del Barroco a la Ilustración», *Historia General de México*, p. 433.

<sup>182</sup> Jorge Alberto Manrique, «Del Barroco a la Ilustración», *Historia General de México*, p. 433.

<sup>183</sup> *Ibid.*, p. 482.

<sup>184</sup> *Ibid.*, p. 482-3.

«Muchos mexicanos, veían la necesidad de informarse mejor, de des-pabilarse, de ponerse al día. [...] José Ignacio Bartolache y José Antonio Alzate, ya francamente picados de las ideas ilustradas, continúan esa senda, el primero en las especulaciones teóricas y de matemáticas puras, el segundo con una preocupación muy práctica de la utilidad de la ciencia. A ellos hay que agregar un grupo de hombres de ciencia muy capaces y enterados, que renuevan el ambiente mexicano, como Velázquez de León, Andrés del Río, José Mociño, Manuel Guridi y Alcocer, y otros.

»Muchos de ellos han resentido el influjo de la Ilustración, cuyos aires han soplado en alguna forma en la Nueva España, como lo sentiría Humboldt al visitar México en los primeros años del siglo XIX: por eso hace el conocido elogio de la ciencia mexicana, a la que considera por encima de cualquier otra del continente. Sin embargo, es difícil decir hasta qué punto puede realmente llamárseles ilustrados. [...], apenas muy avanzado el siglo se advierten signos de que las ideas enciclopedistas peligrosas penetran en la Nueva España.

»Lo que puede llamarse “Ilustración mexicana” no está representada por aquellos hombres que defendían las cualidades y valores morales de su patria barroca, ni por los que intentaban una renovación filosófica, ni quizá aun por quienes estaban al día en cuestiones científicas, sino por otros que, haciendo eso o sin hacerlo, dejaron de ver con beneplácito la realidad mexicana y empezaron a criticarla violentamente. No hubo en el México de finales del siglo XVIII ateos, deístas, enemigos de la Iglesia<sup>185</sup> o racionalistas puros (actitudes que califican la Ilustración), pero sí hombres

<sup>185</sup> En efecto: «El catolicismo de Bartolache y de todos sus contemporáneos, casi sin excepción, es sincero y no una simple máscara contra una posible persecución. El problema es si éste solo rasgo puede, como se ha sostenido, descalificar a todo el mundo hispánico de ilustrado. Sostener que la Ilustración es una filosofía fundamentalmente irreligiosa, deja fuera de esta corriente por lo menos a Alemania, Italia, España y sus colonias. Es mucho dejar fuera, y a la verdad, no vale la pena. Basta, en cambio, extender la noción de Ilustración, verla como una ideología, y se ajusta más al término de la realidad. Cabe entonces el catolicismo. Ya es otra cosa definir con cuidado cuál es la actitud católica ilustrada. [...] hay que añadir, para nuestros criollos, la devoción guadalupana. ¿Cómo se iba a abandonar un culto que era consustancial al criollo mexicano, simplemente porque se ha adoptado el pensamiento ilustrado?». Cfr. Roberto Moreno, **José Ignacio Bartolache. Mercurio Volante (1772-1773)**, p. XXI-XXII.

que coinciden en la actitud crítica de la sociedad donde viven. Son los hombres que producen el “despertar” del “sueño de la Nueva España”. Ya no creen en los valores propios, sino que se empeñan en destruirlos. [...] Los ilustrados niegan todo valor a la cultura barroca, la ven con pesimismo y sólo esperan que el americano —en cuyas cualidades intrínsecas creen— pueda, con mejor educación y bajo otras circunstancias, ponerse a la altura de los tiempos.

»Nueva España termina el siglo XVIII con un evidente deseo de cambio y de modernidad, que significan la Ilustración y neoclasicismo. Al tomar ese partido, que quizá era el único que podía tomar, daba la espalda a los esplendores de la cultura barroca. Jugando la carta de la modernidad, dejaba en prenda el mundo barroco, que hasta ese momento había sido lo mejor de sí mismo: quizá lo único verdaderamente identificable como propio»<sup>186</sup>.

## PERIODISMO EN MÉXICO

«Los antecedentes del periodismo como tal, fueron los pregoneros nombrados por el Cabildo para dar a conocer las noticias a los vecinos de la ciudad de México. Se implantó esta modalidad a partir del 4 de noviembre de 1524. Posteriormente se originaron las “Actas del Cabildo”, las “Hojas Volantes” y los primeros impresos de una o dos hojas. Durante la época colonial no existió la polémica periodística, ésta apareció en la Independencia y alcanzó, durante la Revolución, su aspecto más álgido»<sup>187</sup>.

El primer periódico que aparece en México es **La Gaceta de México y Noticias de la Nueva España**, en 1722. Éste parece ser el periódico más antiguo de América en el que se encuentran secciones de diferentes tipos de noticias y de aparición continua<sup>188</sup>.

<sup>186</sup> Jorge Alberto Manrique, *op. cit.*, p. 468-8.

<sup>187</sup> Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, en: [<http://www.bnah.inah.gob.mx>].

<sup>188</sup> Cfr. Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango, «¿Cuáles son los orígenes del periodismo?», en: [<http://www.banrep.gov.co/blavirtual/pregfrec/hist-periodism>].

*Ya en las gacetas del siglo XVIII, y en los periódicos editados durante los primeros años de vida independiente, aparece el interés de los autores mexicanos o, mejor dicho, entre algunos criollos que se manifestaron por medio de la prensa, de fomentar una conciencia nacional. También, «las intenciones de los editores eran “ilustrar” al pueblo —ya presentes en publicaciones como las de José Antonio Alzate y José Ignacio Bartolache—, así como el deseo de establecer un debate con ciertos ilustrados europeos; no se conocía la preocupación de informar sobre acontecimientos del momento ni la de recuperar los costos de esa labor, características de los periódicos actuales»<sup>189</sup>.*

Las primeras publicaciones científicas fueron editadas por José Antonio Alzate y José Ignacio Bartolache. José Antonio Alzate (sacerdote) publicó un periódico, en 1768, llamado **Diario Literario de México** que fue suprimido y reimpresso repetidas veces con diferentes nombres, entre otros: **Asuntos Varios Sobre Ciencias y Artes**, con once números publicados; reaparece posteriormente con el título de **Observaciones sobre Física, Historia Natural y Artes Útiles**, en 1787, del cual se editaron catorce números. En enero de 1788, reaparece con el nombre de **Gaceta de Literatura** que fue publicada mensualmente, aunque con cierta irregularidad, hasta 1799. Esta publicación constituía una revisión literaria y científica. Todas las materias fueron examinadas y discutidas por el ilustrado sacerdote-editor. Se pueden leer, con beneficio, artículos sobre medicina, botánica, mineralogía, arqueología mexicana, arquitectura, filosofía, etnología, jurisprudencia, física, astronomía, topografía, etcétera. Los archivos son una verdadera enciclopedia y el número y variedad de los asuntos considerados, así como el modo erudito en que son tratados, son una prueba evidente de la extraordinaria erudición del Padre Alzate<sup>190</sup>.

Por su parte, José Ignacio Bartolache, publicó en 1772-1793 el **Mercurio Volante, con noticias curiosas e importantes sobre varios asuntos de Física y Medicina**. Este periódico es considerado la primera publicación sobre medicina del Nuevo Mundo. Tiene otras publicaciones, pero la

<sup>189</sup> Rosalba Cruz Soto, «Las publicaciones periódicas y la formación de una identidad nacional». *Revista Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, en: [[http://www.ejournal.unam.mx/historias\\_modernas/histmoderna\\_index.html](http://www.ejournal.unam.mx/historias_modernas/histmoderna_index.html)].

<sup>190</sup> Camillus Crivelli, «Periodical Literature, Mexico», *Catholic Encyclopedia*, en: [<http://www.newadvent.org/cathen/11685a.htm>].

única publicación periódica fue el **Mercurio Volante**. Entre sus escritos anteriores al **Mercurio Volante** se encuentra «**Lecciones de Matemáticas** que en la Real Universidad de México, dictaba Don José Ignacio Bartolache»<sup>191</sup>.

## JOSÉ IGNACIO BARTOLACHE

José Ignacio Bartolache y Díaz de Posadas, nació en Guanajuato el 30 de marzo de 1739. Sus padres y abuelos eran «[...] todos españoles, nobles, de sangre limpia de impurezas [...]»<sup>192</sup>. No se sabe a qué edad llegó a México, «pero en 1772, a los 33 años era ya doctor en medicina»<sup>193, 194</sup>.

Estudió filosofía en el colegio de San Idelfonso, de los jesuitas, y posteriormente tuvo que dejarlo por falta de medios económicos y «vaguear de una escuela a otra. [...] De San Idelfonso pasó al Colegio Pontificio Seminario a estudiar la teología, en donde, en virtud de su aplicación y de haber coordinado la biblioteca [...] se le retribuyó tan molesto trabajo con una beca de merced; quiero decir que se le dispensó de pagar como a los otros cierta cantidad para su subsistencia»<sup>195</sup>, pero fue expulsado «del Seminario por seguir las modernas obras de Cano, y de este modo, se encontró Bartolache nuevamente desamparado. Para su fortuna, y bien de nuestra cultura, la familia Osorio le dio albergue y comida, y Joaquín

<sup>191</sup> Fernando Fernández del Castillo, *El doctor José Ignacio Bartolache, médico, escritor e innovador*, p. 385.

<sup>192</sup> Esto es importante pues las «leyes médicas de Castilla fueron transferidas a América». En ellas, «Antonio de Mendoza, el primer virrey de la Nueva España, recibió instrucciones de vigilar que ninguna persona prohibida por las leyes y pragmáticas españolas para practicar la medicina, cirugía o farmacéutica pudiera ejercerlas en América o graduarse como bachiller, licenciado o doctor». *Real Cédula al virrey de Nueva España*, Madrid, 15 de octubre de 1535, AHNM, Códices, 692 B; Códices, 684 al 725B. Cedulario índico. **Resoluciones y decretos reales durante los siglos XVI, XVII y XVIII**, 42 ts., t IX, f.72v. Citado por TATE LANNING, John. *El Real Protomedicato. La reglamentación de la profesión médica en el Imperio Español*.

<sup>193</sup> Roberto Moreno, *op. cit.*, p. IX.

<sup>194</sup> En esa época se obtenía en primer lugar el grado de bachiller, con el que se podía ejercer la medicina. Posteriormente se podía optar por el grado de licenciado y por último el de doctor en medicina.

<sup>195</sup> José Antonio Alzate, «Elogio histórico del doctor don José Ignacio Bartolache», *Gacetas de la Literatura de México*, p. 403-413. Citado por Moreno, *op. cit.*, p. XI-XII.

Velásquez de León lo instó a estudiar medicina y le proporcionó libros de esa facultad»<sup>196</sup>.

El 21 de abril de 1766 le fue concedido, *nemine discrepante*, el grado de bachiller en medicina por el maestro Juan Gregorio de Campos.

«Mientras estudiaba medicina dedicó también Bartolache cierto tiempo a las matemáticas, seguramente bajo la sabia preceptiva de Velásquez de León. Por ello, cuando el visitador José de Gálvez comisionó a este último personaje para acompañarlo en su viaje por el noroeste, se pensó en Bartolache para sustituir a Velásquez en la cátedra que, como propietario, impartía en la Real y Pontificia Universidad de “astrología y matemáticas”. Velásquez de León salió de México en abril de 1768 y Bartolache quedó como catedrático sustituto»<sup>197</sup>.

El 12 de julio de 1772 se le otorgó el grado de licenciado en medicina, y posteriormente, el 10 de agosto de 1772, hizo el examen de doctorado y se le concedió el grado de doctor en medicina. «La conclusión de la tesis doctoral fue esta vez sobre el célebre primer aforismo de Hipócrates: “*Vita brevis, ars longa; experimentum periculosum, judicium difficile*” (La vida es breve, el arte extenso; el experimento peligroso, el juicio difícil). La tesis fue dedicada por Bartolache a la Virgen de Guadalupe. [...] Es éste el primer texto de Bartolache que nos informa de su enorme devoción por la Virgen de Guadalupe, devoción que ocupó su tiempo en la última etapa de su vida y que condujo a que quedara injustamente condenado como antiguadalupano»<sup>198</sup>.

Ya siendo doctor, Bartolache «se lanzó de inmediato a la ardua y costosa empresa de publicar un periódico médico ilustrado. Éste fue el **Mercurio Volante, con noticias importantes y curiosas sobre física y medicina**, cuyo primer número apareció el sábado 17 de octubre y logró mantener una periodicidad más o menos semanal durante dieciséis números, hasta el miércoles 10 de febrero de 1773. Cerró, como otros, por no poder sufragar los gastos. [...] Es el segundo periódico ilustrado mexicano

<sup>196</sup> *Ibidem*, p. XIII.

<sup>197</sup> *Ibidem*, p. XIV-XV.

<sup>198</sup> *Ibidem*, p. XX-XXI.

(antes, en 1768, se había publicado el **Diario literario**, de Alzate) y el primero dedicado expresamente a la medicina»<sup>199</sup>.

Al dejar de editar el **Mercurio Volante**, «abandonada para siempre la empresa del periódico, Bartolache trató de seguir la carrera universitaria sin mucho éxito, seguramente en gran medida por su carácter belicoso»<sup>200</sup>. Cuando Joaquín Velásquez de León renunció a su cátedra universitaria en 1773, Bartolache concursó en oposiciones por ella, pero la «cátedra le fue concedida al doctor José Girad Matienzo, catedrático de anatomía y cirugía, no sin enormes protestas de Bartolache»<sup>201</sup>.

Durante esta época, «la situación económica de Bartolache era desesperada y la práctica y el ejercicio de la medicina no le bastaban para resolver sus problemas financieros. [...] En 1777 la suerte empezó a cambiar. El Virrey Bucareli nombró a Bartolache ensayador segundo supernumerario de la Casa de Moneda, empleo que, sin ser muy importante, le permitió el pago de sus adeudos y empezar a mejorar de posición, porque no podía menos que destacarse como un hombre inteligente»<sup>202</sup>. Posteriormente fue nombrado apartador general del reino, nombramiento «tan lucrativo como honroso», que le convirtió en un médico famoso y en un hombre importante a quien se le llamaba para diversos asuntos.

«Murió el 9 de junio de 1790. Escribió, entre otras cosas: **Lecciones de matemáticas; Instrucción para la cura de las viruelas, y Observaciones astronómicas del paso de Venus por el disco del sol**, las cuales hizo en compañía del sabio Alzate. Este último trabajo después de ser publicado en México, fue reimpresso en París por disposición de la Academia de Ciencias de Francia»<sup>203</sup>.

<sup>199</sup> *Ibidem*, p. XXII-XXIII

<sup>200</sup> Bartolache tuvo en más de una ocasión problemas con las autoridades académicas, tanto en el Colegio de San Idelfonso como en la Universidad por su forma de ser, y se granjeó algunas enemistades. Era rebelde y belicoso (*Vid.* F. Fernández del Castillo, *op. cit.*, y Moreno, *op. cit.*).

<sup>201</sup> *Ibidem*, p. XXIII.

<sup>202</sup> *Ibidem*, p. XXIV-XXX

<sup>203</sup> José Álvarez Amézquita; Miguel E., Bustamante; Antonio López Picazos; Francisco Fernández del Castillo, **Historia de la Salubridad y de la Asistencia en México**, tomo I, p. 156.

La obra **Lecciones de matemáticas**, es una de las más importantes en México durante el siglo XVIII, y «más que un tratado de matemáticas es una metodología de la ciencia y un verdadero ideario. Su novedad consistió en que, ardiente admirador de Descartes, se coloca Bartolache en franca rebeldía con el pensamiento reinante hasta entonces en la Real Universidad»<sup>204</sup>.

«Una aserción muy interesante que en el **Mercurio Volante** encontramos, principio de una etapa de independencia intelectual, es la siguiente: “Es una gloria filosofar con solidez y conocer la misma naturaleza que Dios creó sin atenerse a sistemas imaginarios: demostrar con evidencia la conexión de los efectos más admirables con sus respectivas causas, y hacerse dueño del mundo como lo hizo Newton”»<sup>205</sup>.

Escribe, en 1779 —cuando el **Mercurio Volante** ya había dejado de editarse—, a instancias del Protomedicato, la **Instrucción para el tratamiento de las viruelas**, que «es de mérito, porque recomienda a los médicos y pacientes observar una conducta de verdadera sencillez en contraste con la polifarmacia acostumbrada hasta entonces.

»Pero el mérito de Bartolache fue su actitud de rebeldía contra la pedantería y falsa ciencia, y fue precursor de las reformas que en todos los campos de la medicina se llevaron a cabo en años posteriores»<sup>206</sup>.

## EL «MERCURIO VOLANTE»

El nombre completo que Bartolache puso a su periódico fue: **Mercurio Volante con Noticias Importantes y Curiosas Sobre Varios Asuntos de Física y Medicina**. Fiel a su época y a su condición de criollo, se encuentra orgulloso de su tierra, a la cual ensalza en la introducción y subraya que «[...] las luces del siglo presente y el buen gusto, han hecho de entonces

<sup>204</sup> Álvarez Amézquita, *et al.*, *Historia de la Salubridad y de la Asistencia en México*, tomo III, p. 371.

<sup>205</sup> *Ibidem*, p. 374.

<sup>206</sup> *Ibidem*, p. 376.

[de la conquista] acá estupendos progresos»<sup>207</sup>, aunque reconoce que no existen diferencias en distintos tipos de ciencias y se disculpa «porque no toquen alarma contra mí algunos patriotas americanos imaginándose agraviados, por cuanto no pretendo que nos tengan por consumados en todo género de ciencias». De estos *patriotas americanos* dice: «Primeramente contentémonos con que se diga de verdad que somos sumamente hábiles, ingeniosos, y de bellas potencias, y que aprendemos con facilidad todo cuanto se nos enseña. Lo demás es querer persuadir que nacemos enseñados, como no se nace en ningún país del mundo»<sup>208</sup>. Sin embargo, dice, «las Américas [...] deben todas sus luces a nuestra España, y a la Europa culta»<sup>209</sup> y aunque insiste que «hay en las Américas, tanto o más que en otra parte ingenios felices, admirables, hombres verdaderamente nacidos para formarse su método en particular y aprender por sí mismos cosas muy buenas», reitera que «sobre capítulo de instrucción y cultura sería una vanidad muy mal fundada el no ceder, con respeto y admiración, a la Europa. Soy tan fino, apasionado y tan celoso de la gloria de mi nación como el que más; no puedo sin embargo disimular, ni hacer traición a la verdad»<sup>210</sup>.

En el primer número, del 17 de octubre de 1772, explica cuál es el plan de su periódico y qué se propone. Su objetivo lo expresa de un modo muy claro: «Comencemos pues a comunicar al público en nuestro español vulgar<sup>211</sup> algunas noticias curiosas e importantes y sean sobre varios asuntos de física y medicina, dos ciencias, de cuya utilidad nadie dudó jamás. Tal es el plan que me he propuesto y espero desempeñar mi palabra no muy desairadamente»<sup>212</sup>.

También explica el porqué del nombre, que hace referencia a *Mercurio*, quien «[...] según la fábula, era el mensajero de los dioses, en cuyo obsequio

<sup>207</sup> José Ignacio Bartolache, «Mercurio Volante», edición publicada por Roberto Moreno, *Biblioteca del Estudiante Universitario*, p. 4.

<sup>208</sup> Bartolache, *op. cit.*, p. 5.

<sup>209</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>210</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>211</sup> Ya en párrafos anteriores se refiere Bartolache a «la misteriosa ceremonia de que todo lo de ciencias haya de salir en latín». Bartolache, *op. cit.*, p. 6.

<sup>212</sup> *Ibidem*, p. 9.

volaba con suma celeridad hacia cualquier parte que se le enviase. [...] Así pues, por una especie de alegoría nada reprehensible, he querido llamar **Mercurio Volante** a un pliego suelto, que llevará noticias a todas partes, como un mensajero que anda a la ligera. Saldrá todos los miércoles, día en que parten de esta capital todos los correos del reino»<sup>213</sup>.

Deja además muy claro lo que no pretende, haciendo ver que su periódico no es una gaceta, y por ello insiste: «Últimamente, ninguno espere nada de política, ni de lo que tocara, aunque fuese de un modo muy indirecto al gobierno. No me he propuesto una gaceta; ni Mercurio supo de oficio otra cosa que decir y hacer lo que sus superiores le mandaban: en lo demás procedía de su cuenta y riesgo aquel astuto mensajero, y el mío ya cuidará de andar muy prudente y avisado»<sup>214</sup>. Al final de cada número adelanta cuál será el título y asuntos a tratar en el siguiente.

Del **Mercurio Volante** se publicaron dieciséis ejemplares, a los que su autor llamaba *pliegos*. El primero, como he dicho, vio la luz el 17 de octubre de 1772 y el último el 10 de febrero de 1773. En el último número, es el mismo Bartolache quien explica del siguiente modo que suspenderá la publicación del periódico: «Dando repetidas gracias a mis apasionados y lectores les noticio que estoy en ánimo de suspender mis papeles hasta tanto que se acaben de despachar los impresos anteriores. A nadie debe parecer inmoderada opción la de indemnizar los costos de la imprenta, que hasta ahora no se han indemnizado todos. Es pues éste ya el último **Mercurio** por ahora; quedándose en mi papelería muchos asuntos que podrían acaso interesar la curiosidad de nuestros americanos»<sup>215</sup>.

La razón que da Bartolache para suspender sus pliegos, fue fundamentalmente de tipo económico. Esta razón es la misma por la que, al parecer, se suspendió la publicación de otras gacetas y periódicos del siglo XVIII, pues su fin no era el de obtener beneficios monetarios con su publicación y en todos los casos fueron costeados por los mismos editores. El costo de editar un periódico era alto; sólo el papel se llevaba casi un 5% del costo total<sup>216</sup>.

<sup>213</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>214</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>215</sup> *Idem*.

<sup>216</sup> Roberto Cruz Soto, *op. cit.*

## TEMAS Y CONTENIDO DEL «MERCURIO VOLANTE»

Los dieciséis números publicados se refieren a temas médicos diversos, de interés sobre todo para el público en general. Se nota la intención del autor de que sean entendidos por un público amplio, y del mismo modo que asienta en el primer número, en el segundo vuelve a insistir en que escribe para todos, e incluso para las mujeres, y en español (pues «el latín sólo es necesario para entender libros latinos, pero no para pensar bien, ni para alcanzar las ciencias, las cuales son tratables en todo idioma»<sup>217</sup>). Protesto ante todas cosas (y entiéndase de una vez para siempre) que no trato de erigirme en catedrático de los hombres instruidos, ni dar lecciones a aquellos mismos de quienes yo he tomado muchas en calidad de discípulo; solamente miro hacia los que no saben, ni son sujetos de carrera, pudiendo serlo, y a lo que llamamos vulgo, gente que pasa en todo el mundo por ignorante y ruda de profesión, aunque no todo por su culpa [...] siendo certísimo que el deseo de saber es con igualdad inspirado a todo hombre. [...] Nada diré en particular (porque ya otros lo han dicho) de las mujeres, sexo inicuaamente abandonado y despreciado como inútil para las ciencias no más que por haberlo querido así los hombres, y no por otra razón»<sup>218</sup>.

Entre los temas que trata, examina instrumentos modernos como el termómetro y el barómetro, y se detiene a explicar detenidamente para qué sirven y cómo fabricarlos, porque no se encontraban fácilmente ya hechos. No entra en profundidad a analizar síntomas o enfermedades específicas, pues no está escribiendo para especialistas, sino para ilustrar al pueblo, aunque en uno de los números sí hay una detallada descripción del *mal de histeria* del que se habían presentado varios casos.

Los títulos de los dieciséis números son:

1. Plan de este papel periódico.
2. Verdadera idea de la buena física, y de su grande utilidad.
3. Noticia y descripción de los instrumentos más necesarios y manuales que sirven a la buena física.

<sup>217</sup> Bartolache, *op. cit.*, núm. 2, p. 14, 28 de octubre de 1772.

<sup>218</sup> *Ibidem*, p. 13-14.

4. Continuación del pliego precedente.
5. Lo que se debe pensar de la medicina.
6. Avisos acerca del mal histérico que llaman latido.
7. Carta de un cacique discreto al mercurista y al autor de los «asuntos varios».
8. Uso y abuso del pulque para curar enfermedades.
9. Prosigue la historia del pulque.
10. Experimentos y observaciones físicas del autor en el pulque blanco.
11. Consejos para vivir mucho tiempo.
12. Prosigue la materia del pasado.
13. Prosigue la traducción del célebre Cornaro.
14. Dáse fin al primer discurso de Cornaro.
15. Memoria de un anónimo sobre la importancia de la anatomía para la medicina.
16. Continuación de la memoria sobre la importancia de la anatomía.

Después de haber explicado el objetivo del periódico en el *primer* número, en el *segundo* hace referencia a lo que es la física y por qué considera la medicina como parte de ésta. En el *tercer* y *cuarto* números escribe acerca del termómetro y el barómetro como «los instrumentos más necesarios y manuales que sirven a la buena física»<sup>219</sup>. Describe con todo detalle cómo hacerlos, qué materiales han de utilizarse, las instrucciones que han de seguirse para que realmente queden bien terminados y puedan ser útiles. Se nota el interés del autor de que todo el que lo lea le entienda bien, y por ello reitera que «de intento voy evitando voces facultativas, por emplear las más vulgares y servirme de ejemplos asimismo muy triviales, para que todos me entiendan»<sup>220</sup>, y pide a todos que «se sirvan de visitar de cuando en cuando sus termómetros luego que los tengan y hacer sus apuntamientos. Es lástima que éste y semejantes instrumentos se miren como adorno del gabinete sin aplicarlos al uso que tienen»<sup>221</sup>.

<sup>219</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>220</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>221</sup> *Ibidem*, p. 32.

Sobre «*Lo que se debe pensar acerca de la Medicina*», tema del quinto número, Bartolache escribe una apología de la medicina, pues en aquellos tiempos este arte andaba de capa caída y era muy criticado, como si la medicina fuera «[...] punto menos que un ente de razón, una pretendida arte adivinatoria y conjetural, una ciencia mocosa, imperfecta, no sólo falible sino también falsa por la mayor parte»<sup>222</sup>. «Dejo a los contemplativos —continúa Bartolache— que consideren allá para sí cuál habrá sido la causa de que habiendo mucho mayor número (pues es infinito el de los necios) de malos lógicos que de malos médicos, todavía se conviene en que hay una *lógica, arte, noble, real y verdadera medicina del ánimo, perfecta y bien fundada, cuanto podía esperarse de hombres limitados y débiles de potencias por su misma naturaleza y por una positiva corrupción, funesto efecto del primer pecado. No obstante, aquellos mismos que confesarían voluntarios (lo que nadie negó jamás) que somos capaces de conocer menos ruda e imperfectamente a nuestros cuerpos que a nuestras almas: por otra parte niegan o abaten con sumo desprecio la arte bienhechora del género humano, la que trata de la naturaleza y afecciones de este objeto, menos incógnito, a la verdad, que las ideas y producciones o alteraciones del alma, de que se tiene un conocimiento sumamente confuso y sin recurso a experimentos palpables. Y si alguno repusiere que la sola razón natural, esta lumbre divina concedida a todos los hombres, da para todo eso; yo diré que algo más dará esa misma razón fortificada y ayudada de la experiencia. Una y otra se consultan para la medicina*»<sup>223</sup>.

Gran parte del quinto número lo dedica a argumentar en contra de Feijoo, quien por lo visto había escrito oponiéndose a la medicina, y asentando en alguna parte de su obra que «*no hay medicina perfecta en el mundo y que la que ejercitan los médicos sabios es imperfecta y harto falible*»<sup>224</sup>. Tales ideas en contra de la medicina habían sido retomadas por otros «indiscretos» quienes se adelantaron a propalar, apoyando a Feijoo: «*No hay medicina, y si existe aún la que Dios crió, ningún médico la posee*»<sup>225</sup>. Contra quienes piensan así afirma Bartolache: «Vivan y mueran, si así lo

<sup>222</sup> Bartolache, *op. cit.*, núm. 5, p. 46, 18 de noviembre de 1772.

<sup>223</sup> *Ibidem*, p. 49.

<sup>224</sup> Cita del «Discurso V del Teatro Crítico de don fray Benito Gerónimo Feijoo y Montenegro y subrayado de Bartolache», *op. cit.*, núm. 5, p. 50.

<sup>225</sup> *Idem*.

quieren, en su opinión, y mueran sin médicos ni medicina; ni ella ni ellos se darán por sentidos del desaire»<sup>226</sup>. Continúa con su argumentación en contra de Feijoo explicando las razones por las que no se debe juzgar una ciencia si no se conoce a fondo ni su historia ni el punto al cual ha llegado. «Mientras esto no se hiciera se corre un gran riesgo de errar metiendo la hoz en mies ajena, esto es, arrojándose a criticar lo que no se conoce muy bien»<sup>227</sup>. Sin embargo, también deja claro que él venera mucho a Feijoo, de quien gusta de todos sus libros «reconociendo cuán bien merecida y justa es la estimación que nuestra España hace de su mérito» y a quien «[...] nunca se podrá alabar bastante por los importantes servicios que hizo a su nación en punto de letras e introducción del buen gusto»<sup>228</sup>.

Aunque Bartolache se propone escribir «para todos», es evidente que el tono en el que está redactado este pliego va dirigido a gente culta que conoce los autores y muy probablemente las obras que Bartolache cita. Lo que en realidad está haciendo es defender a la medicina y a los médicos de las ideas que él identifica como venidas de Feijoo pero que seguramente son, cuando él escribe, ideas que posee gran parte del público. Uno de los principales problemas era que había muchos que practicaban la medicina y se decían médicos que no tenían los estudios ni las licencias necesarias para ejercer la medicina. Se sabía que algunos extranjeros que no eran médicos, llegaban al país buscando hacer fortuna y algunos de ellos se hacían pasar por médicos, sin que tuvieran ningún conocimiento real. Este problema se daba también por la falta de médicos graduados en el país.

Por todo lo anteriormente expuesto, Bartolache reconoce finalmente que la medicina puede ser falible, como todas las ciencias, «no porque falten en ellas principios ciertos y de la última evidencia (en lo cual no cede la medicina a ninguna de las naturales), sino porque siempre es arduo y

<sup>226</sup> *Idem.*

<sup>227</sup> *Ibidem*, núm. 5, p. 51.

<sup>228</sup> *Ibidem*, p. 52.

expuesto al error y alucinación <sup>229</sup> el aplicar bien los universales al caso particular y la teoría a lo práctico» <sup>230</sup>. También se queja de que la medicina está «de suyo más expuesta a la impostura (y por eso quizá a la maledicencia de las gentes) y usurpación de ignorantes intrusos que la ejercitan y de ciertos graduados que no tiran a matarse por cumplir con su obligación. El remedio de estos daños consiste, lo primero, en que se proceda con todo el rigor de las leyes, que prudentísimamente se hicieron para desterrar de la república semejantes aventureros. Y por lo que toca a los demás, mire cada enfermo en su particular de quién se fía» <sup>231</sup>.

Por último reivindica a Feijoo, haciendo referencia a algunas máximas que este fraile propone en la misma obra, que según Bartolache, «las de los números 68 y siguientes hasta el fin [no las explicita] merecerían escribirse sobre las paredes en casa de todos los médicos para su recuerdo y en la cabecera de los enfermos para su gobierno» pues éstas «[...] pueden servir de norte y luz para que cualquiera interesado sepa fácilmente discernir al verdadero médico del charlatán; y aun entre muchos que tengan legítimas facultades y título correspondiente nunca podrá confundirse el más hábil con el atrasado» <sup>232</sup>.

El *pliego o número seis*, contiene una descripción muy interesante y extensa sobre «*El mal histérico que llaman latido*». Éste es propiamente el primer número en el que Bartolache hace una descripción «clínica» de una enfermedad. Refiere los signos y los síntomas de la *histeria* tal y como era observada por los médicos de su tiempo. Evidentemente hace referencia

<sup>229</sup> El término *alucinación* aparece con frecuencia en los escritos de Bartolache. Es evidente que no está utilizando el término del modo como se entiende actualmente, que se refiere casi exclusivamente a un síntoma psicopatológico que define una alteración en la percepción sensorial, y se dice por tanto que una alucinación es una percepción sin objeto. Es decir, los órganos de los sentidos «sienten» y perciben sin que exista un objeto real que los excite. Anteriormente, alucinación se definía como «error de los sentidos y de la inteligencia, que, excitados por una causa cualquiera, se figuran ver lo que no existe, y tienen por verdadero y evidente lo que es falso». Por ello se usaba para describir la confusión, el engaño, o el deslumbramiento de la inteligencia. (*Diccionario Universal de la Lengua Castellana, Ciencias y Artes*, Biblioteca Universal Ilustrada, Establecimiento tipográfico de J. Amalio Muñoz. Cuesta de Ramón, núm. 3, Madrid, 1879).

<sup>230</sup> Bartolache, cit., núm. 5, p. 53.

<sup>231</sup> *Ibidem*, p. 53 -54.

<sup>232</sup> *Ibidem*, p. 54.

al «sexo débil», pues todavía en el siglo XVIII se piensa que la histeria es un mal exclusivamente femenino. Describe el *mal histérico*, tal y como lo ha observado y posteriormente se refiere a la causa, que según él, tiene su origen en «alguna “irritación de la matriz”<sup>233</sup>, que infesta el cerebro y nervios y también los músculos, primeramente aquellos que sirven a los movimientos vitales y luego en su progreso los que sirven a los movimientos voluntarios»<sup>234</sup>. Hace referencia a su epidemiología y anota que es un mal hereditario, «según la razón y la experiencia demuestran todos los días naciendo de madres histéricas, hijas semejantes»<sup>235</sup>. Expone cuáles son a su parecer las tres causas principales por las que aparece la histeria en México y que sólo se dan en este país: la primera es «[...] el abuso del dulce y el chocolate. La segunda, el vestido ajustado, supuesta inacción o falta de ejercicio. La tercera, la perversa costumbre de recogerse a dormir y levantarse tarde. Las causas menos principales y que son comunes a otros países donde no se padece tanto de afecciones histéricas, pueden encerrarse en dos: la una es estar nuestra atmósfera más expuesta a alteraciones y variedades, quizá por su ligereza y menor ámbito, quedando este suelo en una enorme altura sobre el nivel del mar. De donde es también que el aire oprime menos nuestros cuerpos y no causa tan fuerte reacción de los sólidos contra los humores<sup>236</sup>. La otra es que siendo México una ciudad populosísima, abunda sobremanera en inmundicias y malos vapores que hacen el aire malsano y corrompido»<sup>237</sup>. Como vemos, éstas dos últimas causas no han cambiado mucho en nuestros días y la última incluso ha empeorado. ¡Ya quisiéramos haber tenido el mismo «aire malsano y corrompido» que según Bartolache había en la Ciudad en el siglo XVIII!

<sup>233</sup> El término *histeria* viene del griego *histerus* = útero. Los antiguos griegos pensaban que algunas mujeres se ponían histéricas porque el útero se salía de su lugar y daba vueltas por todo el organismo. Al centrar la causa en el útero, se pensaba que el mal era únicamente de las mujeres. Se ha visto, sin embargo, que algunas de sus manifestaciones también se presentan en los hombres.

<sup>234</sup> Bartolache, *op. cit.*, núm. 6, p. 57-58, 25 de noviembre de 1772.

<sup>235</sup> *Ibidem*, p. 58.

<sup>236</sup> Sigue en esto la teoría humoral de Galeno que explicaba las diversas enfermedades según el equilibrio o desequilibrio de los cuatro humores fundamentales del cuerpo humano: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra. Esta teoría estuvo vigente en la medicina hasta finales del siglo XVIII y fue siendo abandonada poco a poco conforme se fueron encontrando las causas específicas de las enfermedades y se fueron diversificando las distintas especialidades de la medicina.

<sup>237</sup> *Ibid.*, *cit.*, núm. 6, p. 60-1.

Una vez expuestos el origen, las causas y la descripción de la enfermedad, proporciona consejos oportunos para reducir o evitar el mal, y también explica el tratamiento. En este apartado se dirige también a las propias enfermas. Los consejos se refieren sobre todo a evitar los orígenes que él considera que son la causa de la enfermedad, como: reducir la ingesta de chocolate y dulce; no utilizar ropa apretada; bañarse (ducharse) con frecuencia, y aumentar la cantidad de ejercicio diario. Sobre el ejercicio, proporciona consejos distintos según se trate de monjas o de «damas seglares»; estas últimas pueden «salir de sus casas e irse a ejercitar hasta con diversión donde gustaren»<sup>238</sup>. Habla también de la necesaria ventilación que, durante la noche, requieren contar los dormitorios en los conventos de monjas, sobre todo si se trata de dormitorios comunes. Bartolache estimaba que de cada diez mujeres seglares, sólo cuatro estarían libres del mal, y sólo dos de cada diez monjas. En su pliego, propone consejos especiales para éstas, pues en esa época había surgido un problema en algunos conventos, sobre todo de la Ciudad de México y de Puebla. Bartolache no hace referencia al problema en su pliego, pero se infiere, por el texto, que lo conocía bien. En efecto, en 1769, «los prelados Francisco Antonio Lorenzana y Francisco Fabián y Fuero, ejemplos de los más preclaros del reformismo eclesiástico en México, emprendieron la reforma de los conventos de monjas con el fin de reducirlas a la “vida común”. Se trataba de que las monjas de México y Puebla, hijas de gente adinerada, abandonasen las prácticas de privilegios de que gozaban en sus conventos y volviesen a tener celdas comunes, comidas comunes, etcétera. Esto causó un gravísimo problema religioso y civil, pues las monjas se negaron a esta nueva reducción y se presentaron innumerables casos de histeria»<sup>239</sup>.

Hace ver cómo las purgas, medicamentos y remedios de su tiempo poco podían contra el mal histérico; aclara que la supresión de las reglas no es causa del mal histérico y advierte por último a las *damas seglares* «cuán mal hacen en abandonarse en sus preñados y partos a la indiscreción de las parteras, sus comadres», e insiste: «[...] hablemos claro, señoras: mientras no aprendieren estas mujeres el *arte de partear*, escrito y perfeccionado hoy por hombres muy hábiles, es disparate fiarse de las

<sup>238</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>239</sup> Roberto Moreno, *op. cit.*, p. XLVI.

comadres para otra cosa que para recibir y bañar a la criatura y mudar ropa limpia a la parida»<sup>240</sup>.

En el *número siete*, Bartolache transcribe una carta que le envía un cacique que ha leído sus «mercurios» y otro periódico de la época que escribía el Padre José Antonio Alzate y se llamaba **Asuntos varios sobre ciencias y artes**. El supuesto indio comenta los temas de los que han escrito Bartolache y Alzate y da sus propios puntos de vista<sup>241</sup>.

En los *números ocho, nueve y diez*, el autor escribe sobre el pulque, su historia, sus usos y las observaciones que él mismo ha realizado con esta «bebida regional de nuestra América»<sup>242</sup>. La descripción de la planta del maguey —de la que se saca el pulque—, el modo cómo se obtiene, fermenta, guarda y transporta es profusamente explicado en los *números ocho y nueve*<sup>243</sup>. Y, en cambio, en el *número diez*, el autor describe sus propios «experimentos y observaciones físicas en el pulque blanco»<sup>244</sup>. En este pliego hace mención de los usos medicinales que puede tener el pulque, por ejemplo en la diarrea, y analiza cómo el pulque, aunque no sea el más reciente (el que se consigue dentro de las primeras treinta horas de su entrada en la taberna), puede resultar útil. Para demostrarlo, Bartolache efectúa una serie de experimentos. Lo primero que pretende probar es que el pulque no se acidifica muy rápido, para lo cual realiza distintas observaciones en pulque que tiene diversas horas de fermentación y concluye que «[...] es muy susceptible este licor de infinitos fraudes e imposturas, sin que sea fácil su discernimiento por un simple examen al informe de los sentidos»<sup>245</sup>.

También estudia la composición del sedimento del pulque, uno de cuyos componentes es la cal, utilizada en su proceso de fermentación. A este sedimento confiere gran parte de las virtudes medicinales del pulque:

<sup>240</sup> Bartolache, *op. cit.*, núm. 6, p. 64.

<sup>241</sup> Bartolache, *op. cit.*, núm. 7, p. 65-75, 2 de diciembre de 1772.

<sup>242</sup> Bartolache, *op. cit.*, núm. 8, p.76, 9 de diciembre de 1772.

<sup>243</sup> Bartolache, *op. cit.*, núms. 8 y 9, p. 76- 96., 9 y 23 de diciembre de 1772.

<sup>244</sup> Bartolache, *op. cit.*, núm. 10., p. 97, 30 de diciembre de 1772.

<sup>245</sup> *Ibidem*, p. 103- 4.

«Por lo que a mí toca, estoy de dictamen que la cal, de que tanto se usa en el proceso químico del pulque, contribuye mucho para los efectos saludables que ciertamente constan de repetidas observaciones en su administración»<sup>246</sup>. Bartolache disiente sobre algunos usos medicinales que se le atribuyen al pulque (como podría ser una virtud diurética) y está en contra de que se le hierva antes de tomarlo para evitar la flatulencia; en sus experimentos observa que «[...] esta flatulencia del pulque no se corrige con hacerlo hervir antes de tomarlo y pierde en la cocción todo su espíritu quedando bastante desazonado e ingrato»<sup>247</sup>. Finalmente se abstiene de realizar observaciones y pruebas con el pulque en su propia persona: «No sea que (como me dijo con agudeza cierta persona para disuadirme) tenga otro observador que escribir lo que a mí me sucediere»<sup>248</sup>.

Los números *once*, *doce*, *trece* y *catorce* los dedica Bartolache a traducir la obra de un italiano, denominada: **Consejos para vivir mucho tiempo**. Se limita, prácticamente, a transcribirla. La traducción que hace Bartolache no es del original italiano sino de una traducción al francés de 1700; no pudo conseguir el original italiano y por ello traduce al español la versión francesa que pudo conseguir a través de un amigo. Transcribe la obra completa, incluyendo el prólogo del traductor francés y se limita a añadir algunas notas «[...] para que no vaya tan a secas mi traducción»<sup>249</sup>. Justifica su trabajo porque este volumen «[...] es sin duda uno de los más apreciables tratados que en su género se dieron a la luz pública. No hay quien no le cite con elogio y estimación»<sup>250</sup>.

El autor original de esa disertación, el italiano Luis Cornaro, fue un hombre que se dice vivió más de cien años. Escribió sus consejos en cuatro «discursos». Los dos primeros fueron impresos por primera vez en Padua, en 1558, y al parecer son los que conoció el traductor francés. El tercero y cuarto fueron impresos hasta 1699, mucho después de la muerte de Cornaro ocurrida en 1565<sup>251</sup>.

<sup>246</sup> *Ibidem*, p. 106.

<sup>247</sup> *Ibidem*, p. 107.

<sup>248</sup> *Ibidem*, p. 108.

<sup>249</sup> Bartolache, *op. cit.*, núm. 11, 6 de enero de 1773, p. 111.

<sup>250</sup> *Ibidem*, p. 110.

<sup>251</sup> *Cfr.* Nota núm. 4 de Bartolache al prólogo de la traducción francesa. Bartolache, *op. cit.*, p. 112.

El discurso que edita Bartolache es sólo el primero de ellos. En él se ofrecen consejos para vivir mucho tiempo, sobre todo a través de una vida sobria y de que se observe una buena dieta consumiendo alimentos en adecuada cantidad y calidad. Cornaro se queja de que muchos problemas de la gente de su tiempo (esto es el siglo XVI) son causados por la falta de sobriedad: «Verdaderamente son dignos de compasión los hombres de este siglo, cuya desgracia es que la profusión y exceso en lo de comer y beber se ha hecho moda con agravio a la santa sobriedad, hija de la templanza; siéndolo la otra del orgullo y del apetito desordenado. Sin embargo de eso, la profusión se llama hoy magnificencia, generosidad, grandeza y es generalmente estimada en el mundo, al mismo tiempo que la frugalidad pasa por avaricia y bajeza en la común opinión de las gentes; y éste es uno de los errores que deben su origen a la costumbre. Él es tal que nos ha hecho renunciar a la vida parca y contenta de poco, enseñada por la misma naturaleza desde la primera edad del mundo y que nos conservaría largo tiempo en él. Corremos ahora precipitadamente tras los excesos que abrevian el número de nuestros días; somos viejos antes de haber gustado la juventud»<sup>252</sup>. A este argumento y al modo de resolverlo para vivir mucho tiempo, poniéndose él mismo como ejemplo, dedica Cornaro su primer discurso y Bartolache su traducción, sus notas y la nada despreciable cantidad de cuatro *pliegos*<sup>253</sup>. Lo cual es de tener en consideración; Bartolache editaba sus pliegos de su propio peculio, y tiene que dejar de editarlos por falta de dinero.

Cornaro sigue en sus consejos la tradición hipocrática y galénica de la medicina humoral, por eso señala que: «El alimento ordinario que tomo, siendo de una calidad y cantidad precisamente adecuadas para mi subsistencia, no me cría alguno de aquellos malos humores que alteran el temperamento, y [...] a más de esta precaución, yo no omito otras muchas: me preservo del gran calor y del gran frío; no hago ejercicio violento; me guardo de desvelarme y me abstengo de mujeres; no habito lugares en que se respira un mal aire, ni me expongo al viento fuerte, ni a

<sup>252</sup> Luis Cornaro, traducido por Bartolache, *op. cit.*, p. 115-116.

<sup>253</sup> Bartolache, *op. cit.*, núms. 11, 12, 13 y 14, p. 109-152.

los ardores del sol»<sup>254</sup>. También dice que se han de moderar las pasiones «[...] cuyo ímpetu desconcierta muchas veces la armonía de un cuerpo de la mejor constitución»<sup>255</sup>, pues «[...] las pasiones del ánimo son menos fuertes en un hombre templado y sobrio que en otro que no lo es»<sup>256</sup>.

En los *números quince y dieciséis*, Bartolache edita una **Memoria de un anónimo sobre la importancia de la anatomía para la medicina**, que «[...] por segunda mano y bajo de una cubierta, llegó a mí la presente memoria con estas cuatro iniciales al frente: PDMR»<sup>257</sup>.

En el escrito se pondera la importancia que posee el estudio de la anatomía para la medicina. No es ésta la única ciencia que debe conocer el médico, pero «no hay ciencia más capaz de aclararle en los errores en que puede caer en su ejercicio, de indicarle los remedios convenientes en las enfermedades y sugerirle un verdadero pronóstico»<sup>258</sup>. En la época que escribe Bartolache había «algunos que miran con ceño y desdén la anatomía práctica»<sup>259</sup> y según Bartolache, es por eso que el autor de la memoria se disfraza y prefiere mantener el anonimato. En una nota al pie de página, se refiere Bartolache a que él mismo ha asistido a las clases de *Anatomía Práctica*, en «[...] el Anfiteatro Anatómico que de orden del rey se abrió, tres años ha, en el Real Hospital de Naturales; y protesto que no me ha sido inútil la asistencia a las disecciones de cadáveres. Esta inspección me habilitó mucho para estudiar aprovechadamente las obras de los príncipes Vesal[i]o, Ruysch, Malpighi, anatomistas incomparables que cito aquí no por ostentación de que tengo a todos tres completos en mi estudio, sino por noticia y en ánimo de frecuentarlos a los estudiantes aplicados; siendo autores rarísimos aún en la Europa misma»<sup>260</sup>.

Al leer la **Memoria** se comprende por qué Bartolache tiene interés en editarla; el autor anónimo va citando las razones por las cuales es

<sup>254</sup> Cornaro, traducido por Bartolache, *op. cit.*, p. 125.

<sup>255</sup> *Ibidem*, p. 126.

<sup>256</sup> *Ibidem*, p. 127.

<sup>257</sup> Bartolache, *op. cit.*, núm. 15, p. 153-163, y núm. 16, p. 164-174.

<sup>258</sup> *Ibidem*, p. 159-160.

<sup>259</sup> *Ibidem*, p. 153.

<sup>260</sup> Bartolache, *op. cit.*, nota, p. 153-154.

importante el estudio y el conocimiento de la anatomía <sup>261</sup>. En el texto del autor anónimo puede leerse: «La anatomía nos ha enseñado que los antiguos habían conjeturado sin razón los cuatro humores y sus intemperies como las causas de las enfermedades. No encontrándose, pues, en el cuerpo estos humores, la teoría sobre que fundamentaban este concepto debe necesariamente confundirse. La mayor parte de sus medicamentos consistían en purgantes violentos y suponían en ellos una cualidad *electiva*, que los unos eran propios a la cólera, otros a la melancolía, otros a evacuar la flema. Yo convendré con ellos que entre los purgantes los unos son preferentes a los otros, y que son más o menos propios a disminuir la violencia y alejar las causas de ciertas enfermedades; pero esto resulta por razones muy diferentes a las que ellos exponen; no conjeturo nada recomendables sus hipótesis, respecto a no hallarse en ninguna de ellas concordancia a las leyes de la circulación que nos demuestran físicamente que en el cuerpo humano, la sangre y todos sus humores circulan sin cesar por un infinito número de canalitos en virtud de vibración y del tono de las partes sólidas; [...] el descubrimiento de la circulación dio el último golpe a la disipación de estos errores; desde entonces se asegura físicamente que vivimos mientras la sangre está en movimiento dentro de sus correspondientes vasos; que ella riega y fertiliza todas las partes del cuerpo; y que por esta circulación maravillosa nuestro cuerpo se precave de corrupción en la que no dejaría de caer sin ella» <sup>262</sup>.

<sup>261</sup> «Durante la Ilustración, el cuerpo humano era entendido como el último compendio visual. Así, la parte visible del cuerpo humano estaba a su vez compuesta de otras diferentes e invisibles. El conocimiento de estas últimas solamente era posible a través de las operaciones quirúrgicas y de las disecciones y, más ampliamente, de las disecciones *postmortem*. El extendido uso de las disecciones anatómicas en los teatros anatómicos como una forma de educación quirúrgica fue propio del pensamiento ilustrado.

»Basar el conocimiento quirúrgico en los principios de la anatomía a través de las disecciones, acentuó y legitimó la imagen de la cirugía como ciencia. Así durante estos años, los cirujanos se referían cada vez menos al arte de la cirugía y cada vez más a la ciencia de la cirugía». (Cristina Borreguero Beltrán, **Guerra y medicina en la época moderna**, sin editar, marzo, 2002).

<sup>262</sup> Anónimo publicado por Bartolache, *op. cit.*, p. 160.

La **Memoria** sigue dando argumentos a favor de la anatomía. El descubrimiento de la circulación había tenido lugar poco tiempo antes, y en muchas ocasiones, los médicos no hacían estudios de anatomía práctica en cadáveres sino que estudiaban dibujos. Algunos de estos dibujos no correspondían al cuerpo humano sino a dibujos hechos de animales, y por esta razón había errores en el conocimiento cabal del cuerpo humano.

En otra parte de la **Memoria** insiste: «Muchos profesores están en el error de no ser necesaria la práctica de la anatomía para conocer la fábrica del cuerpo humano; pero no sé cómo podrán sostener semejante paradoja. En la anatomía, para raciocinar con orden, es necesario conocer exactamente la estructura, situación, figura, tamaño y las otras propiedades que nuestros sentidos pueden descubrir en las partes sensibles del cuerpo; razones poderosas para poder deducir que el anatómico instruido podrá llegar a ser un completo profesor, y al contrario» <sup>263</sup>.

Para reforzar sus argumentos va nombrando a los grandes profesores extranjeros que han hecho descubrimientos importantes en relación al cuerpo humano y su funcionamiento, y cómo en Europa el estudio de la anatomía se considera «como una parte de la física, indispensable a los que se destinan a la carrera de la medicina» <sup>264</sup>. «Los progresos de tan recomendable práctica inclinaron el real ánimo del señor don Fernando el Sexto, el año pasado de 49 para mandar pasar a la famosa Universidad de Leyden un maestro del Real Colegio de Cádiz y tres colegiales no solamente para observar el método que allí se seguía sobre la enseñanza del arte por aquellos grandes varones sino también para que, instruidos los nuestros, franqueasen sus luces a sus concollegas con

<sup>263</sup> *Ibid.*, p. 167.

<sup>264</sup> *Ibid.*, p. 168.

utilidad del servicio en la real armada»<sup>265</sup>. Este Real Colegio fue fundado en el año de 48; «[...] Han sido tan rápidos los progresos de esta real fundación que me lisonjeo no tengan ya cabimiento los extranjeros en nuestra España con prejuicio bien notorio de sus habitantes»<sup>266</sup>.

Según este escrito, razones similares indujeron al rey Carlos III para fundar en Barcelona otro Real Colegio de Cirugía, y en la capital de México una cátedra de anatomía teórica y práctica en el Real Hospital de Naturales<sup>267</sup>, al que ya se ha referido previamente Bartolache.

Como ya mencionamos, al final del *número dieciséis*, Bartolache se despide y da las gracias a sus lectores: «Les noticio que estoy con ánimo de suspender mis papeles hasta tanto que se acaben de despachar los impresos anteriores. A nadie debe parecer inmoderada opción la de indemnizar los costos de la imprenta, que hasta ahora no se han indemnizado todos. Es pues éste ya el último **Mercurio** por ahora; quedándose en mi papeletera muchos asuntos que podrían acaso interesar la curiosidad de nuestros americanos»<sup>268</sup>.

<sup>265</sup> «Con el asentamiento en el trono del primer monarca Borbón, Felipe V, se inició la reconstrucción de un nuevo modelo de Armada de Guerra acorde con los principios de centralización y profesionalización. La Corona borbónica mimó y protegió a la cirugía que gracias a ese apoyo fue capaz de tecnificarse conforme a las nuevas exigencias del momento.

»La Corona comprendió muy pronto que, dado el inmovilismo universitario (arraigado también en las facultades de medicina), era necesario crear una estructura extrauniversitaria y dependiente de las autoridades de Marina para fomentar la enseñanza de la cirugía y de la medicina a sus cirujanos, técnicos de los que dependía, en última instancia, la salud de la marinería y oficialidad embarcada. [...] Poco a poco y gracias a ese apoyo de la Corona, la cirugía se transformó en una ciencia moderna y [...] se procedió a equiparar la “ciencia de la cirugía” con la “ciencia de la medicina” y a abrir los Colegios de Cirujanos de la Armada. El primero en Cádiz en 1748 y que nació intencionadamente al margen de la Universidad. Al Colegio de Cádiz siguió el de Barcelona en 1760 y el de San Carlos en Madrid en 1787. [...] La formación se completaba con el envío de profesores y colegiales a centros extranjeros por cuenta de la Real Hacienda, especialmente a París, Leyden y Bolonia» (Borreguero Beltrán, Cristina, *op. cit.*).

<sup>266</sup> Anónimo publicado por Bartolache, cit., p. 168-9.

<sup>267</sup> *Ibidem*, p. 168.

<sup>268</sup> Nota de Bartolache al final del núm. 16, p. 174.

Con esto terminan los pliegos publicados por Bartolache como periódico semanal. Nunca volvió a editarse. El autor redactó otros escritos que se publicaron posteriormente, pero ya no de forma periódica sino de manera ocasional.

Así terminó para Bartolache la aventura editorial del **Mercurio Volante**, y para México dio inicio el periodismo médico. ■

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ AMÉZQUITA, José; BUSTAMANTE, Miguel E.; LÓPEZ PICAZOS, Antonio; FERNÁNDEZ DEL CASTILLO, Francisco, **Historia de la Salubridad y de la Asistencia en México**, Secretaría de Salubridad y Asistencia, tomos I y III, México, 1960.
- ALZATE, José Antonio, «Elogio histórico del doctor don José Ignacio Bartolache», **Gacetas de la Literatura de México**, 4 volúmenes, Puebla, Oficina del Hospital de San Pedro, 1831, volumen I. Citado por MORENO, Roberto, **José Ignacio Bartolache. Mercurio Volante (1772-1773)**, UNAM, México, 1993.
- BARTOLACHE, José Ignacio, **Mercurio Volante**, 17-X-1772. Edición publicada por MORENO, Roberto, **Biblioteca del Estudiante Universitario**, núm. 101, UNAM, México, 1993.
- BORREGUERO BELTRÁN, Cristina «Una larga y densa historia: Castilla 1500-1800», **Actas del Seminario: Aproximación a la Historia de Castilla y León. Épocas Moderna y Contemporánea**. Universidad Popular para la Educación y Cultura de Burgos, Burgos, España, 2002.
- \_\_\_\_\_, **Guerra y medicina en la época moderna**, Conferencia dictada en la Escuela de Medicina de la Universidad Panamericana, México, 18-III-2002 (sin editar).

- COLOMBIA. BANCO DE LA REPÚBLICA, «¿Cuáles son los orígenes del periodismo?», **Biblioteca virtual Luis Ángel Arango**, Colombia, 2007 [en línea]:  
[<http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/pregfrec/hist-periodism>].
- CRIVELLI, Camillus, «Periodical Literature, Mexico», **Catholic Encyclopedia**, Transcribed by Douglas J. Potter, 2003 [on line edition]:  
[<http://www.newadvent.org/cathen/11685a.htm>].
- CRUZ SOTO, Rosalba, «Las publicaciones periódicas y la formación de una identidad nacional», **Revista Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México** [en línea], Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1965-24, junio 2003, publicación semestral, vol.20 [en línea]: [[http://www.ejournal.unam.mx/historias\\_moderna/histmoiderna\\_index.html](http://www.ejournal.unam.mx/historias_moderna/histmoiderna_index.html)]. ISSN: 0185-2620.
- ESPAÑA. **Diccionario Universal de la Lengua Castellana, Ciencias y Artes**, Biblioteca Universal Ilustrada, Establecimiento tipográfico de J. Amalio Muñoz, Cuesta de Ramón, núm. 3, Madrid, 1879.
- FERNÁNDEZ DEL CASTILLO, Fernando, **El doctor José Ignacio Bartolache, médico, escritor e innovador**, Biblioteca del Estudiante Universitario, núm. 10, UNAM, México.
- MANRIQUE, Jorge Alberto, «Del Barroco a la Ilustración», **Historia General de México**, El Colegio de México, México, 2000.
- MÉXICO. BIBLIOTECA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA. **Hemeroteca Histórica**, México, 2007 [en línea]: [<http://www.bnah.inah.gob.mx>].
- MORENO, Roberto, **José Ignacio Bartolache. Mercurio Volante (1772-1773)**, UNAM, México, 1993.
- **Real cédula al virrey de Nueva España**, Madrid, 15 de octubre de 1535, AHNM, Códices, 692 B; Códices, 684 al 725B, Cedulario índico, **Resoluciones y decretos reales durante los siglos XVI, XVII y XVIII**, 42 tomos, tomo IX, f.72v. Citado por TATE LANNING, John, **El Real Protomedicato. La reglamentación de la profesión médica en el Imperio Español**, UNAM, México, 1997.



# NOTAS

---



# FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL EN LA FAMILIA

*María Pliego Ballesteros*

---

María Pliego  
Ballesteros



Maestra en Filosofía, UNAM.  
Profesora fundadora de la Facultad de Pedagogía en la Universidad Panamericana.  
Colabora en el programa Empresa-Familia en el curso de Apreciación del Arte del ICADE.

Autora, entre otros libros, de: «Valores y autoeducación»; «Tu familia merece libertad»; y «Los valores y la familia».  
Correo electrónico: [mpliegob@mx.up.mx]

## I. SU IMPORTANCIA HOY

Ante el bombardeo indiscriminado de información y desinformación, publicidad y manipulación, diversiones y espectáculos sanos e insanos, influencias positivas y negativas de parientes, amigos e incluso de instituciones que supuestamente poseen una función formativa pero que, con frecuencia, deforman y desorientan, la familia —hoy más que nunca— requiere profundizar, en su papel educativo, en una de las esferas más delicadas de la personalidad: la conciencia moral.

## II. TEORÍAS ERRÓNEAS

Se han popularizado una serie de postulados que carecen de una fundamentación antropológica real. Al negar la espiritualidad humana, y por ende su libertad, caen en cualquier tipo de determinismo: biológico (herencia), psicológico (el motivo tiene de por sí tanta fuerza que mueve necesariamente la acción), sociológico (el medio en que se desenvuelve la persona determina su modo de actuar) o teológico (la predestinación).

Quizá el que más ha influido es el de corte freudiano, retomado incluso por Piaget: «la introyección de los juicios morales». Naturalmente, si fueran congruentes con sus premisas, la ética habría de ser suprimida. Si los actos humanos carecen de responsabilidad, no tiene sentido alguno hablar de su moralidad o inmoralidad. Por lo tanto, tampoco sería educable la conciencia moral. El reino de lo amoral debería imponerse.

### III. QUÉ ES LA CONCIENCIA MORAL

A diferencia de la psicológica —el ser consciente de sí mismo; saberse diferente de los demás; ser capaz de decir *yo*—, la conciencia moral es un juicio del entendimiento práctico sobre la bondad o maldad de un acto. Al analizar esta sencilla definición, podemos considerar que sólo le es posible emitir un juicio a un ser racional en acto.

Por tanto, un bebé es incapaz de juzgar sobre la bondad o maldad, simplemente porque no tiene actualizadas sus facultades humanas que lo especifican como tal —inteligencia y voluntad—, sino tan sólo en potencia. Lo mismo sucedería con un débil mental, un loco o algún reo o secuestrado al que se le haya logrado incapacitar, a base de tormentos físicos y/o psíquicos.

El juicio lo emite el intelecto —no la afectividad ni la sensibilidad—, por lo que la manida frase: «Yo *siento* que esto no es malo», cae por su propio pie.

Sin embargo, hay que distinguir entre el entendimiento especulativo y el práctico. El primero conoce por conocer; el segundo, conoce para actuar. Esta referencia a la acción es primordial para su enfoque educativo, porque tocamos los terrenos del saber prudencial que se ve forzado a descender a la casuística. Los criterios y la ley moral son universales, pero la aplicación a cada circunstancia ha de encontrar eco en una decisión personalísima en la que el grado de libertad con la que se decida determina su grado de responsabilidad.

Si retomamos los determinismos antes mencionados, la experiencia misma nos muestra que evidentemente existen taras hereditarias que

impiden el ejercicio de la libertad, pero que no todos los humanos estamos programados genéticamente a tal grado que a ninguno puede imputársele el mérito o la culpa personal como consecuencia de sus actos. Ciertamente la carga hereditaria influye poderosamente en la mayoría, pero no la determina. Lo mismo podríamos afirmar de los otros factores: hablar de educación implica esencialmente afirmar el papel de la libertad. De lo contrario, únicamente cabría el adiestramiento, la manipulación, el temor, el inductramiento, la imposición, el terror...

Otra manera de definir la *conciencia* es ésta: *norma subjetiva y próxima de moralidad*. Por contraste, *la ley moral es la norma objetiva y remota a la luz de la cual ha de formarse la conciencia*. Por consiguiente, queda clara la no autonomía de la conciencia; esto es: ella no se impone a sí misma sus normas, si no que debe descubrirlas, estudiarlas, aceptarlas y someterse libremente a ellas, o sea, obedecerlas.

#### IV. ALGUNOS ARGUMENTOS QUE PUEDEN AYUDAR A LA FAMILIA

Si un papá no arguyera ninguna otra razón para que su hijo adolescente deje de hacer algo, sino únicamente: «Es malo porque lo digo yo: ¡te lo prohíbo!», podría obtener dos respuestas según la edad y la caracterología del hijo: sumisión o rebeldía. La primera crea dependencia y se puede cumplir por temor, pereza o indiferencia. La rebeldía puede encauzarse positivamente haciendo reflexionar hasta encontrar la verdadera razón de la permisividad o de la prohibición. Por ejemplo, si la mamá entrara al quite, explicando lo complejo de nuestra naturaleza:

— «Mira hijo: participamos del mundo material y estamos sujetos a la ley de la gravitación universal. Pero también tenemos funciones vegetativas (nutrición, circulación) y animales (sentidos externos e internos; instinto, afectividad...). Si subimos un escalón enorme más arriba, nos encontramos con lo que nos hace distintos de todos los animales, nuestra racionalidad (inteligencia y voluntad libre). Y si todavía damos el gran salto a lo absoluto, a lo trascendente, a lo sobrenatural, nos encontramos con la participación de la vida divina por la gracia. Si nos decidimos a realizar un acto que beneficie toda nuestra naturaleza, estamos ante la

bondad moral; pero si la perjudica en su totalidad o en sus estratos más altos, no dudes de calificar su maldad. Por ejemplo, tomar una copa de buen vino en buena compañía, beneficia: vegetativamente, puesto que nutre; sensitivamente, porque agrada al paladar; nuestra inteligencia se agiliza y nuestra voluntad puede propiciar el nacimiento de una amistad. Si además, sin hacer cosas raras, en nuestro interior, damos gracias a Dios por el don de la uva, del trabajo y de la amistad (“Ya comáis, ya bebáis, hacerlo todo en nombre del Señor”, afirma San Pablo), agradamos a nuestro Creador. Pero si en vez de una copa se bebiera en exceso, el hígado se arruina; el paladar ya no distingue entre cognac, mezcal o alcohol; la inteligencia se embota, se entorpece el lenguaje y se esclaviza la voluntad al grado de llegar a una adicción de la que es muy difícil escapar. Por si fuera poco, se ofende a Dios al comportarnos como bestias, despreciando los chispazos divinos que nos asemejan a Él y nos alejamos de la posibilidad de alcanzar la Verdad y la Bondad al impedir la acción de nuestro intelecto y nuestra voluntad».

## V. SIN CIENCIA, NO HAY CONCIENCIA

La etimología de la palabra lo indica: *cum scientia*, con ciencia. El juicio particular debe estar sometido a uno universal. Por eso, el primer paso para formar la conciencia es un estudio de la ley universal que, por serlo, legisla a todo hombre de toda raza, época y latitud geográfica. Una ley así sólo puede emerger de la naturaleza humana. Recordando el ejemplo anterior de la copa de vino, se ve claro que algo es bueno no porque la ley lo mande, sino porque respeta el orden natural. Así mismo, no sería malo emborracharse o drogarse o suicidarse porque la ley lo prohíbe, sino porque estos actos dañan nuestra naturaleza, la ley moral los marca como ilícitos.

El estudio de la ley moral abarca tres estratos. *Primero*, la sindéresis o primeros principios morales: «Haz el bien y evita el mal». «No hagas a otros lo que no quieras para ti». De modo semejante al campo lógico —el principio de no contradicción—, no son principios innatos, sino adquiridos por experiencia, pero de tal modo reales que no requieren demostración ni introyección alguna puesto que se encuentran en el orden del ser real.

*Segundo:* La ley moral natural es la participación de la ley eterna o divina en el ser humano. Por lo vulnerable de nuestra naturaleza, no es tan evidente como los primeros principios que se quedan en un marco muy general. Especificar qué es hacer el bien y cuál mal debe evitarse, con una inteligencia obnubilada por la ignorancia o el error y una voluntad debilitada, es poco menos que imposible para un ser humano normal. Por eso hay que acudir al Decálogo. Los mandatos revelados por Quien no puede engañarse ni engañarnos, proporcionan seguridad y confianza a quien los recibe con amor.

Lo que mandan y prohíben cada unos de ellos, ha de profundizarse hasta sus últimas consecuencias; de lo contrario se corre el riesgo de caer en alguna enfermedad de la conciencia como el escrúpulo (juzgar como malo lo que no es) o la laxitud (creer que es bueno lo que no es).

*Tercero:* Si los padres de familia desean lo mejor para sus hijos, en el marco de una educación cristiana, sabrán que disponen de una enorme ayuda maternal para formar conciencias no sólo verdaderas, ciertas y rectas, sino delicadas. El Magisterio de la Iglesia ha recibido la potestad y la promesa de infalibilidad en cuestiones de fe y moral, para sacar las últimas consecuencias de los mandatos divinos, como celosa guardiana del derecho natural («Quien a vosotros oye, a Mí oye»).

## **VI. MÁS ARGUMENTOS QUE AYUDAN A FORMAR CONCIENCIAS**

Un sabio maestro y periodista italiano del siglo XX, inventó un cuento curioso pero convincente. Más o menos decía así:

Imaginen a un millonario extravagante que acude a una prestigiada fábrica de automóviles, pide hablar con el ingeniero principal y solicita —cueste lo que cueste— un coche único en el mundo. Firman el convenio y lo trabajan con primor. Cuando está listo, le llaman y sale el ingeniero en jefe a entregar el flamante y nunca visto automóvil. Lo pondera para asegurarse de que el millonario lo valore y le recomienda una serie de medidas para cuidar con precisión un motor tan extraordinario (tipo de gasolina, de aceite...) y una carrocería única y tan aerodinámica. Pero ante

su admiración, el loco millonario exclama: «¡No! A mí el olor de la gasolina me marea y la viscosidad del aceite me da asco. Tengo suficiente dinero como para llenar el tanque de lo que a mí me guste: ¡de champagne y del más caro! Y lo untaré todo de mermelada porque es lo que me apetece».

El pobre ingeniero ya le podrá hacer ver que su coche no funcionará así y que va a destruirlo a las primeras de cambio, pero al final dirá: «Aquí está su llave, es suyo».

Así pasa muchas veces con el Ingeniero Divino que hizo nuestro motor (alma) y nuestra carrocería (cuerpo). Somos únicos e irrepetibles. Al entregarnos la llave de nuestra vida, nos dio «Diez sencillas reglas para su uso». Y es más, nos ha hecho carreteras («Yo soy el Camino...») y nos ha dejado quien nos ponga señales: «disminuya la velocidad», «curva peligrosa», «grava suelta», «zona de niebla», «frene», «alto total». Todo lo hace con amor Paterno y Materno para que gocemos de nuestro camino y lleguemos a nuestro último destino o felicidad. ¿Cómo no agradecerlo y obedecerlo?

¡Pero somos libres! «Dios que te creó sin ti, no te salvará sin ti» (San Agustín). Y el riesgo del mal uso de nuestra libertad puede llevarnos a la tontería de aquel millonario: «No, ya no me gusta mi esposa y ahora quiero a la rubia champagne». Podríamos oír, si estudiáramos con buena voluntad y tuviéramos vida interior: «Pero hijo, si tú estás hecho para ser feliz con una sola mujer hasta que la muerte los separe... Y no puedes invadir el carril de los que vienen en sentido contrario: te puedes matar tú y matar a los que vienen de regreso. Por ahí no llegas a tu destino, ni dejas llegar a los demás».

## VII. PERO LA CONCIENCIA NO BASTA

La claridad de ideas ayuda mucho y sin embargo no es suficiente. Hay que educar la voluntad, fortalecerla con el ejercicio, para que quiera lo que la razón le propone. Por desgracia, el bien no se impone por sí solo: hay que batir lanzas por él, conquistarlo para amarlo. Entramos de lleno al ejercicio de las virtudes.

*Vir* significa fuerza. Para lograr la congruencia de vida, la voluntad requiere ejercitarse para fortalecer esos hábitos operativos buenos hasta que faciliten y hagan agradable la acción que, en un principio, parecía ardua y desagradable.

Los padres de familia que propician la adquisición de buenas costumbres en la infancia —orden, limpieza, seguridad que da el saberse aceptado, cariño, exigencia, comprensión—, habrán sembrado la buena semilla que con la actualización de las potencias superiores, se podrá transformar en hábitos libremente queridos.

### VIII. NADIE ES BUEN PILOTO DE LA PROPIA NAVE

Aun así, con los dos pasos anteriores —el estudio de la norma objetiva de la moralidad y el ejercicio de las virtudes— la formación de la conciencia no puede considerarse ya terminada.

Todos: chicos y grandes, iletrados y eruditos, primarios y secundarios... necesitamos del buen consejo. Es necesaria la presencia de una persona docta, prudente, realista, que nos conozca, que posea el buen olor de la doctrina verdadera y a quien le manifestemos con toda sinceridad y claridad nuestra situación interior. No se trata de eludir responsabilidades sino de continuar formando nuestra conciencia con rectitud de intención y de buena voluntad. Las diferentes patologías de la conciencia (no únicamente el escrúpulo o laxitud, sino conciencias farisaicas, dubitativas o perplejas, probables, falsas o erróneas, o cauterizadas...), requieren de un buen médico que sepa aplicar la medicina conveniente a cada caso. Igual que con las ciencias médicas, podríamos afirmar que no hay medicina sino enfermos.

En la primera y segunda infancia, esta función compete a los padres de familia. Si no corrigen a tiempo, o no explican los *porqués* adecuándose a la personalidad de cada hijo, o no saben crear el ambiente de confianza, sencillez e intimidad para que cada uno manifieste lo que le ocurre, habrán perdido una oportunidad difícilmente recuperable. En la tercera infancia ya se puede contar con la inestimable ayuda, que trasciende el orden natural, del confesor y director espiritual, quien no sólo orienta

sino cura y fortalece, encauzando la gracia sacramental ya actual que requiera cada hijo. Si la influencia nociva del ambiente en ocasiones puede abrumar, también es verdad que la buena simiente sembrada por los padres de familia y las demás influencias verdaderamente educativas, darán frutos de plenitud si se vela con constancia y se lucha contra las plagas destructoras. ■

## BIBLIOGRAFÍA

- ABERÁSTURI Y MARTÍNEZ, José Luis, **Educación la conciencia**, Palabra, Madrid, 2001, 227 p.
- BURKE, Cormac, **Conciencia y libertad**, Rialp, Madrid, 1976, 137 p.
- CHOZA, Jacinto, **Conciencia y afectividad: Aristóteles, Nietzsche, Freud**, EUNSA, Pamplona, 1978, 321 p.
- GARCÍA DE HARO Y GOYTISOLO, Ramón, **La conciencia moral**, Rialp, Madrid, 1978, 194 p.

# GLOSA

---



# BALANCE Y ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN «FAMILIA: UNA JORNADA POR SU NATURALEZA, DERECHOS Y RESPONSABILIDADES»<sup>1</sup>

*Virginia Aspe Armella*

---

Virginia Aspe Armella



Profesora titular de Filosofía en México. Facultad de Filosofía de la Universidad Panamericana, sede México. Investigador Nivel 2. Miembro de la Academia Mexicana de Doctores en Ciencias Humanas y Sociales. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y de divulgación, además de varios libros. Entre sus trabajos más destacados: «Las aporías fundamentales del período novohispano», CONACULTA (2002); «El concepto de técnica, arte y producción en la filosofía de Aristóteles», FCE (1993); «Perennidad y apertura de Aristóteles: Reflexiones poéticas y de incidencia mexicana», Editorial Cruz, O. (2004).

Correo electrónico: [virginiaaspe@yahoo.com.mx].

A partir del desarrollo del pensamiento moderno posterior a la Ilustración, hemos venido presenciando, cada vez más, el debilitamiento del valor familiar. En mi opinión, éste es un problema derivado de al menos tres principios familiares modernos:

1. La separación moderna de la consideración de lo humano a partir de la naturaleza.
2. La escisión entre lo público y lo privado, en la red de relaciones humanas.
3. Un error metódico al abordar las realidades éticas y políticas, desde las categorías de las ciencias fenoménicas.

<sup>1</sup> Virgina Aspe *et al.*, *Familia: una jornada sobre su naturaleza, derechos y responsabilidades*, UP-Porrúa, México, 2007, 344 p.

El desarrollo de estos tres principios será el eje del trabajo que aquí presento, intercalando posibles modos de superarlos, según la acertada intervención de los distintos investigadores que realizaron conmigo el libro **Familia: una jornada sobre su naturaleza, derechos y responsabilidades**.

## I. SEPARACIÓN MODERNA DE LA CONSIDERACIÓN DE LO HUMANO A PARTIR DE LA NATURALEZA

Diversos autores del libro abordan la problemática familiar separándose del error moderno de desvincular naturaleza y familia. El espléndido artículo de Miguel León Portilla, aunque no menciona principio alguno de la modernidad, pues su investigación es sobre la familia en el mundo prehispánico, establece las bondades de la interpretación náhuatl de la familia, cimentadas precisamente en la analogía que los antiguos mexicanos establecieron entre la familia y la naturaleza. Los textos del **Códice Florentino** citados por León Portilla afirman:

Oye bien, hijita mía, niñaíta mía, no es lugar de bienestar en la tierra, no hay alegría, no hay felicidad. Se dice que la tierra es lugar de alegría penosa, de alegría que punza.

Así andan diciendo los viejos: Para que no siempre andemos gimiendo, para que no estemos llenos de tristeza, el Señor Nuestro nos dio a los hombres la risa, el sueño, los alimentos, nuestra fuerza y nuestra robustez y el acto sexual, por el cual se hace siembra de gentes [...].

Pero, ahora, mi muchachita, escucha bien, mira con calma: he aquí a tu madre, tu señora, de su vientre, de su seno te desprendiste, brotaste. Como sale la hoja, así creciste, floreciste. Como si hubieras estado dormida y hubieras despertado [...] <sup>2</sup>.

En otro Códice, el **Matritense** de la Real Academia de la Historia, León Portilla extrae la significación de la familia náhuatl a partir de las metáforas con las que los antiguos mexicanos apuntan a lo más valioso, por encima de todo, en la realidad natural:

<sup>2</sup> Bernardino de Sahagún, **Códice Florentino**, libro VI, cap. XVIII, fol. 74 v. y ss.

El niño: criatura,  
 tortolita, pequeñito,  
 tiernecito, bien alimentado [...]  
 Como un jade, una ajorca,  
 turquesa divina,  
 pluma de quetzal,  
 cosa preciosa,  
 la más pequeñita,  
 digna de ser cuidada [...] <sup>3</sup>.

Ello nos lleva a asemejar algunas tesis de León Portilla con textos de Carlos Llano Cifuentes, pues, aunque sean muy diversas, establecen una conexión entre familia y naturaleza. Para Llano, el compromiso familiar involucra un compromiso natural. La familia es una amistad no elegida, dada por la sangre, que procede de naturaleza. Sin embargo, considera que la familia no está exclusivamente en el terreno de las relaciones biológicas: el motivo de la vida común es la amistad, y la familia es el primer agente socializador de lo humano. Centrando su escrito en la conexión entre persona, Estado y ciudad, Llano menciona que más allá de todos los aspectos y modelos económicos y sociales, late siempre un conflicto antropológico. Para él, comprender la familia es conocer su naturaleza, por eso plantea, en otra de sus obras y de modo inverso que aquí, que el problema ecológico —el desorden de la naturaleza— es un problema ético, ¡del mundo de la libertad! Su discurso presenta una retroalimentación entre naturaleza y libertad muy importante.

Llano Cifuentes se separa expresamente de los principios modernos de la familia cuando distingue entre «comunidades personalmente vinculatorias» —la familia—, comunidades del Estado burocratizado moderno que son despersonalizantes, y comunidades del mercado de consumo que también tienen carácter impersonal. Señala que la familia es el primer agente socializador de lo humano y que es la única comunidad que establece redes que concilien la esfera de lo público y

<sup>3</sup> Bernardino de Sahagún, *Códice Matritense de la Real Academia de la Historia* (textos en náhuatl de los indígenas informantes de Sahagún), vol. VIII. fol. 110 v.

lo privado. La familia es capaz de establecer relaciones amistosas naturales: «relaciones hilemórfico-libres», como él las llama.

Contrario a autores modernos como Rousseau, Llano propone el reencontro del hombre con la naturaleza para plenificar el Estado político y de la ciudad. Esta reconciliación es opuesta a lo que el francés sostiene en **El Emilio** donde afirma:

[...] todo es bueno al salir de las manos del autor de las cosas, todo degenera en las manos del hombre que obliga a un terreno a producir productos de otro, mezcla y confunde los climas, los elementos, las estaciones; el hombre mutila a su perro, a su caballo, a su esclavo; lo altera todo, lo trastorna todo, ama las deformidades y los monstruos <sup>4</sup>.

También contraria al abordaje roussoniano, encontramos la propuesta de Alberto Pacheco. Tomando la vuelta a la naturaleza como argumento de autoridad, Pacheco asume el principio de la heterogeneidad natural. Une vida humana y naturaleza al sentenciar que el matrimonio supone una relación natural entre distintos cuyo fruto son los hijos, y entre todos ellos se establece una comunidad indisoluble.

## II. LA ESCISIÓN ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN LA RED DE RELACIONES HUMANAS

Sigamos con el análisis del segundo error de los principios modernos en relación con la familia a través del estudio de nuestro libro **Familia: una jornada...**

Si para Carlos Llano sólo la familia es capaz de establece relaciones hilemórfico-libres, autores como Zagal, Sierra Madero, Martí Borbolla, Del Arenal, Jiménez Ottalengo, Villalobos y De la Mata abordan la problemática familiar recomendando el reencontro de lo público y lo privado.

<sup>4</sup> J. J. Rousseau, **El Emilio o de la educación**, Porrúa, México 1999, p. 1.

Respecto a este enfoque, Marveya Villalobos propone repensar la familia. Sostiene que no hay una crisis de la esencia de la familia sino del modo en que se interpretar como modelo. Villalobos sigue las contribuciones de Mauricio Beuchot sobre hermenéutica analógica y nos recuerda que la familia es una institución natural flexible, abierta a distintos modelos culturales que mantienen una semejanza por analogía. Villalobos critica la estructura de las redes familiares modernas donde los valores democráticos han propiciado la pérdida de centralidad de los padres. Propone un modelo circular-familiar que converja al centro, aceptando que el modelo piramidal tradicional debe superarse, Villalobos insiste en no disolver la autoridad paterno-filial. Su modelo geométrico une lo público con lo privado, propone comunicación y participación vivida al modo democrático pero con autoridad en forma de alianza. Se trata de un dominio político familiar, no de un dominio despótico.

Otra unión entre familia y entorno es la que presentan Beatriz Quintanilla y Alejandra Tinajero. Quintanilla aborda patologías familiares. Después de un análisis acucioso de sus principales patologías, coloca la causa de los desequilibrios en la desintegración del *yo* y en la falta de conexión con el medio exterior, la vida pública. Tinajero sigue el mismo argumento pero respecto a la muerte en la familia. Con un análisis importante del flujo de las emociones en cuanto a dolor, duelo, pérdida y ansiedad, muestra cómo el cuidado y la confianza establecen puentes de cura y comunicación entre el mundo y la trascendencia.

El texto de Felipe Martí Borbolla es un análisis historiográfico-jurídico de la separación entre lo público y lo privado, y en esa misma tónica, Jaime del Arenal sostiene que la pérdida de los derechos comunitarios proviene de la Ilustración. Del Arenal señala que los códigos modernos se establecieron para salvar y proteger los derechos individuales. Dichos textos concebían las acciones en su conjunto como acciones individuales, no comunitarias. Ello trajo como consecuencia que la familia se interpretase y normase como un pacto individual, un procedimiento —técnica o artificio— ya no natural sino contractual. Este énfasis formalizante de relaciones solipsistas —cada vez más alejadas de la comunidad natural que caracterizaba a la familia—, produjo un modelo paterno-filial sin autoridad ni verticalidad alguna. En la familia moderna, de acuerdo a

Del Arenal, el hijo no obedece al padre porque no existe ya una autoridad jerárquica, sino que los hijos «negocian» con los padres. Se trata de un nuevo modelo horizontal igualitarista del ámbito familiar que, al carecer de un vínculo real, *de facto*, funciona por mera regulación de técnicas y normas artificiales a la manera del **Contrato social** de Rousseau:

Hay que ir contra lo que uno mismo es para subsistir. Pero como uno es naturaleza no puede generar desde sí una nueva fuerza que le permita subsistir de manera distinta a lo que se es. Para lograrlo, el ser humano echa mano del modo propio que tiene, y así «puesto que los hombres no pueden generar nuevas fuerzas sino sólo unificar y dirigir las existentes, los hombres carecen de otro medio para conservarse que el dado, forman por agregación la suma de fuerzas que les permitan permanecer sobre la resistencia de los obstáculos»<sup>5</sup>.

Es así que, como decíamos, el punto de partida en la modernidad consistió en la separación del hombre y la naturaleza para después volver procedimental a la organización social. Se trató de renunciar a ciertos derechos en aras de un funcionamiento eficaz y seguro garantizando la tolerancia y las regulaciones formales. El hombre moderno concibe de modo trágico su estado natural y pretende reconstruir su ser por lo que no es, mediante la suma y potenciación de fuerzas de resistencia. La educación familiar se convierte entonces en modelos, métodos y técnicas eficaces. Este paradigma descuida el proceso de humanización de la comunidad optando por el desarrollo de estrategias poéticas.

En este punto, la investigación de Héctor Zagal Arreguín cae como una brisa de aire fresco en el horizonte calcáreo. Zagal propone la continuidad entre ética y política porque ambos órdenes persiguen el mismo fin: la felicidad. Sugiere un nuevo paradigma para enfrentar lo público y lo privado, pues considera que el enfoque moderno entre derechos y obligaciones es contractualista, mientras que el lazo entre la esfera familiar y pública es la unidad del fin que persiguen: ambos establecen la excelencia de la función propia en el bien común. Para Zagal, la superación del

<sup>5</sup> J. J. Rousseau, *El contrato social*. Libro I, capítulo VI. Porrúa. México. 1998. p. 9.

contractualismo moderno en la familia se justifica porque en ella existe un cierto cariz de benevolencia y gratuidad, cuyo sentido indica que la familia no se rige en sus relaciones por la justicia. La desigualdad es la marca de las relaciones familiares porque en la familia cada uno tiene diversas funciones según sus distintas capacidades y aptitudes.

El artículo de Adame Goddard es un ejemplo en la conexión que Zagal recomienda. Parte de elementos naturales y de sujetos morales para escudriñar la amistad en la familia y su proyección sociopolítica desde la naturaleza y justicia del matrimonio. En el texto de Felipe de la Mata observamos cómo se aborda frontalmente que la noción de matrimonio se ha ampliado para incluir al concubinato como una especie de unión conyugal en la legislación del Distrito Federal.

Congruente con el postulado de Adame Goddard, Regina Jiménez Ottalengo sostiene que la familia es un sujeto social que debe defenderse porque es la generadora del capital social primigenio. Con un abordaje crítico sumamente novedoso, Jiménez Ottalengo enfrenta el problema familiar del consumismo recordando la necesidad del trabajo: hay que restituir a la familia su papel de actividad productora de una sociedad. La familia es una comunidad, inscrita en el marco de las dimensiones económicas y sociales. Esta propuesta aterriza las relaciones entre *éthos* y *polis* que Zagal venía recomendando. En mi opinión, los escritos de Carlos Llano Cifuentes, Regina Jiménez Ottalengo y José Luis Ortiz, enfrentan dos de las tres problemáticas más acuciantes de la familia, hoy; me refiero a las relaciones entre familia/economía, familia/medios, y familia/violencia/adicciones. Martí Borbolla apunta a una solución del problema restituyendo el sentido de comunidad. Para él, la solución radica en plantear la familia desde los derechos civiles, sociales y culturales.

José Luis Ortiz enfrenta el tema de la familia y los medios con una propuesta constructiva, al igual que Jiménez Ottalengo. Para Ortiz, hay que hacer virtuoso el problema mediático, aprovechando los contenidos que se transmiten. Establece un modo de conciliar lo público de los medios y lo privado en la televisión familiar a través de la virtud. Ortiz propone aprender a usar los medios, educar a la familia para recibir sus mensajes,

construir lazos virtuosos entre la vida privada y la comunicación de masas mediante rectos usos y el aprovechamiento de la información.

Mencioné anteriormente que los tres problemas más acuciantes de la familia actual son la economía, los medios, y la violencia y las adicciones. Estudios recientes demuestran una estrecha conexión entre medios de comunicación, violencia familiar y adicciones. No me detendré aquí a analizar a fondo cada uno de estos problemas, pero sí quiero recordar, a raíz de estas **Jornadas de familia**, que los medios son hoy la principal influencia del entorno familiar. Frente a la vieja enunciación griega de que el conocimiento es *tabula rasa* y que su punto de partida es la realidad natural, al presente debemos preguntarnos si el punto de partida del conocimiento sigue siendo el mismo para un griego del siglo IV a.C. y para un niño ciudadano mexicano del siglo XXI.

¿Qué es lo primero que se conoce en el entorno familiar? En Atenas, seguramente eran los elementos y las realidades naturales. Cuenta un viejo texto griego que Calias, desde pequeño, observaba el mar junto al árbol de olivos de su casa y así comenzó a preguntarse por la realidad. Pero los nuevos relatos sobre niños mexicanos del Distrito Federal cuentan que se debe prevenir que vean un video japonés parecido al de «*Pokemon*» porque les dan ataques epilépticos. Lo primero que hoy conocen no es la naturaleza, sino un mundo mediatizado y con videos cibernéticos. Este paradigma nos enfrenta a nuevos retos en el marco educativo familiar. Así como en el siglo pasado, en la década de los 20, durante el México cristero, quizás el argumento de autoridad se enunciaba con un: «Me lo dijo el Padre de la Peza», hoy el argumento familiar puede ser un juego de video, la información de un programa del **National Geographic** o la solución que se facilitó a un problema marital en un *talk-show*.

En esta posmodernidad nos encontramos frente a nuevos paradigmas familiares que nos llegaron como cae una pedrada en la cabeza por detrás: sin percatarnos. Para colmo, enfrentamos la nueva realidad medial del conocimiento y la educación familiar con planteamientos débiles, heredados de la modernidad. Sin afán de ser macabra ni deprimente, acepto que los planteamientos consecuencialistas éticos en la familia hoy son el pan de cada día: damos más importancia al éxito, a las calificaciones, al triunfo

económico y al *bien portarse*, que a la valentía, a las convicciones profundas o al reto de que los hijos se enfrenten a nuevos modelos de modo creativo o hagan denuncias incómodas pero comprometidas. No sabemos qué hacer con la idea de un matrimonio débil y cuando alguien aguanta penurias matrimoniales pensamos o que es fundamentalista o que lo hace por temores religiosos y le falta valor. Asistimos a la legalización de relaciones de homosexuales, con posibilidad de adopciones, y de relaciones de parejas sin compromiso. Observamos la falta de roles heterogéneos y una tendencia a desequilibrios sociales importantes. El estudio de Rodrigo Guerra sobre este problema nos descubre cifras interesantísimas del desequilibrio en los modelos familiares mexicanos para los próximos años.

Pero no debemos magnificar estas situaciones. Todas las épocas han tenido problemas familiares acuciantes y ellos han sido el acicate para nuevas investigaciones y avances hacia el interior del núcleo familiar. En concreto, hoy, frente a estos problemas, se han apuntado soluciones y propuestas francamente alentadoras. Marveya Villalobos señala este punto cuando escribe sobre repensar los modelos familiares en la diversidad cultural; y el estudio inmejorable de Luis Xavier López-Farjeat sobre la familia musulmana enfrenta con valentía otros modelos familiares y sus contribuciones actuales. Eso mismo hace el estudio de León Portilla trayendo al *aquí*, las contribuciones de la familia prehispánica. En ellos dos y en Héctor Zagal advertimos cómo el intelectual posmoderno se abre desprejuiciadamente a otras culturas para repensar la familia de un modo más abierto.

Alberto Pacheco contribuye también a este esfuerzo, poniéndonos al día en lo relativo al matrimonio católico desde el derecho canónico.

En otra línea de investigación, pero con esta misma actitud propositiva y abierta, el texto de Dora Sierra Madero informa sobre contribuciones jurídicas para la familia actual. Se trata del análisis profundo sobre las reformas jurídicas para encauzar a la familia. Lo mismo que Dora Sierra, actualmente muchos especialistas internacionales proponen nuevas soluciones para el modelo tradicional familiar. Algunos hablan de proteger pública y legalmente la concepción como unión de hombre y mujer.

Otros, proponen mejorar el sistema fiscal de las familias como incentivo para preservar su permanencia y valores. Algunos intentan proteger los derechos del niño por nacer mediante procreación artificial, pues se encuentran desprotegidos al ser considerados meros objetos de consumo.

Los estudios más especializados intentan romper el círculo vicioso que afirma que la familia genera crisis sociales y las crisis sociales engendran rupturas familiares.

En lo que sí hay consenso actualmente es en la necesidad de integrar lo privado y lo público, estableciendo lazos entre la vida ética y la civil. También, hoy es clara la necesidad de abrir más el cerco privado del ámbito familiar en lo referente a problemas como violencia intrafamiliar, adicciones y abusos sexuales. Estas tres problemáticas familiares deben ser analizadas como hechos sociales producidos por causas múltiples, siendo las más influyentes:

1. Ausencia de sentido de la vida por la falta de integración de un *yo* con personalidad confiada y estable, fruto de un entorno familiar que proporciona atención, cariño y formación humana. La violencia y disfunción familiar inician con esta ruptura.
2. Ausencia de una conexión entre la esfera familiar y la pública. Las adicciones tienen su origen en esta falta de conexión, aunada a patrones aprendidos a través de los medios de comunicación.
3. Falta de recto uso frente a los medios masivos de comunicación.
4. Ruptura del modelo tradicional familiar por efectos de la globalización, migraciones, pérdida de roles heterogéneos, consumismo y economía liberal desordenada.

Presento aquí las recomendaciones del último seminario internacional sobre violencia familiar y adicciones. El hallazgo que presenta este grupo interdisciplinario en el marco de políticas públicas internacionales para una educación preventiva familiar, afirma:

Desde finales del siglo pasado, se ha venido planteando una revolución paradigmática orientada hacia la complejidad, en los planos de las ciencias físicas, del conocimiento del hombre y de la política. El planteamiento va

encaminado a sustituir la idea tradicional de objeto: cerrada, monótona y uniforme, por la de sistema: en la cual interactúan dialógicamente orden y desorden.

Como vemos, las propuestas de los autores que conforman la presente obra, están en sintonía con esos grupos de vanguardia.

Cierro mi intervención, desarrollando el último punto de los tres que señalé al inicio.

### **III. UN ERROR METÓDICO EN LA MODERNIDAD QUE PRETENDIÓ ABORDAR LAS REALIDADES ÉTICAS Y POLÍTICAS CON LAS MISMAS CATEGORÍAS QUE LAS CIENCIAS FENOMÉNICAS**

El libro abre precisamente con esta precisión metódica: en mi artículo, presento un análisis de la teoría de la ciencia aristotélica para probar que el mismo Aristóteles —padre del silogismo demostrativo, autor de un modelo científico causal, universal y necesario— reconoce la diversidad de accesos metódicos para distintos géneros de investigación. Aristóteles privilegia el silogismo demostrativo necesario y causal especialmente en la matemática. Pero en **Analíticos posteriores** habla ya de modelos fenoménicos distintos en su término medio al formal, porque en las ciencias de la naturaleza se involucra la materia intrínsecamente a la demostración. Propone ejemplos como el de los eclipses, la salud y el desarrollo de las plantas y, aunque no se refiere a una diversa forma de silogismo para los razonamientos éticos y políticos, sí adelanta la conversión —en griego, *anagogé*— que otros modelos demostrativos tendrían que hacer para adaptarse al género que tratan.

Para Aristóteles, las realidades ético-políticas pueden abordarse científicamente en analogía con los procesos naturales. Conviene mencionar aquí que Aristóteles habla del método que debe utilizarse en las ciencias subalternas. Ello prueba que no emplea siempre el mismo modo de demostración en distintas realidades. En la **Ética Nicomaquea**, señala:

[...] es propio del hombre instruido buscar la exactitud en cada materia en la medida en que lo admite la naturaleza del asunto; evidentemente, tan absurdo sería aceptar que un matemático empleara la persuasión, como exigir de un retórico demostraciones <sup>6</sup>.

Y, aunque en la **Política** sitúa a la familia por el lado de las relaciones por necesidad —no de libertad, como en la vida ciudadana— explica que el fin de la vida doméstica es el bien de la comunidad. Con esto, Aristóteles enlaza necesidad y libertad en una peculiar forma de comunidad previa a la autarquía de la *polis* pero cuyo mismo fin establece una continuidad transversal en los valores.

En Adame Goddard tenemos un ejemplo paradigmático del abordaje transversal. Acomete la realidad jurídica familiar desde la **Nicomaquea** de Aristóteles para trascender el *éthos* familiar y anunciarlo a la luz de su función política.

El artículo de Ana Tere López de Llergo se pregunta por esta metodología, tanto para el currículo de las asignaturas como para la educación familiar, porque en el ámbito de la formación de valores y actitudes, sólo una metodología transversal puede penetrar y cumplir las expectativas de un género-sujeto heterogéneo, multifactorial como es la familia. Al mismo tiempo, la investigación familiar ha de tener un primer analogado, pero ello debe buscarse desde un centro de antropología social que permita abordar cuestiones familiares con proporcionalidad. Mi análisis de la metodología científica para la investigación familiar no busca un saber científico matemático, sino la estabilidad razonable que permite el saber prudencial para llegar a verdades generales estables.

Esta vuelta al viejo modelo griego que veía la realidad humana de modo heterogéneo, supone un cambio en el paradigma metódico moderno excesivamente centrado en la objetividad y, en consecuencia, aislacionista de variables alternativas. La transversalidad reconoce distintos ámbitos, entiende que la formación ética es también civil, que en ella se

<sup>6</sup> Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, libro I, 1094b12-1095a11.

involucran la cultura, las emociones, las diversas creencias, los procesos psicoafectivos, la narrativa, el modo de representación, los imaginarios, la creatividad y el ingenio. Educar, formar, no es transmitir códigos morales ni meras ideologías por tradiciones o intereses de tipo religioso.

Es indispensable repensar el método adecuado para plantear la problemática actual familiar más allá del patrón sociológico moderno. Nuevos grupos de especialistas en familia recomiendan una metodología transversal para la formación ética y cívica, sin darse cuenta de que su «gran hallazgo» se gestaba ya en la *paideia* griega y pasaba al imaginario del alto medioevo.

Es indudable que el enfoque heterogéneo de la realidad humana implica una metodología transversal que supere planteamientos univocistas. En López de Llergo y Aspe se patentiza la necesidad de escudriñar el nuevo modo de plantear la familia para evitar dogmatismos y univocidades y, así, abrirnos a los distintos modelos familiares sin perder su esencia. López-Farjeat, León Portilla, Pacheco y Zagal enfrentan por eso viejos modelos culturales y el modo como ellos se representaban las relaciones entre familia y entorno a la luz de la tradición. De la Mata, Martí Borbolla, Del Arenal, Adame Goddard y Sierra Madero, lo hacen desde el punto de vista jurídico. Ortiz, Quintanilla, Villalobos, Jiménez Ottalengo, Llano Cifuentes y Tinajero rastrean la conexión entre la familia como comunidad íntima y el entorno como realidad que la trasciende. Pienso que ésta ha sido la unidad de un proyecto de investigación fresco, espontáneo, porque ha pensado los problemas sin ideología alguna, sin línea en la investigación y que, sin embargo, presenta continuidades. ■

## BIBLIOGRAFÍA

- ASPE, Virginia *et al.*, **Familia: una jornada sobre su naturaleza, derechos y responsabilidades**, UP-Porrúa, México, 2007.
- **Códice Florentino**, edición facsimilar, 3 vols., México, 1979.
- **Códice Matritense de la Real Academia de la Historia** (textos en náhuatl de los indígenas informantes de Sahagún), edición facsimilar de Del Paso y Troncoso, vol. VIII, Madrid, 1907.
- ARISTÓTELES, **Ética Nicomaquea**, Gredos, Madrid. 1982.
- ARISTÓTELES, **Analíticos posteriores**, Aguilar, Madrid, 1982.
- ARISTÓTELES, **Política**, UNAM. México. 2000.

# RESEÑAS

---



# EL CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA

*Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa;  
Miras, Mariana; Onrubia, Javier;  
Solé Gallart, Isabel y Zabala, Antoni.*  
Editorial Graó, Barcelona, 2005, 183 p.

---

## DATOS SOBRE LOS AUTORES

Cesar Coll: Doctor en Psicología de la Educación (Universidad de Barcelona). Elena Martín: Doctora en Psicología y profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Teresa Mauri: Doctora en Psicología y catedrática de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona).

Mariana Miras: Doctora en Psicología y profesora titular de Psicología de la Educación del Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Barcelona).

Javier Onrubia: Doctor en Psicología y profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Barcelona).

Isabel Solé Gallart: Doctora en Psicología y profesora de Psicología de la Educación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Barcelona).

Antoni Zabala: Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, director de la revista **Aula de Innovación Educativa**.

## CONTENIDO

Son siete capítulos y cada uno termina con su respectiva bibliografía.

### **1. Los profesores y la concepción constructivista**/Isabel Solé y César Coll.

Postulan que la teoría educativa debe integrar la dimensión social de la enseñanza (p. 10). La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza acerca a la cultura y, por tanto, incluye las relaciones (p. 15). Aprender no es copiar o reproducir la realidad. En el constructivismo aprender es *elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad*, para esto, primero hay que aprehenderlo pero desde los intereses y conocimientos previos (p. 16). Aprendizaje significativo es construir un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que existe (p. 17). El propósito es construir significados adecuados en torno a los contenidos del currículo (p. 19). El constructivismo ofrece al profesor el marco para analizar y fundamentar las decisiones de planificar o comparar materiales o elegir evaluaciones, o trabajar en equipo y adoptar acuerdos (p. 20).

### **2. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje**/Isabel Solé.

El trabajo gira en torno al interés como inicio del aprendizaje (p. 27 y 43).

### **3. Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos. Los conocimientos previos**/Mariana Miras.

Inicia asegurando que si los profesores pudieran plantear deseos, uno de ellos sería tener la mente en blanco de los alumnos para escribir en ella lo que deben aprender. Si esto no fuera posible habría que borrar lo que hay (p. 47). Se tienen conocimientos parciales de la realidad, no un conocimiento global (p. 52).

### **4. ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento**/ Teresa Mauri.

Rechaza el aprendizaje como copia o réplica interna de la información externa. En este caso el problema será elegir lo que se deba copiar (p. 69). La construcción del conocimiento se relaciona con la cultura (p. 75). La

educación ha de promover la conciencia y la voluntad del alumno (p. 77); «[...] en la mente no se encuentra la cosa “real”, sino la idea o representación que hemos elaborado de ella poniendo en juego lo que ya conocíamos» (p. 78). Señala pautas para aprender actitudes (p. 96).

**5. Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas/Javier Onrubia.**

En enfoque se centra en la enseñanza como ayuda para incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma (p. 104). Adopta de Vygotsky el concepto de ZDP como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente, y el nivel que puede lograr con la ayuda de un compañero más competente y experto (p. 104).

**6. Los enfoque didácticos/ Antoni Zabala.**

La idea es revisar cómo elegir el mejor método de enseñanza y la respuesta la proporciona el que promueve la mayor actividad del educando (p. 125). Para aprender a aprender presenta un cuadro (p. 135).

**7. La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar: Una perspectiva constructivista/César Coll y Elena Martín.**

Muestran dos cuadros para trabajar los puntos por evaluar (p. 168 y 180). Los resultados de la evaluación dependen de los significados construidos y del sentido que se atribuye a las actividades previas de la enseñanza y el aprendizaje, y de la propia evaluación (p. 173). La evaluación, más que de la enseñanza y del aprendizaje, debe ser de los procesos (p. 177).

## VALORACIÓN CRÍTICA

Es muy adoptable la dimensión social y la vinculación con la cultura promovida por la educación constructivista, el interés por la conciencia y la voluntad de los educandos, la inquietud por alcanzar un eficaz aprendizaje y la evaluación de procedimientos.

Sin embargo, es evidente el origen del constructivismo a partir de la postura inmanentista pues la construcción intelectual no se apoya en la potencia del ser humano y, fundamentalmente, se desconoce el modo de

asimilar las esencias en la primera operación de la mente o *simple apprehensión*, esto lleva a la poca confianza en los conocimientos previos y al desconocimiento de la posesión de la verdad ontológica. Para ellos, los conceptos no son universales y, por eso, los confunden con juicios y razonamientos.

En el constructivismo no se puede disfrutar lo siguiente: «Pensar es imaginar por dentro lo que la naturaleza representa por fuera, copiar en sí misma la escritura de la naturaleza. Pensar es ver, y su órgano es el ojo interior, negado a los ineptos. Así pues, la lógica no es argumentar, sino un contemplar, una intuición intelectual no de las ideas, que son de Dios, sustancia fuera del conocimiento, sino de las sombras o reflexiones de las ideas en los sentidos y en la razón»<sup>1</sup>. ■

*Ana Teresa López de Llergo Villagómez*

<sup>1</sup> Francesco De Sanctus, «Storia Della Letteratura Italiana», cap. XIX, en N. Gallo, **La nueva ciencia**, vol. II, Einaudi, 1958, p. 750.

# EL DOCENTE Y LOS PROGRAMAS ESCOLARES. LO INSTITUCIONAL Y LO DIDÁCTICO

*Díaz Barriga, Ángel*

Ediciones Pomares, Barcelona, 2005, 159 p.

---

## EL AUTOR

Ángel Díaz Barriga es doctor en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigador titular definitivo y profesor en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, de la misma universidad. Fue director del Centro de Estudios sobre la Universidad (1995-2003). Ha trabajado como profesor invitado en universidades mexicanas y latinoamericanas y, desde 1987, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, con el nivel III. Es autor de **Didáctica y Currículo; Ensayos sobre la problemática curricular; Tarea docente y Empleadores y egresados universitarios**, coautor o coordinador de once libros; autor de más de 80 artículos en revistas especializadas en educación y de más de 1130 ponencias en eventos nacionales e internacionales.

## CONTENIDO

El autor explica el acercamiento al estudio sobre **El docente y los programas escolares**. Asimismo ofrece una visión histórica sobre los programas de estudio en el ámbito de la didáctica: la estructuración del sistema educativo, la influencia de la pedagogía alemana, los modelos centrados en los objetivos y la elaboración de programas.

Sustenta dos modelos educativos en tensión: uno originado en los debates del siglo XIX y otro en la conformación pedagógica pragmática del siglo XX.

Se propone que el trabajo docente requiere técnicas originalmente formuladas y conceptualmente sustentadas

## I. LA CONFORMACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN LA PEDAGOGÍA DEL SIGLO XX

- A través de los planes y programas, la institución educativa establece una propuesta de formación.
  - La organización del sistema educativo, tal como se conoce a nivel internacional, se realiza en el siglo XXI.
  - *Surgimiento de la concepción pragmática*: Evolución social del concepto de eficiencia. Pensamiento tecnocrático. La finalidad central de la educación era educar para el trabajo. Gestación de una pedagogía industrial.
  - Al docente se le considera como un operario en línea de producción. Intento por despojar al docente de la dimensión intelectual de su trabajo.
  - Las propuestas educativas que emanan de la pedagogía pragmática poseen una visión antiética.
- 
- ♦ *Noción de «programas de estudio»*
  - Propia del siglo XX. Aunque en el siglo XVI las escuelas de la Compañía de Jesús establecieron la *Ratio atque institutio studiorum societatis Jesu* (más un esquema de estudios que una tabla secuencial de contenidos), Comenio en el siglo XVII utilizó el término «plan de estudios» para referirse al conjunto de temas a trabajar.
  - La conformación del sistema educativo del siglo XIX impuso otras exigencias a la pedagogía: llevó a desarrollar una concepción cada vez más burocrática de la enseñanza.
- 
- ♦ *La pedagogía de control y los objetivos conductuales*
  - Educación centrada en la supervisión y control de maestros y alumnos.

- Principios básicos de la administración en la elaboración de planes y programas.
- Los psicólogos estructuraron objetivos conductuales para diversos grados escolares y materias.

## II. DOCENTES, PROGRAMAS DE ESTUDIO E INSTITUCIÓN

- Varias concepciones sobre el sentido institucional de los instrumentos: los planes son para algunas instituciones normas y para otras sólo una orientación.
- La institucionalidad proviene de la aprobación de las autoridades educativas y de las instancias de gobierno.
- La aprobación de éstos se mueve en tres esferas: la burocrático-administrativa, la académica y la de poder.

### ♦ *Esfera burocrática*

- El programa es un elemento central para planificar los cursos.
- Cuando se considera la norma a seguir, pretenden garantizar que todos los maestros la cumplan.
- Cuando se juzga que son orientaciones, se busca que el maestro pueda efectuar propuestas e interpretaciones. Pocas instituciones entienden el programa como trabajo colectivo. Se reivindica la función intelectual y social del maestro.

### ♦ *Lo académico y los académicos*

- Crítica sostenida y fundada a la falta de espacios académicos en las instituciones de educación superior.
- Solamente las universidades públicas tienen la facultad de establecer sus propios currículos.
- La carencia o el error educativo no se consideran como fuente de superación.
- La formación de los estudiantes constituye, en realidad, el núcleo central de la tarea docente.
- El plan y programas de estudio pueden convertirse en un eje de conflictos entre los intereses intelectuales y pedagógicos del docente y de la institución.

- ♦ ***Un problema de legitimación, poder y hegemonía***
- Todo proceso de instauración de planes genera problemas de legitimidad en el interior de la institución.
- Toda propuesta lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica.
- Toda propuesta curricular es un acto de poder.
- Se deben establecer, a través del diálogo, fundamentos para una orientación aceptada por los académicos y estudiantes.

### **III. FUNCIONES, ESTRUCTURAS Y ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS**

- Programa: Documento oficial de carácter nacional en el que se indican el conjunto de contenidos a desarrollar en determinado nivel.
  - Programación: Apoyo educativo, didáctico y específico realizado por los profesores para un grupo de alumnos concreto.
  - En el contexto de la pedagogía pragmática emerge la idea de una programación uniforme: existencia de un programa único que debe ser cubierto puntualmente.
  - Atender el problema de la multiplicidad resulta indispensable, requiere ser tomado en cuenta en la elaboración de planes y programas de estudio.
  - Deben articularse ambos elementos: la planificación curricular global, que organiza una institución escolar, y la necesidad de respetar los procesos, formas de trabajo y condiciones particulares de cada escuela o grupo.
- 
- ♦ ***Estructura***
  - Sistema legal o administrativo de la institución escolar.
  - Concepción educativa.
  - El rol del programa en el contexto del plan de estudios.
- 
- ♦ ***Tipos de programas por sus funciones***
  - Programas del plan de estudios.
  - Programas de las academias o grupos de maestros.
  - Programas de cada docente.

- ◆ ***Programas del plan de estudios***
  - Posibilita la visión grupal del plan.
  - Carácter indicativo.
  - Contenidos básicos del curso.
  
- ◆ ***Programas de los grupos académicos docentes***
  - Orientar el trabajo del grupo de docentes de una institución.
  - Orientar los procesos de acreditación fuera del curso regular.
  - La actividad no puede centrarse sólo en la elaboración de objetivos instruccionales.
  - Interpretación del planteamiento sintético que efectúa el programa del plan de estudios.
  
- ◆ ***Determinación de los contenidos básicos***
  - Los contenidos cumplen una doble función: proporcionar información o posibilitar el desarrollo de un proceso de pensamiento. Promover el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y de adquisición de información.
  
- ◆ ***Establecimiento de formas de acreditación***

Es necesario tener en cuenta:

  - Legislación nacional e institucional que se aplique al respecto.
  - Las características del contenido.
  - El grado de madurez personal y académica que muestran los estudiantes.
  - Una noción de aprendizaje que reconozca la importancia del pensamiento analítico, sintético, reflexivo y la vinculación del conocimiento con los problemas de la realidad.
  
- ◆ ***Selección y organización de contenidos***
  - Motivo de presiones, debate entre posiciones epistemológicas, teóricas, políticas y pedagógicas vinculadas con la tarea educativa.
  - Las precisiones en torno a la bibliografía guardan una estrecha relación con el nivel donde se lleva a cabo el curso.

♦ *Los programas del docente*

- Elaborado por el docente responsable de impartir una asignatura.
- Concepción de su rol profesional.
- Desarrollar imaginación pedagógica.
- Síntesis de una serie de fundamentaciones.

#### IV. EL CONTENIDO

- Orden de enseñanza (fácil a difícil; de lo general a lo particular; de lo concreto a lo abstracto).
- Establecimiento de un orden lógico, actual y significativo.

♦ *Complejidad*

- Problema epistemológico de la estructura.
- Construcción individual que cada ser humano realiza de ese conocimiento.
- Interacción de sujetos, de dinámicas institucionales.
- Necesidad de una formación integral, una educación amplia y no sólo útil.
- Tomar en cuenta los conceptos de memoria a corto plazo y a largo plazo.
- Relación de los contenidos con los intereses de una cultura dominante.

♦ *Problemas en el tratamiento del contenido*

- El mundo que rodea al estudiante: informática, electrónica, medios masivos de información, entre otros.
- Los contenidos pueden ser enciclopédicos (recuperación de todo el conocimiento acumulado por la sociedad) o cíclicos (reiteración en los diversos ciclos del sistema educativo de los mismos contenidos con mayor información).
- Acercar al estudiante a elementos que le sean pertinentes.
- Las reformas que actualizan los sistemas educativos de Latinoamérica siguen siendo modernizadores de la pobreza.

- Los organismos internacionales (Banco Mundial, CEPAL y UNESCO) desarrollan un papel significativo en la construcción de una pedagogía en América Latina.
- Falta de creatividad en el tratamiento del contenido.
- Han surgido propuestas neoenciclopédicas, que tienden a privilegiar la parcelación del conocimiento, en lugar de ofrecer formas novedosas.

## V. MÉTODOS, ACTIVIDADES Y SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

- ♦ *Insuficiencia del saber psicológico*
  - Elementos repetitivos en el planteamiento metodológico.
  - En la actualidad se considera suficiente el saber psicológico para organizar las actividades de aprendizaje.
  
- ♦ *Urgencia de la renovación metodológica*
  - Surge a partir de las propuestas emanadas de la propia política educativa.
  - Uno de los principales promotores de la innovación educativa es el discurso político.
  - La descentralización educativa, la evaluación de la calidad, la eficiencia de la educación, el establecimiento de cuotas en las universidades son expresiones del Banco Mundial.
  - Cuentan con tres elementos: orientaciones ideológicas, bagaje conceptual, su propia experiencia.
  
- ♦ *Cambios para insertar innovaciones*
  - En el seno de la sociedad: Cambios en la política de los medios de comunicación (valores individualistas, modo fácil y cómodo de vivir, modismos lingüísticos...). Conformación de una conciencia colectiva.
  - En el ámbito escolar: En la dinámica académica y sus órganos institucionales. Promover espacios intelectuales para el debate, congresos académicos. Readecuar las instalaciones. Conformar una biblioteca. Construcción y conservación de material didáctico de bajo costo.

♦ *Ansiedad creadora*

- El docente debe desarrollar diversas estrategias para resolver las situaciones inmediatas que debe enfrentar.
- Mientras el docente no perciba que desempeña un papel central en la construcción metodológica, no tendrá construcciones para enfrentar con creatividad su tarea educativa.

♦ *Función intelectual del docente*

- Vincular la imagen del docente a la de investigador.
- La función docente es necesariamente intelectual y, por lo tanto, padece todos los problemas que el intelectual experimenta en la sociedad contemporánea.

♦ *Relación método-contenido*

- Necesidad de modificar la concepción enciclopédica que se tiene del conocimiento.
- Las disciplinas cuya metodología de conocimiento es deductiva, hermenéutica o inductiva necesitan ser transmitidas respetando estos supuestos lógicos.

♦ *Propuestas metodológicas y psicológicas*

- El desarrollo de la didáctica se enriqueció de manera sorprendente por la evolución del conocimiento psicológico.
- Fundamento de las propuestas educativas: La psicología evolutiva, después la de aprendizaje y personalidad.
- Apoyo de la psicología: Debate sobre el aprendizaje y estructuración del ser humano.
- Matices de las concepciones psicológicas: Aprendizaje como bagaje genético, como resultado de la interacción de elementos congénitos y el medio en el que el sujeto se desarrolla, como algo fundamentalmente individual...
- Varias perspectivas psicológicas ofrecen cursos de formación docente. Destacan las de corte cognoscitivo (Piaget, Bruner, Vygostky).

- Piaget: Desarrollo cognitivo a partir de una construcción individual. Primero un pensamiento concreto y operatorio, y luego simbolización y abstracción.
- Hilda Taba: introducción, desarrollo, generalización y aplicación.
- Bruner: Análisis del momento actual, el papel de la sociedad y la cultura. Intervención del adulto en el proceso de aprendizaje.
  
- ♦ *Aprendizaje y teoría de la experiencia*
- Dewey: La experiencia puede generar la curiosidad y fortalecer la iniciativa.
- Posibilita la adquisición del proceso formal del pensamiento.
  
- ♦ *Las teorías sobre los grupos*
- El empleo de propuestas grupales se ha reducido a una dimensión técnica.
- Diálogo como eje de la práctica pedagógica.

## VI. EL EXAMEN

- ♦ *Ambigüedad conceptual*
- Problemática de la evaluación.
- *El concepto de evaluación se utiliza inicialmente para referirse a cuestiones del aprendizaje.*
- *Se trasciende de la evaluación del rendimiento escolar hacia la evaluación educativa (docente, método, programa, institución, plan de estudios, sistema educativo).*
  
- ♦ *Historia del examen*  
Génesis social:
- Burocracia china (1200 a.C.): Selección del personal. El examen nace como una exigencia social.
- Universidad medieval: Mostrar en público el grado de madurez intelectual que adquirió el estudiante.

- Reforma-Contrarreforma: Papel metodológico y supervisión permanente.
- Siglo XX: La teoría del *test* para medir el aprendizaje.
- ♦ *Cuatro enunciados básicos*
  - Es falso el principio de que, a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza.
  - Se puede afirmar que toda noción de examen lleva, de forma implícita, una de aprendizaje.
  - El examen no puede ser justo ni puede ser objetivo.
  - A través del examen se pervierte la relación pedagógica.
- ♦ *Inversión de las relaciones pedagógicas*

El examen opera una serie de inversiones pedagógicas:

  - Convierte las relaciones de saber en relaciones de poder.
  - Convierte los problemas sociales en problemas técnicos.
  - Reduce los problemas metodológicos a problemas de rendimiento.
- ♦ *Evaluación y acreditación*
  - La evaluación se concibe como interpretación de medidas, o bien como control.
  - El objeto básico es proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula.
  - Relación con la asignatura.
  - La acreditación responde a una lógica institucional, no del aprendizaje.
  - Responde al sistema de institucionalización del sistema escolar.
  - Se efectúa a partir del programa de estudios.

## VALORACIÓN CRÍTICA

El doctor Díaz Barriga ofrece elementos didácticos para la construcción de una reflexión de la tarea docente, concibe a éste como la persona que requiere atender a los programas educativos, así como la relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y sus

imbricaciones. El aspecto preponderante en este libro es concebir a un docente que debe vivir desde la pasión por enseñar y el afán por aprender.

La docencia tiene como objeto de estudio el logro de aprendizajes significativos y esta obra presenta los puntos álgidos de los aciertos, los errores, las necesidades y las demandas que hoy presenta la enseñanza a partir de Comenio y de Freinet, autores a los cuales actualiza y renueva.

El autor insiste en que la tarea educativa del docente es la *formación de los estudiantes*, aspecto relevante y trascendente a tomar en consideración en la tarea educativa.

Un aspecto de vital repercusión es la exposición y sustentación del autor para lograr la vinculación de la imagen del docente a la de investigador.

El exponer con claridad la didáctica, en sus implicaciones educativas, de los planes y los programas de estudio, del tratamiento de los contenidos educativos, de las estrategias didácticas y del examen como medio de la evaluación educativa, es plantear a los docentes el compromiso personal, profesional y social que poseen en el ámbito educativo. ■

*Elvia Marveya Villalobos Torres*



## PUBLICACIONES DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA



### **Pedagogía y Ciencias de la Educación** *Mendoza Buenrostro, Gabriel Jorge*

El presente trabajo realiza un recuento del debate epistemológico generado en México, a partir de la década de los setenta, en torno a la pedagogía y a las ciencias de la educación. Autores como Durkheim, Herbart y Dewey intentan explicar la pedagogía dentro del campo científico y establecer una relación entre lo educativo y lo social.

La conformación de las llamadas «ciencias de la educación» se basa en la búsqueda de una teoría pedagógica cuyas características estructurales se fundamentan en la teoría científica.

El cambio de objeto de «pedagogía» a «ciencias de la educación», pasa de las ideologías humanitarias a privilegiar el objeto referente que es el hombre.



### **La idea del hombre en Homero, el ideal de la Paideia**

*Valle, Ana María*

Grecia, siempre envuelta en el misterio de esa trama en la que se fue dibujando nuestro propio rostro: Occidente. Hablar de Grecia es convocar la antigüedad de esas dos grandes obras literarias: la *Ilíada* y la *Odisea*.

Para el hombre homérico, el sumo bien no consiste en disfrutar de una conciencia tranquila, sino disfrutar del *timé*, es decir, de la estimación pública.

De ahí la comprensión y la apuesta del hombre homérico por su *Paideia*, es decir, por su formación como ciudadano ante la *polis*.

La situación ante la que responde el hombre homérico es la de la tensión entre el impulso individual y la pretensión de la conformidad social.



## Hacia un concepto de tecnología educativa

*Ortega Barba, Claudia Fabiola*

La presencia de la tecnología en la vida cotidiana, en distintos sectores y niveles sociales —especialmente en el campo de la educación—, constituye desde hace algunas décadas, un replanteamiento de las propuestas, las formas y los métodos que en el quehacer educativo se han querido resolver. Es claro que el entorno de la escuela forma parte de la llamada post-revolución de las

comunicaciones y que plantea nuevos retos a instituciones y educadores donde la tecnología educativa encuentra un campo de acción.



## Vocación pedagógica

*Pliego Ballesteros, María*

La autora reflexiona sobre los menesteres de la identidad del pedagogo, la orientación vocacional, la selección y seguimiento de estudiantes, la pedagogía, la eficiencia personal y el servicio a la sociedad. Nada de lo que el texto contiene es ajeno a María Pliego Ballesteros (miembro fundador de nuestra Universidad Panamericana), porque recoge los frutos de su saber teórico-práctico en el campo de la pedagogía.

La autora expresa las notas fundamentales del saber, el quehacer y el ser del pedagogo.



## **Problemas pendientes para la pedagogía y los pedagogos, ante los retos del siglo XXI**

*García Casanova, María Guadalupe*

El texto reconoce que la pedagogía exige al interesado plantearse múltiples preguntas en cuanto a su forma y contenido. Nos adentra en un complejo problema educativo, luego, su abordaje no puede darse desde un solo punto de vista; se podría hacer alusión a muchas preguntas necesarias.

La autora acude a la historia de las ideas para abordar a la pedagogía como un fenómeno epistemológico el cual no ha sido definido con la suficiente claridad, de ahí que en la actualidad se desconozca su especificidad, diversidad y complejidad.

Con claro entusiasmo, hace un llamado a que los pedagogos jueguen un importante papel en el devenir de los pueblos.



## **Pathos, éthos y logos: una teoría aristotélica de la educación**

*Saúl Gavito, Fabiola E.*

Interesa comprender eso que denominamos «fenómenos mentales», es decir, los estados y procesos cognitivos y volitivos de los animales superiores y de los seres humanos.

Las indagatorias se dirigen a dificultades relacionadas con la psicología racional y las ciencias cognitivas.

Los estados mentales influyen en nuestras acciones, costumbres y comportamientos.

Esta premisa es fundamental para comprender cómo es que en el contexto del aristotelismo árabe y latino se entrelazan la filosofía práctica, la religión, la política y la educación.



## **Cómo crecer con los hijos: la familia como proyecto de vida**

*Carreras Lomeli, Miguel*

*Carreras Lomeli, Tita*

Esta obra brinda apoyo a los padres para responder convenientemente ante el reto que tienen en sus manos: la formación de sus hijos en un mundo cambiante, tan distinto al modelo de la familia tradicional en la cual, ellos como hijos, vivieron. Producto de dichos cambios, las nuevas generaciones han ido creciendo sin una base sólida de valores, cayendo en patrones

extremos: individualismo, consumismo o hedonismo.

Los autores se dirigen a aquellos padres de familia que trazan y encuadran su proyecto de vida en la familia; asimismo, incitan a profesionales de la educación familiar a ayudar al logro de dicho objetivo, facilitando así el desarrollo integral de los hijos —desde la primera infancia hasta la adolescencia—, formando y fortaleciendo el carácter, encaminándolos a la evolución de una personalidad en *homeostasis* y una afectividad positiva. La obra se fundamenta en la teoría psicosocial de Erik Erikson, autor que describe las tareas que deben realizarse a lo largo de la vida y el desarrollo del ser humano.

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ESCRITOS

«REVISTA PANAMERICANA.  
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

- I. Las colaboraciones deberán ser originales y ajustarse a los criterios normativos que a continuación se detallan, mismos que se ajusta a un estilo humanístico de citación.
- II. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Editor de la revista. Éste los enviará al Consejo Editorial para su selección, de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo**. Los trabajos recibidos serán sometidos anónimamente al juicio de los miembros del Comité Editorial, especializados en el ámbito de competencia del artículo. Los trabajos podrán ser rechazados o aceptados. Los artículos rechazados no serán devueltos ni conservados. Los autores serán informados por correo electrónico.  
De ser aceptados, las observaciones realizadas anónimamente por el Comité, se enviarán a los autores a través del Editor para que las corrijan y las devuelvan nuevamente en un plazo de tres días a la Revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables al texto original. Los trabajos se aceptarán *a condición de que integren las recomendaciones o las sugerencias emitidas, y habrán de atenerse a los requisitos de presentación abajo especificados*. Aquellas que los incumplan serán devueltas a sus autores.
- III. Todos los trabajos deberán presentarse impresos, en hojas tamaño carta por una sola cara, con interlineado doble, en tipografía Times New Roman y letra a 12 puntos. En las notas y citas a pie de página, el interlineado será de uno (sencillo) y la letra a 10 puntos. En el caso de las reseñas, la extensión no deberá sobrepasar las cuatro cuartillas.
- IV. El original del trabajo deberá acompañarse de una copia en soporte informático (CD). El trabajo deberá grabarse en documento de Word o formato RTF.

- V. El escrito deberá ajustarse a la siguiente estructura:  
TÍTULO DEL ARTÍCULO  
AUTOR  
RESÚMENES EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS  
PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS  
TEXTO DEL ARTÍCULO  
NOTAS Y CITAS A PIE DE PÁGINA  
BIBLIOGRAFÍA  
PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR/ES  
DIRECCIÓN DEL AUTOR (INCLUYENDO CORREO  
ELECTRÓNICO)  
FOTOGRAFÍA RECIENTE Y DE BUENA RESOLUCIÓN  
DEL AUTOR
- VI. El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (*abstract*).
- VII. El perfil académico y profesional de autor deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá sus principales líneas de investigación. La dirección electrónica del autor deberá ser preferentemente la personal.
- VIII. EL TEXTO DEL ARTÍCULO INCLUIRÁ LOS SIGUIENTES SEÑALAMIENTOS:
1. Se utilizará *cursiva* (nunca subrayado o negrita) para resaltar, en el interior del texto, una palabra o frase.
  2. Si el autor decide emplear abreviaciones para referirse a títulos muy recurrentes en su artículo, deberá mencionar y explicitar las abreviaciones cuando se utilicen por primera vez, en nota al pie.
  3. Las palabras y locuciones extranjeras irán en *cursivas*.
  4. Toda cita se incluirá dentro del trabajo si es menor de tres renglones, y se emplearán las «comillas bajas» (« »). Al citar un texto dentro de otro texto, la cita irá entre “comillas españolas” (“ ”). Si aún se cita un texto incluido en la segunda cita, este último irá entre ‘comillas simples’ (‘ ’).
  5. Al citar una obra dentro del texto, ésta deberá ir en **negras**. Si se tratara de un artículo, éste deberá entrecomillarse (« »).
  6. Las citas largas (más de tres renglones) se separarán del cuerpo del texto. Llevarán sangría doble, la letra a 10 puntos, sin comillas, con interlineado sencillo y justificación completa. Las omisiones dentro de las citas, lo mismo que

los comentarios del autor del trabajo (no de la cita) se indicarán entre corchetes. Ejemplo:

Los valores no sólo existen; se *hacen valer*, proyectan a su alrededor un aura de prestigio. [...] La tarea del educador [como lo señalamos al principio de este trabajo] ha de consistir en acercar a niños y jóvenes a esa área de irradiación de los valores, [...] para *descubrir por sí mismos* su belleza y su inmensa fecundidad. Hacerse cargo de esa fecundidad y esa belleza es el cometido de una *Pedagogía de la admiración*<sup>1</sup>.

IX. NOTAS Y CITAS A PIE DE PÁGINA. Se insertarán en números arábigos secuenciales y volados, y deberán colocarse *antes* de los signos de puntuación (como en el anterior ejemplo). En ningún caso se incluirán, en el cuerpo del texto, la bibliografía o las referencias bibliográficas, mismas que deberán ir siempre a pie del escrito. Las citas a pie de página no deberán estorbar la lectura del texto, por lo que *sólo incluirán datos mínimos* y deberán sujetarse a la siguiente normativa ejemplificada:

1. Libro:
  - Carlos Llano Cifuentes, **Nudos del humanismo**, p. 33.
2. Artículo de revista (la paginación incluirá el inicio y el término del artículo):
  - Beatriz Quintanilla Madero, «La educación de la afectividad», **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, núm. 4, p. 255-278.
3. Fuente electrónica (documentos en formato electrónico, creados, almacenados y difundidos por un sistema informático). Se cita de igual forma que en los libros o revistas, agregando el tipo de soporte informático y fecha de consulta:
  - Alfonso López-Quintás, **La verdadera amistad es imperecedera** [en línea], en: [<http://www.horizontes.com.especial/cat.htm>]. Consulta: 2-XII-2007.
  - Andrés Serra Rojas, «México en los umbrales del siglo XXI» [CD], **Ars Iuris. Revista del Instituto de Documentación e Investigación Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Panamericana**, p. 56. Consulta: 4-IX-2007.

- X. AL FINAL DEL TRABAJO SE INCLUIRÁ EL APARTADO DE LA «BIBLIOGRAFÍA». Se enlistan las obras que el autor considera pertinente poner a disposición del lector y que han sido o no incluidas dentro de su escrito; se incluyen también las fuentes electrónicas. Es importante señalar que la inserción de estas fuentes aporta un servicio al lector; se trata de una invitación a la investigación. Por ello es vital que en este apartado se incluya —ahora sí— la mayor cantidad de datos de la obra a consultar para su fácil localización. La disposición de los datos se hará según el sistema tradicional, ordenados alfabéticamente por apellido y en mayúsculas. El título, en este apartado, se insertará en negras. Algunas recomendaciones con su consiguiente ejemplo:
1. En caso de existir varios documentos de un mismo autor, se reemplaza el primer elemento de la segunda referencia y siguientes por una raya:
    - GRAHAM, Sheila, **College of one**, Viking, New York, 1997, 547 p.
    - \_\_\_\_\_ , **The real F. Scott Fitzgerald Thirty-five years later**, Grosset & Dunlap, New York, 1999, 342 p.
  2. En caso de estar a disposición, después de los apellidos y nombre de los autores hay que añadir, entre paréntesis, la abreviatura correspondiente al tipo de función que realiza: compilador, coordinador, editor, etcétera:
    - CUELL, José (coord.), **Valores y metas de la educación en México**, Serie Papeles de Educación, Ediciones de la Jornada, México, 1990, 165 p.
  3. Si el autor es una entidad, se indicará el nombre de la misma tal y como aparece en la fuente. En las entidades de gobierno se indica en primer lugar el nombre geográfico y a continuación el nombre de la institución, todo en mayúsculas:
    - MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE ESPECIALIDADES, **Valores educativos y desarrollo**, Serie de Investigaciones Sociales, México, 2005, 67 p.

4. El lugar geográfico donde se ha publicado el documento se cita en la lengua de éste. Si se considera necesario se puede añadir en español, entre paréntesis, el nombre de la provincia, estado o país:
  - HUBER, Conrad, «Documentation Références bibliographiques-contenu, forme et structure», **Norme international**, Genève (Suiza), 1987, 161 p.
5. Si la fecha de publicación de un documento comprende varios años, se hará constar solamente el último año.
  - PÉREZ VELASCO, Adriana María, **Estudio sobre evaluación y calidad de la educación en Perú**, Monografía Escuela Peruana, Lima, 2007, 222 p.
6. Si se hace referencia a un documento aún no publicado, se insertará entre paréntesis la frase *en prensa*, en el lugar de la fecha:
  - NAVAL, C., «Education for citizenship in Spain», **Basiswissen Politische Bildung (Handbook on Political Education)**, Schneider-Verlag Hohengehren, vol. II, Baltmannsweiler (Alemania), (en prensa).
7. En el caso de tratarse de un artículo de revista o periódico, en la paginación del apartado «Bibliografía» se incluirá el número de páginas que comprende el texto *dentro* de la publicación que se cita:
  - QUINTANILLA MADERO, Beatriz, «La educación de la afectividad», **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, n. 4, Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana, México, enero 2003, p. 255-278.
8. Para documentos de Internet, es fundamental incluir toda la información posible (ubicación de página, localización del texto en capítulos, secciones o párrafos, fecha de actualización, fecha de consulta, y número normalizado en caso de existir todos estos datos):

- BURKE, James, *et. al.*, «Work-family conflict», **Psychology and health** [en línea], núm. 16, p. 56, párrafo 13, mayo 2007, en: [<http://www.educativenews.com/news/downes.archives.htm>]. Última actualización 1-VIII-2007. Consulta: 2-XII-2007. ISSN: 1137-6646.

XI. Uso de algunas locuciones latinas:

- *op. cit./ opere citato* («en la obra citada»). Cuando después de citar otras obras, se desea citar la obra de un autor ya mencionado.
- *id./ idem* («lo mismo»). Cuando se desea citar el mismo autor, la misma obra y la misma página.
- *et al./ et alii* («y otros»). Cuando en la referencia citada existen más de dos autores.
- *ibid.* o *ib./ ibidem* («en el mismo lugar»). Se trata de la misma obra anteriormente citada, pero con diferente página.
- *cf.* o *cfr./ confer* («compárese»). Cuando se hace referencia a una idea del autor citado, sin que ésta sea textual.
- *vid./ vide* («véase»). Cuando se desea remitir al lector a un capítulo, epígrafe o fuente concreta.

XII. Las tablas, gráficos o cuadros deberán adjuntarse con su correspondiente título y leyenda y estar numerados correlativamente; se enviarán en hojas aparte, indicando, en el cuerpo del escrito, el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida; en caso contrario, no será posible reproducirlas. Deberán estar guardadas como un archivo separado en el soporte informático.

XIII. El autor recibirá un ejemplar de la revista en la que haya publicado su artículo.

XIV. Las «Reseñas» de libros deberán ajustarse a la siguiente estructura: APELLIDOS, nombre del autor, **Título del libro**, ciudad de publicación, editorial, número de páginas totales del libro, y al final del texto, el nombre y apellidos del autor de la reseña.

XV. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes en cumplimiento de las normas anteriores. *Los colaboradores aceptan ajustarse a estas normas en bien de la unificación de los escritos.*

Disponibles los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10  
de Nueva Época, años 2001, 2002, 2003 2004, 2005,  
2006 y 2007 en la Facultad de Pedagogía.



UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA**  
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN   
ADQUISICIÓN DE NÚMEROS ANTERIORES

Apellidos \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Profesión \_\_\_\_\_

Institución donde labora \_\_\_\_\_

Domicilio \_\_\_\_\_

Código postal \_\_\_\_\_

Ciudad \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_

Fax \_\_\_\_\_

Correo electrónico \_\_\_\_\_

Envíe cheque o giro bancario a nombre de Centros  
Culturales de México, A.C.

Cheque (banco y número) \_\_\_\_\_

Cantidad \_\_\_\_\_

Coordinación de Investigación y Publicaciones.

Agusto Rodín 498, Colonia Mixcoac,

México, D.F. 03920

Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5353

Fax: 5482.1600, ext. 5357

Informes: Señora Gracia Belinda López Ruiz

Dirección electrónica: [bglopez@up.edu.mx](mailto:bglopez@up.edu.mx)

Esta publicación se terminó de imprimir  
en diciembre de 2007, en los talleres de  
Impresora Peña Santa  
Calle Sur 27-457, Mza. 44  
Col. Reyes de Reforma, México, D.F.

El tiraje fue de 500 ejemplares.  
La publicación tiene una periodicidad semestral.