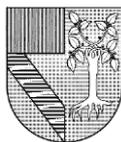


Revista Panamericana de Pedagogía

REVISTA SEMESTRAL/ NO. 7/ NUEVA ÉPOCA/ 2005

SABERES
Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

COLECCIÓN PEDAGÓGICA
Nueva Época No. 7
México, D.F. 2005

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA
Dr. Jorge Gutiérrez Villarreal

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO
Lic. José Manuel Núñez Pliego

DIRECTORA DE LA FACULTAD
Dra. María del Carmen Bernal González

CONSEJO EDITORIAL	CONSEJO CONSULTIVO
Dra. María del Carmen Bernal González	Mtra. María Pliego Ballesteros
Lic. Rosario Camargo Espriú	Dra. Sara Rosa Medina Martínez
Mtra. Regina Jiménez-Ottalengo	Mtro. Mario A. Castillo Sánchez Hidalgo
Dr. Héctor Lerma Jasso	
Dra. Ana Teresa López de Llergo Villagómez	
Dra. Beatriz Quintanilla Madero	
Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres	

EDITOR RESPONSABLE
Dra. 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 No. 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

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

María Teresa Carreras Lomelí
Hortensia Cuéllar Pérez
Gabriela de la Torre García
Rodrigo Guerra López
Ana Teresa López de Llergo Villagómez
Ana María del Pilar Martínez Hernández
Mariel Sarai Martínez Dueñas
Sara Rosa Medina Martínez
María Pliego Ballesteros
Concepción Naval
Carolina Ugarte
Elvia Marveya Villalobos Torres

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

In Memoriam. Doctora Libertad

Menéndez y Menéndez

Guadalupe García Casanova

9

Prólogo

13

Experiencia de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana en la presentación del EGEL de Pedagogía-Ciencias de la Educación

María Teresa Carreras Lomelí

17

La educación en valores en un mundo globalizado

Hortensia Cuéllar Pérez

33

Primeros resultados de un estudio psicopedagógico del autoconcepto en niños con habilidades sobresalientes

Gabriela de la Torre García

65

Identidad femenina y humanización del mundo

Rodrigo Guerra López

101

Una alternativa educativa para prevenir la adicción al trabajo

Mariel Sarai Martínez Dueñas

137

Reflexiones en torno a la finalidad pedagógica de la titulación

Ana María del Pilar Martínez Hernández

175

Los organismos internacionales y sus impactos en el sistema educativo mexicano: retos y perspectivas

Sara Rosa Medina Martínez

193

La verdad y la evaluación educativa

María Pliego Ballesteros

209

Propuestas metodológicas para la educación en Derechos Humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO

Carolina Ugarte

Concepción Naval

227

RESEÑAS

JOSÉ BUENDÍA

Vivir con estrés

Elvia Marveya Villalobos Torres

255

JESÚS BALLESTEROS LLOMPART *et al.*

Biotecnología, dignidad y derecho: bases para un diálogo

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

261

MARÍA TERESA CARRERAS LOMELÍ

Licenciada en Pedagogía, UNAM.

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.

Coautora de «Nuestro mundo I y II», Ed. Trillas.

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

HORTENSIA CUÉLLAR PÉREZ

Profesora de Educación Preescolar.

Licenciatura en Filosofía, Universidad Panamericana.

Doctora en Filosofía, Universidad de Navarra.

Coordinadora General de los Posgrados de la Facultad de Pedagogía.

Autora de «Froebil», Editorial Trillas; «El niño como persona», Ed. Minos.

Artículos de Filosofía, en revistas arbitradas a nivel internacional, algunos de estos traducidos al polaco, chino e inglés.

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

GABRIELA DE LA TORRE

Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Candidata a Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, bajo la línea de investigación Familia y Superdotación.

Miembro de la Asociación Mexicana para el Estudio y Apoyo a Sobresalientes, AMEXPAS, A.C.

Maestra del Taller de Periodismo Creativo del Programa Estrella para niños con altas capacidades.

Ponente en el Congreso Psicología y Educación, Almería, España, 2004.

Correo electrónico: [gabriela_de_la_torre@hotmail.com].

RODRIGO GUERRA LÓPEZ

Doctor en Filosofía, Academia Internacional de Filosofía en el Principado de Liechtenstein.

Catedrático de Metafísica y Filosofía del Derecho, Universidad Panamericana.

Consultor del CELAM.

Correo electrónico: [guerrar@infosel.net.mx].

MARIEL SARAI MARTÍNEZ DUEÑAS

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Coordinadora del Departamento de Promoción y Admisiones de la Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana.
Correo electrónico: [msmartin@mx.up.mx].

ANA MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

Licenciada en Pedagogía, UNAM.
Candidata al grado de Maestra en Pedagogía, UNAM.
Profesora de carrera del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
Ha sido docente en la Especialidad en Dirección de Centros Educativos y en la Maestría en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Correo electrónico: [eapmthz@servidor.unam.mx].

SARA ROSA MEDINA MARTÍNEZ

Doctora, Maestra y Licenciada en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
Diploma en Educación, Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Reino Unido.
Especialización en Desarrollo Económico y Social, Instituto de Estudios Económicos, por la Antigua Universidad de Alcalá de Henares, España.
Ha impartido seminarios y cursos en diversas IES públicas y privadas, en los niveles de Licenciatura y Posgrado.
Actualmente se desempeña como Consultora en Educación, a nivel federal y estatal en Instituciones de Educación Superior públicas y privadas.

MARÍA PLIEGO BALLESTEROS

Maestra en Filosofía, UNAM.
Profesora fundadora de la Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana.
Colabora en el programa Empresa-Familia en el curso de Apreciación del Arte del IPADE.
Autora de: «Valores y autoeducación», Ed. Minos; «Tu familia merece libertad». Ed. Minos; «Los valores y la familia». Ed. Minos.

CAROLINA UGARTE ARTAL

Licenciada y Doctora en Psicopedagogía, Universidad de Navarra.

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

Ha escrito, entre otras obras: «La familia y el derecho a la educación. Responsabilidad y subsidiariedad» (en prensa); *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» (EUNSA).

Correo electrónico: [cugarte@unav.es].

CONCEPCIÓN NAVAL

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra. Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra y Directora del mismo Departamento.

Investigadora principal del proyecto interdisciplinar: «Educar para la participación social».

Correo electrónico: [cnaval@unav.es].

ANA TERESA LÓPEZ DE LLERGO VILLAGÓMEZ

Licenciada en Ingeniería Química y Química Industrial, Universidad Iberoamericana.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra.

Directora de Difusión Cultural, Universidad Panamericana.

Autora de: «Hacia un desarrollo humano», Ed. Limusa;

«Valores, valoraciones y virtudes», Ed. CECSA.

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

ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES

Profesora normalista y Maestra por la Normal Superior, FEP.

Licenciatura en Historia, UNAM.

Especialidad en Docencia Universitaria, UNAM.

Maestra en Educación familiar, Universidad Panamericana.

Maestra en Antropología Social y Cultural, Sorbonne, Francia.

Diplomado en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana.

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

In Memoriam



Libertad Menéndez Menéndez

Otra vez la Pedagogía ha recibido un duro golpe del que tardará mucho en reponerse o tal vez nunca. Nada más ingrato que referirnos a un bien perdido, más aún cuando se trata de un bien humano, de alguien cuya trayectoria personal y profesional influyó de manera notable en nuestras vidas.

El pasado cinco de noviembre de 2005 falleció la doctora Libertad Menéndez Menéndez, después de una intensa y fructífera carrera en el campo de la Pedagogía.

Egresada en 1965 de la Escuela Normal de Maestras de Educación Preescolar, laboró como tal de 1966 a 1971 en la Secretaría de Educación Pública, donde también fue Orientadora y Asesora Técnica del Departamento Psicopedagógico de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños de 1971 a 1973.

Con el incansable interés por estudiar el fenómeno educativo en otros niveles, ingresó a la licenciatura en Pedagogía de

la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra Universidad Nacional, donde destacó como siempre en sus estudios, de manera que la mención honorífica coronó su trayectoria el día 23 de febrero de 1972 cuando realizó su examen profesional. Su formación profesional continuó, cursando la maestría y el doctorado en Pedagogía, también en nuestra querida Filosofía y Letras, obteniendo el grado de maestra el 9 de febrero de 1979 y el de doctora el 26 de abril de 1996, ambos con mención honorífica.

La lista de sus actividades pedagógicas y de las distinciones recibidas en este campo es muy extensa, entre ellas destacan las recibidas en el Colegio de Pedagogía por treinta años de servicio docente en el área de la Metodología de la Investigación Educativa y Pedagógica, como directora de cerca de cincuenta tesis de licenciatura y posgrado. Asimismo se desempeñó —con la pasión que la caracterizaba— como consejera ante los obstáculos y problemas del quehacer pedagógico en nuestra Universidad Nacional y en otras muchas.

Su fecunda labor docente y formadora de recursos humanos, tanto de docentes como de investigadores, será siempre motivo de agradecimiento en nuestra Facultad de Filosofía y Letras, y en otras muchas instituciones. Todo lo anterior se vio complementado a través de su desempeño en la dirección y coordinación de actividades académicas, en las que manifestaba siempre el comprometido y apasionado desempeño que la caracterizaba. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, destacan entre ellas, la Jefatura del Departamento de Pedagogía en el Sistema de Universidad Abierta, la Jefatura del Departamento de Pedagogía de la División de Estudios de Posgrado y la del Departamento de Enseñanza Superior, la Secretaría General de la División de Estudios de Posgrado, la

Coordinación del Centro de Apoyo a la Investigación, la Coordinación del Departamento de Planes y Programas de Estudio y, finalmente, como Coordinadora del Seminario de Pedagogía Universitaria.

Entre otras muchas instituciones, el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos también se vio beneficiado con labores equivalentes a las desempeñadas en nuestra Universidad Nacional.

Estoy cierta que en todas las instituciones en las que participó, sus alumnos la recordarán con gran cariño y se constituirá en paradigma para la labor de investigación y práctica docente.

Fue la trayectoria académica y laboral de la doctora Libertad Menéndez Menéndez definitivamente brillante, sólo superada por la calidad humana y la fuerza de carácter que poseía su personalidad, y que mostró hasta el último día de su vida.

Compañera de la vida del doctor Enrique Moreno y de los Arcos, fue llevada por la enfermedad a hacerle nuevamente compañía, dejando en la orfandad académica a todos sus colaboradores y amigos y, por supuesto, a la misma Pedagogía.

*Dra. Guadalupe García Casanova.
Secretaria Académica del
Seminario de Pedagogía Universitaria, UNAM.
Docente del Posgrado en Enseñanza Superior del Centro
de Investigación y Docencia en Humanidades
del Estado de Morelos.*

En su séptimo número, la Revista Panamericana de Pedagogía presenta una recopilación de diversos artículos que ofrecen reflexiones y experiencias en los distintos campos del quehacer pedagógico.

Hortensia Cuéllar trata un tema complejo y actual, **La educación en valores en un mundo globalizado**. Parte de tres preguntas fundamentales: ¿Qué entendemos por globalización?, ¿es lo mismo universalización que globalización?, ¿es posible educar en valores en un mundo globalizado? Sus respuestas nos ofrecen elementos para la comprensión de este inagotable tema.

Carolina Ugarte y Concepción Naval presentan sus **Propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO**, sobre la educación en derechos humanos como medio para contribuir al desarrollo pleno de la personalidad, y reflexionan sobre la necesidad de hacerlos vida y favorecer la existencia de un clima político e institucional que los promueva. Parten de los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO sobre esta cuestión, y complementan las propuestas metodológicas de dichos organismos con aportaciones dignas de tomarse en cuenta por los docentes, al momento de planear y llevar a cabo la acción educativa.

Los organismos internacionales y sus impactos en el sistema educativo mexicano: retos y perspectivas es el artículo que nos ofrece Sara Rosa Medina Martínez. Analiza de manera puntual y documentada, la relación de los organismos internacionales y la educación superior en nuestro país; cómo las demandas y recomendaciones de éstos han influido en las políticas educativas. El escrito nos enfrenta a los posibles riesgos y retos a los que deberemos responder.

¿Podemos apostar a la reconstrucción de lo humano desde la mujer? Rodrigo Guerra López escribe sobre **Identidad femenina y humanización del mundo**. Con una visión profunda sobre la especificidad femenina, intenta descubrir los elementos que ayuden a apreciar lo femenino —en cuanto femenino— y colocar, así, las bases antropológicas normativas para la humanización de las personas y las sociedades.

Mariel Sarai Martínez Dueñas nos invita a reflexionar sobre una problemática que va más allá de la condición individual y debe ser abordada desde la educación. En el artículo **Una alternativa educativa para prevenir la adicción al trabajo**, presenta una reflexión sobre la cultura del éxito profesional —entendida como poder y riqueza— que ha traído como consecuencia esta adicción; la autora ofrece una serie de propuestas educativas como alternativas para su prevención.

La preocupación por la evaluación siempre ha estado presente en el ánimo de todo educador. En esta ocasión, María Pliego Ballesteros escribe sobre **La verdad y la evaluación educativa**, vinculando la verdad y la evaluación para que ésta sea verdaderamente educativa; explica el papel de la

evaluación desde los diferentes campos del saber, partiendo del «conocimiento vulgar» hasta el «conocimiento teológico».

Gabriela de la Torre García presenta un artículo donde describe la investigación que realiza en la Universidad Complutense (Madrid) sobre niños superdotados. En **Primeros resultados de un estudio psicopedagógico del autoconcepto en niños con habilidades sobresalientes**, muestra un análisis del autoconcepto de los niños con altas capacidades, partiendo de las tendencias actuales. Para ello explica el tipo de investigación que realiza, su diseño, metodología e instrumentos.

En **Reflexiones en torno a la finalidad pedagógica de la titulación**, Ana María del Pilar Martínez Hernández resalta el valor formativo del proceso de titulación, refiriéndose a éste como un proceso que otorga al estudiante la oportunidad de consolidar los conocimientos y habilidades adquiridos durante su formación universitaria, en un ejercicio de integración de saberes y quehaceres propios de su carrera. Asimismo, muestra una preocupación legítima respecto a la pérdida del sentido formativo de ese proceso para convertirlo en un mero trámite administrativo, cuyo fin es elevar los índices de eficiencia terminal; se trata de una reflexión sobre lo que se pierde cuando se da más prioridad a los criterios administrativos .

En la **Experiencia de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana en la presentación del EGEL de Pedagogía-Ciencias de la Educación**, María Teresa Carreras Lomelí da cuenta de su participación, durante cuatro años, como representante de nuestra Facultad de Pedagogía

en este programa. Se recoge, en este escrito, una valiosa información para participar en procesos de innovación educativa.

Este número presenta también dos reseñas bibliográficas concernientes a temas de suma actualidad. Una de ellas sobre la obra de Jesús Ballesteros Llompart, **Biotecnología, dignidad y Derecho: bases para un diálogo**, escrita por Ana Teresa López de Llergo Villagómez; y la otra sobre el libro de José Buendía, **Vivir con estrés**, analizado por Elvia Marveya Villalobos Torres.

María Teresa Carreras Lomelí

EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA EN LA PRESENTACIÓN DEL EGEL DE PEDAGOGÍA-CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

María Teresa Carreras Lomelí

RESUMEN

Este escrito presenta la experiencia recogida durante cuatro años por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana en la presentación, por parte de sus egresados, del EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación.

Menciona cómo, a partir de los resultados obtenidos por los primeros egresados que presentaron el examen, se inició un proceso de revisión y renovación del plan y de los programas de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, y los cambios surgidos a partir de dicha revisión.

Muestra también el análisis de los resultados por cada competencia que conforma el examen: conceptual, integrativa, metodológica-operativa y ética; así como las reflexiones sobre los logros alcanzados hasta ahora por la Facultad y lo que aún está pendiente por hacer.

ABSTRACT

This article presents the experience that has gathered for four years the Faculty of Pedagogy of the Panamerican University in the presentation its graduates, the EGEL Pedagogy-Sciences of the Education.

It mentions how from the results obtained by the graduates who presented the examination, there began a process of review and renovation of the plan and the programs of studies of the carrer in Pedagogy and the changes arisen from the above mentioned review.

Also presents the analysis of the results for each of the competence that shape the examination: conceptual, integrative, methodological-operative and ethical, as well as the reflections on the achievements reached so far by the Faculty and what it is still left to be done.

Palabras clave: Examen General de Egreso (EGEL); Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL); Instituciones de Educación Superior (IES); evaluación educativa; evaluación externa; evaluación interna; competencias; plan de estudios.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Panamericana –fundada inicialmente en la Ciudad de México, en 1967, como «Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación», donde se impartían las carreras de Pedagogía, Filosofía y Derecho, incorporadas a la UNAM–, que posee como característica fundamental una íntima colaboración con el mundo del trabajo (cuya profesionalización está estrechamente arraigada a una sólida fundamentación filosófica), se ha dado a la tarea de formar profesionales con un alto nivel de compromiso y capacidad para responder a las necesidades sociales: actuales y futuras inmediatas.

Por esto, en su experiencia como institución educativa, ha ampliado constantemente sus opciones de estudios medio

superior y superior. Actualmente cuenta con bachillerato, quince licenciaturas y posgrados. Además integra otras dependencias como: el Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas (IPADE), el Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación (IPCE) y la Escuela Superior de Administración de Instituciones (ESDAI); todas éstas han contribuido –con cursos especializados– a mantener su alto nivel académico. Tiene también un *campus* en la ciudad de Guadalajara y, otro en Aguascalientes con el nombre de «Universidad Bonaterra».

En 1994, la Facultad de Pedagogía se desincorporó de la UNAM e inició un nuevo plan de estudios, con reconocimiento de validez oficial de la Secretaría de Educación Pública, que apuntaba específicamente a *la formación conceptual-operacional de profesionales de la educación, capaces de tomar decisiones para: diagnosticar, planear, realizar y evaluar acciones que contribuyan a la mejora personal y social, en cualquier etapa evolutiva en los ámbitos: empresarial, comunitario, familiar y escolar.*

Este plan de estudios ha sido evaluado continuamente para que su vigencia esté acorde con los requerimientos que la sociedad exige de un profesional de la Pedagogía.

Además de la evaluación interna realizada por el cuerpo académico de la Facultad, se han tomado en cuenta los resultados de la evaluación externa del aprendizaje de los egresados mediante el EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación ¹.

¹ El EGEL fue diseñado con la participación de un Consejo Técnico y un Comité Académico, conformados por representantes de las IES, profesionistas, especialistas y empleadores de pedagogos y licenciados en Ciencias de la Educación del sector público y privado.

A continuación se describe dicho proceso y las implicaciones formativas que tuvo al interior de la Facultad. Se presenta también un análisis de los resultados obtenidos por los egresados, y unas reflexiones sobre los logros y las áreas de oportunidad que ha proporcionado esta experiencia.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Para la Universidad Panamericana, la evaluación es un proceso continuo y formativo que toma en cuenta no sólo los aspectos cuantitativos orientados a los resultados de aprendizaje, sino también los cualitativos centrados en el proceso educativo. Para ello se vale de diferentes métodos, técnicas e instrumentos que recogen información para conocer qué tanto se acerca el proceso educativo realizado a las metas propuestas; así, puede rectificar el camino y plantearse paradigmas con vistas hacia una mejora continua.

Para garantizar la calidad y excelencia en el servicio educativo que presta la Universidad, se consideran dos vertientes en su proceso de evaluación: interna y externa.

Evaluación Interna

Ésta es fundamental para la institución educativa, porque detecta las necesidades de mejora y formación de sus integrantes. Es un proceso que supone varias fases y en cada una se plantean diferentes metodologías, técnicas e instrumentos de acuerdo con los requerimientos contextuales. Esta evaluación es asumida y realizada de manera continua por el Consejo Académico de la Licenciatura, profesores y alumnos

a fin de valorar la congruencia entre los elementos curriculares, la viabilidad de los mismos, la actividad de los docentes y la relación de éstos con el rendimiento de los alumnos.

«La evaluación interna tiene la virtualidad de facilitar información continuada acerca del funcionamiento institucional, lo que permite tomar decisiones inmediatas y resolver las situaciones problemáticas que puedan plantearse, al igual que reforzar todo lo que de positivo se presente»².

Esta evaluación se complementa con la evaluación externa; el análisis y la reflexión sobre los resultados de ambas, permiten tomar las decisiones pertinentes orientadas a la mejora de los planes y programas de estudio, así como a la formación de los profesores pues, se considera, son figuras clave para el éxito de los alumnos.

Evaluación Externa

Esta evaluación es llevada a cabo por instancias ajenas a la Universidad, lo que proporciona una visión más amplia y objetiva de los elementos a evaluar, en este caso, el aprendizaje de los alumnos. La evaluación externa contribuye a la formación de una cultura de la evaluación y de rendición de cuentas al conjunto de la sociedad en general, y a los actores educativos (maestros, alumnos, padres de familia, etcétera) en lo particular. El funcionamiento del CENEVAL para la media superior y superior es un buen punto de partida.

² Casanova R., Ma. Antonia., **La evaluación educativa.**, p.615.

En la Universidad Panamericana, la evaluación externa se lleva a cabo mediante la presentación, en el CENEVAL, del EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación, por parte los egresados, quienes se miden con un perfil referencial³; es la única evaluación formal y sistemática realizada por una institución externa con reconocimiento y prestigio nacional con que cuenta la Universidad. La información obtenida por este medio se complementa con el seguimiento de los egresados; mediante encuestas y entrevistas se recoge la opinión de éstos y de sus empleadores respecto al desempeño profesional, alcances y limitaciones en su formación.

EXPERIENCIAS ESPECÍFICAS CON EL EGEL PEDAGOGÍA-CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La experiencia de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana, con la presentación del EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación, por parte de sus egresados y los beneficios que ha traído a la comunidad universitaria, ha sido muy ricos en resultados alcanzados por los alumnos, docentes y la propia Facultad.

Entre los logros importantes están:

1. Aumento de titulados.
2. Modificaciones al plan de estudios.
3. Creación de seminarios de discusión sobre enfoques teóricos.
4. Estímulos para el perfeccionamiento docente.
5. Análisis de competencias académicas y estrategias evaluativas y didácticas.
6. Revisión y adquisición de bibliografía.

³ Prawda, J. y Flores, G., **México educativo revisitado**, p.240.

1. Aumento de titulados

Para titularse, los alumnos disponen de varias opciones: la elaboración de la tesis, presentación de un examen global de conocimientos de la carrera y estudios de posgrado en alguna de las instituciones de enseñanza superior con reconocimiento de validez oficial por parte de la SEP.

El EGEL se presentó como una opción más con la ventaja de que, por ser una evaluación externa de los aprendizajes, confería relevancia al historial académico del alumno. Sobre todo si obtenía el testimonio de alto rendimiento. Esto motivó a muchos egresados, por lo que se decidió suprimir la segunda opción para dar paso al EGEL.

Presentar el EGEL, poco tiempo después de terminar la carrera, se ha convertido en una práctica común entre los egresados, pues tienen la oportunidad de titularse rápido; esto los beneficia para ingresar al ámbito laboral, iniciar estudios de posgrado, obtener becas y, sobre todo, la satisfacción de cerrar de manera pronta, un ciclo de estudios. Con la presentación del EGEL, el porcentaje de titulados en la Facultad de Pedagogía se ha incrementado en los últimos cuatro años.

Generación	Egresados	Titulados
1994-1998	74	59
1995-1999	76	61
1996-2000	59	53
1997-2001	63	45
1998-2002	50	29
1999-2003	57	29

Al ser éste el proceso más recurrido, generó entre los docentes la preocupación por el abandono de la investigación, la cual tiene un valor sustantivo en la formación del estudiante. Esta preocupación no fue gratuita: muchos alumnos empezaron a mostrar poco interés en las materias de investigación, argumentando que se titularían por medio del CENEVAL.

Para suplir esta deficiencia se pidió a los profesores que la investigación se fomentara en todas las materias y aumentara la exigencia en la presentación de trabajos y calidad en el aparato crítico.

Recientemente, se formó un Comité de Investigación, con profesores de tiempo completo de la Facultad, que ofrece asesoría personalizada a todos aquellos alumnos que deseen realizar su tesis a partir de quinto semestre, asegurando así la continuidad y calidad en los trabajos de investigación.

2. Modificaciones al plan de estudios, a partir de la evaluación interna y externa

En 1994, la Facultad de Pedagogía se desincorporó de la UNAM e inició un nuevo plan de estudios con reconocimiento de validez oficial por parte de la SEP. Fueron precisamente los alumnos formados en este plan –quienes corresponden a la generación 96/2000–, quienes presentaron el primer EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación, en octubre de 2000. De los diez alumnos que lo presentaron, todos lo aprobaron y tres de ellos obtuvieron testimonio de alto rendimiento.

Esto motivó a algunos alumnos de otras generaciones –la 94/98 y 95/99– a presentarse, ese mismo año, con resultados similares.

En cuanto llegaron los primeros informes de resultados del CENEVAL, señalando bajas las áreas de competencia metodológica e integrativa, se pidió a los profesores reforzar estas competencias, mediante la modificación de sus estrategias didácticas.

En 2001 se realizaron cambios al plan de estudios. Se pretendió, entre otras cosas, reforzar las áreas metodológicas e integrativa, mediante la materia de Prácticas Educativas, llevada a cabo en centros laborales. Esta materia busca que los alumnos integren sus aprendizajes y practiquen en los diferentes ámbitos del trabajo del pedagogo: familiar, escolar, empresarial y comunitario. Asimismo, se ha aumentado el número de horas y, actualmente, los alumnos realizan sus prácticas en dos períodos vacacionales (enero y junio-julio), con un total de 360 horas de trabajo fuera del aula.

Se revisaron y actualizaron también las materias correspondientes al área didáctica y psicológica. En investigación, se reforzó la estadística y se incluyó el enfoque cualitativo, que antes no se ofrecía.

3. Creación de seminarios de discusión sobre diversos enfoques teóricos

Una vez por semana se organizaron seminarios de estudio para los profesores de tiempo en donde se discutieron diferentes enfoques teóricos de la carrera y se reafirmó el nombre

de la «Licenciatura en Pedagogía», pues se consideró que, al ser ésta la única ciencia que tiene por objeto de estudio el fenómeno educativo, permite adquirir una visión más integral del mismo, a diferencia de las llamadas «Ciencias de la Educación» que poseen un enfoque parcial del fenómeno educativo.

En estas sesiones de estudio también se discutió sobre el concepto de «competencia», puesto que no se manejaba antes de tener relación con el CENEVAL.

Como resultado de estas reuniones de trabajo, la Facultad organizó en febrero de 2003, las primeras Jornadas Educativas dirigidas a centros educativos con el tema «Calidad, evaluación y certificación en centros educativos» y en febrero de 2004 convocó a las Segundas Jornadas, con el tema «Competencias directivas, docentes, académicas y afectivas». En ambas jornadas, se contó con un número importante de participantes que rebasó las expectativas de los organizadores; esto muestra el interés creciente de estos temas en el medio educativo.

4. Estímulos para el perfeccionamiento docente

En el convencimiento de que, cuando los profesores se comprometen con su labor educativa y se involucran en las innovaciones curriculares y los procesos de evaluación interna, mejoran los resultados de la enseñanza y el aprendizaje, se han promovido planes de desarrollo y seguimiento profesional a los profesores de tiempo de la Facultad de Pedagogía, a fin de que mejoren continuamente tanto en el área de su especialización, como en el aspecto didáctico.

PRESENTACIÓN DEL EGEL PEDAGOGÍA-CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos por los alumnos de la Universidad Panamericana, obtenidos en el EGEL de Pedagogía-Ciencias de la Educación, aplicado por el CENEVAL, en un período de 4 años (2000 al 2004), pueden inferirse los siguientes resultados en cada una de las competencias:

Ética

Se refiere a la comprensión y dominio que el egresado debe mostrar en el conocimiento deontológico de su quehacer profesional.

En 2000 cuando comenzó la evaluación se obtuvieron como promedios de aciertos, con respecto a los aciertos de quienes presentaron el examen, 1217. En comparación con el siguiente año, aparece un aumento de dos puntos: 1219. Al año siguiente (2002) existe una disminución de 18 puntos. En 2003 hay un aumento de un punto: 1202, en relación con el año anterior. En 2004 se obtienen 1211, lo que muestra un aumento de 9 puntos con respecto a 2003.

Integrativa

Se refiere al dominio y pericia que el egresado debe mostrar para interrelacionar conocimientos y habilidades a partir de la contextualización de su práctica profesional.

En el año 2000 se obtienen 1144 aciertos que, con respecto al año siguiente, aumenta 27 puntos con 1171 en promedio de aciertos. En el año 2002 hay una disminución de 6 puntos.

En 2003 existe un aumento de 4 puntos: 1169. Y en 2004 aumenta 5 puntos, con 1174.

Metodológica-operativa

Se refiere al dominio y pericia que el egresado debe mostrar para seleccionar, elaborar, aplicar, evaluar y transformar procedimientos e instrumentos en su quehacer educativo, así como para comunicar los resultados derivados de su función profesional.

En 2000 se obtienen 1149 puntos que, comparados con el siguiente año (2001), presenta una disminución de 7 puntos. Al siguiente año (2002) se obtienen 1134, lo que representa una disminución de 8 puntos. En 2003 se obtienen 1140, que representa un aumento de 6 puntos con respecto al año anterior. Y por último, en el año 2004 se obtienen 1128, que representa una disminución de 12 puntos con el año anterior.

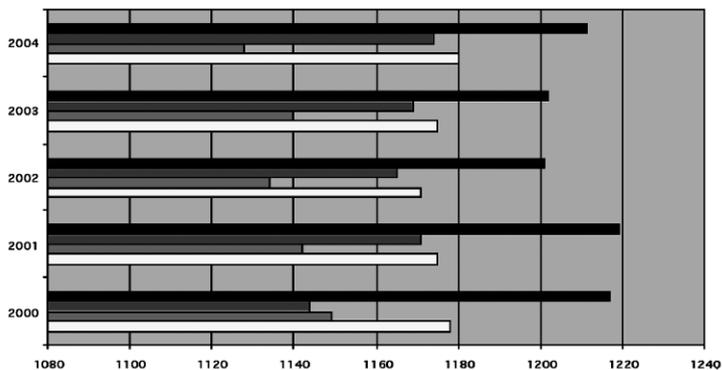
Conceptual

La competencia conceptual está constituida por el dominio que el egresado debe mostrar sobre los elementos epistemológicos, teórico-conceptuales, metodológicos y axiológicos de la disciplina, tanto en el ámbito de la educación básica como en el de la formación específica en la que se desenvuelve.

En el año 2000 se obtienen 1178 puntos que, en comparación con el año siguiente (2001), disminuye 3 puntos. En el año 2002 hay una disminución de 4 puntos, ya que se obtienen 1171 puntos que, en comparación con 2003, presenta un aumento de 4 puntos al obtenerse 1175. Por último,

en 2004, se obtienen 1180 puntos, lo que representa un aumento de 5 puntos.

CENEVAL



	2000	2001	2002	2003	2004
■ ETICA	1217	1219	1201	1202	1211
■ INTEGRATIVA	1144	1171	1165	1169	1174
■ MET-OPERATIVA	1149	1142	1134	1140	1128
□ CONCEPTUAL	1178	1175	1171	1175	1180

PROMEDIO

COMPETENCIAS				
AÑO	CONCEPTUAL	MET.- OPERATIVA	INTEGRATIVA	ÉTICA
2000	1178	1149	1144	1217
2001	1175	1142	1171	1219
2002	1171	1134	1165	1201
2003	1175	1140	1169	1202
2004	1180	1128	1174	1211

En la gráfica se muestra que el mayor número de aciertos se encuentra en la competencia ética, con un rango de 6 puntos a la baja entre 2000 (1217) y 2004 (1211). Seguida por el área integrativa, con un rango de 30 puntos entre 2000 (1144) y 2004 (1174). En penúltimo lugar se encuentra el área de metodológica-operativa que indica un rango de diferencia de 21 puntos a la baja de 2000 (1149) a 2004 (1128). La última competencia es el área conceptual en la cual existe una diferencia de 2 puntos de 2000 (1178) a 2004 (1180).

RESULTADOS

A la fecha, 189 ex alumnos han presentado el EGEL, de un total de 284 egresados (generaciones 94/98 a 2000/2004), de los cuales 107 han obtenido suficiente, 76 lograron testimonio de alto rendimiento y 7 no suficiente.

De acuerdo con la gráfica que muestra el promedio de los resultados de cada competencia por año, se observa una mejora poco significativa en los resultados de los alumnos; hay una leve disminución en la competencia ética y una mayor en la competencia metodológica operativa. Lo cual manifiesta que las primeras modificaciones realizadas por los profesores al interior de sus materias, impactaron poco en el desempeño de los alumnos. Sin embargo, surge un aumento importante en el puntaje de la competencia integrativa; en un primer momento y de manera sumaria, podríamos afirmar que se debe a la reestructuración de las Prácticas Educativas que realizan los alumnos en los dos períodos de vacaciones ya señalados; así como la disminución en la competencia metodológica-operativa la suponemos a la pérdida de interés por las materias de investigación, como ya lo mencionamos. No obstante, esperamos

los resultados completos de la generación 2004, que acaba de egresar –y que participó en la aplicación del 3 de septiembre, del 22 de octubre y noviembre de 2004–, de la que ya se incluyen algunos datos, pero principalmente interesan los resultados de la generación 2001/2005, quien lleva el plan de estudios modificado en 2001.

REFLEXIÓN FINAL

La Facultad de Pedagogía está satisfecha por el logro de los egresados en la presentación del EGEL; si bien, un examen general de conocimientos no debe tomarse como único indicador de la calidad de una licenciatura, sí es cierto que arroja información importante respecto a la consistencia de un plan de estudios, la preparación de los docentes y el esfuerzo de los estudiantes para acreditarlo.

Participar con el CENEVAL ha sido –y es– una experiencia formativa para todos los miembros de la Facultad. Se ha reconocido la necesidad de: entrar en un proceso continuo de evaluación, no sólo interna y complaciente, sino abrirse al exterior y medirse con un Perfil Referencial⁴; asumir el compromiso de revisar, mejorar e innovar los planes y programas de estudio; pero, principalmente, atender al continuo perfeccionamiento de los docentes para proporcionar respuesta inmediata a las cada vez más apremiantes necesidades educativas del país. ■

⁴ El pedagogo o licenciado en Ciencias de la Educación es el profesionalista que estudia de manera integral el hecho educativo, así como los problemas, necesidades y oportunidades de los procesos educativos, mediante el manejo adecuado de enfoques filosóficos, teóricos, metodológicos y técnicos, con el fin de describir, explicar, construir, aplicar y evaluar propuestas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASANOVA RODRÍGUEZ, Ma. Antonia., «La evaluación educativa», en **Enciclopedia de Pedagogía.**, Vol. 3., Universidad Camilo José Cela., Espasa Calpe., España., 2002.

CENTRO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR., **Guía de examen.**, Examen General para el Egreso de la Licenciatura Pedagogía-Ciencias de la Educación., tercera edición., México., 2002.

PRAWDA, Juan y FLORES, Gustavo., **México educativo revisitado.**, Océano., México., 2001.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN UN MUNDO GLOBALIZADO ¹

Hortensia Cuéllar Pérez

RESUMEN

El presente artículo aborda dos asuntos-problema: ¿Qué se entiende por *globalización*? ¿Es posible hablar de *educación con valores* en un mundo globalizado? Los estudios alrededor del primer tópico son variados y su abordaje se ha realizado desde distintos ángulos, como se recoge esquemáticamente aquí. Con relación al segundo, mucho se opina de valores en la educación pero, ¿es posible encontrar alguna institución pública que, de manera decidida, recomiende o trace grandes líneas de atención axiológica en el terreno educativo a nivel internacional? Es lo que intentaremos responder a continuación.

ABSTRACT

The present article is about two subjects-matters, dealt in a charted way. What is it understood by globalization? Is it possible to talk about education with values in a globalized word? The studies about the first topic are varied and have been discussed from different aspects, some of which are gathered here. Concerning the second topic, it is widely spoken

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como conferencia en «El 6º Encuentro de Valores y Educación», organizado por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Jalisco, en noviembre de 2004.

about values in education but...It is possible to find diverse public institutions which strongly recommend or outline great lines of axiological attention on the educative grounds in an international level? This is what I try to answer in the following pages.

Palabras clave: sentidos de globalización; globalización-generalización; derecho a la educación; valores; educación en valores.

INTRODUCCIÓN

El tema aparenta ser sencillo pero, en el fondo, se trata de un asunto complejo por la diversidad de elementos imbricados en su consideración. ¿Por qué? Porque el problema de la globalización, aún viniendo desde antiguo –así lo considera, por ejemplo Brudel–, adopta nuevos perfiles en el actual contexto internacional que la han convertido en una de las más fuertes categorías socioculturales contemporáneas; sin la globalización resulta casi imposible, hoy, encontrar explicación pertinente a diversos fenómenos.

Respecto al mundo de los valores, puede afirmarse algo semejante: aun cuando su tematización explícita corresponda específicamente a la modernidad filosófica, su vivencia es un problema de todos los días, como reconocemos por las experiencias personales de tipo axiológico que cada uno tenemos en los ámbitos familiar, escolar, laboral, sociopolítico, religioso, etcétera.

Y sobre la dimensión educativa, sabemos que ha sido preocupación de los grandes hombres y civilizaciones de la

Historia, aun cuando su comprensión conceptual —¿qué entendemos por educación?—, haya estado sujeta a los avatares de la filosofía de los pueblos, las tradiciones, la moda e, incluso, a una excelente o deficiente Antropología que volvía más acertados o desacertados los diversos ensayos educativos a lo largo del tiempo. De este modo, por ejemplo, la educación en la Antigua Grecia tenía, al menos, dos versiones: la educación espartana y la helénica; en la Edad Media, la educación cabaleresca y la monástica; en la contemporaneidad cultural, la *educación para todos* (con la que se designa los niveles básicos de educación) y la de *élites* (con todos los matices que esta expresión abarca) que corresponde a la educación artística y universitaria. O, desde otra perspectiva, la consideración del conductismo o del humanismo en educación.

Ello indica que el mundo de los valores y su educación en un mundo globalizado, es un asunto que recibe diversos tratamientos y no sólo uno particular; como cuando señalamos: «la promoción de los valores en México», o «la promoción de valores en mi escuela o en el seno familiar», sino que —en virtud de su incidencia en todos los campos de la vida humana— podemos hablar, con pertinencia, de lo axiológico desde un ángulo más amplio o, dicho de otra manera, de una educación en valores en un mundo contemplado en perspectiva global.

¿Qué queremos señalar con ello? ¿Buscamos acaso las tendencias axiológicas (y por ende manifestativas de distintos tipos de filosofías) que mueven al mundo en nuestros días? ¿Cuáles son las mejores opciones para educar en valores actualmente? Interrogantes éstas que nos llevan a concretar cinco preguntas que se convierten en guía de nuestra exposición:

- I. ¿Qué entendemos por globalización?
- II. ¿Es lo mismo universalización que globalización?
- III. ¿Es posible educar en valores en un mundo globalizado?
- IV. ¿Cuál es la situación –*quasi* a nivel geográfico– de este tipo de educación en el mundo?
- V. ¿Qué valores deben cultivarse en un mundo globalizado?

I. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR GLOBALIZACIÓN?

Las respuestas son diversas atendiendo al tipo de fuente al que acudamos y al nivel de profundización que busquemos, como lo muestra el siguiente acercamiento:

1) El *sentido común* nos indica que algo globalizado es aquello de cuyo valor pueden participar muchas personas. Por ejemplo: la Coca Cola o los automóviles Ford, que encontramos en todas partes del mundo; la llamada economía neoliberal, que aumenta el poderío de algunos países de Occidente, en desmedro de los más débiles; el idioma inglés; multitud de costumbres, como el uso de los *jeans* y de expresiones que entienden casi todos, como levantar una mano expresando el signo de victoria, etcétera.

2) Atendiendo al *significado* de la palabra, el **Diccionario de la Real Academia Española** entiende por «globalización» una derivación del adjetivo «global», que a su vez proviene de «globo» y que, al menos, tiene dos acepciones:

- a) Algo que se refiere al globo terráqueo.
- b) Algo tomado en conjunto.

El sentido que implica la expresión *globalización*, como ahora la estamos utilizando, es la que se refiere al globo terráqueo.

3) Consultando a los *especialistas*, encontramos las siguientes metáforas para referirnos a la globalización:

a) Marshall McLuhan habla de *aldea global*, refiriéndose a las transformaciones de la vida y los medios de comunicación mundiales en nuestros días, con lo que indica que ya no existe rincón del planeta donde los medios de comunicación no incidan ². Se trata del apogeo de la era cibernética en donde –como afirma McLuhan– invadimos países enteros ya no con paquetes de productos perecederos, como en la Antigüedad, sino con paquetes de información, entretenimientos e ideas; la instantaneidad de la imagen y nuevos lenguajes, convierten en muy lenta a la prensa escrita y a otros instrumentos no electrónicos.

Derivado de esta situación, el orbe se «desterritorializa»; ya no existen fronteras sino las únicamente señaladas por el espacio cibernético –espacio-mundo–, que puede ser recorrido por quienes se instalen en él.

b) Para Immanuel Wallerstein la globalización adquiere, en cambio, la figura de «*sistema-mundo*» ³, expresión con la que pretende denominar la sucesión ininterrumpida de los grandes sistemas económicos mundiales, bajo los cuales se ha construido la Historia y Geografía de los últimos tiempos (es

² Cfr. McLuhan, M., y Bruce R. Powers, **La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI**, Gedisa, 1991.

³ Immanuel Wallerstein, «Análisis de sistemas-mundo», en Anthony Giddens y Jonathan H. Turner (edit.), **Teoría Social, hoy**, Madrid, Alianza, 1990.

decir, a partir del siglo XVI, de la Modernidad). Su óptica es eminentemente economicista y social, con lo que su versión podría ser una edición matizada del marxismo, al dejar de lado las categorías clásicas de la lucha de los opuestos señalando, sin embargo, con toda claridad, los tipos de mercantilismo y colonialismo que han imperado en la geoeconomía mundial de la Época Moderna. En nuestros días, el neoliberalismo –y más el neoliberalismo salvaje con todas sus consecuencias–, resulta un elemento más de análisis.

c) El caso de Ferdinand Braudel es semejante al de Wallerstein. Interpreta los movimientos globalizadores actuales –bajo el prisma de la economía y su correlato, el mercado–, llegando a forjar el concepto de «*economía mundo*». He aquí un texto suyo:

«Por *economía mundo* se entiende la *economía del mundo* globalmente considerado, “el mercado de todo el universo”, como ya decía Simondi. Por *economía mundo*, término que forjé a partir del alemán *Weltwirtschaft*, entiendo la economía de una porción de nuestro planeta solamente, desde que forma un todo económico. Hace ya mucho tiempo que escribí que el Mediterráneo en el siglo XVI era, por sí solo (...), una *economía mundo*»⁴.

d) Octavio Ianni sostiene –en seguimiento de Joseph Grundwalt y Kenneth Flamm– que en la base de la internacionalización del capital está la formación, desarrollo y diversificación de lo que puede denominarse «*fábrica global*»⁵, en

⁴ Ferdinand Braudel, **La dinámica del capitalismo**, México, FCE, 1986, p.80.

⁵ Cfr. Octavio Ianni, **Teorías de la globalización**, México, Siglo XXI, 1997; Joseph Grundwalt y Kenneth Flamm, **La fábrica mundial. El ensamblaje extranjero en el comercio internacional**, México, FCE, 1991.

donde la producción e intercambio de productos comerciales –sobre todo entre las grandes potencias– se convierte en un hecho consuetudinario, sometido a las reglas que los mismos países-miembro establecen (pensemos en la Comunidad Europea que es el ejemplo mejor logrado de este experimento), o bien en las grandes compañías multinacionales para quienes, de hecho, no encontramos fronteras por falta de reglas, o en países como China que es el proveedor más grande en el macro-mercado global. El mundo se convierte, entonces, por obra y gracia de estos grandes movimientos comerciales y de producción, en un *shopping center global*.

e) En esta enorme combinación de Estados-Nación, de multiculturalismo y universalismo globalizador, emerge un elemento lingüístico común que es el idioma inglés convertido, a nivel mundial –como bien lo perciben Phillipson y Truchot ⁶–, en el medio de comunicación ideal para superar esa *Torre de Babel* que es el planeta Tierra. Su buen uso y dominio permite las grandes transacciones comerciales, la comunicación en las relaciones internacionales, los *tours* de cualquier ciudadano del mundo que recorre el orbe, el intercambio científico, la transmisión de las grandes noticias mundiales, etcétera, permitiendo superar el regionalismo de la inmensa mayoría de los idiomas nacionales. Actualmente, el inglés –y el inglés bien hablado– es una condición de comunicación necesaria. De allí su importancia y predominio en el planeta entero.

⁶ Claude Truchot, **L'Anglais dans le monde contemporain**, Paris, Le Robert, 1990; Robert Phillipson, **Linguistic Imperialism**, Oxford, Oxford University Press, 1992.

II. ¿ES LO MISMO UNIVERSALIZACIÓN QUE GLOBALIZACIÓN?

Así parece ser (al menos en sentido amplio, dejando de lado la dimensión lógico-semántica ⁷), porque al referirnos a globalización entendemos que algo se está «universalizando» en nuestro mundo, que ya no hay fronteras, sino que lo globalizado se va expandiendo por todas partes con su influencia benefactora o destructora como ocurre, por ejemplo, con la economía neoliberal, los medios de comunicación masiva, los modelos democráticos de gobierno, ciertas modas y corrientes culturales, científicas o estéticas, el idioma inglés, etcétera. Por ello, el tipo de universalización de la globalización es una universalización *sui-géneris* en virtud de que su ámbito de ingerencia o aplicación tiene un radio de acción muy general, que *comprende todos aquellos sitios del planeta* en donde aquella moda, o esos parámetros económico-políticos, o esos medios de comunicación, han llegado con su influencia.

Este hecho acarrea problemas epistémico-lingüísticos, imbricando lo teórico con lo práctico: las expresiones «universalización», «generalización», «globalización», siendo distintas, se encuentran íntimamente relacionadas cuando se habla de los problemas globales en el mundo actual, pues desaparecen los límites. Y es que, en teoría por supuesto, encontramos distinción entre ellos.

Si atendemos al sentido lógico de la expresión «lo universal», denota lo contrario a «lo individual», y su radio de acción,

⁷ Con esto significamos que atendiendo al rigor de los términos, *globalización* no es lo mismo que *universalización*, sino más bien se encuentra conectada con la expresión *generalización*, como explicaremos más adelante.

influencia, o injerencia es para todos, por lo que es *omni-abarcante* e implica «validez para todos», como ocurre, por ejemplo, con el *ser del hombre, su dignidad y derechos*, cuestiones relacionadas con la *verdad ontológica y ética* de cada uno de los hombres y mujeres concretos, y *no* con el ejercicio del diálogo intercomunicativo e intersubjetivo de los dialogantes como fundamento de su validez.

Lo general, en cambio, teniendo un radio de acción mayor que el caso individual o particular, no cubre la totalidad de los casos, como cuando afirmamos: «generalmente llueve en septiembre» o «generalmente salgo de mi trabajo a las 6 p.m.»; con lo que significo: «casi siempre llueve en septiembre» y «casi siempre salgo de mi trabajo a las 6 de la tarde», es decir, en la mayoría de los casos, con lo cual lo general no es regla universal sino en la mayoría de los casos. Es esto lo que ocurre *de facto*, cuando nos referimos a *la globalización*: abarca con su influencia muchísimas regiones del orbe, pero hay otras más que escapan a su influencia por diversas razones (tradiciones, costumbres, decisiones políticas equivocadas o ciertas, subdesarrollo, incultura, etcétera).

¿En qué sentido, entonces, se vinculan globalización y universalización? En un sentido amplio, no lógico, sino bajo el prisma de lo práctico a nivel social y cultural. Así, al hablar de ella, indicamos «mundialización» de aquello que se encuentra globalizado o está en tránsito de conseguirlo.

Tal característica resulta indicativa de la raigambre cultural-social del término «globalización», por contraposición a la matriz lógico-ontológica de los otros dos términos, con lo cual, tal expresión incluye un perfil claramente sociológico y

práctico, utilizable para designar fenómenos humanos de «*mundialización de algo en la aldea global*». Ese «algo» puede adquirir rostros distintos aun cuando, el sentido originario de su acuñamiento en nuestros días, parece encontrarse en los medios de comunicación social e inmediatamente después en la economía.

III. ¿ES POSIBLE EDUCAR EN VALORES EN UN MUNDO GLOBALIZADO?

Con estos antecedentes, intentemos contestar: ¿Qué son los valores? ¿Es posible educar en valores en un mundo globalizado? ¿Cuál es la situación de este tipo de educación en el mundo actual? La respuesta, como siempre, no resulta sencilla por la combinatoria de elementos culturales, de concepción del hombre y educación, y de políticas públicas a nivel nacional e internacional que se encuentran involucradas.

Sobre la primera pregunta —«¿qué son los valores?»— la respuesta es muy compleja. En un acercamiento preliminar, sin embargo, señalaríamos que los valores, en general, son cierta especie de bienes de rango universal, que no excluye la consideración de los valores de emergencia local como acontece, por ejemplo, con el valor de *las* tradiciones o de *las* gestas históricas de cada pueblo, que de suyo poseen un horizonte de aplicación no universal. No así el hablar *in genere* de *la* tradición o de *la* gesta histórica, que *qua talis* se ha dado en todas las culturas del mundo, con lo que en ese sentido son de radio universal.

Ahora bien, la consideración de los valores desde la perspectiva de su propio estatuto ontológico nos hace afirmar que son tipos de cualidades y por lo mismo *no son ens per se* sino

per accidens, característica que no les restringe importancia sino más bien nos hace conocer su esencia, y cuyo fundamento inmediato es el bien –trascendentalmente entendido y no sólo en sentido moral– y el ser que se constituye en su último fundamento. Y como la analogía del ente es muy amplia, en consecuencia los tipos de bienes y los valores se expresan de diversísimos modos.

Sobre las otras dos preguntas pendientes, partimos de un hecho que resulta incuestionable ⁸, inviolable y sagrado: los seres humanos somos personas, únicas e irrepetibles, pero siempre abiertas al *otro* por nuestra condición social y trascendente. Con ello indicamos que somos seres pensantes y libres, con todos los derechos y deberes que una expresión así lleva consigo. En seguimiento de Scheler y la tradición del humanismo clásico de Occidente, admitimos que los seres humanos ocupamos un puesto peculiar en este universo-mundo, debido a nuestra espiritualidad creativa y libre, a nuestra racionalidad cognoscente que indaga tanto en lo esencial como en lo accidental, a nuestra personalidad capacitada para abrirse a los demás por el conocimiento y donarse generosamente por el amor, originando ámbitos de *convivencia* natural y ayuda recíproca al interior de la institución familiar y en la comunidad, al crear asociaciones e instituciones cuya finalidad *de iure*, debe ser la promoción de todo lo humano, como corresponde a la escuela, la Iglesia, el Estado, las asociaciones políticas, el sindicato, asociaciones filantrópicas, clubes culturales, relaciones de amistad, etcétera, para hacer este mundo nuestro más habitable, constructor de grandes civilizaciones y

⁸ Aunque discutible en ambientes pragmáticos o utilitaristas, donde todo es útil y manipulable incluyendo a las personas.

culturas, para así contrarrestar los excesos y violencias a los que la condición humana puede conducir ⁹, por un afán desmedido de dominio y de ignorancia en lo humano, que encierra responsabilidades no sólo de tipo ético, sino también educativo, cultural y político.

Esto último, *de facto*, acarrea situaciones de injusticia, quebrantamiento de la paz e insolidaridad tanto al interior del clima más íntimo que se respira en la familia, como en la escuela, las relaciones sociales, laborales y de amistad, o el resquebrajamiento de las reglas justas bajo las que se rige la comunidad. Por eso es tan necesaria la *educación humana para la vida y durante toda la vida* como recomienda la UNESCO, aunque de manera preponderante en los primeros años de vida de cualquier ser humano (educación básica), educación que, en cualquier caso, implica formación, culturización, mejora de las personas, enriquecimiento de su propio ser y proyección solidaria de lo bueno y noble que posee en la micro o macro comunidad a la que pertenece, así como el favorecimiento integral de los diversos aspectos de su personalidad y apertura esencial a los otros, sin destrucción –sino más bien cultivo– del *hábitat* natural y social que le circunda y ante el que le corresponde una responsabilidad compartida en su conservación y mejora.

En el impulso generoso a todos estos aspectos por parte de la familia, la escuela, el gobierno, la sociedad civil, etcétera, se encierra el famoso lema de «aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos con los

⁹ Cfr. Hanna Arendt, **Sobre la violencia**, Cuadernos de Joaquín Moritz, México, 1970.

demás, al descubrir al otro», que corresponden a los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI que recomienda la UNESCO y donde también se acentúa, además, la necesidad del cuidado y promoción del ambiente.

Las recomendaciones de la UNESCO, sin embargo, se sustentan en una verdad más importante: la *educabilidad del ser humano «exigida» por su misma naturaleza*, desde los primeros hasta los últimos años de su vida, sean éstos pocos o muchos, porque el proceso educativo es un proceso de mejora permanente que dura toda la vida. Y éste es un proceso de carácter intencional y libre donde se potencian y entrecruzan conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes... valores y virtudes, que permiten hablar con *conciencia*, de que se busca la mejora de las personas tanto en el ámbito individual como en el comunitario, entendiendo estas expresiones en toda la riqueza que encierran.

Por tales razones, la ONU en su **Declaración Universal de los Derechos del Hombre** de 1948, estableció como uno de los derechos fundamentales de cualquier mujer u hombre, el derecho a la educación, que no indica que el estatuto de validez universal de los derechos que consagra radique en el acto político-social de tal Declaración y mucho menos en el juicio consensuado a que condujo la promulgación de tal Declaración. Una conclusión así sería absurda. Lo que se debe resaltar, es que tales derechos emanan de la consideración esencial de lo que es la persona humana, con todas sus exigencias y potencialidades, para ser tratada con dignidad y justicia, en un ambiente de libertad. De allí la valía universal de esas declaraciones, una de las cuales corresponde con todo derecho a la educación.

El derecho a la educación es, por tanto, de *estatuto universal*. Plantear el tema de una educación en valores en un mundo globalizado se justifica plenamente, *no* en virtud de la globalización misma, sino de la gama de derechos fundamentales de la persona, uno de los cuales es el derecho a la educación que tiene por origen la dignidad de un ser de corte corpóreo-espiritual y siempre abierto a lo trascendente en virtud de su origen y destino. Esta afirmación es muy relevante.

IV. ¿CUÁL ES LA SITUACIÓN –QUASI A NIVEL GEOGRÁFICO– DE ESTE TIPO DE EDUCACIÓN EN EL MUNDO?

Con esto, pasamos a la siguiente interrogante. La respuesta –ya lo afirmamos– es casi geográfica y, por lo mismo, muy limitada y puede contestarse, al menos, en tres niveles:

- a) Mostrar un mapa general de la investigación axiológica que se está realizando en el mundo.
 - b) Algunas universidades que cuentan con programas de posgrado sobre educación en valores.
 - c) Organismos y asociaciones internacionales que impulsan la investigación y *praxis* axiológica.
-
- a) Comenzando por el «mapa axiológico», únicamente mencionaremos diferentes países donde este tipo de investigación resulta relevante o empieza a adquirir importancia. En América: Canadá, Estados Unidos, México, El Salvador, Colombia, Chile, Argentina; en Europa: España, Reino Unido, Suiza, Dinamarca; en Asia: China, Israel, Japón, Filipinas.

Mi fuente de información es el **Reporte de Documentación Internacional sobre Educación con Valores**, de la Dirección Internacional de Relaciones Internacionales de la SEP (2002)¹⁰, que lo organiza atendiendo a los siguientes tres criterios:

1. Descripción de políticas y prácticas a nivel nacional y local.
2. Evaluación o discusión sobre prácticas a nivel nacional.
3. Propuestas teórico-metodológicas.

Los programas e iniciativas que abarca son de orden diverso: educación básica, media y superior, experiencias relevantes, artículos destacados, etcétera. Su presentación esquemática la recogemos al final de este escrito, presentándola como un anexo.

- b) Sobre las universidades del mundo que cultivan este tipo de programas encontramos en Estados Unidos, las de Princeton, Boston y Duke, interesadas en la investigación de los valores y la formación del carácter. En México, a la Universidad Panamericana (sede Ciudad de México), con su Maestría en Valores para la Acción Educativa (MAVAE), de próxima implementación probablemente en el nivel oficial mediante un acuerdo interinstitucional con el gobierno de México; en España, la Universidad de Barcelona con su Maestría en Ética; en Filipinas, la Universidad de Asia y el Pacífico que cuenta con una maestría muy exitosa en el sureste asiático,

¹⁰ Cfr. **Reporte de Documentación Internacional sobre Educación en Valores** (Comp. por Nadina Naimé y María Eugenia Ocampo Granados), Dirección General de Relaciones Internacionales, SEP. 2002. Presento al final del artículo un Anexo, recogiendo algunos de sus datos.

sobre Ética y Axiología. Como se observa, el panorama del que tenemos conocimiento, en este aspecto, es muy limitado.

A nivel de asociaciones y organismos internacionales que incluyen como misión o política el cultivo y promoción de la investigación y *praxis* axiológica en el mundo, encontramos la *International Society of Values Inquiry* con sede en Buffalo, Nueva York; la UNESCO; y para América Latina la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), cuyas recomendaciones han generado diversas políticas y líneas de acción para los países del continente cara al siglo XXI. En este tenor, la Constitución de la UNESCO, en uno de sus artículos proclama:

«El descubrimiento de la multiplicidad (...) conduce a la búsqueda de valores comunes adecuados para establecer la solidaridad “intelectual y moral de la humanidad”»¹¹.

Con ello significan que:

«La educación tiene pues una responsabilidad particular que ejercer en la edificación de un mundo más solidario (...). En cierta forma debe contribuir al nacimiento de un *nuevo humanismo*, con un componente ético esencial y amplio lugar para el conocimiento y para el respeto de las culturas y los valores espirituales de las diferentes civilizaciones, contrapeso necesario a una globalización percibida sólo en sus aspectos económicos y técnicos. El sentimiento de compartir valores y un destino comunes, constituye en definitiva el fundamento de cualquier proyecto de cooperación internacional»¹².

¹¹ Tomado de Jacques Delors, **La educación encierra un tesoro**, México, Ediciones UNESCO, 1997, p.46.

¹² *Ídem*, las cursivas son nuestras.

V. ¿QUÉ VALORES DEBEN CULTIVARSE EN UN MUNDO GLOBALIZADO?

Nos resta una última interrogación: ¿Qué valores requieren tomarse en cuenta, para educar eficazmente, en la aldea global? Las recomendaciones de la UNESCO son reveladoras sobre el particular, recomendaciones que por su contenido se encuentran vinculadas, de alguna manera, al humanismo clásico de Occidente. Dividiremos la respuesta en dos segmentos:

1. La Necesaria Inclusión de los Cuatro Pilares Básicos de la Educación

- a) «Aprender a ser» que constituye un enérgico llamado a que la educación debe contribuir «al *desarrollo global* de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad»¹³, que es otra manera de decir: «hay que favorecer la educación integral de las personas», o «la educación holística» en afirmación de Karan Singh¹⁴, ex Ministra de Educación de la India y miembro de la Comisión Internacional de la UNESCO para la educación del siglo XXI.

Con esto se significa que ninguna de las dimensiones de la personalidad del ser humano debe descuidarse, atendiendo a su dignidad y derechos (particularmente el derecho a la vida, la educación, vivienda, cuidado de la salud, etcétera).

¹³ *Ídem*, p.100.

¹⁴ Karan Singh, «Educar para la sociedad global», en Jacques Delors, **La educación encierra un tesoro**, p.259. Aquí afirma: «La educación holística debe tener en cuenta las múltiples facetas –física, intelectual, estética, emocional y espiritual– de la personalidad y tender de ese modo a realizar el sueño eterno de forjar seres humanos perfectamente cabales que vivan en un mundo en el que impere la armonía».

De allí que la formación para la vida no indica, únicamente, preparar para el mundo laboral sino atender a la dimensión intelectual, ética, estética, social, afectiva, espiritual, política, de cuidado y promoción de la salud, de educación en la libertad y la solidaridad... –que dan lugar a la denominación curricular de «educación física, educación afectiva, educación intelectual, educación moral, educación cívica», etcétera–, que de manera particular la escuela favorece, pero que no exime de derechos y responsabilidades a lo que otras instituciones educativas puedan aportar como es el caso de la familia (comunidad originaria de la persona), el ámbito social, el Estado, la Iglesia, los medios de comunicación, etcétera.

- b) «Aprender a conocer» que está dirigida a la apertura de los diversos campos del saber y adquisición de conocimientos que pueden ser teórico-prácticos, a fin de que cada persona «aprenda a comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir en dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer de descubrir»¹⁵.

Esto incluye una cultura general y la especialización en algún campo que lleve al conocimiento de nuevos lenguajes culturales y al uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información al servicio de una educación de calidad.

Asunto relevante en este rubro, es no olvidar que *todo conocimiento* –si lo es– *conduce al tema de la verdad* –que como valor y realidad no es posible evadir, si estamos hablando

¹⁵ Jacques Delors, **La educación encierra un tesoro**, p.92.

de «saber»— y a la que, en ocasiones, se le evade por los compromisos intelectuales y éticos que su vislumbramiento lleva consigo.

La formación del sentido crítico, por ejemplo, implica formación de la inteligencia, facultad cognoscitiva que nos permite *inteligir*, *conocer* algo o mucho del mundo que nos rodea, y que permanentemente está abierta al *saber*.

Por tanto, una educación de calidad enseña no solamente a pensar, sino a conocer y tener admiración por la adquisición de la verdad, desarrollando el sentido crítico y el amor por la ciencia.

- c) «Aprender a hacer». Para la UNESCO, esta recomendación se vincula estrechamente a la formación profesional y adquisición de competencias desde la más tierna infancia ¹⁶. Por eso se pregunta: «¿Cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?» ¹⁷.

El «aprender a hacer» se enfoca a la preparación profesional para la vida (*facere*), asunto que no está mal y siempre es importante en el ámbito laboral, pero deja de lado, sin embargo, aquello que los clásicos denominaban el *agere*, es decir, la dimensión ética de la persona que le conducirá no solamente a ser un buen trabajador, sino un buen hombre y que tiene que ver con otro valor importantísimo que es el del cultivo del bien. Entramos, así, a la dimensión moral de la persona concreta que requiere una esmerada educación desde la

¹⁶ *Ídem*, pp.94-95.

¹⁷ *Ídem*, p.94.

infancia, porque se relaciona con tópicos tan importantes como la educación de la libertad, responsabilidad, amor, generosidad, aceptación del otro, tolerancia, generosidad, comprensión y ayuda al desvalido, laboriosidad, honor, amistad, respeto en sus diversos niveles (a los padres, maestros, autoridad legítima, la patria...), etcétera.

La formación ética de la persona, por tanto, se convierte en uno de los valores que a nivel global es necesario cultivar con mayor ahínco, tanto en su vertiente privada como pública. Esto nos da pauta para considerar el último pilar básico de la educación.

d) «Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás».

Es indudable que este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea vista en perspectiva global. Las guerras, la violencia recurrente en las diversas esferas de la vida social, la esclavitud, el dominio despótico, la crueldad y falta de conciencia ética manifiesta en los fenómenos de corrupción, narcotráfico, droga, terrorismo, etcétera, exigen que recordemos los principios básicos de la convivencia –enraizados en una formación cívica y ética en concordancia con lo que la naturaleza humana exige–, es decir, con aquello que hace bueno al ser humano tanto a nivel personal, como social. De allí la necesidad de la *práctica del bien*, el *cultivo de la verdad* y el *ejercicio de la justicia*, reconociendo con toda generosidad las propias cualidades y virtudes, así como las del vecino –las del *otro*– con quien puedo vivir en armonía, conociéndole mejor en su historia, tradiciones, espiritualidad. La aceptación del otro es aplicable a todos los ámbitos de la vida: familiar, escolar, cívica, laboral, empresarial, deportiva, política, etcétera.

2. ¿Qué Otros Valores es Necesario Recomendar para Responder al Requerimiento de una Educación en Valores en un Mundo Globalizado?

Mencionaré solamente algunos imbricados, como resulta connatural a su esencia, en multitud de realidades de la vida corriente:

- a. Todos aquéllos relacionados con la célula básica de la sociedad que es la familia, desarrollando políticas que conserven su integridad e importancia tanto en el ámbito local, nacional y mundial.

- b. Con relación a la escuela, remarcar el lugar esencial del maestro en la formación de sus alumnos porque, de una manera relevante, le corresponde «trasmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido de sí misma, todo lo que ha creado e inventado de esencial», promoviendo su propia autoeducación vía la capacitación permanente y su propia conciencia de que «el maestro siempre es un ejemplo».

La escuela, además, se convierte en fuente permanente de cultura y ámbito privilegiado donde se favorece el saber y el arte, el trabajo solidario, el compañerismo y la amistad, realidades todas ellas que proyectan multitud de valores.

- c. No dejar nunca de lado la valía de las verdades esenciales de cualquier *educación humanista*. Ésta se resume en la práctica y conocimiento de los derechos humanos, la *adquisición de hábitos buenos y de virtudes* que pueden tener como objetivo educar en y para la libertad, igualdad, práctica de la justicia, bien, belleza, verdad,

solidaridad, tolerancia, laboriosidad, responsabilidad, conmiseración del otro, ayuda a los débiles, etcétera, que se resumen en la *vivencia del amor*.

- d. La educación para la paz y el espíritu de concordia, encierra así también un amplio horizonte axiológico vinculado con la justicia y el actuar prudencial en las diversas dimensiones de la vida. El aprecio de lo multicultural y las tradiciones regionales y locales adquiere aquí un papel preponderante.
- e. Favorecer los valores ecológico-ambientales con lo que implican de respeto y promoción del universo-tierra.
- f. Fomentar el aprecio y la conciencia de que la revolución en los medios de comunicación y nuevas tecnologías son fruto del genio y creatividad humanos, por lo que resultan *medios* –y no fines– al servicio del hombre y no a la inversa.

ANEXO
REPORTE BREVE DE DOCUMENTACIÓN INTERNACIONAL
«Educación con valores»

1. Descripción de Políticas y Prácticas a Nivel Nacional y Local

TÍTULO	REFERENCIA	PAÍS	COMENTARIOS
Iniciativas relacionadas con la educación en valores: «Grade 7 Values Day», «Fairplay», «Evelyn Richardson Memorial Elementary School. Disciplinary Handbook».	Nova Scotia, Canada. Department of Education.	Canadá (Nova Scotia).	Se presenta una breve descripción de los dos primeros programas y el texto completo del manual de disciplina del tercer programa. El tercer programa manifiesta el interés de incluir valores relacionados con <i>el respeto</i> para mejorar la disciplina escolar.
Iniciativas relacionadas con la educación para un clima positivo en la escuela.	New Found and Labrador, Canada. Department of Education.	Canadá (New Found and Labrador).	Esta descripción de iniciativas refleja la especial preocupación por disminuir el clima de violencia y de indisciplina que priva en las escuelas.
«The Partnerships in Character Education Pilot Project Program».	U.S. Department of Education.	Estados Unidos.	Se enuncia el marco reglamentario para el diseño y aplicación de proyectos de educación del carácter.

TÍTULO	REFERENCIA	PAÍS	COMENTARIOS
«Character Education Partnership».	Character Education Partnership.	Estados Unidos.	Esta asociación trabaja a nivel nacional y desarrolla actividades que van desde la investigación, evaluación y difusión de la educación del carácter, particularmente en los niveles de educación básica. Se adjunta una breve descripción del programa, así como los once principios de una educación efectiva del carácter, criterios con los cuales diseñan todas sus actividades.
«Character Education Network».	Centre for the Advancement of Ethics and Character, Boston University, School of Education.	Estados Unidos.	Se anotan los datos generales para contactar esta red y establecer intercambio de información sobre el tema.
«How America's School Boards Are Promoting Values and Virtues».	National School Boards.	Estados Unidos.	Se presenta la ficha temática de esta publicación que es la séptima, de una serie de publicaciones que describen las mejores prácticas en distritos escolares en Estados Unidos. Describe más de doscientos programas que se han usado para enseñar valores básicos como el respeto y la responsabilidad.

TÍTULO	REFERENCIA	PAÍS	COMENTARIOS
«Kenan Ethics».	The Kenan Institute for Ethics, Duke University.	Estados Unidos.	<p>El programa de este instituto se enfoca en tres áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ética a través del <i>currículum</i>. - Ética en la vida del <i>campus</i> (Duke University). - Ética dentro y a través de las comunidades. <p>Promueve diversos proyectos algunos de los cuales se encuentran referidos en el documento que se presenta.</p>
<i>Programa Nacional de Educación 2001-2006.</i>	Secretaría de Educación Pública.	México.	<p>Documento que expresa las políticas, objetivos y metas que el Gobierno Federal promueve en México a nivel nacional. Parte de los objetivos y estrategias del <i>Plan Nacional de Desarrollo</i>, considerando la complejidad de los cambios educativos que es necesario emprender para que el país asegure un desarrollo sustentable.</p>

TÍTULO	REFERENCIA	PAÍS	COMENTARIOS
<p>La definición política de valores en la reforma educativa.</p>	<p>Picardo Joao, Oscar. «Realidades Educativas: Teoría y Praxis Contemporáneas». Ediciones Universidad de El Salvador, Informe-UES 2000. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.</p>	<p>El Salvador.</p>	<p>Es un capítulo del libro que se consigna en la referencia y da cuenta de algunas actividades innovadoras que se han impulsado en este tema.</p>
<p>Lineamientos curriculares para el área de Ética y Valores Humanos. Orientaciones para la formulación de los currículos en Constitución Política y Democracia.</p>	<p>República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica. (1998) En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.</p>	<p>Colombia.</p>	<p>Para la realización de estos lineamientos, contaron con la asesoría de la OEI. El documento está compuesto por cuatro partes principales y un anexo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Raíces y ramas de la discusión ética. 2. Nuestro contexto sociocultural. 3. La formación de la persona moral. 4. Educación, ética y moral. 5. Marco legal y constitucional.
<p>«Contenidos Transversales en los nuevos planes y programas».</p>	<p>Ministerio de Educación.</p>	<p>Chile.</p>	<p>Refiere brevemente los lineamientos de los contenidos transversales de los planes y programas entre ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Prevención del consumo de drogas. -Fortalecimiento de los valores de la convivencia escolar. -Educación ambiental.

TÍTULO	REFERENCIA	PAÍS	COMENTARIOS
«Formación ética y ciudadana».	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.	Argentina.	En este documento se presentan los contenidos básicos comunes de la enseñanza del Capítulo de Formación Ética y Ciudadana, en el Tercer Ciclo de la EGB y en la Educación Polimodal.
Innovación en educación en valores a nivel primaria.	Base de Datos REDINET, Universidad de Barcelona.	España.	Se adjunta un listado de innovación en materia de educación en valores a nivel primaria.
«Calidad y Evaluación de la Educación. Hacia unos centros educativos de calidad. Contexto, fundamento y políticas de calidad en la gestión escolar».	López Rupérez Francisco, Secretario General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación y Cultura. En Ministerio de Educación y Cultura.	España.	En el apartado 3.2 del documento se explica la relación y característica de la dimensión ética con la calidad de las escuelas.
«Values in the National Curriculum».	Comunicación por correo electrónico de Virginia Gaywood, del Business Project Support Team, Curriculum Division.	Reino Unido.	Este documento da una visión general de la forma en que se trata el tema de la educación en valores en el <i>currículum</i> nacional.
«Statement of Values. National Curriculum».	Department for Education and Skills.	Reino Unido.	Se incluye una explicación sobre las características de los valores en el <i>currículum</i> nacional.

TÍTULO	REFERENCIA	PAÍS	COMENTARIOS
Introducción a los contenidos relacionados con la salud personal y social (PSHE) en el <i>Currículum</i> nacional. Lista de temas en el <i>Currículum</i> nacional, relacionados con la salud personal y social. Documento con referencias seleccionadas de la base de datos de Educación en Valores de la OEI.	Ver en apartado No. 3 de este reporte.	Reino Unido.	En la base de datos que se cita, se encuentra información sobre diversos contenidos que se encuentran en el <i>currículum</i> nacional, los cuales están relacionados con la educación en valores.

2. Evaluación o Discusión sobre Prácticas a Nivel Nacional

«Good schools, good citizens: a discussion».	Caplan, Gerald. (1998) Council of Ministers of Education.	Canadá.	A partir de cuestionamientos sobre el papel de la escuela en la formación de ciudadanos y el tipo de valores que han de enseñarse en las instituciones educativas, este artículo presenta los principales puntos de discusión sobre el tema de la educación en valores en Canadá.
«The leadership compass. Values and Ethics in Higher education»	Resumen realizado por el Educational Resources Information Center (ERIC).	Estados Unidos.	El tema que se trata en este artículo puede ayudar en la reflexión de la formación inicial de docentes. Es posible consultar en la base de datos ERIC, otros resúmenes relacionados con el tema.

TÍTULO	REFERENCIA	PAÍS	COMENTARIOS
<p>Organización de coloquios nacionales y regionales sobre educación con valores.</p>	<p>Secretaría de Educación Pública Federal y Secretarías de Educación de los diversos Estados de la República Mexicana.</p>	<p>México.</p>	<p>Los Coloquios Nacionales se realizan anualmente en algún Estado de la República, trabajando coordinadamente la Secretaría de Educación Pública Federal y las Secretarías de Educación de los Estados. Los Encuentros o Jornadas Regionales son iniciativas de la Secretaría de Educación de los Estados de la República. Los organizados por el Estado de Jalisco son los de mayor tradición, seguidos por Guanajuato, Nuevo León y Baja California Norte.</p>
<p>La Educación para la Democracia en la Transformación Educativa Argentina.</p>	<p>Belderrain Juan Esteban. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, n. 25, 1997.</p>	<p>Argentina.</p>	<p>Resume el estado del debate sobre los contenidos generales de la educación cívica en Argentina, y caracteriza el contexto de la discusión. Describe las características distintivas de la nueva propuesta de contenidos básicos denominada «Formación Ética y Ciudadana», en contraposición con la tradicional «Educación Cívica»; enuncia las propuestas fundamentales de los Contenidos Básicos Comunes y las expectativas de logro aprobadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación tanto para la Enseñanza General Básica como para el Nivel Polimodal.</p>

TÍTULO	REFERENCIA	PAÍS	COMENTARIOS
«Values in Practice».	Margrethe Vestager (2000), Undervisnings Ministeriet.	Dinamarca.	Es una reflexión que realiza la actual ministra de educación de Dinamarca sobre sus ideas acerca de los valores y cómo éstos deben estar presentes en el sistema educativo.

3. Propuestas Teórico Metodológicas

«La Educación en Valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional».	Arana Ercilla Martha y Batista Tejada Martha. ISPAJAE Cuba. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.	Cuba.	Este artículo se inicia con un tratamiento conceptual del tema para llegar a un modelo de formación de valores del profesional de Ingeniería y Arquitectura, y una metodología para la determinación de los valores a desarrollar en la carrera, año, disciplina y asignatura.
«Sociedad, valores y educación».	Pérez Juste Ramón. Ponencia presentada en el Seminario sobre Sociedad, Valores y Educación, marzo de 1997.	España.	Plantea, desde la perspectiva pedagógica, tres grandes cuestiones: - Qué características de la sociedad actual representan una exigencia a los sistemas educativos para que asuman la educación en valores. - Qué relación se da entre la educación en valores y la educación de calidad. - Qué líneas de acción pueden configurar un sistema de educación en valores.

TÍTULO	REFERENCIA	PAÍS	COMENTARIOS
«La evaluación en Educación en Valores».	Aldea López Eliana. Consejera educacional y vocacional, coordinadora de programas: Educación en Valores I. Municipalidad de Chillán-Chile. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.	Chile.	Es una reflexión-propuesta sobre la evaluación en valores.
«El vigor de los valores morales para la convivencia».	Cortina Orts Adela. Ponencia presentada en el Seminario sobre Sociedad, Valores y Educación, marzo de 1997.	España.	Presenta los que, a su juicio, son los valores morales de los que no se puede retroceder y en los que se debe educar en la escuela, en la familia y en una sociedad que se denomine pluralista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah., **Sobre la violencia.**, Cuadernos de Joaquín Moritz., México., 1970.
- BRAUDEL, Ferdinand., **La dinámica del capitalismo.**, México., FCE., 1986.
- COOMBS, Philip H., **La crisis mundial de la educación.**, Ediciones Península., Barcelona., 1978.
- DELORS, Jacques., **La educación encierra un tesoro.**, México., Ediciones UNESCO., 1997.
- GRUNDWALT, Joseph y KENNETH Flamm., **La fábrica mundial. El ensamblaje extranjero en el comercio internacional.**, México., FCE., 1991.
- IANNI, Octavio., **Teorías de la globalización.**, México., Siglo XXI., 1997.
- MCLUHAN, Marshall y POWERS, Bruce R., **La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XX.**, Gedisa., 1991.
- PHILIPSON, Robert., **Linguistic Imperialism.**, Oxford., Oxford University Press., 1992.
- SINGH, Karan., «Educar en la sociedad global», en DELORS, Jacques., **La educación encierra un tesoro.**, México., Ediciones UNESCO., 1997.
- TRUCHOT, Claude., **L'Anglais dans le monde contemporain.**, Paris., Le Robert., 1990.
- WALLWERSTEIN, Immanuel., «Análisis del sistema-mundo», en GIDDENS, Anthony y TURNER, Jonathan H. (edit)., **Teoría Social, hoy.**, Madrid., Alianza., 1990.
- Diccionario de la Real Academia Española.**, Madrid., 1970.
- Reporte de Documentación Internacional sobre Educación en Valores** (compilado por NAIME Nadina y OCAMPO GRANADOS, Ma. Eugenia., Dirección General de Relaciones Internacionales., SEP., 2002.

PRIMEROS RESULTADOS DE UN ESTUDIO PSICOPEDAGÓGICO DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS CON HABILIDADES SOBRESALIENTES

Gabriela de la Torre García

RESUMEN

En la actualidad, una de las principales preocupaciones es la del autoconcepto, tanto es así que han surgido una gran cantidad de herramientas para su evaluación y varios programas de mejora dirigidos a este *constructo* propiamente humano. La heterogeneidad que caracteriza al grupo de los niños con habilidades sobresalientes, nos presenta este nuevo campo de investigación. El presente escrito busca conocer el autoconcepto de un grupo específico de niños con habilidades sobresalientes, atendidos a través de un programa de enriquecimiento dentro de la línea de investigación de la superdotación de la Universidad Complutense de Madrid ¹.

¹ La Sociedad Española para el Estudios de la Superdotación, dirigido por la Dra. Luz F. Pérez, en conjunto con la Institución Educativa SEK- Santa Isabel, crean un programa de enriquecimiento para niños con altas capacidades. Éste cuenta con un fuerte apoyo científico y de investigación psicopedagógica, avalado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid –con una amplia trayectoria científica y de investigación psicopedagógica en este campo–, y con el apoyo de otras universidades y prestigiosos centros internacionales especializados. El Programa Estrella se concreta, actualmente, en un programa de enriquecimiento psicopedagógico y de apoyo familiar. Se atienden niños desde los 5 hasta los 16 años de edad, en las diferentes áreas de desempeño. Se busca desarrollar integralmente, no sólo al niño con alta capacidad, sino dar atención a la familia en conjunto.

ABSTRACT

Today, one of the principal worries is self concept, so is it that they have emerged a high quantity of tools to measure it, and several programs for its improvement of this construct of human nature. The variety that describe the group of gifted kids, has presented us this new research area. This article pretends to know the self concept of a specific group of gifted and talented children that has been attended by an enrichment program under the research team for giftedness of the Universidad Complutense de Madrid.

Palabras clave: Altas capacidades; autoconcepto; autoestima; medición del autoconcepto.

INTRODUCCIÓN

El despliegue de la personalidad es una de las bases para el desarrollo humano integral. El autoconcepto nos permite adquirir una mejor o peor proyección de nosotros mismos, que se refleja no sólo en nuestro bienestar sino el propio desempeño en los distintos ámbitos en los que nos desenvolvemos.

Este escrito pretende realizar un análisis del autoconcepto en los niños con altas capacidades, partiendo de dos tendencias actuales: la que afirma que estos niños poseen un autoconcepto positivo y la segunda que afirma que éste es negativo.

Se estudia la naturaleza de los niños con altas capacidades, desde una definición clara e inclusiva, estableciéndose las diversas áreas de desarrollo del niño con altas capacidades, incluida la referida al conocimiento de uno mismo. Y por último, se revisan las diversas características observadas en

niños con altas capacidades, teniendo en cuenta que cada uno es diferente y, por tanto, no presentan las mismas particularidades.

El trabajo tiene como objetivo la medición y comparación del autoconcepto en un grupo pequeño de niños con altas capacidades. Se busca comprobar cuál de las dos teorías existentes es cierta en esta población.

Agradecemos la colaboración de la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación.

EL AUTOCONCEPTO

Sin duda, el autoconcepto es una noción que está en boca de muchas personas desde hace algunas décadas. A partir de los problemas sociales vividos en los últimos años, el desarrollo adecuado del ser humano ha sido el objetivo de muchos programas educativos. No es que en épocas pasadas no se considerara al autoconcepto como contenido del *currículo* educativo, sino que éste no se hacía de forma expresa, ya que se pensaba que cualquier persona desarrollaba su propio autoconcepto de manera «natural».

Para estudiar el autoconcepto debemos partir de una definición. Siguiendo a un clásico como Raimy (1948), encontramos que el autoconcepto de la persona es: la idea de ella misma desde su punto de vista. No se trata de una mera conglomeración de conceptos aislados sobre la persona, sino de una interrelación diseñada o gestada de todos ellos.

En esta definición no sólo se habla de la visión propia de la persona acerca de ella misma, sino de esa gran cantidad de

concepciones que la persona tiene de sí misma y que confluyen en una sola imagen.

«El autoconcepto, como otros conceptos, es un conjunto de reglas para procesar información; este conjunto particular tiene la función central de regular y gobernar toda la información procesada y monitorear la entrada sensorial»².

En esta definición encontramos la finalidad del autoconcepto, es decir, aquella que a la propia persona le permite regular, organizar, jerarquizar y utilizar la información que le entra del exterior, de acuerdo a su propio ser y a lo que cree, piensa y proyecta. De no existir un autoconcepto, la persona tendría una gran cantidad de información que simplemente fluiría a través de su ser, sin ser capaz de acomodarla y utilizarla.

La clave del autoconcepto es que no siempre se ha formado en un sentido positivo, debido a que el autoconcepto tiene una importante connotación emocional que marca la formación de nuestra propia idea de nosotros mismos. Por lo que las experiencias que hemos vivido y el ambiente que nos rodea, pueden favorecer un autoconcepto negativo que, entonces, se verá reflejado en nuestra actuación.

Aunque las personas –a excepción de aquéllas con trastornos específicos–, tenemos una identidad única, es cierto que esta identidad está formada por una amplia gama de autoconceptos, que guardan relación con las percepciones y

² Lynch, M., *et al.*, **Self concept advances in theory and research**, p.120.

los roles específicos que desempeñamos a lo largo de nuestra vida.

Esta cantidad de funciones, roles e ideas que tenemos sobre nosotros, nos llevan a crear una identidad. Por lo que es importante apreciar la relevancia de la visión de los otros en la formación de nuestro propio autoconcepto.

Con la información citada, puede construirse una definición propia del autoconcepto, que integra los conceptos anteriores.

El autoconcepto es un constructo que integra la visión que la persona tiene sobre sí misma, dependiendo de su propia noción de sí mismo y de la información que recibe de los demás; y tiene como finalidad regular la información que se adquiere del medio.

Existen dos elementos básicos del autoconcepto. El primero es el conocimiento de uno mismo, que es lo que conocemos como la *autoimagen*³; ésta, se refiere a uno de los elementos a través de los cuales construimos la idea que tenemos de nosotros mismos y de cómo queremos ser: es decir, nuestro ideal o cómo deseamos ser; el segundo es la evaluación que hacemos de nosotros mismos y que es la llamada *autoestima*.

³ A pesar de conocerse por este nombre no son equivalentes; la autoimagen es sólo un elemento de la identificación de sí mismo.

«Los científicos sociales aluden a las percepciones del *self* distinguiendo dos aspectos:

» – por un lado el autoconcepto o la identificación de sí mismo;
» – por otro, la autoestima que se refiere a los sentimientos de estima de sí mismo (Lawson *et al.*, 1979, Wylie, 1961, 1968, 1974, 1979).

«El autoconcepto más general incluye una identificación de las características del individuo, así como una evaluación de las mismas. La autoestima hace más hincapié en el aspecto de las características»⁴.

Es decir, que la autoestima es la valoración –alta o baja– que hacemos de la información procesada por el autoconcepto; por ello, es claro que el autoconcepto comprende un campo de acción más amplio que la autoestima.

En este sentido, podemos decir que la persona tendrá una autoestima más elevada en cuanto más satisfecha esté consigo misma. Lo más relevante es que esto no sólo influye en su propia visión, sino también en la confianza y en la manera en que enfrentará el futuro.

James grafica estas ideas en una pequeña fórmula que aclara y simplifica la noción de autoestima:

$$\text{Autoestima} = \frac{\text{Éxito}}{\text{Pretensiones...}}$$

⁴ Oñate, P., **El autoconcepto**, p.77.

En esta pequeña fórmula, podemos medir la manera en que las personas se evalúan. El resultado son esos juicios que la persona hace sobre sí misma y sobre su actuar. Sin embargo, el juicio es diferente en cada una, no sólo porque cada una es única, sino porque las normas y criterios con base en los que se evalúa, son diferentes y están influidos por el medio y por el propio desarrollo.

Para evaluarnos, nos comparamos con la autoimagen que hemos formado, es decir, esa persona que queremos ser, a la que pretendemos llegar, día a día, con nuestras acciones e ideas. Después nos comparamos con los juicios que los otros hacen sobre nosotros; nos damos cuenta de cómo nos perciben y lo integramos en nuestra evaluación. Por último, realizamos una comparación entre lo que hemos hecho y el grado en que hemos alcanzado nuestro ideal.

El autoconcepto no depende sólo de nosotros, sino de la información que nos es dada sobre nosotros mismos, el medio que nos rodea. Por lo que: «El autoconcepto no es innato, sino que se desarrolla a partir de una mira de experiencias diferentes y acumulables que entrañan al “yo”, al “mi” y a lo “mío”»⁵.

Es decir que no nacemos con una idea de nosotros mismos, sino que la vamos desarrollando con la información que iremos acumulando a lo largo de la vida. El conocer nuestra propia persona nos da la potencialidad de planear el futuro y, así, ir viviendo nuevas experiencias que nos continúan

⁵ Burns, R.B., **El autoconcepto**, p.156.

formando día a día. También nos planteamos distintas expectativas de vida, de acuerdo a nuestra propia noción.

Resaltemos estas características en la infancia, que es la etapa evolutiva que nos ocupa:

«El sentido de sí mismo crece en forma lenta. Comienza en la infancia con la autoconciencia (...). Alrededor de los 18 meses, tiene su primer momento de autorreconocimiento, cuando se reconoce a sí mismo en el espejo. El siguiente paso es la auto-definición. Esto sucede cuando identifica las características que considera importantes para describirse él mismo. A los tres años de edad, se juzga principalmente en término externos (...). Sólo a los seis o siete años de edad (...) empieza a definirse en términos psicológicos. Entonces es cuando desarrolla el concepto de quién es (el yo verdadero) y también de quién le gustaría ser (el yo ideal)»⁶.

Burns distingue cinco fuentes del autoconcepto; cada una de éstas se desarrolla en distintas etapas evolutivas, pero todas inician en la infancia:

1. Imagen corporal.
2. Lenguaje.
3. Interpretación de la formación procedente del medio ambiente.
4. Identificación del rol sexual.
5. Prácticas educativas con los niños.

La primera, *imagen corporal*, se desarrolla desde el momento en el que nacemos y está ligada con la apariencia

⁶ Papalia, D., **Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia.**, p.459

física. Primero distinguimos nuestro cuerpo y después lo vamos adjetivando. Esta noción de nuestro físico va cambiando a lo largo de la vida, pero tenemos una idea básica de cómo somos físicamente ⁷.

La segunda es el *lenguaje*, en donde se produce un cambio vital en los primeros años de vida, es decir, nos reconocemos como un «yo», y podemos diferenciarnos de un «tú». Aunque no en todos los niños surge este conocimiento en el mismo momento, es notorio cuando son capaces de diferenciarse de los otros.

La *interpretación de lo exterior*, que es la tercera fuente, es quizás la más compleja, pero la más cotidiana. Continuamente valoramos lo que los demás opinan de nosotros y aunque se origina en diversas medidas en cada persona es fundamental, para nuestra propia concepción, conocer e integrar lo que los otros piensan y, en especial, quienes me son significativos.

El cuarto supone un período más avanzado de la vida, aunque comienza en la niñez; la *identificación con un rol sexual*, no sólo depende de nosotros, sino de los modelos que hemos tenido y de la formación recibida.

El último, pero no menos importante, es la *educación* que han recibido los niños, no sólo en la familia, que es el agente educador por excelencia, sino en la escuela. Los estilos de enseñanza utilizados tanto en casa como en la escuela, pueden marcar el desarrollo del propio concepto de un niño.

⁷ Cfr. Burns., **El autoconcepto**., p.97.

Para que este autoconcepto se desarrolle de manera positiva sobre la base que hemos establecido, se necesitan dos juicios de la propia persona: el primero es relativo a las cualidades esenciales que se requieren para tener éxito en un área en la que queremos involucrarnos; y el segundo, es el grado en que cada uno siente que posee esas cualidades⁸. Dependiendo de estas dos ideas sobre nosotros mismos, podremos enfrentar una nueva tarea con perspectiva de éxito o de fracaso.

La formación y la dinámica del autoconcepto son complejos; las situaciones que vivimos nos van marcando de una u otra manera y cambian la noción de nosotros mismos en diversas formas; algunas de las ideas que pueden modificar esta noción son: el físico, la moralidad, la ética, nuestras relaciones familiares y sociales, y nuestra personalidad.

En la infancia, todas estas concepciones se van formando y van moldeando nuestro autoconcepto, y en consecuencia la forma en que actuamos y las metas que nos planteamos y que perseguimos.

«Que la conducta humana depende del autoconcepto de los individuos ha sido considerado de forma amplia tanto en la psicología como en la sociología. La investigación ha demostrado que la decisión de una persona de ejecutar ciertas conductas, depende del grado en que el autoconcepto es potenciado o amenazado»⁹.

⁸ Cfr. Oñate, P., **El autoconcepto.**, p.47.

⁹ Oñate, P., **El autoconcepto.**, p.122.

Esto es verdadero desde la infancia, en donde se puede potenciar o minimizar el autoconcepto de cada niño. La trascendencia de esta formación se traduce en el propio actuar y el propio destino de esa persona.

En la infancia, el autoconcepto positivo no sólo se refleja en el área social del niño, en donde es capaz de establecer mejores relaciones con los demás; un niño con un buen autoconcepto, sabe que es capaz de aprender y reconoce sus limitaciones. Tiene mejores resultados, entre otras razones porque sabe cuándo ha de pedir ayuda para superar sus fallos y potenciar lo que se le facilita de manera natural.

«Los alumnos con un alto grado de autoestima se mostraron más activos y con más éxito, desde el punto de vista social y académico. Expresaban con facilidad sus opiniones en las discusiones y no se contentaban únicamente con escuchar. No eran particularmente susceptibles a las críticas ni les perturbaba demasiado la ansiedad o los problemas psicósomáticos»¹⁰.

A través de estas aseveraciones, podemos constatar que la autoestima positiva beneficia en varios campos del actuar humano a los niños. Y debemos recordar que mientras se acrecienta la autoestima, se va fortaleciendo en conjunto el autoconcepto, con lo que se esperan decisiones más congruentes con un ideal positivo.

Es importante reconocer que si el autoconcepto no se ve favorecido, pueden empezarse a generar graves conflictos en el niño; conflictos que se reflejarán en su actuar académico,

¹⁰ Burns, R.B., **El autoconcepto**, p.214.

social y familiar. Por esta razón, podemos encontrar niños agresivos o con bajo rendimiento escolar.

Para formar un autoconcepto favorable es necesario poseer un equilibrio claro y real de los aspectos que conforman nuestro ideal. Y en la infancia, es vital que tanto padres como maestros colaboren en la tarea de lograr este objetivo.

Las bases que se asienten en la infancia, marcarán el desarrollo del autoconcepto a lo largo de la vida. Por esta razón un autoconcepto sano, equilibrado y favorable nos ayudará en el futuro desarrollo de esa persona.

La razón última por la que es importante que cada niño se desarrolle de manera positiva –en lo referente a su autoconcepto y su persona en general– es el logro de su propia felicidad. Una persona que tiene un autoconcepto positivo y que va acercándose a su yo ideal, alcanzará más fácilmente su propia felicidad. Y si los objetivos que esta persona se plantea son armónicos con los de la propia sociedad en la que se desarrolla, entonces los beneficios no sólo serán para el propio desempeño de la persona, sino para el de la sociedad en general.

MEDICIÓN

Debido a que el autoconcepto, como otros conceptos humanos, no es tangible, su medición es complicada. Sin embargo, para poder intervenir y mejorar este autoconcepto, o para conocerlo y poder comprender su influencia en otros ámbitos del actuar humano, es necesario medirlo.

Para Burns (1990), existen dos formas de medir el autoconcepto: la primera es a través del método del *autoinforme*

y la segunda mediante la *observación*. Los autoinformes básicamente consisten en que la propia persona dé a conocer, a través de diversas técnicas, lo que piensa sobre sí misma.

Existen varios tipos, dentro de los cuales se hallan:

- Escalas de calificación.
- Listas de calificación.
- Cuestionarios de clasificación.
- Métodos de respuesta no estructurada y libre.
- Técnicas proyectivas.
- Entrevistas ¹¹.

Estos métodos de autoinforme pueden ser muy válidos, ya que si consiguen aplicarse a grandes segmentos de la población, los resultados pueden compararse para conocer cómo está el autoconcepto de una persona en relación con los demás, o con determinadas variables que queremos medir.

Los métodos de medición a través de la observación son útiles en cuanto a que la calidad de la información puede ser mejor y además observarse una gran cantidad de variables a mayor profundidad. Sin embargo, dependen mucho de la capacidad del evaluador, porque es él quien es responsable de conocer a la persona con la profundidad necesaria para poder emitir juicios, y en este proceso interviene una gran cantidad de factores.

La elección de uno u otro método depende de los propios objetivos del evaluador y de las características de la población a evaluar. Existen algunos métodos conocidos y populares

¹¹ Cfr. Burns, R.B., **El autoconcepto**, p.98.

entre los investigadores, pero no siempre son los más adecuados para el estudio específico que una persona pretende llevar a la práctica.

A pesar de las dificultades que implica la medición del autoconcepto, es verdad que hoy existe una mayor cantidad de métodos y técnicas para evaluar aspectos específicos del autoconcepto, y sería un error no tomarlos en cuenta al momento de realizar una medición.

Cuando medimos el autoconcepto debemos ser conscientes de que es un tema que puede prestarse a manipulación por quien es evaluado. Es importante contar con un mínimo conocimiento de quién está respondiendo a nuestro método de evaluación, si queremos que éste tenga mayor validez.

Conocer el autoconcepto de una persona no sólo nos deja ver las razones por las que actúa como lo hace, sino las posibles conductas que pueda presentar en un futuro.

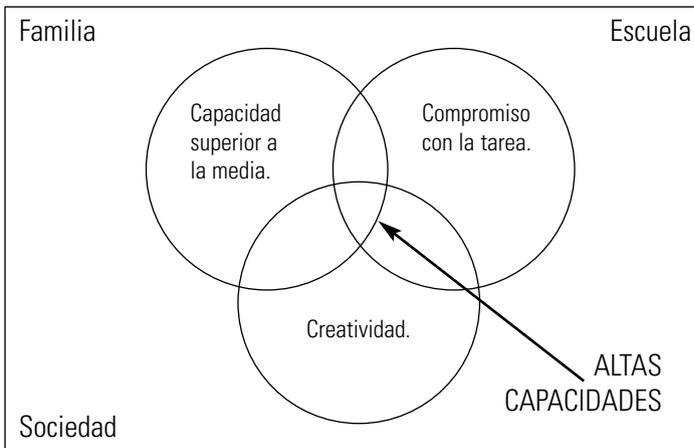
Dependiendo del camino que la persona siga, será necesario intervenir o no, siempre que sea en beneficio de ésta.

EL NIÑO CON ALTAS CAPACIDADES

A lo largo de la Historia se ha tratado de definir a quienes nacen con capacidades superiores en cualquiera área de la actividad humana. Aunque siempre ha existido la curiosidad de entender a aquellos que realizan cosas que la mayoría no puede, el estudio sistemático de estas personas es reciente. Sin duda, la definición que muchos países han adoptado, y que es popular, es la de Renzulli, uno de los más grandes teóricos en esta área de la educación especial. Esta definición asegura que:

«Ser persona con altas capacidades se refiere a la interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos; estos grupos consisten en capacidades generales por encima de la media, altos niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad»¹².

Definición de altas capacidades de Renzulli



RENZULLI, J.S., **What Makes Giftedness?** *

En Estados Unidos, en 1921, Lewis Terman empezó el primer estudio longitudinal de las personas con altas capacidades. Se incluyeron a 1500 estudiantes que tuvieran un coeficiente intelectual (CI) mayor a 140, a quienes se estudió durante treinta años. Sin embargo, no fue sino hasta 1972 que

¹² Renzulli, J., **What makes giftedness?**, p.34.

* WEBB, J., *et al.*, **Guiding the gifted child.**, p.49.

se pidió a Sidney Marland, Secretario de Educación, que elaborara un reporte; a partir de este informe y de los resultados de las investigaciones de Terman, se generaría la definición oficial de la legislación de Estados Unidos, la cual señala que las personas con altas capacidades son:

«Niños, y en su caso jóvenes, identificados en los niveles preescolar, elemental o medio, quienes por tener capacidades, demostradas o en potencia, que evidencian un elevado rendimiento en áreas tales como la intelectual, creativa, académica específica, o liderazgo, o en las artes visuales o escénicas; razón por la cual requieren servicios o actividades que la escuela no proporciona de forma cotidiana»¹⁵.

Las dos definiciones citadas anteriormente son las más conocidas mundialmente, pero no son las únicas utilizadas para definir al niño con altas capacidades. Sin embargo, las definiciones oficiales son importantes porque de ellas dependen las acciones tomadas en los países respecto a las necesidades de estas personas. Ambas manejan el concepto de *capacidad superior*, factor común en todas las definiciones existentes de persona con altas capacidades. Pero en la definición de Renzulli, no se establecen las áreas en las que se puede tener un alto desempeño, mientras que en la de Marland hay una división clara de estas áreas.

Existen tantas definiciones de persona con altas capacidades como investigaciones acerca de ellas. Cabe mencionar que las dos definiciones anteriormente mencionadas, engloban a la mayoría de las existentes. Para la autora del presente trabajo:

¹⁵ Leyes públicas 94-142, 99-457 y 101-476, **Legislación de Estados Unidos de América**.

La persona con altas capacidades es aquella que muestra una capacidad intelectual superior a la media, se compromete con la tarea y es creativa. Se desarrolla en una o varias áreas del actuar humano; como consecuencia de esto, tiene necesidades educativas especiales que deben ser atendidas para que pueda desarrollarse plenamente.

Una de las dificultades al estudiar niños con altas capacidades es que éste es un término que ha sido definido, en los últimos años, como un término «paraguas», porque caben muchos tipos de niños con altas capacidades dentro de un solo nombre. Es decir, que dentro de este conglomerado, podemos encontrar niños realmente diferentes que expresan su alta capacidad de diversas formas.

Esta realidad se evidenció desde que Whipple, en 1925, definió por primera vez a las personas con altas capacidades, ya que se constató la amplia variabilidad de los modos en que las personas adquieren, organizan, retienen y generan conocimiento, es decir, las diferentes formas en las que se podía sobresalir ¹⁴.

Cada persona con altas capacidades es única; las manifestaciones de sus altas capacidades son diversas. Sin embargo, existen algunas características generales que presentan la mayoría de ellos.

Una de las principales particularidades que definen a la persona con altas capacidades, es la *intensidad*. Para el doctor Webb ésta es, sin duda, la esencia de estas personas,

¹⁴ Cfr. Pérez, L., **Educación hijos inteligentes**, p.15.

porque todo lo que realizan es «intenso». Así, podemos observar que cuando un niño decide investigar un tema porque le parece interesante y lleva a cabo una investigación tan profunda, puede llegar a parecer una obsesión ¹⁵.

Derivado de esta intensidad, nace el tan famoso «perfeccionismo» que es uno de los atributos que comúnmente se le conoce. Algunas de las bases sobre las cuales descansa este perfeccionismo son los distintos sentimientos generados en torno al «fracaso», es decir, a una falta de perfección; lo que les crea una autocrítica constante.

Una característica más que observamos en la mayoría de las personas con altas capacidades, es la *disincronía*.

«La disincronía es un término acuñado por J. CH. Terrasier referido a una carencia de sincronización en los ritmos del desarrollo intelectual, afectivo y motor, que suele darse en los niños superdotados. Este desequilibrio afecta a varios aspectos de la vida de estos niños y sus resultados pueden producir problemas de rendimiento, personalidad y sociales» ¹⁶.

Estas disincronías dependen de atributos que la persona con altas capacidades no sólo ha heredado, sino de las oportunidades que el ambiente le proporciona para desarrollar aquello que le es dado. Usualmente pensamos que las características que se perciben en varios miembros de una familia son adquiridas genéticamente, pero nos olvidamos que una familia no sólo comparte los genes, sino también el medio

¹⁵ Cfr. Webb, J., *et al.*, **Guiding the gifted child.**, p.47.

¹⁶ Prieto, M., **Los superdotados: esos alumnos excepcionales.**, p.165.

ambiente. Muchas características de la persona con altas capacidades, son moldeadas en la familia.

Para conocer a la persona con altas capacidades y comprender las características que pueden incluir en su autoconcepto, se han dividido cuatro grandes áreas de estudio del desarrollo humano. Es importante considerar que estas características son específicas, por lo que no se presentan en la mayoría de los niños con altas capacidades.

- a) Físicas. Una de las características más importantes que pueden surgir en algunos niños con altas capacidades, es la discrepancia entre el desarrollo físico y el intelectual, mencionado anteriormente. El intelecto del niño quisiera hacer cosas que su cuerpo no le permite. De aquí se deriva una baja tolerancia hacia el retraso en los estándares de las habilidades atléticas.

- b) Cognitivas. En general, todas las habilidades cognitivas de estos niños son altas, pero algunas resaltan más que otras. El niño con altas capacidades puede retener y procesar una gran cantidad de información. Esta característica, junto a una comprensión avanzada, hace que el niño con altas capacidades progrese rápidamente en los contenidos escolares. No todos ellos avanzan con la misma rapidez en las distintas áreas; hay algunos que no poseerán la misma capacidad lingüística que matemática, pero en general, pueden manejar todo tipo de información.

Los niños con altas capacidades tienen interés y curiosidad por temas variados e inusuales. No sólo esto, sino que es común que la manera de aproximarse a temas cotidianos sea

inusual. Como se mencionó anteriormente, los intereses que genera son profundos, esto desemboca en un alto grado de concentración en estos puntos de atracción.

- c) *Afectivas.* Esta área se caracteriza por ser una de las más conflictivas: la famosa característica de la intensidad también se refleja en su afectividad. Generalmente, el niño con altas capacidades posee una gran acumulación de información sobre emociones que no ha sido traída a la conciencia. Esto lo hace contar con una perceptibilidad inusual hacia las expectativas y sentimientos que otros tengan acerca de él.

La mayoría de las personas con altas capacidades muestran una gran preocupación hacia los problemas mundiales. Su sentido de justicia e idealismo aparece en edades muy tempranas y son los iniciadores de esta preocupación. Generalmente se involucran en alguna causa que les lleve a satisfacer esta inquietud.

El niño con altas capacidades tiende a ser una persona que goza de un alto sentido del humor. Muchas de sus tensiones las canaliza a través de esta cualidad. Generan una jerarquía de valores desde una edad temprana y viven de acuerdo a ella, tienen una gran necesidad de una coherencia de vida; se frustran y sufren cuando las personas que los rodean no poseen esta coherencia.

- d) *Sociales.* Por lo general, estos niños saben que son diferentes a los demás, por lo que les es difícil relacionarse. Algunos niños optan por esconder sus habilidades para estar igual que sus compañeros. Necesitan tener aceptación social y pertenecer al grupo. Este problema es aún más agudo con las niñas con altas capacidades.

En algunos niños, el interés extremo por una tarea hace que pierdan la oportunidad de socializar con otros niños. Prefieren dedicar más tiempo a sus actividades que compartir este espacio con los demás niños.

EL AUTOCONCEPTO EN EL NIÑO CON ALTAS CAPACIDADES

Los niños con altas capacidades son muy diferentes entre sí, y no podemos afirmar que la relación con los demás siga determinado patrón. Sin embargo, es cierto que como todos los niños, los vínculos que establece con los otros son muy importantes en su desarrollo integral.

En cuanto al desarrollo social, también hay una fuerte influencia tanto del contexto como de la personalidad del niño. En este terreno como ya se mencionó anteriormente, existe diversidad entre los niños con altas capacidades. Una gran cantidad de autores ha encontrado que el desarrollo social de estos niños también es avanzado y que no se generan problemas en esta área, pero esto no es totalmente cierto para todos los niños con altas capacidades.

«(...) los superdotados no constituyen un grupo homogéneo en lo que a socialización se refiere y que, por consiguiente, muestran entre ellos tantas o parecidas diferencias a las observadas en la población normal. Así, por ejemplo, frente al comportamiento socialmente desadaptado de algunos sujetos superdotados, se explicaría la existencia de otros, cuyos elevados índices de popularidad entre sus compañeros dan buena muestra de su capacidad de adaptación al grupo»¹⁷.

¹⁷ Pérez, L., *et al.*, **10 palabras clave en superdotados.**, p.67.

Aunque socialmente estos niños pueden tener un desempeño diverso; existen características que los distinguen: por lo general tienen un sentido del bien y del mal muy claramente delimitado, por lo que tienden a preocuparse por el otro. Esto hace que generen una jerarquía de valores desde muy pequeños e identifica la manera en que establecen sus relaciones; en algunos niños puede observarse una notable madurez al momento de establecer relaciones con los demás.

El autoconcepto es una de las características analizadas con mayor interés en el tema de las altas capacidades, aunque quizás no sea la más estudiada. Sin embargo, algunos especialistas le han dedicado una buena parte de su tiempo. Dentro de los más notables, Renzulli enfatiza que, dentro de las particularidades que definen al niño con altas capacidades, está el autoconcepto.

El autoconcepto en el niño con altas capacidades ha sido un tema muy discutido, debido a que existen dos posturas contrarias que han prevalecido a lo largo de mucho tiempo. Ambas tienen diversas investigaciones que fortalecen su postura.

«Ha habido una discusión de dos categorías de autoconcepto: un autoconcepto académico en el que los estudiantes con altas capacidades por lo general, puntúan muy alto, y el autoconcepto social, un área que es generalmente baja entre los estudiantes con altas capacidades»¹⁸.

¹⁸ Clark, B., **Growing up gifted**, p.239.

Ésta fue la tendencia que se siguió por algunos años, pero nuevas investigaciones han probado que los niños con altas capacidades poseen una puntuación similar a los niños que se encuentran dentro de la media.

Un ejemplo de estas investigaciones es el de la Universidad de Murcia sobre el autoconcepto y su incidencia en las altas capacidades:

«(...) no se producen diferencias significativas en los factores relativos al autoconcepto personal, referido a la relación e interacción que tiene el superdotado con sus compañeros, padres y profesores. (...) los superdotados, se caracterizan por mostrar un mayor autoconcepto en el campo académico, que sin embargo no se extiende a los ámbitos personal y social»¹⁹.

También es importante resaltar que existen otros estudios que nos dejan saber más sobre el autoconcepto entre los niños con altas capacidades. Uno de los más relevantes es de Kelly y Colangelo, debido a que encontraron que no hay una variación significativa entre el autoconcepto entre niños y niñas con altas capacidades. Aunque, como ha sido muy estudiado, muchas niñas prefieren esconder sus altas capacidades en determinadas edades, como la adolescencia, cuando la apariencia física parece ser mucho más importante²⁰.

Otra variable importante en el desarrollo del autoconcepto de los niños con altas capacidades se refiere al niño que ha sido etiquetado como tal. Para los niños que han sido

¹⁹ Prieto, M., **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**, p.134.

²⁰ Cfr. Prieto, M., *op. cit.*, p.125.

etiquetados, la presión parece ser más fuerte, y las expectativas propias y de los demás más altas, lo que afecta su autoconcepto, sobre todo si no llegan a cumplir las expectativas.

Los padres de los niños con altas capacidades influyen en el autoconcepto de su hijo desde el momento en que deciden –o no– etiquetarlo. Se ha mostrado que los niños no necesitan saber su coeficiente intelectual, pero que deben entender las conductas asociadas con las altas capacidades. Estar consciente de las necesidades y responsabilidades de las altas capacidades, permite al niño examinar sus propias acciones y expectativas y las que tienen de los demás ²¹.

Sin embargo, es necesario que el niño comprenda que se le quiere por ser quien *es* y no por sus altas capacidades. El problema puede iniciarse si se hace demasiado énfasis en sus altas capacidades, no sólo al conversar con él, sino en los comentarios realizados con los demás.

El autoconcepto del niño con altas capacidades será beneficiado o dañado por la relación que establezca con su familia, como primer agente educador, ya que crea en él una imagen de sí mismo que será difícil de modificar. El impacto de los padres es tan fuerte en la vida de los niños que los hace vivir en una constante preocupación al no poder complacerlos; cuando los padres confían en su hijo, y le demuestran que lo quieren por lo que es –y no sólo por su inteligencia–, el niño con altas capacidades genera confianza en sí mismo.

²¹ Cfr. Clark, B., *op. cit.*, p.348.

Además de sus hermanos, el siguiente grupo de personas significativas en la vida del niño con altas capacidades son los amigos; para él, son personas tan importantes como su familia. La mayoría de los niños con altas capacidades tienen amistades largas y duraderas, porque conocen el sentido de la amistad desde pequeños.

No es extraño que el niño con altas capacidades encuentre en la escuela o en otros lugares en los que interactúe con niños, amigos con altas capacidades. Para ellos, estas amistades tendrán especial importancia, ya que les permitirán desarrollar muchos de sus intereses y resolver inquietudes.

La forma en que sus amigos los tratan y los perciben, marca el autoconcepto del niño con altas capacidades. Si estos niños no tienen amigos que los puedan comprender, como lo hace otra persona con altas capacidades, no será extraño que esto afecte a su autoconcepto, haciéndolo sentir alienado y diferente ²².

Las amistades para el niño con altas capacidades son vitales, por lo que éstas deben procurarse. Para ellos, estos amigos forman parte esencial de su vida y de su desarrollo. Debido a esto, el tener estas amistades fortalecerá el autoconcepto del niño con altas capacidades.

Éstos son los grupos significativos que influyen en el desarrollo del autoconcepto del niño con altas capacidades. En la investigación presente se pretende conocer este desarrollo.

²² Cfr. Clark, B., *op. cit.*, p.245.

INVESTIGACIÓN DESARROLLADA

Objetivos

- Medir el autoconcepto a través de un instrumento válido y confiable.
- Verificar una de las dos posturas concernientes al autoconcepto en los niños con altas capacidades.
- Comparar cinco factores del autoconcepto, enfatizando el factor intelectual.
- Comprobar si el autoconcepto varía entre niños y niñas.

Hipótesis

El autoconcepto de los niños con altas capacidades, que reciben ampliación curricular, es superior al de la media, sin importar el sexo; y tiende a ser más positivo mientras que el niño va creciendo.

Metodología

Para llevar a la práctica esta investigación, la autora del presente trabajo aplicó un instrumento de medición del autoconcepto; se eligió la Escala de Autoconcepto de Piers Harris para niños, con un grupo de 11 niños de edades entre los 10 y los 13 años.

Población

Se eligieron 11 niños del programa de enriquecimiento para niños con altas capacidades, pertenecientes a dos grupos del programa, por lo que su elección es azarosa.

El programa, se desarrolla fuera del horario escolar, fundamentalmente los sábados por la mañana, y está constituido por un conjunto de actividades que realizan los alumnos

según su edad y necesidades, así como una atención individualizada a las familias que lo solicitan [www.ucm.es/info/sees].

Dentro del programa, los niños se encuentran divididos en siete grupos, dependiendo de sus capacidades y edades, como se mencionó anteriormente. Se eligieron tres grupos que pertenecen a edades que fluctúan de los 10 a los 13 años de edad.

El grupo de niños a los que se examinó, consta de siete hombres y cuatro mujeres. Los niños provienen de diversas escuelas, todos son españoles y, en general, tienen una posición socioeconómica acomodada. Reciben atención a través de este programa de enriquecimiento, y además, cuentan con atención personalizada.

Instrumento de medición

Para evaluar el autoconcepto de la población se eligió la Escala de Autoconcepto de Piers Harris (1969). La escala consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SÍ-NO); en las que se pide al alumno que decida *sí* coincide o *no*, con lo que él piensa. Ello permite obtener una puntuación global y seis dimensiones específicas:

1. Conductual: es la percepción de portarse bien en distinto tipo de situaciones, que el niño parece asociar con la idea general de ser bueno.
2. Intelectual: percepción de ser importante y competente en la situación del aula. Podría identificarse con la percepción del estado socio-académico.
3. Físico: depende de la apariencia y de la percepción de competencia física.

4. Falta de ansiedad: percepción de ausencia de problemas de naturaleza emocional.
5. Autoconcepto social o popularidad: evalúa básicamente, la percepción que el alumno posee de sus relaciones con los otros niños.
6. Felicidad: satisfacción o autoestima.

La aplicación de esta escala puede hacerse, de forma colectiva, desde el segundo curso de enseñanza primaria.

Se eligió esta escala por diversas razones; dentro de las más importantes:

- Es una escala con un amplio reconocimiento científico.
- Es válida y confiable.
- Es sencilla de usar y fácil de comprender para los niños.
- Los resultados se pueden dividir en seis áreas y no en un solo resultado global.

Resultados Preliminares

Los resultados globales con las medias correspondientes se muestran en la siguiente tabla:

Factores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Media
Autoconcepto general	6	30	67	51	61	57	58	68	76	78	27	52.7
Conductual	17	7	18	15	12	15	15	15	18	18	12	13.3
Intelectual	17	9	14	15	13	14	14	13	16	18	6	14.8
Físico	12	1	6	6	9	5	5	10	11	12	1	7.09
Ansiedad	8	5	7	7	9	6	12	9	9	11	3	8
Popularidad	12	3	11	5	10	12	10	11	12	11	2	9
Felicidad	9	3	9	6	8	6	9	9	9	9	1	6.36

El autoconcepto general de los niños estudiados se encuentra dentro de la media (52.7), siendo ésta de 63.3 con una desviación típica de 10.24. Esto implica que el autoconcepto general de estos niños está de acuerdo con los demás niños de su edad.

En cuanto al análisis de los seis factores que componen esta prueba, podemos distinguir:

- El autoconcepto conductual; que incluye *ítems* como: 1. «Se puede confiar en mí»; 2. «Me porto bien en el colegio»; 3. «Me llevo bien con la gente»; 4. «Soy obediente»; 5. «Soy una buena persona», que es de 13.3, está dentro de la media y se sitúa en el percentil 25.
- El autoconcepto intelectual; que incluye *ítems* como: 1. «Soy listo»; 2. «Cuando sea mayor voy a ser una persona importante»; 3. «Hago bien el trabajo del colegio»; 4. «Soy un miembro importante de mi clase», que es de 14.8, está dentro de la media y se sitúa en el percentil 50.
- El autoconcepto físico, que incluye *ítems* como: 1. «Soy guapo»; 2. «Tengo una cara agradable»; 3. «Soy uno de los mejores en juegos y en deporte»; que es de 7.09, está ligeramente por debajo de la media y se sitúa en un percentil 20.
- El autoconcepto de ansiedad, que incluye *ítems* como: 1. «Me preocupo mucho cuando tenemos un examen en el colegio»; 2. «Duermo bien por la noche»; 3. «Cuando las cosas son difíciles, las dejo sin hacer»; que es de 8, está dentro de la media y se sitúa en el percentil 50.

- El autoconcepto social o popularidad, que incluye *ítems* como: 1. «Me resulta difícil encontrar amigos»; 2. «Mis compañeros de clase se burlan de mí»; 3. «Caigo bien en la clase», que es de 9, está dentro de la media y se sitúa en el percentil 30.
- La felicidad o autoestima; que incluye *ítems* como: 1. «Soy una persona feliz»; 2. «Me gusta ser como soy»; 3. «Mi familia está desilusionada conmigo», que es de 6.36, está ligeramente por debajo de la media y se sitúa en el percentil 10.

En una *valoración cualitativa* podemos argumentar que:

- a. De los cuestionarios, hay dos con puntuaciones extremadamente altas y dos con puntuaciones extremadamente bajas. Las dos personas con puntuaciones extremadamente altas son mujeres, mientras que los que tienen puntuaciones muy bajas, uno es hombre y la otra es mujer, además ambas personas se caracterizan por tener capacidades muy altas.
- b. El autoconcepto de las mujeres (62.5) de este grupo es más alto que el de los hombres (56.4). Aunque es importante resaltar que el resultado más bajo fue obtenido por una mujer y que la cantidad de mujeres en esta población era excesivamente baja.
- c. Para algunos niños, las afirmaciones como «Soy feliz» o «Soy una buena persona» eran demasiado ambiguas y consideraban que era difícil responder a estas preguntas con un *sí* o un *no*.

Discusión

A partir de esta pequeña población, podemos mostrar estos resultados preliminares, con la finalidad de continuar esta investigación en el futuro ²³.

- El autoconcepto de estos niños con altas capacidades tiende a ser igual al de los niños normales. Sin embargo, existen grandes picos en los resultados, es decir, que hay niños con autoconceptos excesivamente bajos y otros muy altos. Lo que lleva a la conclusión de que mientras la mayoría de los niños con altas capacidades tienen un autoconcepto acorde a los demás niños de su edad, para algunos, éste puede ser muy alto o muy bajo.
- Los niños de la población estudiada pertenecen a un programa de enriquecimiento, en el que tienen la oportunidad de convivir con otros niños de su edad; se supone que esto permite que se desarrolle un mejor autoconcepto.
- Dos de los niños tenían autoconcepto muy bajos y dos el autoconcepto muy alto. Esto se puede relacionar con su personalidad y con su propio desarrollo afectivo. Sin embargo, es importante resaltar que los dos que fueron muy altos pertenecían a niñas.
- El autoconcepto intelectual de estos niños con altas capacidades es normal al de los demás niños de su edad. Sin embargo es importante resaltar que en aquellas preguntas que hacían referencia a sus capacidades, eran muy

²³ Esta investigación se ha realizado en Chile con una población más amplia por la investigadora Mirra Raglianti, siendo los resultados semejantes.

positivos; pero cuando esta capacidad estaba en relación con los demás, era bajo. Por lo que se concluye que los niños con altas capacidades poseen un mejor autoconcepto intelectual, si se refiere a sí mismos, pero no es así cuando depende de los demás.

- En cuanto a la autoestima, en estos niños con altas capacidades tiende a ser alta, es decir que están a gusto consigo mismos y en relación a sus logros. Aunque en este estudio, las dos personas que tuvieron resultados muy bajos, hicieron que el resultado global bajara.
- Para muchos niños es difícil responder a preguntas que son altamente abstractas, sobre todo las relativas a la felicidad, la bondad o el bienestar, porque no lo consideran un absoluto sino como relativo.
- Es notable que el autoconcepto físico de estos niños es más bajo que lo normal, por lo que se concluye que éste es un factor que sí se ve afectado en esta población de niños con altas capacidades, sobre todo si se considera que la mayoría de los examinados eran niños. Esto puede deberse a la preponderancia de su desarrollo intelectual o al sedentarismo que se propicia actualmente.
- En cuanto a los aspectos que pueden mejorarse se encuentran: el tamaño de la población, ya que siendo la población extremadamente reducida, los resultados no pueden ser generalizados; el equilibrio entre niños o niñas, ya que se encontró que el autoconcepto de las mujeres es ligeramente superior y sería importante que en un estudio futuro se comprobara esta información.

Como resultado general, puede afirmarse que el autoconcepto de los niños con altas capacidades que fueron estudiados, es semejante al de los demás niños de su edad. Sin embargo, existen casos que salen de la media en extremo y que demandan especial atención, porque los niños hallados por debajo de la media pueden presentar situaciones problemáticas.

Este estudio encontró un resultado diverso al de su hipótesis, esto se puede relacionar con el hecho de que se trata de niños que asisten a un programa de enriquecimiento por lo que reciben atención especializada. Los resultados dan pie a futuras investigaciones en las que se sugiere aumentar la población a estudiar. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEREDA, A., **Niños superdotados.**, España, Editorial Pirámide., 2000., 275 págs.

BURNS, R. B., **El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento.**, España, Ediciones EGA., 1990., 355 págs.

CLARK, B., **Growing up gifted.**, Estados Unidos de América, Prentice Hall., 1992., 607 págs.

GARDNER, H., **Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.**, España, Paidós., 1995., 313 págs.

HARRIS, D.B. y PIERS, E.V., **The Piers Harris children's concept scale.**, Estados Unidos de América., Western Psychological Services., 1969.

LYNCH, M. *et al.*, **Self-concept Advances in theory and research.**, Estados Unidos de América., Ballinger Publishing Company., 1981., 367 págs.

LOVECKY, D., «Exploring social and emocional aspects of giftedness in children», en **Roeper Review.**, Vol. 15, No.1., pp.34-46.

OÑATE, M., **El autoconcepto: formación medida e implicaciones en la personalidad.**, Madrid., Narcea., 1989., 191 págs.

JAMES, W., **The principles of psychology.**, Estados Unidos de América., Dover Publications., 1980., 626 págs.

PAPALIA, D., **Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia.**, México., McGraw Hill., 1992., 672 págs.

PÉREZ, L. *et al.*, **Educación hijos inteligentes.**, España., Editorial CCS., 2000., 176 págs.

PÉREZ, L., **10 palabras clave en superdotados.**, Navarra., Editorial Divino Verbo., 1993., 332 págs.

- PRIETO, M., **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.**, España., Ediciones Aljibe., 1997., 206 págs.
- RAIMY, V., **The self-concept as a factor in counseling and personality organization.**, Estados Unidos de América., Office of Educational Services., 1948., 156 págs.
- RENZULLI, J.S., **What makes giftedness? A reexamination of the definition of the gifted and talented.**, Estados Unidos de América, Ventura County Superintendent of Schools Office., 1979., 179 págs.
- RIMM, S., **Keys to parenting the gifted child.**, Estados Unidos de América., Barron's., 1994., 185 págs.
- SCHMITZ, C., **Managing the social and emotional needs of the gifted.**, Estados Unidos de América., Free Spirit Publishing., 1985., 155 págs.
- SHEA, T., **Educación especial: un enfoque ecológico.**, México., Mc Graw Hill., 1997., 523 págs.
- SILVIA Y ORTIZ, M., **El niño sobredotado: ¿Cómo orientarlo?.**, México., Edamex., 1995., 267 págs.
- WEBB, J., **Guiding the gifted child.**, Estados Unidos de América., Gifted Psychology Press., 1994., 266 págs.
- WEBB, J., «Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children», en [www.ericfacility.net]., 2000.
- WINNER, E., **Gifted Children: myths and realities.**, Estados Unidos de América., Basic Books., 1996., 449 págs.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA PARA EL ESTUDIO DE LA SUPERDOTACIÓN., [www.ucm.es/info/sees].

IDENTIDAD FEMENINA Y HUMANIZACIÓN DEL MUNDO. APROXIMACIÓN A LA DETERMINACIÓN DE LA ESPECIFICIDAD FEMENINA COMO PARÁMETRO ANTROPOLÓGICO-NORMATIVO

Rodrigo Guerra López

RESUMEN

El presente estudio pretende realizar una investigación fenomenológica sobre la especificidad de lo femenino y el problema de la fundamentación antropológica de la diferenciación sexual. La femineidad es analizada en diversos planos que gradualmente manifiestan que ésta es una perfección óntica y un valor que habita en toda la persona de la mujer y que tiene su raíz más profunda en el alma y no en la pura corporeidad. A la luz de esto, finalmente se muestra la importancia que posee la reivindicación de la especificidad de la mujer en la reconstrucción de un mundo más humano.

ABSTRACT

The present study tries to perform a phenomenological investigation on the specificity of feminity and on the problem of the anthropological foundation of sexual differentiation. Feminity is analyzed in diverse dimensions that gradually show that it is an ontic perfection and a value that exists in the whole person of the woman and which has its deepest root in the soul and not in pure corporeity. Finally, it is argued the importance of vindication of the specificity of women in the reconstruction of a more human world.

Palabras clave: mujer; feminidad; diferenciación sexual; antropología femenina; normativa antropológica.

INTRODUCCIÓN

Hace casi ocho años inicié mis reflexiones sobre el fundamento antropológico de la diferenciación sexual. En aquel entonces, las preguntas que abordé estaban fuertemente jaloneadas por los temas y problemas que emergieron en torno al «Año Internacional de la Mujer» y en particular alrededor de las nociones de «perspectiva de género» y de «equidad de género»¹. El desafío era tratar de descubrir si existían razones fundadas para sostener que la masculinidad y la feminidad eran perfecciones puramente corpóreas, explicables desde un punto de vista cultural o si había una justificación más profunda de tipo metafísico.

El análisis permitió observar que existían datos fenoménicos en los diversos niveles de configuración de la persona y de la personalidad que demandaban una explicación radical y transfenomenica sobre la diferenciación sexual. La diversidad biológica, instintiva, cultural, y psíquica entre varones y mujeres ofreció datos que permitieron redescubrir, desde este tema, la existencia de un principio vital que actúa como «forma *corporis*», como forma sustancial del cuerpo y proponer, así, que la persona masculina y la persona femenina

¹ Esta investigación fue publicada como: Guerra López, Rodrigo, «Pensar la diferencia. Reflexiones sobre la condición femenina y el fundamento antropológico de la diferenciación sexual», en **Medicina y Ética. Revista Internacional de Bioética, Deontología y Ética Médica.**, Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università del Sacro Cuore-Universidad Anáhuac., Vol. VII, No. 4., octubre-diciembre., 1996. Este texto volvió a aparecer en el libro: A.A. V.V., **Temas actuales de Bioética.**, México., Editorial Porrúa., 1999., pp.109-123.

gozan de diferenciación sexual principalmente por el alma que determina al cuerpo y no solamente por el cuerpo (de manera más bien accidental) como tradicionalmente se ha sostenido ².

En esta ocasión trataré de ahondar en la especificidad femenina, es decir, intentando descubrir los elementos que, más allá de roles sociales convencionales, pueden ayudarnos a apreciar lo femenino en cuanto femenino para, de esta manera, colocar las bases antropológico-normativas que permitan replantar algunas vías para la humanización de las personas y de las sociedades.

Tengo que reconocer, desde el inicio de esta exposición, que no es común el que un varón hable sobre la esencia de la feminidad y sobre el papel que ésta juega en el proceso de humanizar el mundo. Esto responde a dos razones que vale tener en cuenta. La primera es más o menos evidente: la experiencia de lo específico femenino es accesible primariamente a quien la vive desde dentro y sólo indirectamente lo es para el varón que la constata exteriormente a través de la relación interpersonal, por medio de la Literatura y en general a través de símbolos, gestos y datos que ofrecen indicadores, muchas veces confusos, de este fenómeno.

La segunda razón a veces no es tan evidente, pero es preciso también reconocerla: los varones experimentamos una cierta dificultad para apreciar y aprehender totalidades como

² Un ejemplo de reducción de la sexualidad a una dimensión accidental de la persona se encuentra en Gómez Pérez, Rafael., **Introducción a la metafísica**, Madrid., Rialp., 1978., p.57.

la propia del fenómeno de la feminidad. No sólo es que no vivamos esta experiencia desde dentro, sino que realmente nos cuesta trabajo comprender a la mujer en cuanto mujer debido a la peculiar configuración de algunos aspectos de nuestro psiquismo interno, que si bien son educables, no es común el que, de hecho, realmente se les eduque con esta dirección. Sé que esta afirmación es temeraria, pero trataré de justificarla un poco en las líneas siguientes.

La exposición incluirá diversos incisos que, sin embargo, poseen cuatro momentos principales: a) El papel metodológico de la experiencia sobre lo humano; b) el fundamento de la diferenciación sexual y la especificidad de lo femenino; c) el significado de la feminidad en el contexto de la controversia y crisis sobre lo humano y; d) la hipótesis sobre algunas vías para la reconstrucción de lo humano.

I. LA IMPORTANCIA DEL MÉTODO

Somos de la opinión que muchos problemas en torno a la delimitación de lo femenino podrían ahorrarse si fuesen enunciadas con claridad las condiciones metodológicas que el fenómeno de la mujer exige de suyo. Esto quiere decir que no es indiferente el uso de un método o de otro, al momento de ingresar en esta temática. El método debe ser adecuado al objeto de investigación. La realidad es la que norma el acceso metodológico, no viceversa.

Antes de enunciar cualquier pregunta sobre la naturaleza femenina es preciso advertir que la feminidad acontece como dato en la experiencia. La experiencia de lo femenino se ofrece, pues, como un cierto *mostrarse* que, si bien no es fácil precisar, sí puede ser percibido como una realidad objetiva

que se ofrece con una evidencia que le es propia. Esta experiencia tiene que ser leída por parte de la inteligencia en su significado (inducción esencial) para así poderla explicar e interpretar de manera adecuada (reducción). La explicación y la interpretación deben buscar *detenerse en lo irreductible*, es decir, deben saber detenerse en el límite que el fenómeno por sí mismo coloca y que reclama no ser desfigurado al momento de tratar de entenderlo ³.

II. LA DIFERENCIACIÓN SEXUAL NO ES INDIFERENTE EN LA CONSTITUCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LO HUMANO

¿Qué significa todo esto? En primer lugar lo que quiere decir es que, más allá de las teorías particulares sobre el conocimiento, si nos disponemos a volver a las cosas mismas, la experiencia se nos da como un *primum*: como un lugar en el que se inician los conocimientos sensibles e intelectuales que, eventualmente, permitirán remontar por mucho la mostración del aparecer como aparecer. En este sentido, la experiencia que tenemos sobre el mundo si bien es compleja y amplia, yace, descansa, en una experiencia originaria, indubitable y riquísima cualitativamente, que es la experiencia de lo humano y que denota que, antes de vivirla y experimentarla, el ser humano *es*. Dicho en palabras más breves: cuando conozco algo me doy cuenta (concomitantemente) que *soy*. Este «darme cuenta» no se agota en la percepción sensible, sino que es un darse cuenta que abraza tanto el sentir como el entender mi propia realidad, aunque sea de modo confuso.

³ Cfr. Guerra López, Rodrigo., **Volver a la persona. El método filosófico de Karol Wojtyła**, Madrid., Caparrós., 2002.

La experiencia de lo humano es la experiencia sobre el ser propio que es la base sobre la que se despliega toda comprensión de la realidad. Esta experiencia, luego de su darse originario, se enriquece con la vida moral y con el trato con otros seres humanos que, si bien se mantienen ajenos a mí, me permiten descubrirme y eventualmente entender que todos participamos de una experiencia humana común.

Precisamente en este proceso de enriquecimiento paulatino de la imagen que vamos construyendo sobre lo humano, emerge con singularidad la experiencia de lo femenino. Lo humano no acontece de un modo asexuado o puramente masculino, sino pletórico de elementos propiamente femeninos que integran una imagen complejiva en la que sería absurdo sostener que la sexualidad resulta indiferente.

A pesar de la densa cultura patriarcal que enfatiza el papel del varón en la vida social, hasta momentos en los que prácticamente queda subordinado y hasta suprimido el papel de la mujer ⁴, la presencia femenina marca cualitativamente el modo como lo humano se devela para una persona. No sólo los momentos excelsos de plena realización y proyección social de la mujer colaboran a este proceso. También los momentos arduos en que lo femenino es desdibujado, ocultado, lastimado o acallado colaboran a descubrir la irreductibilidad de la mujer en cuanto mujer que no puede negar su identidad aun en circunstancias difíciles o contradictorias.

⁴ Cfr. Goldberg, Steven., **La inevitabilidad del patriarcado**, Madrid., Alianza., 1976; Cfr. Badinter, Elisabeth., **L'un est l'autre. Des relations entre hommes et femmes**, París., Odile Jacob., 1986.

III. LA UNIDUALIDAD DE LO HUMANO

Agustín de Hipona, Tomás de Aquino y más recientemente Karol Wojtyła, han ofrecido valiosas apreciaciones sobre la indubitable presencia del sí mismo ante sí mismo, que afianza la base para la experiencia humana fundamental ⁵. Sin embargo, hoy con una mayor conciencia sobre el valor de la diferenciación sexual, es posible advertir que esta experiencia sobre lo humano posee una *unidualidad* sin la cual la apreciación de lo humano quedaría como mutilada. La percepción respecto de mi propio ser no madura si no concursan elementos masculinos y femeninos en la constitución de mi rostro auténtico.

En efecto, la experiencia nos muestra que lo humano aparece bajo dos modalidades diversas, sin dejar de ser *humana* ninguna de ellas. Por una parte, varones y mujeres participamos de una identidad cualitativa innegable. Ambos poseemos cuerpo viviente, tenemos inteligencia, voluntad, afectos. Ambos somos capaces de interpretar y de crear cosas superando –al menos relativamente– los condicionamientos físicos, instintivos y pulsionales.

Sin embargo, la diferencia también emerge concomitantemente. Antes de detallarla es preciso constatar algo: la experiencia de lo humano es una experiencia que madura al descubrir *una alteridad que se contradistingue de mi yo*. La diferenciación sexual expresa un límite constitutivo de nuestra naturaleza. Por más que exista una identidad cualitativa, la

⁵ Cfr. Agustín de Hipona., **De Trinitate.**, X, 10, 14; Tomás de Aquino., **De Veritate.**, q. 10, a. 8; Wojtyła, Karol., **Metafísica della persona.**, Milano., Bompiani., 2003., pp.831-837.

diversidad corpórea, cultural y psíquica entre varón y mujer me ofrece no simplemente a un «otro-yo» sino a un «otro» que, si bien es un «otro-yo», su «yo» no está configurado exactamente del mismo modo que el mío. Por eso, descubrir que el «tú femenino» es alteridad respecto de mi «yo masculino» es cualitativamente más intenso y diverso que una suerte de descubrimiento neutro de la relación «yo-tú» (que no hace referencia explícita a la diferenciación sexual).

De este modo, la diferenciación sexual es un *locus*: es un lugar en el que la verdad sobre el propio límite aparece con particular fuerza. El «otro» en tanto que posee elementos con identidad cualitativa respecto de mi «yo», ofrece una continuidad experiencial en el plano de lo común. El «otro» –en tanto que «diverso sexualmente»– se convierte, para mí, en un ser fascinante y enigmático por mostrar una discontinuidad experiencial novedosa. La persona femenina es «como yo», pero es diversa en un cierto plano que se encuentra al interior de su «yo». Así las cosas, *el enigma del otro es máximo cuando se trata de un otro diferente sexualmente de mí*. Esto que podría parecer de repente una explicación puramente académica, adquiere una gran vivacidad existencial cuando descubrimos, en nuestra propia experiencia, que lo fascinante del sexo opuesto radica en esa simultaneidad de identidad y diferencia que hace que se suscite una singular curiosidad por descubrir cómo es el otro –la otra– en su misterio.

IV. ALTERIDAD CON RECIPROCIDAD RELACIONAL

Esta observación nos permite encontrar un nuevo elemento: la alteridad causada por la diferenciación sexual es una alteridad que invita a la *reciprocidad relacional*. Si bien la persona es un sujeto social, y la sociabilidad se ejerce indistintamente

con personas del mismo o de diverso sexo, podemos advertir que la relación establecida entre el varón y la mujer es un caso modélico del carácter social, o mejor aún, «comunional» del ser humano.

Sin agotar todas las dimensiones personales en las que se plasma lo masculino y lo femenino, baste mirar que, hasta en el orden puramente corpóreo, la sexualidad manifiesta de manera plástica que un ser humano no se realiza como humano cuando permanece encerrado en sí mismo, «enclaustrado». El ser humano es apertura hacia el «otro-diverso-sexualmente». Toda la conformación corpórea –hasta en el nivel de la configuración genética– dice «alteridad-heterosexual». La *alteridad* es una tensión constitutiva de la persona que se expresa a través del cuerpo de una manera sumamente intensa en todo nivel. El cuerpo humano es ya apertura, pero lo es especialmente cuando esta apertura, este «ser-para-otro», se transforma en donación heterosexual. Así, *la diferenciación sexual posibilita un tipo de unidad más fuerte y estrecha que la que se puede dar entre personas del mismo sexo*, es decir, el «servarón» y el «ser-mujer» posibilita que dos personas se entreguen totalmente (corpórea y afectivamente) y eventualmente realicen, de una manera incomparablemente elevada, el «ser-uno-para-el-otro».

Este tema podría explorarse en múltiples dimensiones. Baste señalar, en esta ocasión, que la conciencia del propio límite que emerge al constatar la diferenciación sexual, persuade al varón no sólo que necesita de la mujer y que la mujer necesita del varón, sino que cada uno posee en sí mismo una plenitud que el otro no tiene y que es deseable compartir. En otras palabras, *la diferenciación sexual abre a la persona a*

una modalidad del don de sí que es inviable entre personas del mismo sexo. Ésta es una de las razones más profundas por las que la cuestión de la diferencia sexual no es reconducible sin más a un asunto de roles sociales convencionalmente definidos, sino que exige un esclarecimiento propiamente ontológico en el que la complementariedad varón-mujer aparezca como una dinámica que emerge desde la plenitud entitativa del ser personal sexuado ⁶.

V. LA PREGUNTA CORRECTA: ¿QUIÉN ES EL VARÓN? ¿QUIÉN ES LA MUJER?

Con estos datos –sucintamente anotados– es posible, entonces, lanzar una pregunta a la experiencia que se nos ofrece: *¿quién* es el varón y *quién* es la mujer que conforman la integralidad de la experiencia de lo humano que yo vivo en mi interior?

En efecto, la pregunta no puede ser *¿qué* es el varón y *qué* es la mujer? Una pregunta que sobre este fenómeno subrayara el «qué» y no el «quién», asumiría de entrada que no es clara en la experiencia inicial la diferencia entre cosas y personas: entre «ser-algo» y «ser-alguien». Sin embargo, esto es contradictorio. En otro lugar, hemos explicado de manera amplia que desde el momento más originario en el que nuestra conciencia despierta, la diferencia entre «ser-algo» y «ser-alguien», emerge como una dato *per se notae quoad omnibus*, es decir, evidente para todos. Esto significa que, al momento en que la inteligencia humana se da cuenta que *algo es*, no puede no

⁶ Cfr. Scola, Angelo., **Identidad y diferencia. La relación hombre-mujer.**, Madrid., Encuentro., 1989., p.54.

darse cuenta tangencialmente que el sujeto que la realiza es un *alguien-que-es*⁷.

De esta manera, el modo metodológicamente más adecuado para preguntar por la feminidad y la masculinidad es precisamente el que no elude que la fuente de esta experiencia es un *sujeto personal*, es un «alguien» que posee un sello diferencial de tipo sexual en todos los órdenes de su persona (corpóreo, afectivo, psíquico, etcétera).

Ahora bien, vale la pena advertir que si el presente estudio tiene como objeto aproximarnos principalmente a la dimensión femenina de lo humano, con lo ya afirmado se logra entrever que esto no puede realizarse sin mencionar con cierta frecuencia lo masculino, ya que la unidualidad relacional de la experiencia humana lo demanda.

VI. VERIFICAR LA FEMINIDAD COMO ATRIBUTO TOTAL DE LA PERSONA (FEMENINA)

La feminidad es una perfección que no existe *per se* sino que atraviesa todo el ser personal de la mujer. De hecho, al hablar de persona no se puede prescindir señalar su diferenciación sexual ya que ésta no es una dimensión accidental de ella misma sino que es una característica que brota del tipo de perfección intrínseca que la hace tener un cierto modo de ser. Utilizando el lenguaje de Aristóteles podemos decir que el acto –la «entelequia»–, la forma que le da configuración, orden y unidad al cuerpo es el responsable de la configuración, orden y unidad también desde el punto de vista sexual.

⁷ Cfr. Guerra López, Rodrigo., **Afirmar a la persona por sí misma. La dignidad como fundamento de los derechos de la persona.**, México., Comisión Nacional de los Derechos Humanos., 2003., p.45 y ss.

Este aserto puede ser verificado a grandes rasgos del siguiente modo: por una parte, la pura capacidad de combinación química de los ácidos nucleicos, aminoácidos (proteínas y enzimas) y demás elementos constituyentes de un ser humano vivo *no es suficiente* para que la «información» genética que explica su constitución (genética, tisular, orgánica, sistémica, etcétera) se estructure y configure al modo como sucede de hecho. Los elementos que conforman el cuerpo humano no dan razón totalmente de su unidad entitativa y funcional. Nadie puede negar que el cerebro y el sistema ganglionar colaboran a mantener la unidad del cuerpo. Sin embargo, *la funcionalidad de estos órganos es condición necesaria pero no suficiente para explicar la unidad completa del viviente en cuanto viviente.*

Dicho de otro modo: si se analizan con cuidado los componentes químicos que integran, por ejemplo, el DNA podemos percatarnos que son prácticamente idénticos en todos los seres vivos. ¿Por qué en unos se articulan de un modo y por qué en otros de otro? Al formular esta pregunta debemos entender que no es lo mismo que el profesional de la Genética nos describa *cómo* está conformado el genoma humano a la explicación sobre el *por qué* está ordenado de este modo preciso y no de otro. Las causas *quia*, los cómo, y las causas *propter quid*, los porqués, si bien están íntimamente relacionadas, no son lo mismo. Este tipo de fenómenos parecen demandar el reconocimiento de un principio vital que explique el orden y unidad corpóreos y que no sean uno más de estos factores corpóreos. Esto es lo que precisamente pareciera relanzar la clásica noción de *entelequia*, ya que éste término designa 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, la unidad entitativa y la ruta funcional que éste desplegará gradualmente.

Esto nos permite, entonces, entender que *la feminidad y la masculinidad en el orden corpóreo remiten a una feminidad y a una masculinidad más profunda* que proviene del elemento determinante de la configuración corpórea, es decir, de la *entelequia*, de la forma sustancial, del principio vital.

La segunda manera de constatar que la diferenciación sexual y particularmente la feminidad provienen del principio vital y, por lo tanto, que es un sello diferencial no sólo corpóreo sino también psíquico es el análisis del desarrollo cognitivo y afectivo de la mujer.

En efecto, de entre los múltiples datos que revelan la singularidad psíquica de la mujer es importante señalar, al menos, que existen algunas peculiaridades que el proceso del conocimiento reviste cuando acontece en la mujer. Parece ser que podemos encontrar que las mujeres suelen tener una particular habilidad para la *comprensión intelecto-sensitiva* concreta, es decir, para captar receptivamente de modo cuasi-inmediato los contenidos inteligibles en las situaciones concretas de la vida cotidiana. Este fenómeno suele ser denominado «intuición». Por intuición no queremos señalar una suerte de dinamismo irracional que de manera más o menos arbitraria apuntara hacia ciertos contenidos. Lo que queremos expresar es que, en la mujer, la actividad intelectual se encuentra mucho más fusionada con la sensitiva que en el varón, permitiendo esto una aprehensión de lo real, en tanto que real, más holística e inmediata. Así, la «intuición femenina» no versa

sólo sobre *qué son* las cosas (esencia), sino también trata sobre su contenido cualitativo sensible (cualidades sensibles) y sobre la *importancia que de suyo tienen* (valor). La intuición femenina, por ello, es inteligible, sensitiva y valoral: no deja de lado la esencia que permite la universalización, ni ignora el valor y los aspectos concretos que posibilitan el justipreciar la bondad intrínseca de las cosas y de las personas.

En contraste, los varones tendemos más al pensamiento abstracto y a la discursividad. Esto quiere decir que, en lo masculino, encontramos subrayadas las funciones analíticas o de disociación de las partes que constituyen un todo y los procesos de conexión lógico-deductiva que permiten, entre otras cosas, la realización de la argumentación silogística. Asimismo, en la percepción de la realidad, los varones solemos atender a su faceta apetecible, a aquello que nos parece «conveniente»: a la perfección de la cosa en cuanto ella desarrolla alguna capacidad humana⁸. Por ello, en el varón, el aprecio de las cosas parece originarse bajo la huella de una cierta propensión al dominio y la instrumentalización. No nos parece exagerado sostener, entonces, que una posible explicación a la crisis de la modernidad ilustrada ha sido el unilateral énfasis que lo masculino ha impuesto en la cultura y en las instituciones a través de la impostación del canon racional-instrumental que, para articularse de una manera humana, habría de ser corregido precisamente con el aporte de la racionalidad específicamente femenina.

⁸ Usamos la palabra «valor» en el sentido que le ha asignado Dietrich von Hildebrand. Por otro lado, la noción de «bien» es usada aquí en el significado aristotélico del término. En nuestra opinión, la distinción entre bien y valor es capital para éste y otros temas ético-antropológicos. Cfr. Cardona, Carlos., **Metafísica del bien y del mal**, Pamplona., Eunsa., 1987; Von Hildebrand, Dietrich., **Ética**, Madrid., Encuentro., 1983.

El descubrir que el varón desarrolla más la *ratio* instrumental, analítica y discursiva, y la mujer más el *intellectus* contemplativo, valoral y sintético, nos permite sostener que la mujer en el contexto del orden de la creación, parece tener una actividad de suyo más elevada que el varón ya que, en el orden de las funciones de la inteligencia, la *ratio* es una operación subordinada al *intellectus*, es decir, la capacidad discursiva se ordena a la comprensión del *totum et integrum*.

Otro aspecto que configura la estructura psíquica de la mujer como mujer es de orden afectivo. Es cierto que todo ser humano es un *integrum* de elementos corpóreos, psíquicos y espirituales. Sin embargo, en ella hallamos una mayor *integración*, es decir, un modo de ser donde al entendimiento, la voluntad y los sentimientos se les dificulta actuar separados. Más aún: pareciera que estos tres dinamismos estuvieran como enlazados por un cierto centro afectivo que, en ocasiones, algunos llaman «corazón». Este «enlace» no produce que cada capacidad humana pierda su especificidad, sin embargo, le confiere a cada una de ellas una cierta unidad psicológica y emotiva especial. Esto parece explicar precisamente que la mujer, aun al realizar las actividades más modestas, comprometa todos los dinamismos de su persona y descubra como algo muy trabajoso el escindir alguna función de otra (por ejemplo, fracturar la actividad intelectual de la vida afectiva)⁹. Nada más lejano de lo femenino que la vida escindida o partida. En la mujer todo lo que acontece goza de una singular unidad.

⁹ Sobre la especial «integración» de los dinamismos en la mujer, véase: Seifert, Josef., «Defender a la mujer del feminismo», en *Atlántida*, Vol. VI., No. 13., enero-marzo., 1993., pp.17-27.

Gracias a esta mayor integración de los dinamismos en la mujer, ella tiene *una especial sensibilidad a los temas y problemas más específicamente humanos*. No es raro ver cómo la mujer, de modo natural, suele inclinarse por actividades y preocupaciones donde la dignidad de la persona humana, el amor, la libertad y los derechos fundamentales se encuentran olvidados u oscurecidos. En esta misma línea argumentativa, también es importante reconocer que en la mujer la búsqueda y encuentro de un significado unitario de la existencia parece surgir de un modo más espontáneo y concreto que en el varón, el cual aun cuando también vive de modo dramático la búsqueda de sentido, suele tender a categorizarlo de modo abstracto.

Si esto es así, entonces podemos afirmar que la articulación del principio vital que organiza el cuerpo y que explica las operaciones superiores de tipo intelectual, volitivo y afectivo se encuentra, en la mujer, de manera más dilatada, integrada y fusionada que en el varón. Utilizando nuevamente el lenguaje de los griegos, podemos decir que la unidad hilemórfica en la mujer posibilita una mayor integración que en el varón.

Esto no significa que en el varón no exista propiamente unidad hilemórfica, ni que el varón posea otra esencia diversa a la femenina o que exista una diferencia esencial en términos de facultades. Lo que significa es que el alma femenina parece activar al cuerpo femenino como cuerpo vivo de una manera más íntima, haciendo de la persona un ente en cierto sentido más «simple»... Si esto no es así, no entendemos entonces por qué existe una diferenciación en los procesos cognitivos y en el papel unificador que tiene el centro afectivo en el caso de la mujer.

En todas las culturas y en todos los tiempos, siempre novedosos y multifacéticos, lo femenino posee un núcleo irreducible que se trasluce en el cuerpo de la mujer, en su sensibilidad, en su modo de vivir la vida afectiva y en su dedicación a todo aquello que es propiamente humano. Los papeles socioculturales asignados a la mujer no expresan muchas veces esta identidad profunda. Al contrario, expresan el muy frecuente dominio instrumental por parte de los varones. Sin embargo, con todo y la enorme influencia que ejerce el contexto, deseamos repetir lo que desde hace algunos años hemos intentado defender: *la vocación natural de la mujer parece estar orientada a la custodia de lo auténticamente humano*. Esta custodia se realiza prioritariamente en *la formación del hombre y el cuidado de la rectitud en la donación interpersonal*. Lamentablemente, en esta ocasión no podemos desarrollar más estas ideas pero las podemos considerar como confirmadas a través de las investigaciones de una de las más grandes filósofas del siglo veinte.

VII. LA CONTRIBUCIÓN DE EDITH STEIN

Edith Stein, quien fuera asistente de Edmund Husserl explora, en una compilación de estudios dedicados a la mujer, el delicado tema del alma femenina. ¿Qué es lo que la caracteriza? ¿Se puede encontrar un tipo de mujer en diversas descripciones sobre el ser y hacer de las mujeres? «¿Se puede reducir a unidad toda la enorme variedad de mujeres que encontramos en la vida, y delimitar esta unidad frente al alma del hombre?»¹⁰. Para resolver estas cuestiones, Stein revisa tres historias diversas sobre mujeres: **Ingunn, hija de Steinfinn**,

¹⁰ Stein, Edith., **La mujer.**, Madrid, Palabra, 1998, p.85.

de Sigrid Undset; **Nora**, de Ibsen e **Ifigenia**, de Goethe. Los tres son relatos de fantasía muy diferentes entre sí. Sin embargo, expresan en diversas situaciones y bajo distintos perfiles personales, un mismo rasgo esencial femenino común: «el deseo de dar amor y de recibir amor, y en ello un anhelo de elevarse desde la estrechez de su fáctica existencia actual hasta un ser y actuar superiores» ¹¹.

Poco más adelante, nuestra autora afirmará:

«¿Hemos entendido con esto el alma femenina en su núcleo? Naturalmente podrían traerse a colación todavía otros muchos tipos de mujer, pero yo creo que, en la medida en que son tipos de mujer, todos tendrán esta base común: llegar a ser aquello que ella debe ser, desplegar y madurar el mejor modo posible la humanidad que duerme en ella en la forma particular que le es requerida, hacerla madurar en aquella unión de amor que desata fructuosamente este proceso de maduración y a la vez incentivar y promover en los otros la maduración en orden a su plenitud, todo eso constituye la necesidad femenina más profunda, necesidad que puede manifestarse con muchos ropajes, también en las desviaciones y degeneraciones» ¹².

Este bello texto se completa con una breve consideración sobre los varones. Los varones somos más propensos a la actividad exterior, a la acción, a la realización... Éstas y otras características conducen a Edith Stein a una conclusión análoga a la nuestra:

«Yo quisiera opinar que la relación de alma y cuerpo no es completamente la misma, que por lo común la unión al cuerpo de

¹¹ *Ibidem*, p.91.

¹² *Ibidem*, pp.92-93.

forma natural es más íntima en la mujer (...). Me parece que el alma de la mujer vive y está presente con mayor fuerza en todas las partes del cuerpo, y que en consecuencia queda afectada interiormente por todo aquello que le ocurre al cuerpo, mientras que en el hombre tiene más fuertemente el carácter de instrumento que le sirve en su actuación, lo cual conlleva un cierto distanciamiento consigo mismo»¹³.

Esta mayor integración personal de tipo óntico tiene, sin embargo, sus riesgos. El principio vital que actualiza al cuerpo y lo hace cuerpo femenino, si no se educa en su capacidad de autodominio y autodeterminación, puede sumergirse en la dinámica de lo puramente corpóreo. De esta manera, Stein afirma categóricamente:

«Cuanto más íntima es la relación entre alma y cuerpo, tanto mayor será el peligro del hundimiento (...). Donde faltan la formación del entendimiento y la educación de la voluntad, la vida sentimental deviene un movimiento sin dirección fija. Y, porque necesita de algunas direcciones para su movimiento, cae bajo la dirección de la sensibilidad si le falta la guía de las fuerzas espirituales superiores. De este modo se produce el hundimiento de la vida espiritual en lo sensual animal, lo cual es fomentado todavía más por el fuerte vínculo con el cuerpo»¹⁴.

De esta manera podemos advertir que una emancipación femenina que suprima el desarrollo de las virtudes morales e intelectuales en la mujer –aun cuando parezca liberadora–, tenderá a esclavizarla como ningún otro ser puede ser esclavo. La corrupción de lo mejor es lo peor. La perfección propia de lo femenino si no se cultiva y desarrolla plenamente,

¹³ *Ibidem*, p.94.

¹⁴ *Ibidem*, pp.95-96.

más tarde que temprano deviene en un sometimiento profundamente perverso. Si la cultura ambiente, por otra parte, se dinamiza por la racionalidad instrumental de tipo masculino, la combinación entre una mujer debilitada y un varón abusivo puede ser funesta.

Asimismo, como corolario, podemos advertir que una emancipación que busque liberar a la mujer imitando la peculiaridad masculina, también la colapsa debido a que su especificidad quedaría violentada y como fracturada (desintegrada). Lo propio del varón es someter su racionalidad analítica, discursiva e instrumental a la verdad que le puede descubrir la mujer. Lo propio de la mujer es educar al varón en la totalidad de los factores de lo real.

VIII. SIGNIFICADO DE LA FEMINIDAD EN EL CONTEXTO DE LA CONTROVERSIA SOBRE LO HUMANO

La controversia de nuestro tiempo es la controversia sobre el «*humanum*», lo humano¹⁵. En otras épocas, la controversia sobre el «*divinum*», lo divino, era muy intensa y aun cuando existían numerosas escuelas y tendencias, este tema situaba continuamente a los interlocutores en un paradigma donde era claro que todo significado de la realidad era reconducible a Dios. Al arribar la modernidad ilustrada, el tema de Dios se desplazó por alienante y sólo fue tocado por unos pocos que desde el «*humanum*» buscaban una vía de acceso al «*divinum*»...¹⁶.

¹⁵ Cfr. Szostek, Andrzej; Styczen, Tadeusz; Wojtyła, Karol., **Der Streit um den Menschen. Personaler Anspruch des Sittlichen.**, Kevelaer, Butzon & Bercker., 1979.

¹⁶ Pienso en Malebranche, en Pascal, en Vico, en Rosmini...

Hoy que la atención ya no está puesta en Dios, la situación no parece haber mejorado mucho, entre otras cosas, porque lo humano no parece capaz de fungir como fuente de reconducción de todos los significados. Experimentos como el kantiano muestran que cuando lo humano se reivindica al interior de la modernidad ilustrada, la manera como se recuperan los datos provenientes de la realidad tiende a ser constructivista, es decir, tiende a incubar justamente una actitud en la que el yo, más que aceptar el don de lo real, termina imponiéndose sobre él a través de una subjetividad que no reconoce otro parámetro más que el de sí misma ¹⁷.

De esta manera, lo humano –aparentemente central en la modernidad ilustrada– ha sido distorsionado por una falta de conciencia sobre la primacía de lo dado. Esta falta de conciencia tiene un origen complejo que no podemos detallar aquí ¹⁸. Sin embargo, como ya hemos insinuado un poco más arriba, la racionalidad instrumental fracasa entre otras cosas al momento de intentar emancipar lo humano precisamente porque privilegia la racionalidad masculina y no reconoce el aporte del ser y del hacer propiamente femenino que se caracteriza, entre otros elementos, por una búsqueda continua del carácter suprautilitario de la existencia.

No queremos indicar con esto que la racionalidad masculina sea mala *per se*. Lo que deseamos anotar es que cuando

¹⁷ Véase que para Kant la actividad del sujeto existe en la medida en que se refiere al *yo trascendental* (que es igual a una incógnita) mientras que el *yo trascendental* a su vez sólo se constituye por medio de esta misma actividad fundante. La circularidad de este planteamiento es patente y permeará muchos de los modelos posteriores de racionalidad autofundada. Cf. Kant, Emmanuel., **Crítica de la razón pura.**, Madrid., Alfaguara., 1998., A 346., B 404.

¹⁸ Cfr. Guerra López, Rodrigo., **Volver a la persona.**, pp.65-75.

ésta se construye y se educa sin el concurso de la presencia de lo femenino, la dimensión donal, gratuita, auto-dada de la existencia parece encontrar dificultad para acontecer. No tememos afirmar que pareciera que existe una relación profunda entre la captación de lo real como real y el aprecio al misterio de la persona femenina. La presencia de la mujer es esencial para configurar un modo humano de pensar, amar y actuar en la vida social.

No deja de ser curioso, a la luz de esto, que lo humano ha sido muchas veces considerado desde el enfoque de numerosas ciencias –incluida la Filosofía–, como un fenómeno en donde la diferenciación sexual no es relevante. Esto no debe ser así. La persona exige tener auténtica primacía y centralidad no sólo en el ámbito de la especulación académica sino, sobre todo, en la dinámica de la cultura y la sociedad contemporáneas. Todo esfuerzo por re-proponer a la persona como principio y fundamento requiere pasar necesariamente por re-proponer el valor de lo femenino y lo masculino, ambos rostros recíprocos y complementarios de lo humano.

El significado de la feminidad en el contexto de la controversia y crisis sobre lo humano, emerge justamente cuando nos formulamos la pregunta: «¿Quién es la mujer?», ya que esta cuestión coloca a lo femenino, de entrada, como una categoría propiamente personal y que sólo en el marco de una comprensión personalista puede ser interpretada con justicia.

Tanto en el ámbito educativo y cultural, como en el terreno de las reformas estructurales y las políticas públicas, debemos crear mecanismos que permitan que lo femenino emerja como movimiento. Esta «vía femenina» para la reconstrucción

de un espacio más humano en la vida privada y pública no excluye otras vías (la «vía de la solidaridad con los pobres», la «vía educativa», la «vía del trabajo político», etcétera) y no las excluye precisamente por su transversalidad, es decir, porque recuperar cultural y políticamente *el rostro femenino de lo humano es un quehacer que implica a todos –varones y mujeres– en todo espacio y tiempo*. De este modo el preguntarnos «¿quién es la mujer?» es asumir con seriedad la propia existencia que nos ha sido muchas veces arrebatada, cuando una parte esencial de la experiencia de lo humano se margina o se excluye. Creo sinceramente que, en este sentido, la mujer es auténtica esperanza en medio de la crisis contemporánea. Su presencia, identidad y vocación son dones que todos tenemos que reaprender a apreciar, a promover y a defender.

IX. LO FEMENINO COMO DATO ANTROPOLÓGICO-NORMATIVO

Así llegamos al punto neurálgico de nuestra exposición: ¿lo que hemos encontrado sobre la especificidad de la mujer es un dato normativo? ¿Podemos descubrir vías, desde estos datos, capaces de conducir un programa amplio de emancipación auténtica y de reconstrucción cultural y política?

Estas preguntas no son fáciles de responder. En primer lugar, pareciera que exigen una respuesta negativa ya que desde hace varios siglos, todo dato encontrado en el orden de los hechos –del ser–, parece estar cancelado como fundamento para el derecho –para el deber-ser–¹⁹. Ésta es la cuestión de la llamada «falacia naturalista». Así, una aproximación

¹⁹ Cfr. Hume, David., **Tratado de la naturaleza humana.**, trad. cast. F. Duque, Bs. As., Orbis., 1984., T. III, § 469-470., pp.689-690.

al ser de la mujer no tendría ninguna utilidad para descubrir su deber ser y para, en el fondo, proponer vías metodológicas de acción emancipadora.

Sin embargo, diversos estudios recientes, desde las más diversas premisas filosóficas, parecen haber manifestado de manera elocuente que esta primera objeción es infundada ²⁰. Desde nuestro punto de vista, la denominada «falacia naturalista» cae por tierra cuando mostramos que es la propia experiencia la que apunta de hecho contenidos normativos que no exhiben simplemente cómo son las cosas sino *qué* se les «debe» a ellas, es decir, *cómo deben ser*.

En efecto, la experiencia ofrece datos que no pueden ser irrelevantes en términos de importancia y de respuesta afectiva por parte nuestra. No todos los datos experienciales son así; algunos son más bien neutros. Sin embargo, en la actividad cotidiana –en la que nos enfrentamos ante cuestiones como «¿qué debo hacer?» o «¿qué debo evitar?»–, de repente emergen respuestas «ininventables» que son como una voz que brota de los valores con los que nos encontramos ²¹.

El valor es un dato originario, no sólo porque es aprehendido por la razón de manera intuitiva e indubitable, sino también

²⁰ Cfr. Searle, John., **Actos de habla.**, trad. cast. L.M. Valdés., Madrid., Planeta-Agostini., 1994., Caps. VI-VIII; Cfr. Massini, Carlos Ignacio., «Refutaciones actuales de la “falacia naturalista”», en **Sapientia.**, Bs. As., No. 2., 1984., pp.107-118; Cfr. Beuchot, Mauricio., **Filosofía y derechos humanos.**, México., Siglo XXI., 2001., Caps. 11 y 12; Cfr. Höffe, Otfried., **Estudios sobre teoría del derecho y la justicia.**, trad. cast. J. M. Seña., México., Fontamara., 1997., especialmente el capítulo intitulado: *Derecho natural sin falacia naturalista: un programa jusfilosófico* (pp.107-134).

²¹ Cfr. Von Hildebrand, Dietrich., **op. cit.**

en el sentido de que es un dato último como lo es la esencia y el acto de ser de un ente. El valor no debe ser interpretado como una entidad desligada del ente: «Los valores son más bien el “corazón del ser”, el ente mismo, en tanto que importante o valioso en sí mismo»²². Cuando sabemos que algo simplemente *es*, no sabemos todavía si es bueno o es malo. El conocer el valor de un ente nos muestra la perfección que posee intrínsecamente y lo apreciable que es en sí mismo. En este sentido, estamos convencidos que la comprensión filosófica de todo –especialmente de aquello que demanda ser reconocido como fin y no como medio–, no se alcanza plenamente sino hasta haber detectado su valor. El valor amplía la intensidad nocional del contenido inteligible de un ente en un grado superlativo mostrando, además de su despliegue como algo que es, su importancia o relevancia intrínseca dentro del contexto del universo. Así, los valores indican no sólo que *algo es*, sino que algo *debe ser* afirmado. Por ello, el valor incardinado en el ente funda y sostiene una invitación permanente a responder de una manera adecuada a su condición específica.

Precisamente lo femenino puede ser descubierto como un valor personal si apreciamos este dato en su integralidad. La femineidad, al no ser un accidente sino al ser un atributo que se despliega a través de toda la persona (femenina), se encuentra revestido en primer lugar de un carácter personal. Este revestimiento no se refiere a una suerte de perfección extrínseca, sino que justamente el «ser persona» en el caso de la mujer, no puede entenderse sino como «ser-persona-femenina».

²² Seifert, Josef., **¿Qué es y que motiva una acción moral?**, Madrid., Centro Universitario Francisco de Vitoria., 1995., p.74.

Con más precisión podríamos decir que el subsistente singular humano (la persona, el *suppositum* humano) está realizado en dos modalidades diversas de acuerdo a su integración y unidad óptica: ser-varón y ser-mujer. Esto es lo que nos debe obligar a hablar siempre de persona masculina y persona femenina.

Cuando se afirma esto, puede darse la impresión –sin querer– que la persona es un género (lógico) y que ser varón o ser mujer es una suerte de diferencia específica, cosa que sería del todo equivocada. *La noción de persona justamente lo que busca enfatizar es que existe de manera máximamente concreta un tipo de ente que subsiste en naturaleza racional, libre y sexual.* La persona es un singular en el género de la sustancia. Es un ente concreto, es un *boc aliquid* que constituye *una diferencia trascendental* irreductible tanto a entes no personales como a otras personas. Cada persona es un ente «*sui iuris et alteri incommunicabilis*», es decir, no es sólo único e irrepetible como toda sustancia individual, sino que posee en grado máximo un tipo de incomunicabilidad ontológica incomparable que lo hace además ser *insustituible* ²³.

La femineidad es una perfección primariamente formal que permite un grado de articulación hilemórfica especial en la persona humana. La relación entre la naturaleza humana-femenina y la persona es la relación entre un co-principio (*ens quo*) y un singular subsistente (*ens quod*). Por ello, la normatividad que se desprende de la altísima dignidad de la persona, del subsistente humano, atraviesa la condición femenina y la convierte en una obligación objetiva primaria.

²³ Cfr. Guerra López, Rodrigo., **Afirmar a la persona por sí misma**, pp.87-91.

El deber absoluto y primario que consiste en *afirmar a la persona por sí misma* ²⁴ no debe ser interpretado, entonces, como una norma ajena a la condición sexual sino que significa que todo ser humano está obligado, de manera categórica, a reconocer siempre a la persona femenina como fin y nunca usarla como medio. *Lo femenino es el nombre de lo personal en el caso de la mujer.*

X. HIPÓTESIS PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LO HUMANO DESDE LA MUJER

A la luz de estas consideraciones, afirmamos que existen cinco grandes iniciativas que es preciso construir para que la afirmación de lo humano –entendido como unidad de experiencia masculina y femenina– pueda re-proponerse de manera eficaz y no sólo como un interesante tópico teórico. En estas cinco iniciativas, el papel de la mujer es esencial debido a que es justamente el sofocamiento de lo femenino lo que, en ocasiones, ha causado una suerte de desviación en la comprensión y en la acción a favor de lo humano:

X.1. Educación de la mirada: En primer lugar, la recuperación de lo humano, reivindicando lo femenino, requiere que todos ingresemos a un proceso pedagógico de educación de la «mirada». El «mirar humano» es distinto al «ver animal». Para los animales, el ver es dejarse estimular por cualidades sensibles

²⁴ Ésta es la norma personalista de la acción, base de toda filosofía personalista auténtica: Cfr. Wojtyła, Karol., **Amor y responsabilidad.**, Madrid., Razón y Fe., 1969. La aplicación de la norma personalista de la acción a la condición sexuada del ser humano será, años después, nuevamente aplicada en diversos textos, por ejemplo: Juan Pablo II, **Hombre y mujer los creó.**, Madrid., Cristiandad., 2000., Cap. XV.

que provocan reacciones instintivas y pulsionales que simplemente acaecen dentro de ellos. Los animales reciben pasivamente el entorno y, en cierto modo, también viven con cierta pasividad la propia dinámica tendencial. Por el contrario, las personas somos capaces de descubrir el significado inteligible de lo que sentimos y vivimos en el plano instintivo, pulsional y propiamente afectivo. Los significados no son cualidades sensibles sino meta-sensibles que nos permiten descubrir que la persona posee realmente una capacidad propiamente intelectual, gracias a la cual puede comprender (nunca exhaustivamente) lo que sucede en el mundo y en sí mismo. Además, la persona es capaz de trascender estos dinamismos sin negarlos, gracias al autodomínio que posibilita nuestra voluntad que, al seguir lo que la razón le descubre como verdaderamente bueno, puede alcanzar un grado de perfección operativa y de auténtica soberanía como ningún otro ser en el universo. Así es como la libertad se vuelve condición de posibilidad de la educación de la persona en general y de la «mirada» en particular.

La cultura ambiente en la que nos encontramos sumergidos se encuentra en un momento delicado de cambio epocal que influye de manera decisiva en el proceso de educación de la mirada. El mirar *instrumental* moderno-ilustrado no termina de agotarse y el mirar *evasivo* de la posmodernidad no acaba de llegar. Si hablamos de «mirar» instrumental y evasivo es precisamente porque todos, en mayor o menor medida, hemos sido educados –tal vez sin mucha conciencia– por este entorno cultural en crisis. En este punto vale la pena advertir que la mirada no se educa con exposiciones teóricas sobre la persona, sino creando un *ethos*, a través de la acción, que permita descubrir existencialmente la belleza

que existe al apreciar los valores y en especial el valor que porta lo humano.

De este modo, reivindicar lo humano y la dimensión femenina de lo humano pasa por la mirada, es decir, por el esfuerzo racional y volitivo para que el modo como yo afronto el desafío que me muestra el rostro del otro, no se convierta en un afán de dominio instrumental. Las mujeres, muchas veces sin utilizar por supuesto estos términos más bien académicos, captan de manera intuitiva la mirada instrumental de nosotros, los varones no educados, que pareciera reducir las a un mero objeto de uso. Si bien es cierto que todos debemos educar nuestra mirada a través de la construcción de un nuevo *ethos* social más contemplativo y menos utilitario, los varones somos sin duda un caso que requiere de una urgente atención pedagógica particular ²⁵.

X.2. Generar movimiento cultural: Un *ethos* renovado, es decir, un conjunto de valores realmente vividos en la vida cotidiana (*Lebenswelt*), no es acción de una persona en solitario. La cultura es una construcción intersubjetiva en la que la experiencia de lo humano de cada persona se participa. Es precisamente en el ser y actuar junto-con-otros donde la experiencia de lo humano se afirma o se niega a través de la acción ²⁶. Por

²⁵ Es útil para ampliar esta reflexión, considerar el fenómeno de la ceguera axiológica. Cfr. Crespo, Mariano., **La ceguera al valor moral. Consideraciones en torno a la «antropología integral» de Dietrich von Hildebrand** (pro-manuscrito); Cfr. Von Hildebrand, Dietrich., **Sittlichkeit und Ethische Werterkenntnis. Eine Untersuchung über Ethische Strukturprobleme.**, Vallendar-Schönstatt, Patris Verlag., 1982.

²⁶ Cfr. Wojtyła, Karol., «Il problema del costituirsi Della cultura attraverso la "praxis" umana», **Rivista di Filosofia Neo-Scolastica**, anno LXIX., luglio-settembre., 1977, fascicolo III., pp.513-524.

ello, es preciso buscar de manera deliberada formas estables de vida solidaria. La humanización del mundo a través de la recuperación de lo femenino no puede darse si no se muestra, de manera sociológicamente identificable, que es posible vivir de un nuevo modo la interacción entre varones y mujeres. No bastan la incidencia en los medios de comunicación o los proyectos de reforma legislativa. En la base de ellos es necesario que exista una experiencia «comunal» que posibilite *mirar* de un modo diverso lo real y, desde esa *reciprocidad en las miradas*, aprender a ofrecer creativamente propuestas de transformación estructural.

Toda reforma estructural que prescinde del trabajo lento y tal vez poco glamoroso en el orden cultural —es decir, en el orden de la creación de un movimiento que viva de un *ethos* renovado—, tiende a decaer y agotarse aun cuando esté bien diseñada técnicamente.

X.3. No abandonar la acción organizada para la transformación estructural: El compromiso con la mujer tiene que volverse agenda política. Justamente una asunción seria de la cuestión femenina, que evite la frivolidad y que busque incidencia, debe atreverse a mostrar, en el espacio público, que es posible crear leyes e instituciones en los que el aporte femenino sea revalorado. Este tipo de acción requiere no sólo de una experiencia «comunal», sino de la visión estratégica propia de la actividad política. Para nadie es desconocido el terrible desprestigio que la política sufre en la actualidad. Sin embargo, esta lamentable situación no debe ser motivo para abstraernos de este tipo de desafíos. El descuido de la acción política, el dejarle la acción política a otros actores, ha sido una de las causas principales por las que una gran cantidad

de valores, incluido el propio de la mujer, han quedado como desplazados socialmente a través de la Historia.

Considero que si bien el papel del académico –y más aún el del filósofo– es ciertamente diverso al papel del político, no es posible continuar creyendo que una verdadera exploración de lo real, en cuanto real, puede hacerse al margen de un involucramiento profundo en las luchas a favor de la justicia que en el orden político es preciso librar. Por otra parte, esto no es una novedad: la función social de los saberes liberales, es decir, de los saberes altamente especulativos y teoréticos, es una dimensión constitutiva de los mismos ²⁷.

X.4. Re-proponer las razones del Derecho: Una consecuencia de lo anterior es la necesidad de asegurar los mínimos de justicia que se requieren para que la vida humana en sociedad pueda darse. En este sentido, los derechos de la mujer no son entonces un capítulo más entre un gran conjunto de temas y problemas en el ámbito de lo jurídico. Al contrario, la emergencia cultural de la especificidad femenina requiere siempre de un adecuado reconocimiento normativo-positivo en el que los «derechos de la mujer» no se tornen un subconjunto dentro del más amplio capítulo de los derechos humanos. Una comprensión personalista de lo femenino exige que los derechos de la mujer incluyan todos los derechos que brotan de la dignidad personal y los derechos que brotan de la especificidad femenina. Así, es posible reclamar como derecho propio de la mujer, no sólo cosas como el derecho a ser madre, sino el derecho al trabajo, a la educación, a la libertad de expresión, etcétera...

²⁷ Cfr. Millán-Puelles, Antonio., **La función social de los saberes liberales.**, Madrid, Rialp., 1961.

A este respecto vale la pena mencionar que los derechos de la mujer son no sólo derechos civiles y políticos, sino también todos los derechos económicos, sociales y culturales que habrán de ser promovidos y defendidos *desde* la experiencia femenina.

Más aún: si entendemos que custodiar lo humano es un bien no sólo individual sino de todos como sujeto social, podemos también entrever que los derechos de la mujer son parte del bien común y por ello, son un derecho tanto de las personas como de los pueblos. La solidaridad entre los pueblos, vivida bajo un esquema de derechos y obligaciones, tiene precisamente como base la existencia de un bien máximamente común que sólo en común –es decir, con el concurso de todos– puede ser efectivamente protegido.

Los derechos de la mujer como derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y solidarios exigen que no dejemos como algo absurdo el fascinante tema del fundamento último de los mismos. Norberto Bobbio, filósofo italiano recientemente fallecido, sostenía continuamente que es una «ilusión» indagar el fundamento de los derechos en general. Para este pensador basta el ponerse de acuerdo en el orden práctico para que los derechos humanos posean solidez y obligatoriedad ²⁸. Nosotros no podemos negar que el consenso es una herramienta importante para fundar *políticamente* los derechos humanos en el marco de una sociedad plural y democrática. Sin embargo, *el fundamento político no puede ser confundido con el siempre necesario fundamento*

²⁸ Por ejemplo, véase Bobbio, Norberto., «Sobre el fundamento de los derechos del hombre» y «Presente y futuro de los derechos del hombre», ambos publicados en **El problema de la guerra y las vías para la paz**, Barcelona., Altaza., 1999.

filosófico. Si se prescinde de este último, preguntas cómo «¿por qué debo respetarte?» no pueden ser respondidas cabalmente y más pronto que tarde esta debilidad abre la puerta para que el poder se imponga sobre la dignidad de las personas.

X.5. Volver a la persona: Si tuviésemos que sintetizar los cuatro puntos anteriores en una sola expresión, tendríamos que afirmar que el programa a realizar es precisamente «volver a la persona». La verdad sobre el hombre consiste en existir como persona, es decir, en ser un sujeto singular capaz de comprender y de amar, capaz de reconocer su límite y al mismo tiempo reconocer su insaciable ansia de encontrar un significado personal y absoluto para la vida. La experiencia de la alteridad, basada en la diferenciación sexual, es sin lugar a dudas una proto-experiencia «comunional» que nos permite presentir la existencia de nuestra vocación a una comunión mayor que la que nuestras propias fuerzas pueden proporcionarnos.

«Volver a la persona», es entonces, volver a reconocer en su identidad y en su diferencia al varón y a la mujer. Pero más aún: volver a la persona es vivir esta diferencia siempre bajo el amparo de una «mirada» que antes que la nuestra nos ha querido en nuestro valor verdadero. Así las cosas, el horizonte en el que la dignidad femenina tiene que ser reivindicada es el que se abre cuando tú y yo acogemos en comunión la posibilidad de un Misterio que salve.

Que esta última frase no se vuelva una expresión meramente pía sino que ofrezca para todos un programa de vida con alcance personal, social y político es precisamente una razón para mantener la esperanza y para continuar luchando a favor de la mujer y su dignidad. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A. V.V., **Temas actuales de Bioética.**, México., Editorial Porrúa., 1999.
- AGUSTÍN DE HIPONA., «De Trinitate» en **Obras de San Agustín.**, Vol. V., BAC., Madrid., 1982.
- BADINTER, Elisabeth., **L'un est l'autre. Des relations entre hommes et femmes.**, París., Odile Jacob., 1986.
- BEUCHOT, Mauricio., **Filosofía y derechos humanos.**, México., Siglo XXI., 2001.
- BOBBIO, Norberto., «Sobre el fundamento de los derechos del hombre» y «Presente y futuro de los derechos del hombre», ambos publicados en **El problema de la guerra y las vías para la paz.**, Barcelona., Altaya., 1999.
- CARDONA, Carlos., **Metafísica del bien y del mal.**, Pamplona., Eunsa., 1987.
- CRESPO, Mariano., **La ceguera al valor moral. Consideraciones en torno a la «antropología integral» de Dietrich von Hildebrand** (promanuscrito).
- GOLDBERG, Steven., **La inevitabilidad del patriarcado.**, Madrid., Alianza., 1976.
- GÓMEZ PÉREZ, Rafael., **Introducción a la metafísica.**, Madrid., Rialp., 1978., p.57.
- GUERRA LÓPEZ, Rodrigo., «Pensar la diferencia. Reflexiones sobre la condición femenina y el fundamento antropológico de la diferenciación sexual», en **Medicina y Ética. Revista Internacional de Biética, Deontología y Ética Médica.**, Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università del Sacro Cuore-Universidad Anáhuac., Vol. VII., No. 4., octubre-diciembre., 1996.

- GUERRA LÓPEZ, Rodrigo., **Afirmar a la persona por sí misma. La dignidad como fundamento de los derechos de la persona.**, México., Comisión Nacional de los Derechos Humanos., 2003.
- GUERRA LÓPEZ, Rodrigo., **Volver a la persona. El método filosófico de Karol Wojtyla.**, Madrid., Caparrós., 2002.
- HÖFFE, Otfried., **Estudios sobre teoría del derecho y la justicia.**, trad. cast. J. M. Seña., México., Fontamara., 1997.
- HUME, David., **Tratado de la naturaleza humana.**, trad. cast. F. Duque., Bs. As., Orbis., 1984.
- JUAN PABLO II., **Hombre y mujer los creó.**, Madrid., Cristiandad., 2000.
- KANT, Immanuel., **Crítica de la razón pura.**, Madrid., Alfaguara., 1998.
- MASSINI, Carlos Ignacio., «Refutaciones actuales de la “falacia naturalista”», **Sapientia.**, Bs. As., No. 2., 1984.
- MILLÁN-PUELLES, Antonio., **La función social de los saberes liberales.**, Madrid., Rialp., 1961.
- SCOLA, Angelo., **Identidad y diferencia. La relación hombre-mujer.**, Madrid., Encuentro., 1989.
- SEARLE, John., **Actos de habla.**, trad. cast. L. M. Valdés., Madrid., Planeta-Agostini., 1994.
- SEIFERT, Josef., **¿Qué es y que motiva una acción moral?**, Madrid., Centro Universitario Francisco de Vitoria., 1995.
- SEIFERT, Josef., «Defender a la mujer del feminismo», en **Atlántida.**, Vol. VI., No. 13., enero-marzo., 1993., pp.17-27.
- STEIN, Edith., **La mujer.**, Madrid., Palabra., 1998.
- SZOSTEK, Andrzej; Styczen, Tadeusz; Wojtyla, Karol., **Der Streit um den Menschen. Personaler Anspruch des Sittlichen.**, Kevelaer., Butzon & Bercker., 1979.
- TOMÁS DE AQUINO, **De Veritate.**, Ed. Marietti., Turín-Roma., 1964.

VON HILDEBRAND, Dietrich., **Ética.**, Madrid., Encuentro., 1983.

VON HILDEBRAND, Dietrich., **Sittlichkeit und Ethische Werterkenntnis. Eine Untersuchung über Ethische Strukturprobleme.**, Vallendar-Schönstatt., Patris Verlag., 1982.

WOJTYLA, Karol., «Il problema del costituirsi Della cultura attraverso la “praxis” umana», **Rivista di Filosofia Neo-Scolastica.**, anno LXIX., luglio-settembre., 1977., fascicolo III., pp.513-524.

WOJTYLA, Karol., **Amor y responsabilidad.**, Madrid., Razón y Fe., 1969.

WOJTYLA, Karol., **Metafisica della persona.**, Milano., Bompiani., 2003.

UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA PARA PREVENIR LA ADICCIÓN AL TRABAJO

Mariel Sarai Martínez Dueñas

«Realmente sólo se debe hablar de éxito. El fracaso es un “compañero de viaje” con el que hay que contar y se ordena al éxito. Lo importante es tener la actitud adecuada».

Alejandro Armenta

RESUMEN

Sin lugar a dudas, el contexto del México actual se ha visto influido por un factor muy importante, que es la *cultura del éxito profesional*. La concepción de «éxito», sobre todo en gente joven, ha cobrado gran relevancia principalmente en el aspecto de la vida profesional. Esta concepción de éxito es un factor determinante en la realización del trabajo, medio humano indispensable para alcanzar la trascendencia.

El objetivo de este escrito es reflexionar en torno al *trabajo*, ligado directamente al *empleo*, e influenciado por la *cultura del éxito profesional* –entendido como poder y riquezas, más que como calidad de vida y actitud de satisfacción–, que ha traído como consecuencia una enfermedad de nuestro tiempo: la *adicción al trabajo*.

La *educación* tiene un papel fundamental ante esta problemática social que no ha terminado de proliferar aún en México, al menos de manera consciente. La propuesta de estrategias concretas en torno a *la educación para el manejo*

del éxito puede ser una buena alternativa de prevención contra esta adicción.

ABSTRACT

No doubt, the context of the current México, has been influenced by a very important factor, which is the culture of professional success. The conception of success, mainly among young people, has charged great relevancy principally in the aspect of professional life, being the conception that has of success a determinant factor in the accomplishment of work, which is human indispensable way to reach the transcendency.

The aim of this article is to think around work tied directly to employment and influenced by the culture of professional success, understood as power and wealths, more than as quality of life and attitude of satisfaction, which have brought as consequence a disease of our time: workaholism.

Education has a fundamental role against this social problematic, that still in Mexico has not totally profiler at least in a conscious way, that is to propose concrete strategies concerning education of how to manage success, that can be a good alternative of prevention against this addiction.

Palabras clave: Actividad laboral adictiva; actividad laboral; adicción al estrés laboral; adicción al trabajo; adicción; adicciones psicológicas; adicto al trabajo; autoconcepto; calidad de vida; codependencia; cultura del éxito profesional; dedicación laboral intensa; demandas estresantes del trabajo; distrés; educación para el manejo del éxito; educación; egoísmo;

empleo; enfermedad; estrés laboral; estrés; estresor; *eustrés*; éxito profesional; felicidad; fenómeno adaptativo; fracaso; humanidad.; laboro-dependencia; obsesión; patrón A de conducta; pedagogía laboral mexicana; pérdida de tiempo; persona; politoxicomanía; prestigio; prevención; reconocimiento; rendimientos laborales; respuesta de estrés; riesgo de enfermedad; salud física y emocional; secuencia evolutiva; síndrome de estrés; situación estresante; situaciones de estrés; sobreimplicación laboral; tolerancia a la frustración; trabajador adicto e implicado en el trabajo; trabajador adicto y obsesivo; trabajador aislado y solitario; trabajador ambicioso; trabajador competitivo; trabajador culpabilizado; trabajador inseguro; trabajo; trascendencia; trastornos; *workaholism*.

EL TRABAJO

El hombre tiene la necesidad de alcanzar la felicidad. Un medio que posee por naturaleza es el trabajo, ante todo el trabajo bien hecho: de manera natural, la persona lo demanda.

Desde el principio, el hombre «... está llamado para el trabajo, pues el trabajo es una de las características que distinguen al hombre del resto de las criaturas, cuya actividad, relacionada con el mantenimiento de la vida, no puede llamarse trabajo; solamente el hombre es capaz de trabajar, solamente él puede llevarlo a cabo, llenando a la vez con el trabajo su existencia sobre la Tierra. De este modo el trabajo lleva en sí un signo particular del hombre y de la humanidad, el signo determina su característica interior y constituye en cierto sentido su misma naturaleza»¹. Juan Pablo II expresa en la encíclica

¹ JUAN PABLO II., *Laborem exercens.*, p.1.

Laborem Exercens, que el trabajo es específicamente humano, pues sólo el hombre decide querer trabajar, esto es en virtud de su humanidad. El trabajo, no es sólo un medio de subsistencia –tal es el caso de las criaturas–, sino que es un medio de trascendencia.

Es necesario puntualizar que el trabajo es más que un contexto social y humano: es una realidad humana innegable.

Es importante además definir qué es. Tomás Melendo, afirma que: «El trabajo podría delimitarse como un conjunto de actividades humanas esforzadas, necesarias, con carácter de medio y técnicamente cualificables, por las que los hombres: 1) transforman la naturaleza en beneficio propio, 2) prestan un servicio reconocido a la sociedad, 3) se perfeccionan en cuanto personas»². Esta definición enriquece el concepto de trabajo, considerando elementos como: la transformación del medio, un servicio a la sociedad y el perfeccionamiento propio y común.

Una vez definido lo que es el trabajo y reflexionado en torno al mismo, conviene ahora hacer una diferencia clave para entender la adicción al trabajo y su vinculación con el éxito: distinguir entre *trabajo* y *empleo*.

Carlos Armida, afirma que la diferencia que existe entre trabajo y empleo es abismal³. El término «empleo» está ligado a un puesto, mientras que el término «trabajo» posee varias

² MELENDO, T., **La dignidad del trabajo**, p.104.

³ ARMIDA, C., **El trabajo no se pierde... se pierde el empleo**, p. 17.

características, algunas ya mencionadas, que producen cualquier tipo de riqueza y que por tanto enriquecen, no sólo económicamente, sino *personalmente* a quien lo realiza. El empleo es una forma de trabajar que se originó a principios del siglo XIX, se estructuró como una forma de llevar a cabo las tareas que surgían de la naciente industrialización. Al paso de los años, esta forma de trabajar ha ido penetrando en la sociedad de tal suerte que hoy trabajo y empleo se confunden ⁴.

La diferencia crucial se encuentra en que *el empleo es sólo una forma de trabajar*, mientras que *el trabajo es la forma natural que tenemos las personas para desarrollarnos*. Al confundir estos dos términos, limitamos los alcances del trabajo, pues se concentra sólo en la búsqueda del dinero. La solución está en dar sentido de trabajo al empleo para encontrar la riqueza cultural, económica, artística, intelectual y espiritual ⁵.

Por confusiones de términos, el trabajo se ha reducido al empleo, en gran medida por el contexto actual de la «cultura del éxito» que, entre otras consecuencias, ha generado la adicción al trabajo. Por eso es relevante abordar el tema de la cultura del éxito profesional.

CULTURA DEL ÉXITO PROFESIONAL

En la actualidad –por lo menos en el México de hoy, y en algunos niveles profesionales y socioculturales–, el éxito profesional se ha convertido en un sinónimo o bien en una aproximación, sumamente cercana, al concepto de *felicidad*.

⁴ *Ídem.*

⁵ *Ídem.*

En primer lugar es importante señalar que ante el individualismo de la posmodernidad, el éxito adquiere una connotación eminentemente personal. El éxito, hoy día, es aquel elemento que otorga un grado de valía a las personas. Albert Einstein afirma al respecto: «Trata de no convertirte en un hombre de éxito, sino en un hombre de valor»⁶. Sin embargo, hoy se piensa que la valía personal se adquiere en función del éxito laboral alcanzado. Esto, en términos generales, es un concepto reducido.

Como señalamos, el éxito más importante, según el pensamiento actual, es el alcanzado a nivel laboral: por medio de éste se adquieren prestigio, poder y riquezas. Así, una persona que alcanza el éxito laboral o profesional cree que ha comprado, seguramente, su felicidad.

Según este concepto, el éxito sólo puede ser laboral. Pero, en términos generales, el éxito no puede ni debe ser simplemente laboral, pues el éxito es una *actitud ante la vida*, que exige *unidad* en la misma (lo que se conoce como «congruencia de vida»). Para el pensamiento contemporáneo no es comprensible que una persona tenga éxito en su vida laboral, pero se sienta fracasado en su vida afectiva. Esto encuentra su justificación si se entiende que la vida humana no se produce en esferas fragmentadas: *la vida posee unidad*.

En tanto actitud, la existencia debe reflejar satisfacción personal –que incluye la profesional– ante las actividades realizadas. El trabajo no se reduce al empleo, como ya se mencionó. La vida diaria es trabajo, y es ante lo cual se reacciona con

⁶ Citado en ARMIDA, C., **op. cit.**, p.12.

aprobación y afecto; es decir, el éxito es una actitud de aprobación, afecto, satisfacción y alegría ante la vida misma y no sólo ante el empleo.

La búsqueda del éxito laboral es una de las primeras causas de la adicción al trabajo, ya que esta actitud exige una «congruencia» para la que nadie está preparado: disposición total, en todos los ámbitos vitales. Es el éxito el que pretende manejar y dirigir la vida de la persona, cuando debiera ser ésta quien manejara su éxito. Al ser el éxito la consecuencia de una actitud, debiera ser vivido como tal y no el eje manipulador alrededor del cual gira la existencia, situación que –tristemente– se va volviendo más habitual.

El éxito laboral se ha malentendido, olvidando factores como el trabajo bien hecho y la satisfacción personal. En síntesis, el éxito laboral es sólo una división del verdadero éxito. En general, el éxito laboral se traduce en el éxito de la vida profesional; es decir, en la actitud de aceptación y aprobación satisfecha del estilo laboral, por eso si se aprende a manejar el éxito, se aprenderá a trabajar sin convertirse en adicto.

Éste es un esbozo general de uno de los factores contextuales de esta situación. Quedan, pues, aspectos pendientes. Sin embargo es momento de profundizar en la adicción al trabajo como una *enfermedad* de nuestro tiempo, ello requiere realizar algunas reflexiones educativas en torno al tema, desde el punto de vista preventivo, y vinculadas al manejo del éxito.

LA ADICCIÓN AL TRABAJO

Los jóvenes mexicanos que empiezan su carrera laboral con éxito, se han concentrado en trabajar. Ramos diría:

«Trabajar para hoy y para mañana, y no para después» (Ramos, S.; 1998: 59). Esta mentalidad, influenciada por la cultura del éxito profesional, ha generado la adicción al trabajo, además de una serie de factores.

Como ya se mencionó, el trabajo es y ha sido desde siempre una necesidad humana; no obstante, trabajar en exceso y por el simple hecho de trabajar, no personifica sino que esclaviza, perdiendo el trabajo su dimensión ética.

Dentro del trabajo, alcanzar el éxito y la satisfacción laboral son aspiraciones humanas legítimas. Sin embargo el trabajo se torna en adicción, cuando la demanda laboral es tal que «nunca es suficiente para satisfacer» las necesidades. Cuando una persona no maneja adecuadamente su éxito laboral, se adentra en la realidad laboral, convirtiéndola en su única esfera vital y volviéndose así un adicto al trabajo...

A continuación, se analizará la adicción al trabajo desde sus características y generalidades, así como el impacto en la persona, sus consecuencias y alcances.

A. Concepto de adicción

Antes de analizar específicamente el tema de la adicción al trabajo, es necesario definir el término «adicción» que ha sido, por muchos años, tarea de médicos y otros especialistas dedicados a estudiar adicciones relacionadas únicamente con la ingestión de determinadas sustancias (alcohol, drogas, etcétera). Estas definiciones evidentemente se basan en aspectos relacionados a la salud física y la dependencia frente a alguna sustancia, y aunque consideran otras dimensiones de la persona –como la mental, por ejemplo–, en realidad se refieren a la

pérdida de la salud «física», como desencadenante de trastornos mentales. En 1935, la Organización Mundial de la Salud aprobó la siguiente definición de alcoholismo, aplicándola posteriormente al término «adicción»:

«Enfermedad primaria, crónica, progresiva y mortal con factores genéticos, psicosociales y ambientales que influyen en su desarrollo y manifestaciones. Se caracteriza por presentar en forma periódica o continua: pérdida del control sobre la bebida, preocupación por la sustancia, uso de la misma a pesar de sus adversas consecuencias y distorsiones en el pensamiento, principalmente la negación»⁷.

Debe señalarse que no sólo existe «una» adicción: son tantas como sustancias, situaciones y actitudes haya, ante las cuales las personas pueden aferrarse y crear una relación de co-dependencia.

Enrique Echeburúa afirma que: «Cualquier conducta normal placentera tiende a repetirse y es, por ello, susceptible de convertirse en una conducta adictiva»⁸. Una adicción es, en sí misma, una enfermedad que encuentra su raíz en la relación que se establece con la sustancia adictiva; por eso el ser humano es totalmente responsable de su recuperación, pero no de su etiología.

⁷ Definición propuesta por la Asociación Americana de Medicina Adictiva ASAM. En primer lugar fue una propuesta para definir la Enfermedad del Alcoholismo, sin embargo, en 1935, se aprueba como la definición oficial de adicción.

⁸ ECHEBURÚA, E., **¿Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones: juego, sexo, comida, compras, trabajo, Internet...**, p.14.

Por practicidad científica se han agrupado a las adicciones en dos grandes grupos ⁹, como se explica a continuación:

- Adicciones ingestivas: Se caracterizan por la dependencia a ciertas sustancias artificialmente refinadas o producidas que deliberadamente se introducen en el cuerpo ¹⁰ (ejemplo: el alcoholismo).
- Adicciones de proceso: Se caracterizan porque la persona queda atrapada en el mismo proceso, obligada a una serie de acciones o interacciones específicas. En general son formas enfermas o destructivas de adaptarse al mundo ¹¹ (ejemplo: la adicción al trabajo).

Es esencial señalar que existen componentes fundamentales dentro de una adicción que, según Echeburúa y Corral, son: la falta de control y la dependencia ¹². Es aquí donde encuentra su fundamento la división presentada anteriormente, pues las adicciones no deben limitarse a las conductas generadas por sustancias químicas; existen hábitos aparentemente inofensivos –como es el caso del trabajo–, que pueden convertirse en adictivos e interferir gravemente en la vida diaria de las personas.

Una vez entendido el concepto de adicción y sus diferentes variantes, es momento de aproximarse a la adicción al trabajo.

⁹ Cfr. BARNETCHE, M.E., *et al.*, **Libre de adicciones.**, p.51.

¹⁰ *Ibidem*, p.52.

¹¹ *Ibidem*, p.80.

¹² Citado en FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **Psicopatología laboral.**, p.48.

B. Definición y generalidades de la adicción al trabajo

El término «adicción al trabajo» –o *workaholism* como surge originalmente–, lo propone Oates (1971) en su libro **Confessions of a Workaholic**. Él define la adicción al trabajo como: «*the compulsión or the uncontrollable need to work incessantly*»¹³ («compulsión o necesidad incontrolable de trabajar incansablemente»).

La adicción al trabajo, «laboro-dependencia» o *workaholism*, es una adicción psicológica, emocional o de proceso. Se le considera adicción y no vicio, pues este último es una categoría moral, mientras que la primera constituye un trastorno mental¹⁴.

Sin lugar a dudas, la dedicación al trabajo ha sido, desde el principio de los tiempos, una conducta socialmente aceptada, indicadora de responsabilidad, efectividad y, sobre todo, de valía personal. Lo anterior encuentra su justificación en que además de ser una fuente de ingresos, el trabajo proporciona a las personas una serie de elementos que influyen en el equilibrio personal¹⁵. Aunado a lo anterior, una persona que trabaja mucho es admirada; por eso es que la laboro-dependencia, en algún momento, llegó a considerarse como una «adicción positiva»¹⁶, lo que resulta irónico, pues al hacer referencia a una adicción, necesariamente se engloba como una enfermedad: implica la pérdida de la salud que, evidentemente, no puede ser positiva.

¹³ BULENS, M., «*Addicted to work?*», en **Personnel Today**, p.1.

¹⁴ ECHEBURÚA, E., **op. cit.**, p.15.

¹⁵ *Ibidem*, p.54.

¹⁶ Cfr. FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, pp.47-49.

Sin embargo, por ser trabajo una conducta socialmente aceptada, el estudio de esta adicción es relativamente reciente. Como ya se mencionó, Oates fue el primero en utilizar el término *workaholism*¹⁷, y consideró el proceso del trabajo como un trastorno no grave, del que pueden derivarse varias consecuencias físicas y psicológicas.

Fernández Montalvo y Garrido Landívar, han definido la adicción al trabajo de la siguiente manera:

«La adicción al trabajo se caracteriza por una implicación progresiva, excesiva y desadaptativa a la actividad laboral, con una pérdida de control respecto a los límites del trabajo y una interferencia negativa en la vida cotidiana (relaciones familiares y sociales, tiempo de ocio, estado de salud, etcétera). Al margen de las percepciones distorsionadas del sujeto, la sobre implicación laboral responde al ansia o necesidad de la persona –el trabajo de este modo genera una excitación que oscila entre la fascinación y el sobresalto–, más que a las necesidades objetivas del entorno laboral»¹⁸.

Según esta definición, la laboro-dependencia –al igual que cualquier otra adicción– es una enfermedad que resulta de una vida desordenada. Sin embargo, hay que enfocarse al hecho de que es un trastorno, sobre todo en la vida emocional; de ahí la gravedad del hecho. Por eso es importante estudiar los rasgos propios de la adicción para detectarla y prevenirla.

¹⁷ *Ídem*.

¹⁸ FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, pp.49-50.

c. Síntomas, señales de alarma, características y rasgos de la adicción al trabajo

En definitiva, cuando se hace referencia a la adicción al trabajo, no debe perderse de vista que lo que está en juego es la propia estima y el reconocimiento social ¹⁹, pues tal como puntualiza Enrique Echeburúa: «La dedicación intensa al trabajo se ha considerado durante muchos años como una conducta adecuada y socialmente valorada que denota un sentido elevado de responsabilidad» ²⁰.

La característica específica de la adicción al trabajo es la de no referirse a un objeto habitual de gratificación directa e inmediata (el trabajo es una actividad que exige un esfuerzo que genera una satisfacción personal, una aprobación social, una remuneración económica u otro tipo de gratificación) ²¹. Por lo anterior, se afirma que los principales elementos de placer para el adicto al trabajo son el éxito y el poder adquirido a través del desarrollo profesional.

Como ya se explicó, la adicción al trabajo, en sus generalidades, es una adicción como cualquier otra. Los síntomas que se experimentan son los de cualquier pensamiento adictivo ²², entre sus rasgos destacan:

- Negociación del problema.
- Distorsiones cognitivas de la realidad.
- Necesidad de control.
- Tolerancia creciente.

¹⁹ *Ídem*.

²⁰ ECHEBURÚA, E., **op. cit.**, p.54.

²¹ FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, p.53.

²² Cfr. TWERSKI, A., **El pensamiento adictivo.**, pp.11-22.

- Síntomas de abstinencia (irritabilidad, depresión, ansiedad, etcétera) en los períodos vacacionales (períodos de abstinencia del adicto al trabajo).

Ahora bien, es importante saber que existen «señales de alarma» que el adicto al trabajo presenta antes de convertirlas en rasgos o características vitales. Ante éstas, el potencial adicto al trabajo es capaz de equilibrar su entrega laboral. Cabe señalar que hoy estas señales son socialmente aceptadas, reconocidas e inclusive propiciadas. Ellas son ²³:

- Prisa constante y ocupación continua. Estar implicados en un mínimo de 2 ó 3 tareas simultáneamente y rechazar actividades.
- Necesidad de control. Rigidez de pensamiento, planear y organizar excesivamente, no delegar el control en otras personas.
- Dificultades en las relaciones personales. Son consideradas como pérdida de tiempo.
- «Embriaguez» de trabajo. Etapas de sobre-implicación en el trabajo, con otras de reducción drástica del nivel de actividad, resultado de un agotamiento patológico y de una falta de descanso (físico e intelectual).
- Dificultad para relajarse y divertirse. El ocio se percibe como una pérdida de tiempo.
- Pérdidas parciales de la memoria. Fruto del agotamiento y de la atención simultánea a muchos asuntos.
- Impaciencia e irritabilidad. El tiempo es una posesión muy preciada, por lo que estas personas carecen de paciencia y se irritan fácilmente ante las pérdidas del tiempo.

²³ Cfr. FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, pp.52-53.

- Déficit de autoestima. La baja autoestima les conduce a la obtención de logros, que aumentan transitoriamente la autoestima.
- Inatención a las necesidades de salud. Son frecuentes una amplia variedad de problemas físicos (obesidad, consumo excesivo de alcohol, tabaquismo, hipertensión...), así como un descuido de las necesidades personales de salud (horas de sueño, descanso, regular, revisiones periódicas, etcétera).

En definitiva, la adicción al trabajo es una adicción que quienes son especialistas en el tema (Killinger, el primero) afirman que se caracteriza por los siguientes rasgos ²⁴:

- Implicación elevada en la actividad laboral. El trabajo es, en sentido estricto, su única preocupación, eliminando esferas importantes de su vida.
- Impulso a trabajar debido a presiones personales o internas. El trabajo es una actividad realizada de manera compulsiva y obsesiva, de tal forma que obedece no sólo a las presiones normales que el trabajo en sí mismo refiere, sino que más bien obedece a conductas de exigencia extrema, generadas por la necesidad de construcción de un concepto y sentimiento de estima personal.
- Poca capacidad para disfrutar la tarea realizada. El adicto al trabajo ha perdido la capacidad de gozo y deleite por lo que hace como resultado del estrés y presión interna que le provoca el trabajar; sin embargo, ignora estos sentimientos pues sus necesidades de reconocimiento son más fuertes.

²⁴ *Ídem.*

- Búsqueda de poder y prestigio. El adicto al trabajo, encuentra en éste, el medio para satisfacer sus necesidades de poder y estima, pues le representa una «zona de seguridad» que él cuida exageradamente, por miedo a perderla.
- Aumento excesivo de los rendimientos laborales. Esta característica se refiere a una de las primeras señales de alarma. El hombre en potencia de ser *adicto al trabajo*, repentinamente y sin dar muestras de preocupación, empieza a «dar más en su trabajo», a trabajar por períodos aún más prolongados y a producir mejores resultados de los que nunca había dado. Así, poco a poco, el sujeto se convierte en un empleado que todo el tiempo trabaja y no hace más que eso; es alguien «ejemplar» al que nadie ve con alarma pues cada día es más productivo. Rasgo característico de este síntoma, es el aumento de la jornada laboral y la evasión del descanso. Generalmente se escuchan frase como: «Hoy no puedo y mañana tampoco», «Tengo mucho trabajo, pero puedo terminar hoy mismo», «Me voy a quedar más tiempo».
- Profundo sentido del deber. Este rasgo, se ve reflejado en actitudes en las que el trabajador siempre hace lo que debe con un estricto rigor, al grado de parecer obsesivo y vigilante del «deber».
- Vida carente de aficiones. Al ser el trabajo su único interés, el adicto pierde repentinamente el sentido de la diversión y el gusto por otros intereses que no sean los estrictamente laborales; por eso, únicamente habla del trabajo y le dedica su tiempo libre.
- Sentimiento de culpabilidad por disfrutar el ocio. Lo percibe como pérdida de tiempo. Recordemos que el tiempo, para cualquier adicto, adquiere una concepción errónea;

el adicto al trabajo no es la excepción. El tiempo es un recurso no renovable y que adquiere su valía en la cantidad de trabajo productivo que es capaz de generar; así, para un adicto al trabajo, el descanso implica no-productividad. Un adicto al trabajo, sólo es capaz de disfrutar el ocio en el sentido en que éste se vuelve una actividad competitiva ²⁵.

- Insatisfacción. El adicto al trabajo no conoce la idea de satisfacción pues, de hecho, está a disgusto consigo mismo, lo que hace que no encuentre gusto en ningún tipo de actividad, sentimiento, actitud, etcétera.
- Idea recurrente sobre pérdida de tiempo. La jornada laboral nunca le es suficiente, sus días son más largos y sus noches muy cortas. Pero sobre todo, siempre coquetea con la idea de si lo que realiza será o no una pérdida de tiempo.

Una vez que se comprenden los rasgos de esta adicción es importante explicar ahora cómo surge; es decir, explicar su secuencia evolutiva.

D. Secuencia evolutiva de la adicción al trabajo

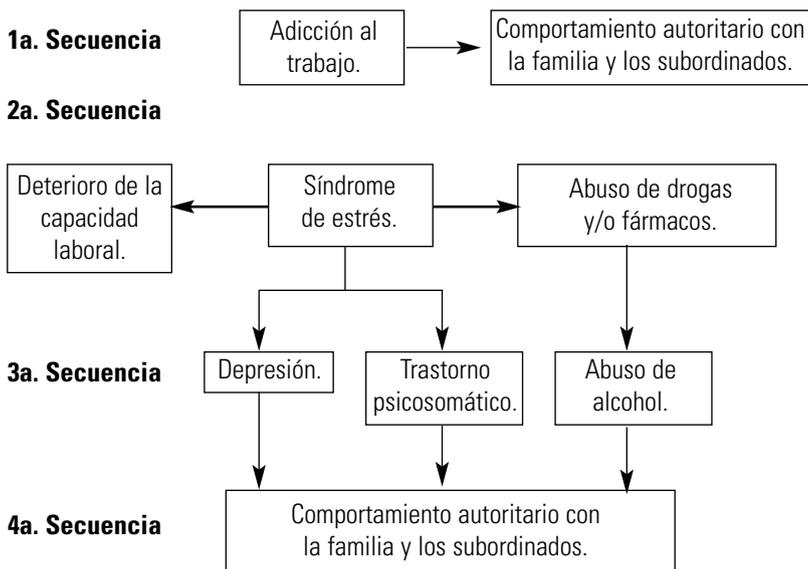
Antes de estudiarla, conviene hacer referencia al hecho de que, dentro de las adicciones psicológicas, no es frecuente encontrar pacientes que presenten lo que en las adicciones químicas se conoce como «politoxicomanía» ²⁶. Es decir, no es habitual que, por ejemplo, un adicto al trabajo también sea adicto al juego o adicto a las compras. Sin embargo, debe señalarse que hay una excepción: es muy común que coexistan la

²⁵ *Ídem.*

²⁶ Presencia de dos o más adicciones químicas en un mismo sujeto.

adicción al trabajo y la adicción al estrés laboral. Además, resulta usual que un adicto al trabajo presente alguna adicción química –como por ejemplo la adicción a las drogas, muchas veces a las legales–, a fin de neutralizar el agotamiento ocupacional e inclusive para conciliar el sueño ²⁷. Lo anterior se subraya para entender mejor cómo es que surge y a la par de qué otras enfermedades se origina.

En 1996, Alonso y Fernández ²⁸, propusieron una *secuencia evolutiva* frecuente en los *adictos al trabajo*:



²⁷ FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, p.54.

²⁸ *Ídem.*

Como explicación del esquema anterior, se dice que la adicción al trabajo da señales de alerta cuando se observa un comportamiento autoritario con la familia y los subordinados, manifestaciones que alientan el descuido de las relaciones interpersonales. Posteriormente surge el denominado «síndrome de estrés», que desencadena un deterioro de la capacidad dentro del trabajo; por eso, los resultados obtenidos ya no son los óptimos, además se experimenta un abuso de drogas y/o fármacos (por ejemplo, aquellos que facilitan conciliar el sueño, evitan los síntomas de la fatiga, etcétera). Dentro de la tercera secuencia –originada por la segunda–, la adicción al trabajo se manifiesta por medio de depresión, trastorno psicosomático, abuso de alcohol, etcétera; es en esta fase, en la que se presenta la politoxicomanía. En la última fase –donde la adicción al trabajo ya es propiamente una enfermedad–, aparecen nuevamente las manifestaciones caracterizadas por el comportamiento autoritario con la familia y los subordinados.

EL PERFIL DEL ADICTO AL TRABAJO Y SU TIPOLOGÍA

Para continuar con el análisis, es indispensable realizar una referencia muy precisa a quién es el adicto al trabajo o *workaholic*. No debe perderse de vista que este sujeto es, en realidad, un adicto común y corriente; sin embargo, en él existen particularidades.

En primer lugar, hay que considerar que el adicto es una persona buena y valiosa que ha llenado huecos de su existencia en formas equivocadas porque no ha podido soportar el dolor interno que le produce la carencia de relaciones sanas y adecuadas²⁹. Para sustentar este punto, debe saberse

²⁹ BARNETCHE, M.E., *et al.*, **op. cit.**, p.16.

que, en muchas ocasiones, las adicciones –y en particular la del trabajo, manifestada en el activismo–, son fugas de la realidad, por las pseudo-concreciones que cada persona hace de la misma.

Se ha caracterizado a quienes presentan una mayor propensión a ser adictos, dentro del *Patrón A*³⁰ de conducta:

- *Características psicológicas*: Hiperactividad, rapidez, impaciencia, hostilidad, competitividad.
- *Relaciones interpersonales*: En general son conflictivas con rasgos de dominancia, tensión y agresividad.
- *Riesgo de enfermedad*: Enfermedad coronaria.

En particular, las personas con *Patrón A* de conducta y que han desarrollado la adicción al trabajo, pueden ubicarse fácilmente como «ejecutivos agresivos» que tienden a perseguir el control del medio mediante una conducta arrolladora y dominante³¹.

De modo más específico, Aquilino Polaino-Lorente³², propone un perfil de adicto al trabajo, del que destacan las siguientes características:

- Piensa en el *trabajo* cuando no está trabajando.
- No toma vacaciones.
- Es ansioso e inseguro ante las responsabilidades laborales.
- Tiene un compromiso compulsivo y excesivo con la actividad profesional.
- Posee una personalidad obsesiva.

³⁰ FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, p.38.

³¹ *Ibidem*, pp.55-56.

³² POLAINO-LORENTE, A., «¿Es usted un *workaholic*?», en **Istmo en línea**, p.2.

- Intenta hacer todo *ahora*.
- Le es imposible abandonar el trabajo inacabado al final del día.
- Está incapacitado para negarse a nuevas propuestas laborales.
- No tiene un sistema de prioridades estables.
- Es competitivo en cualquier actividad.
- Impaciente.
- Mira frecuentemente el reloj.
- Sus familiares le acusan de estar más interesado en el trabajo que en ellos.
- Se siente culpable cuando no trabaja.
- Espera que todos trabajen como él.
- Posee una mayor iniciativa.
- Manifiesta mayor poder de decisión.
- Se obliga a un aumento de competitividad en el ámbito laboral.

Un típico adicto al trabajo vive con una sobre-implicación laboral, esto sin importar que coexista en él otro rasgo esencial: la adicción al estrés. Actualmente, una competencia laboral importante es el saber trabajar bajo presión; esto se ha confundido con la sobre-implicación laboral, aunada a niveles muy elevados de estrés. Como consecuencia de esta excesiva implicación laboral, se generan problemas de salud física y, sobre todo, el adicto oculta sus pensamientos relacionados con el trabajo para evitar la desaprobación familiar y social ³³ hacia su calidad de vida. Aunque parezca contradictorio, el adicto no expresa su sentir respecto al trabajo para evitar conversar sobre él, ya que se trata de su zona de seguridad y ésta pudiera ser agredida.

³³ FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, p.51.

Otro rasgo característico, aunque no privativo del adicto al trabajo es la *pobre calidad de vida que lleva*, generalmente ocasionada por el poco cuidado a su persona, manifestado en: pocas horas de sueño; reducido tiempo libre; ingesta inapropiada y a deshoras de alimentos; algunas veces, consumo abusivo de tabaco y/o alcohol; y en general un ritmo de vida sometido a grandes variaciones.

Naughton (1987) propuso una tipología de adictos al trabajo en relación a dos variables. Por un lado, el grado de *compromiso con el trabajo* y, por otro, la *presencia de rasgos obsesivos*³⁴. En función de lo anterior, planteó dos tipos de adictos básicos³⁵:

- *Trabajador adicto e implicado en el trabajo*: Se caracteriza por un elevado grado de compromiso con el trabajo y un bajo nivel de rasgos obsesivos. Por ello, existe una gran probabilidad de desarrollar adecuadamente las demandas laborales. En este caso, la dedicación intensiva al trabajo es un reflejo de la preferencia por las actividades profesionales en relación con otro tipo de intereses.

- *Trabajador adicto y obsesivo*: Se caracteriza por un elevado grado de compromiso con el trabajo y por la presencia de rasgos obsesivos. Por ello, al resultar una rémora para el rendimiento de este estilo personal (indecisión, perfeccionismo extremo, lentitud, comprobaciones reiteradas, etcétera), la gran cantidad de energía y de tiempo dedicado al trabajo no corresponde con los resultados obtenidos.

³⁴ *Ibidem*, p.57.

³⁵ *Ibidem*, pp.56-57.

Rohrlich en 1992, clasifica a los adictos al trabajo ³⁶ según sus hábitos adictivos:

- *Trabajador ambicioso*: Se trata de una persona habituada a la lucha despiadada para conseguir sus objetivos e imponer sus proyectos en el medio profesional.
- *Trabajador competitivo*: La persona necesita mostrarse superior a los demás mediante los rendimientos o el esfuerzo.
- *Trabajador culpabilizado*: La sobrecarga del trabajo se percibe como un imperativo ético, a modo de deformación del mandato bíblico ³⁷.
- *Trabajador inseguro*: Busca ansiosamente la aprobación de sus superiores y, con ello, el aumento de los niveles de autoestima.
- *Trabajador aislado y solitario*: Se trata de una persona desprovista de vínculos sólidos de amistad y de familia. Por eso, las relaciones profesionales y las jornadas de trabajo son un sustitutivo de aquellas relaciones interpersonales gratificantes de las que carece.

Ahora bien, también es conveniente matizar entre la *dedicación laboral intensa* y la *adicción al trabajo*, pues no todas las señales son de alerta. Por ello, es indispensable entender esta diferencia, tal como se realiza en el siguiente apartado.

³⁶ *Ibidem*, pp.55-57.

³⁷ Este mandato se refiere a «ganarás el pan con el sudor de tu frente».

ACTIVIDAD LABORAL INTENSA VS. ACTIVIDAD LABORAL ADICTIVA

Al estudiar la adicción al trabajo, si se carece de una capacidad para dimensionar el conflicto real, podría caerse en el extremo de considerar *todos* los hábitos laborales como propensos a ser adictivos. Esto no es así. Es importante establecer una diferencia clara entre las *actitudes que implican una actividad laboral intensa* y una *actividad laboral adictiva*.

Generalmente una *actividad laboral intensa* se caracteriza por estar rodeada de *hábitos de trabajo sanos*, con las que la persona se *personifica*, es decir, es capaz de desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes propios para la vida, que es el objetivo real del *trabajo*. Cabe señalar que las personas muy trabajadoras, que aún no son adictas, disfrutan de su trabajo, son altamente *productivas* y se caracterizan por realizarlo con mucha energía y entusiasmo; además su vida laboral está equilibrada con el tiempo libre y la dedicación a la vida familiar y afectiva. El hábito típico de la persona dedicada al trabajo, más no *adicta*, es el hecho de saber responder a una demanda objetiva de la *sobre-implicación laboral*, dándole un carácter de *temporal*³⁸. Mientras que una *actividad laboral adictiva* transforma los hábitos de trabajo sanos en *enfermizos*, dándoles un toque de *obsesión* y *co-dependencia*, que encuentra sus raíces en la poca o nula autoestima sedimentada en el desempeño profesional.

A continuación a manera de cuadro comparativo³⁹, se establecen las diferencias esenciales que proponen Fernández-Montalvo y Garrido:

³⁸ Cfr. FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, pp.50-51.

³⁹ *Ídem*.

CONDUCTA	HÁBITOS SANOS DE TRABAJO	ADICCIÓN AL TRABAJO
Dedicación prolongada al trabajo, incluso en horas externas al mismo.	Compromiso. Implicación. Dedicación. Sentido de responsabilidad. Reconocimiento de las necesidades puntuales del trabajo.	Evadir la soledad, el aburrimiento o el malestar personal. Esfuerzo debido a pensamientos poco realistas. Incapacidad para equilibrar la satisfacción derivada del trabajo y la obtenida a partir de otros aspectos de la vida.
Alto sentido del cumplimiento laboral.	Perfeccionista. Conciencioso.	Intento de justificación de la excesiva implicación en el trabajo.
Control de las actividades laborales.	Fiabilidad. Responsabilidad.	Compensación de la falta de control en otros aspectos de la vida.
Identificación personal.	Orgullo y satisfacción. Compromiso con el trabajo.	Utilización del trabajo para aumentar la autoestima que no se obtiene por medio de la obtención de logros.

Así, después de analizar los hábitos propuestos en el cuadro anterior, se observa qué difícil es discernir y detectar la *adicción al trabajo*, ya que en nuestra sociedad, identificada

como una sociedad de consumo, «prima el *éxito* y el dinero rápido»⁴⁰. Actualmente se reconocen afirmativamente los hábitos del *adicto*, dándoles un sentido positivo, pues éstos van de acuerdo con el sacrificio de una vida integral sana en pro del *éxito desordenado*.

Un rasgo que puede favorecer al reconocimiento de la *adicción* es el *estrés*. Ciertamente el «estrés negativo» acompaña el desarrollo de la *laboro-dependencia*; por tanto, también se desarrolla una *adicción al estrés*.

EL ESTRÉS LABORAL Y LA ADICCIÓN AL MISMO

El término *estrés*, lo propuso Selye en 1926. En sus inicios, hacía referencia a la respuesta general del organismo a una situación estresante⁴¹. Para efectos de esta investigación, se considera la siguiente puntualización:

«(...) reservaremos el término general de *estrés* para designar el área o campo de estudio, utilizando el término *respuesta de estrés* para referirnos a las respuestas inespecíficas del organismo ante cualquier demanda, el de *estresor* o *situación estresante* aplicado al estímulo o situación que provoca la *respuesta de estrés*, y el de efectos o consecuencias del estrés a los efectos producidos en una persona por la emisión de la *respuesta de estrés*»⁴².

Actualmente, cuando se hace referencia al *estrés*, se aplica el término a una experiencia negativa que puede llegar a impactar nocivamente nuestra salud. Por ejemplo, se habla del *estrés* como: desencadenante de ataques al corazón; incremento de los síntomas de la artritis; aumento de la rapidez en

⁴⁰ ECHEBURÚA, E., *op. cit.*, p.14.

⁴¹ FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, *op. cit.*, p.31.

⁴² *Ídem*.

la multiplicación de las células del VIH, etcétera ⁴³. Sin embargo, el *estrés* no necesariamente es una experiencia negativa, pues es un *fenómeno adaptativo* de los seres humanos que contribuye, en una buena medida, a su supervivencia, a un adecuado rendimiento en sus actividades y a un desempeño eficaz en muchas áreas de la vida ⁴⁴. Esta idea, resulta más fácil de comprender si se entiende que el cuerpo humano está biológicamente preparado para responder a las situaciones de emergencia, crisis y tensión, tal y como son las *situaciones de estrés*.

El cuerpo cuenta con químicos –como la adrenalina y noradrenalina– útiles para responder a las *situaciones de estrés* ⁴⁵ que deberían ser breves. En la actualidad, el ritmo acelerado de vida lleva a vivir constantemente en *estrés*, y aunque el cuerpo se adapta a estas situaciones, el generar *respuestas de estrés* en forma excesiva, produce consecuencias negativas en los sistemas de respuesta de las personas; por lo tanto, en función de que la *respuesta de estrés* sea positiva o negativa (una respuesta positiva puede convertirse en negativa cuando es reiterada), se considera al estrés como *eustrés* y *distrés* ⁴⁶, respectivamente.

Antes de continuar, debe quedar perfectamente claro que, como ya se mencionó, muchas veces el cuerpo necesita de *estrés*; de *eustrés*, para ser concretos, es decir requiere las respuestas positivas de *estrés*. La *adicción al estrés*, generalmente al *eustrés*, se produce cuando la persona se hace *adicta a la*

⁴³ ALLEN, J., «Stress: An insidious, ubiquitous assassin», en **Toronto Star.**, p.1.

⁴⁴ FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, p.31.

⁴⁵ BARNETCHE, M.E., *et al.*, **op. cit.**, pp.87-88.

⁴⁶ FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, pp.32-34.

respuesta de estrés, es decir, a la sensación resultante de las sustancias químicas que responden a dichas situaciones.

Existen generalidades sobre los *estresores* y para entender bien lo que implica el *estrés*, debe hablarse de ellos. Los tipos de *estresores* ⁴⁷ se clasifican en función de la respuesta que desencadenan, de la especificidad del momento en que se desencadenan, de la duración, la frecuencia y la intensidad.

En concreto: el *estrés laboral* involucra a todos aquellos *estresores*, *situaciones* y *respuestas de estrés* relacionados directamente al ambiente laboral de la persona.

Dentro de la *adicción al trabajo*, el *estrés laboral* juega un papel esencial. En la mayoría de los casos, un *adicto al trabajo* presenta su *adicción* aunada a la *adicción al estrés*, pues su excesiva implicación laboral, lo ha hecho también habituarse a las situaciones de estrés y el manejo de las mismas. Estas situaciones se caracterizan por estar desencadenadas por un nivel de tensión excesivo, que genera químicos excesivos a los que el cuerpo se habituará y exigirá cada vez en una mayor cantidad. Al igual que le ocurre a un alcohólico con el alcohol conforme su adicción avanza, al *adicto al trabajo* le sucede con el *estrés*: su nivel de tolerancia es cada vez mayor por lo que necesita tener *más estrés* para conseguir la sensación o respuesta que generaba cuando inició su vida laboral, este cuadro se debe a la adicción a la adrenalina que él desarrolla.

⁴⁷ *Ídem.*

Saber manejar el estrés depende de la forma en que se responde ante el mismo. Por lo anterior, se afirma que un adicto al trabajo generalmente se mueve en el campo del *distrés*, pues reacciona negativamente ante estas situaciones y, evidentemente, los efectos ⁴⁸ que vive son negativos.

Para contextualizar el impacto del estrés laboral en un adicto al trabajo, es necesario conocer los seis bloques en que se dividen a los estresores laborales ⁴⁹:

- *Estresores del ambiente físico.* Ruido excesivo, mala iluminación, temperatura inadecuada, falta de higiene, toxicidad, condiciones climatológicas, inadecuada distribución del espacio físico, falta de espacio físico para trabajar, etcétera.
- *Principales demandas estresantes del trabajo.* Trabajo por turnos, trabajo nocturno, sobrecarga cuantitativa y cualitativa de trabajo, falta de trabajo, exposición a riesgos y peligros en el trabajo.
- *Contenidos de trabajo.* Como: el grado en que el ambiente laboral permite al individuo controlar las actividades que realiza, excesivo control de la actividad laboral, excesiva responsabilidad laboral, oportunidad de desarrollo profesional y personal, monotonía de las tareas, ausencia de *feedback*, falta de identidad de la tarea, falta de identificación del trabajador con la tarea.

⁴⁸ Los efectos que produce el estrés, se generan en los tres sistemas de respuesta de la persona: fisiológico, cognitivo y motor.

⁴⁹ Cfr. FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **op. cit.**, pp.31-34.

- *Desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera.* Dentro de estos factores, se agrupan todas aquellas situaciones relacionadas con el puesto dentro de la empresa y grupo de trabajo, así como con el clima laboral y el plan de vida y carrera del trabajador.
- *Estresores relacionados con las nuevas tecnologías.* Factores directamente relacionados con la incorporación de las nuevas tecnologías al campo laboral y que impactan directamente en la satisfacción laboral. Algunas variables ya identificadas son: el aumento del control sobre el trabajo, la invasión de la privacidad, reducción de contactos sociales, falta de sistemas de apoyo para el aprendizaje y actualización de nuevos sistemas.
- *Fuentes extra organizacionales de estrés laboral.* Aquí se agrupan factores tales como la familia, tiempo libre, participación en actividades sociales, etcétera.

Con la descripción de estos estresores, puede entenderse cómo cada uno impacta de forma distinta al trabajador, generando así la respuesta de estrés que producirá, a su vez, una cierta respuesta al organismo, a la cual esta persona tiende a ser adicto.

Una vez comprendido todo el contexto de la adicción al trabajo es necesario ofrecer alguna respuesta de prevención.

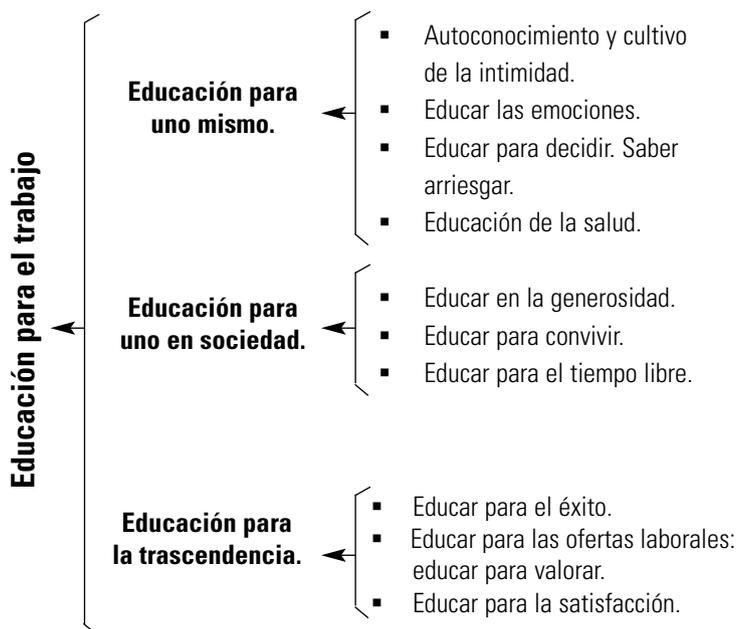
¿CÓMO PREVENIR LA ADICCIÓN AL TRABAJO? EL ESQUEMA DE UNA SOLUCIÓN

Cómo ya se explicó, trabajar es una realidad inevitable y valiosísima, por eso debe aprenderse a realizar esta actividad ordenadamente; es decir, educarse para ser un trabajador íntegro, capaz de actuar con un fin concreto, *más allá del éxito*.

La «pedagogía laboral» no es más que la sistematización de la educación para el trabajo: se trata de una necesidad primordial del mexicano de hoy y de todos los tiempos. Es una propuesta que surge, en primer lugar, como respuesta a la adicción al trabajo ocasionada por la desvinculación que se vive –o se puede llegar a vivir– entre la vida afectiva y la vida laboral, fruto también del mal manejo del éxito.

Aunque se sabe que a todas las personas se les debe educar para la vida, esta propuesta se dirige principalmente a los jóvenes –etapa de la vida que abarca de los 18 a los 21 años– y a los adultos –etapa evolutiva que abarca de los 22 a los 65 años–, pues es en donde la vida profesional se encuadra de manera más formal, es decir dentro de un empleo, donde las personas tienen mayores posibilidades de presentar la adicción al trabajo, sobre todo por la influencia de la cultura del éxito profesional y el mal manejo del mismo. La pedagogía laboral debe llevarse a cabo por todo tipo de educadores, requiere una interdisciplinariedad entre la familia, los centros educativos y los centros de trabajo.

Para concretar esta propuesta, debe señalarse que agrupa los tipos de educación sugeridos en tres tipos fundamentales y los aspectos que ésta debiera cubrir:



En concreto, esta reflexión se centrará en la educación para el éxito que se agrupa dentro de la educación para la trascendencia.

UNA REFLEXIÓN ENTORNO A LA EDUCACIÓN PARA EL ÉXITO

Cuando se habla de éxito, inmediatamente se asocia con ideas positivas como: prestigio, logros alcanzados, respeto, admiración, honorabilidad, alta autoestima, motivación... Ciertamente, al relacionar el éxito con estas ideas, éste resulta muy alentador y atractivo, de tal modo que todas las

personas desean poseerlo. Sin embargo, existe el lado oscuro del éxito: el fracaso, inclusive hay un miedo muy marcado ante él; de inmediato se le relaciona con la marginación, pobreza, decepción, etcétera, que claramente se entienden como ideas negativas.

Por lo anterior, es preciso contar con caminos concretos para *educar para el éxito*, herramientas que ciertamente tendrán una intervención positiva en la prevención de la adicción al trabajo. La propuesta es la siguiente:

- Presentar un *nuevo concepto de éxito* pues en el contexto actual, éste es reduccionista. Por eso debe enseñarse que «el éxito es una actitud que refleja satisfacción personal y profesional ante lo que se realiza».
- Resaltar las actitudes y actividades de éxito –personales y sociales– para reforzarlas positivamente.
- La educación para el éxito abarca dos vertientes. La primera: ordenar adecuadamente el sentido común e identidad del mexicano, basados en el motivo de su existencia: la donación; el mexicano se verá a sí mismo como exitoso en la medida en que sea capaz de darse a los demás. Y la segunda vertiente: consistente en la aceptación objetiva del éxito y el aprender a manejarlo; es decir, cuando dentro de un contexto realista se identifica algo como éxito, hay que educarse a sobrellevarlo de tal suerte que se entienda que la valía personal no es directamente proporcional al grado de éxito alcanzado.
- Manejo adecuado del éxito, ya que actualmente, dentro de la laboro-dependencia, el trabajo es evasión de la falta

de éxito en otros aspectos de la vida, y al ser el empleo el único lugar de logros, se concentra en él todo lo que se es, evitando así el auto conocimiento.

- La educación para el éxito se inicia desde la formación del auto concepto, pues es muy importante reconocer que la valía personal se posee en tanto que se es persona y en tanto que se actúa conforme a la ética y la moralidad.
- Aprender a darse a sí mismo: entonces se comprenderá que, efectivamente, el éxito es una actitud de satisfacción meramente personal nacida de la donación vivida en los diferentes ámbitos de la vida. Por todo lo anterior, al educar para el éxito debe retomarse la educación en la generosidad y nunca olvidar la dimensión afectiva de la persona.
- Y por último, la formación de la segunda vertiente de este tipo de educación, referida principalmente a la formación para reconocer el éxito y manejarlo adecuadamente. Si se ha concebido *el éxito como una actitud de satisfacción personal* que nace de la donación, entonces esta fase será más sencilla.
- Aprender a reconocer el éxito, depende del grado de madurez de cada persona, pues en función de ésta, sabrá estar ubicada dentro de su realidad; así, percibirá objetivamente sus logros y sabrá reconocerlos con humildad. Por lo anterior, este tipo de educación también debe procurar la *formación de la humildad*: aprender a reconocer los aciertos y limitaciones personales *desde* la realidad.

- Tener una sólida formación en lo que respecta a la *tolerancia a la frustración*: de los errores se obtienen aprendizajes altamente significativos. La tolerancia a la frustración, en gran medida, prepara para el éxito. Fracasar es formativo e inclusive necesario, ya que sólo así se valorará que el éxito es una actitud netamente personal; las expectativas personales que hacen alguna situación exitosa no pueden radicar en un tercero, pues el individuo no lo controla.

Por todas las ideas anteriores, y a manera de síntesis, puede afirmarse que *la educación para el éxito se cultiva desde la infancia hasta la tercera edad, sobre todo cuando se permite experimentar el fracaso y sobre todo la donación, fundada en el autoconocimiento.*

CONCLUSIONES

- En la actualidad, es evidente que los mexicanos jóvenes, que empiezan su carrera laboral y han alcanzado un *éxito* significativo, sólo se han concentrado en *trabajar* para proyectar su futuro en función de medios que han convertido en fines: *el trabajo visto como adicción*.
- *La adicción al trabajo es una enfermedad actual*. En México, en concreto, aún no es un problema alarmante, por lo que es esencial *favorecer hábitos sanos de trabajo*, contrarrestando la cultura del éxito profesional.
- *Confundir el éxito laboral con la felicidad, puede desencadenar la adicción al trabajo*, entonces ni siquiera puede trabajarse de manera ordenada con fines mucho

más sublimes, pues todo se considerará a nivel de temporalidad.

- *La educación para el manejo del éxito es una asignatura pendiente* en el México de hoy. Por lo que esta reflexión surge de manera oportuna y pertinente para su aplicación. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMIDA, C., **El trabajo no se pierde... se pierde el empleo.**, México., Instituto Mexicano de Contadores Públicos., 2001., 150 págs.
- BARNETCHE, M. E., *et al.*, **Libre de adicciones.**, Editorial Promexa., México., 2000., 241 págs.
- ECHEBURÚA, E., **¿Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones: juego, sexo, comida, compras, trabajo, Internet...**, España., Desclée de Brouwer., 2000., 114 págs.
- FERNÁNDEZ-MONTALVO, J., *et al.*, **Psicopatología laboral.**, Pamplona., Universidad Pública de Navarra., 1999., 123 págs.
- GILDER, G., *et al.*, **La vertiente humana del trabajo en la empresa.**, Madrid., Rialp., 1990., 143 págs.
- MELENDO, T., **La dignidad del trabajo.** Madrid., Rialp., 1992., 229 págs.
- MILLÁN PUELLES, A., **Persona humana y justicia social.**, México., Minos., 2000., 161 págs.
- OTERO, O., **La educación para el trabajo.**, Pamplona., EUNSA., 1989., 167 págs.
- TWERSKI, A., **El pensamiento adictivo.**, México., Promexa., 2000., 164 págs.
- ALLEN, J., «Stress: An insidious, ubiquitous assassin», en **Toronto Star**. EBSCO HOST: Newspaper Source., Canadá., 2004, en:
[\[http://search.epnet.com/direct.asp?an=6FP1355684143&db=nfh\]](http://search.epnet.com/direct.asp?an=6FP1355684143&db=nfh).
- BULENS, M., «Addicted to work?», en **Personnel Today.**, EBSCO HOST: Business Source Premier., 2003., p63, 3p, 1 chart, 3c., en:
[\[http://search.epnet.com/direct.asp?an=8840347&db=buh\]](http://search.epnet.com/direct.asp?an=8840347&db=buh).

INTILI, D., «WARNING-workaholic!», en **Money.**, EBSCO HOST: Business Source Premier., Australia., August 2002., p18, 3p., en:

[<http://search.epnet.com/direct.asp?an=7333856&db=buh>].

JUAN PABLO II., **Carta encíclica Laborem Exercens.**, Castelgandolfo., 1981, en:

[<http://www.vatican.va>].

POLAINO-LORENTE, A., «¿Es usted un *workaholic*?», en **Istmo en línea.**, Año 37., Número 216., México., 1995, en: [<http://www.itsmoenlinea.com.mx/articulos/21605.html>].

RAMSEY, R., «A word to workaholics», en **Supervision.**, Vol. 63., Issue 2, p6, 3p., EBSCO HOST: Business Source Premier., Febrero 2002, en:

[<http://search.epnet.com/direct.asp?an=5980691&db=buh>].

LERMA, H., **La felicidad.**, Ciclo de Conferencias «Abriendo Camino», Universidad Panamericana-*Campus* México., 26 de marzo de 2003 (conferencia).

CÁRDENAS, S., **El resentimiento.**, Curso «Promosapiens», Centro de Educación Familiar Cedros., México., 13 de diciembre de 2003 (conferencia).

REFLEXIONES EN TORNO A LA FINALIDAD PEDAGÓGICA DE LA TITULACIÓN

Ana María del Pilar Martínez Hernández

RESUMEN

Se pretende resaltar la finalidad formativa y pedagógica del proceso de titulación, partiendo de que, en la actualidad, este proceso se percibe como un mero trámite académico-administrativo y como un indicador de la eficiencia terminal de las instituciones de educación superior.

Rescatar el sentido pedagógico original que poseían los exámenes en las universidades medievales, podría dar alguna luz sobre la vinculación entre los procesos de formación y la titulación considerada como cierre de un ciclo, así como del peso e importancia que este acto suponía para el sustentante, la institución y la sociedad en su conjunto.

ABSTRACT

Seeking to highlight the formative and pedagogic goal of the titration process, taking into account the fact that, nowadays, this process is seen merely as an academic-administrative formality, and as an indicator of the terminal efficiency of higher education institutions.

To rescue the original pedagogic sense of the examinations in medieval universities could shed some light on the connections between the formative processes and entitlement seen as the closure of a cycle, and the importance this act had upon the scholar, the institution and society as a whole.

Palabras clave: Titulación; obra maestra; exámenes y licencias en la universidad medieval; procesos de formación.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la principal preocupación de las instituciones de educación superior en torno a la titulación, se ha centrado en vislumbrarla como uno de los principales indicadores de la *eficiencia terminal* de la organización educativa. Así, la titulación se concibe como un proceso de carácter académico-administrativo, que como tal puede ser resuelto a través de la reformulación de los reglamentos respectivos y de la apertura de opciones para la obtención del título, de manera que se facilite el *trámite* y se *eleva la cifra de titulados*.

Por ejemplo, recientemente, el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México¹ –la cual suele ser un modelo a seguir por muchas otras instituciones de educación superior del país, y aun de América Latina–, aprobó las siguientes modalidades de titulación para el nivel de licenciatura: 1) tesis y examen profesional; 2) actividad de investigación; 3) seminario de tesis o tesina; 4) examen general de conocimientos; 5) totalidad de créditos y alto nivel académico; 6) acción de apoyo a la docencia; 7) trabajo profesional; 8)

¹ En sesión del 5 de julio de este año. Véase, **Gaceta UNAM.**, No. 3., 734., 8 de julio de 2004.

créditos en posgrado; 9) profundización de conocimientos; y 10) servicio social. Como puede verse, la UNAM parece estar considerando una amplia gama de opciones para incrementar la titulación, muchas de las cuales han sido probadas, y en algunos casos descartadas, por otras instituciones educativas de nivel superior (mexicanas y del extranjero), que las han empleado buscando ampliar sus estadísticas al respecto.

Sin embargo, aunque la experimentación de alternativas a la tesis tradicional y a su defensa ante un jurado, y de mecanismos administrativos tendientes a incentivar la titulación es importante, nos parece que el problema no se ha analizado a fondo en facetas que son de mayor relevancia para entender y resolver el fenómeno del bajo índice de titulados registrado en las universidades.

Desde nuestra perspectiva, la comprensión del problema de la titulación debe situarse en dos dimensiones básicas: la pedagógica (ligada al nivel institucional) y la formativa (ubicada en el nivel individual). Me abocaré a explicar cada una.

La *dimensión pedagógica de la titulación* se relaciona con lo institucional en dos sentidos: uno externo y otro interno. El primero de ellos, parte de que la concepción egreso-titulación está condicionada por la relación que la institución educativa establece con el contexto social en sentido amplio; es decir, en esta dimensión ubicamos a la titulación como uno de los factores vinculados con las expectativas sociales en torno a la Universidad; la interpretación que ésta hace de las carreras profesionales necesarias o aceptadas socialmente; los perfiles de egreso específicos que cada institución diseña para las carreras que imparte, los cuales «traducen» lo que la institución

educativa considera de utilidad para atender los requerimientos y necesidades sociales; así como la consideración de los determinantes normativas derivadas del ejercicio de las distintas profesiones ².

El segundo aspecto se relaciona con la reglamentación interna de la propia Universidad, respecto a los criterios y mecanismos institucionales para examinar al pasante, los relacionados con la expedición de títulos, así como con el establecimiento de las metas que en materia de egreso-titulación espera alcanzar la Universidad.

Con referencia a esta relación Universidad-contexto, nos permitimos señalar lo que ha ocurrido entre las universidades públicas mexicanas y el Estado, en materia financiera, durante las últimas décadas en que los índices de titulación se han convertido en un criterio decisivo para la asignación de presupuestos, considerando este indicador clave para medir la eficiencia terminal del sistema. Esta situación –nos pareciera– es una de las causales que ha pervertido la concepción académica de la titulación y ha propiciado que el interés de la institución se centre en mejorar sus índices de egreso-titulación, a fin de obtener mayores apoyos presupuestales. Sin embargo, la baja titulación es un fenómeno generalizado que afecta a todo tipo de universidades –sean éstas públicas o privadas–, con fuertes repercusiones en términos del rezago en el egreso y de la incidencia de éste en la imagen y el prestigio institucionales.

² Me refiero en específico a aquellas profesiones que requieren del título para poder ser ejercidas, tales como la Medicina, y en general todas aquéllas del campo de las ciencias de la salud, o la abogacía, por mencionar sólo algunas.

Ahora bien, de la relación contexto-institución se desprende de la concepción pedagógica a la que queremos referirnos, ya que de aquélla se derivan una serie de aspectos tales como: la planeación institucional; la investigación educativa sobre el análisis de las necesidades sociales y los mercados de trabajo profesionales; el seguimiento de egresados. Y, por ende, el diseño curricular en todas sus dimensiones: la definición de las metas de formación a alcanzar; la concepción disciplinaria y del proceso enseñanza-aprendizaje de la Universidad; los saberes y quehaceres profesionales a enseñar; las actitudes y valores a desarrollar; la estructura, secuencia y articulación de los contenidos a aprender; las modalidades didácticas seleccionadas para las distintas actividades de enseñanza-aprendizaje; la relación docente-discente; los auxiliares didácticos a emplear; las actividades intra clase y extra clase; los criterios y mecanismos de evaluación; los ciclos de retroalimentación de los procesos, y, relacionado con ello, el sentido asignado a la titulación y la inclusión —o exclusión— de ésta dentro de los procesos curriculares de formación del futuro profesionista.

A esta concepción pedagógica general se engarza la dimensión individual a la que aludíamos antes, la cual integra las expectativas particulares y subjetivas de todos y cada uno de los distintos sujetos universitarios. Interesa ahora apuntar y resaltar las características que han asumido las relaciones humanas en la Universidad moderna ³, las cuales se han vuelto

³ Al respecto, C. Bonvecchio señala que la Universidad es el lugar institucional de reproducción de la cultura hegemónica, que con el paso del tiempo se ha visto reducida a: «... “fábricas” de estudiantes, de graduados, de administradores o, según el caso, de desocupados, las universidades desarrollan una acción que frecuentemente se reduce a la “asistencia social” de masas». Cfr. BONVECCHIO, C. (comp.), **El mito de la universidad**, p.18.

cada vez más lejanas e impersonales. La «masificación» de la educación superior; el énfasis en la creación y logro de sistemas más eficientes en lo referente a la planeación, administración y evaluación institucionales; la ausencia de vida colegiada; y el predominio –en la mayoría de las universidades– de la docencia a tiempo parcial, entre otros factores, han modificado la calidad y posibilidad de interacción entre los diferentes actores universitarios: autoridades, personal académico, personal administrativo y estudiantado. Ello –que es propio de las organizaciones modernas, altamente burocratizadas, en el sentido estudiado por Weber⁴– ha propiciado que la situación del alumnado en las universidades sea, en muchos sentidos, de aislamiento e incluso de indefensión.

Paradójicamente, la didáctica universitaria y el uso de tecnologías en apoyo a la docencia han permitido que el maestro –independientemente de su profesionalización, su adscripción, o la de la institución a una teoría psicológica del aprendizaje– sea cada vez más eficiente y centre su quehacer en, valga la redundancia, su propio hacer, enfocándose en el logro de las metas del programa de su curso, en beneficio –es cierto– del aprendizaje del alumno, pero descuidando la faceta humana y subjetiva de éste, y, en ocasiones, careciendo de una visión más amplia y comprensiva del papel que su materia, asignatura o módulo juega en el proceso de formación integral del estudiante, al centrar su actuación en los objetivos

⁴ Max Weber describe con el concepto de *burocracia* una «organización racional» que maximiza la eficiencia en la administración y cuyo tipo ideal reúne las siguientes características: la especialización de tareas; una jerarquía de la autoridad; un sistema de reglas; impersonalidad; el empleo basado en las calificaciones técnicas; la eficiencia. Véase, Salaman, G. y K. Thompson., **Control e ideología en las organizaciones.**, pp.15-36.

cognitivos y, en el mejor de los casos, en las actitudes más evidentes que se están desarrollando entre sus estudiantes.

¿Piensa el docente en la titulación durante su enseñanza? ¿Estimula aquellas habilidades requeridas para que el futuro sustentante a obtener un título tenga éxito en este proceso? ¿Coadyuva a que el alumno desmitifique esta ceremonia y se enfoque hacia su consecución? Sinceramente lo dudamos, salvo en el caso de maestros que tengan a su cargo seminarios curriculares dedicados a la titulación. Así, cada uno de los docentes vemos las asignaturas que impartimos como reducidos sin líneas de conducción entre unas y otras, lo cual dificulta al estudiante establecer las ligas, transferencias y estructuración cognitiva de los campos que estudia. ¿La titulación? Queda fuera del panorama por su distancia y porque pareciera un problema que deberán atender otros; es decir: ha quedado segmentada de los procesos de formación.

Por su parte, los estudiantes de nivel superior suelen llegar a la Universidad con una serie de preconcepciones con respecto a sí mismos y a lo que la institución les ofrecerá a lo largo de su carrera. Así, llevan a «buen término» su formación profesional, la cual se verá influenciada por una serie de factores institucionales un tanto azarosos (la situación que vive la Universidad, el cambio de un plan de estudios, la incorporación de nuevos maestros, etcétera), así como por condiciones determinantes, que juegan un papel de mayor o menor relevancia en dicha formación. Algunas de estas condicionantes y la fuerza que puedan asumir en el alumno dependen de la historia personal y de la situación vivencial en que éste se encuentre, así como con el proceso individual de desarrollo y madurez por el que atraviese.

Adquieren aquí un papel fundamental las condicionantes familiares y socioeconómicas en las que se halla inserto el estudiante. Entre éstas pueden mencionarse la posición y el papel que desempeña el sujeto en la familia: ser hombre o mujer, hija o hijo único, primogénito, intermedio o «benjamín»; ser el favorito del padre o la madre; mantener una relación de apoyo o de rivalidad con los hermanos; jugar el rol de madre o padre sustituto, entre otras muchas. O bien, si desarrolla una actividad remunerada mientras realiza sus estudios; el número de horas que dedica a éstos (las cuales incluyen la posibilidad de asistir y permanecer en bibliotecas); si cuenta con un espacio adecuado para estudiar; el tiempo que ocupa en el transporte escuela-casa/casa-escuela; si posee los medios económicos para allegarse instrumentos de apoyo al proceso de aprendizaje (adquisición de libros y materiales necesarios para su formación: equipo de cómputo...), entre otros factores.

Asimismo, entre estas determinantes se encuentran los antecedentes escolares del estudiante: su trayectoria académica previa y los aspectos formativos recibidos durante ésta (instrucción *versus* formación; desarrollo y adquisición de habilidades cognitivas, motrices, actitudinales y valorativas; fracaso, mediocridad o éxito escolar alcanzado; capacidad para establecer relaciones interpersonales con sus compañeros y maestros); el tener confianza en la escuela como una institución segura, justa y equitativa; el percibirla como un espacio de desarrollo personal o de represión; como un lugar en donde se posibilita la expresión de su creatividad personal; en donde se le respeta como ser humano individual... Aspectos todos ellos que pueden determinar, en gran medida, el deseo de logro, el autoconcepto y la autoestima.

Todos estos factores nos deben llevar a entender al alumno universitario como un sujeto en proceso de desarrollo, en una edad crítica en la que se espera de él, ya no la crisis de la adolescencia, sino la seriedad y la madurez de un adulto joven seguro de sus decisiones, las que se supone han sido conscientemente asumidas; poseedor de una clara imagen del futuro personal y profesional que le espera, que ha definido las metas y las estrategias para alcanzarlas. ¿Es esto así? ¿Se nos ha ocurrido preguntarles a nuestros alumnos universitarios cómo se ven a sí mismos en cinco, en diez o quince años? ¿Qué harán en lo personal y lo profesional? Realizar este ejercicio –lo aseguramos, ya que lo hemos hecho en repetidas ocasiones con los alumnos–, puede resultar impactante tanto para el docente como para el alumno.

En este discurrir, ¿cómo entienden los alumnos a la titulación? ¿Qué papel juega a lo largo de su trayectoria universitaria? ¿Qué importancia y qué valor tiene para ellos? Si les cuestionamos sobre el lugar que el examen profesional ocupa en sus prioridades personales y profesionales nos encontraremos con un número reducido de alumnos que han integrado este proceso como parte de sus metas y como el fin natural del ciclo de sus estudios superiores. Siempre resulta sorprendente observar el esfuerzo e interés con que los estudiantes de una generación planean su fiesta de «graduación»: la importancia que le otorgan a la elección de anillos, diplomas e invitaciones para amigos y familiares, así como el cuidado puesto y la inversión económica en el vestuario para este festejo, considerado *EL* acto de cierre de sus estudios en la Universidad y no un hecho social simbólico. En ese momento, la elaboración del trabajo de titulación y el examen profesional están en el olvido –intencional o inconscientemente–,

cubiertos por el velo del espíritu de celebración, el cual eclipsa el reto y la inseguridad que aquel «asunto innombrable» les genera. No olvidemos lo selectiva que puede ser nuestra mente.

¿Por qué es esto así? Para contestar esta pregunta haremos referencia a algunos antecedentes históricos de la Universidad que pueden proporcionarnos una idea de cómo hemos olvidado la dimensión pedagógica de la titulación y con los cuales pretendemos cerrar este escrito.

Como bien sabemos, la Universidad medieval fue un fenómeno educativo sin precedentes por la manera en que surgió, así como por las características y atribuciones de la sociedad donde fue gestada: la Universidad fue un producto de las circunstancias de su época, dada la necesidad de un tipo de instrucción más profana y amplia que demandaba un grupo social específico ante las limitaciones de la oferta educativa brindada por la educación caballeresca, la gremial y la ofrecida por las escuelas monásticas y catedráticas prevalentes en esa época. Esta «*universitas* de estudios», tuvo como modelo de organización a la agrupación formada por «la totalidad de personas que se dedicaban a un determinado oficio»⁵, me refiero a los gremios. De éstos, la Universidad no sólo tomó su idea fundamental de agrupación con miras a alcanzar un fin determinado, sino que logró un paralelismo acentuado con éstos, en cuanto a la concesión de privilegios otorgados por el poder real y el pontificio.

⁵ Mondolfo, R., **Universidad: pasado y presente.**, p.8.

Igualmente, la Universidad asumió del gremio artesanal, la forma de organización fundamentada en la especialización y el desarrollo de habilidades y capacidades, ya que el gremio tenía:

«[...] como fin esencial, junto con el ejercicio de su arte y la protección de sus asociados, la exigencia de ir formando a sus propios cuadros para mantener la continuidad, de este modo elaboraron un esquema de instrucción técnico-profesional enfocado a desarrollar las habilidades necesarias para la industria y el comercio. Es así como el taller o pequeña fábrica se convirtió en escuela de oficios en la que se daba una educación formativa en la que cada arte o *ministerium* implica en sí una escuela y se identifica con ella»⁶.

Los miembros de un gremio artesanal eran: el «maestro», quien dominaba el oficio y por ello había alcanzado la maestría; asimismo, dado su estado podía formar, promover y facultar a nuevos maestros; el «aprendiz» que era quien aprendía el oficio de un maestro autorizado o licenciado para enseñarlo y ejecutarlo; y el «jornalero» u «oficial», persona que poseía un alto conocimiento del arte y trabajaba bajo las órdenes de un maestro.

El aprendiz generalmente vivía en la casa del maestro, dueño del taller, con quien los padres habían celebrado un convenio para que se le enseñara el oficio. Así, iba adquiriendo paulatina y gradualmente el conocimiento, habilidades y actitudes asociadas con la profesión, a través de la práctica de tareas que iban de lo simple a lo complejo. Debían transcurrir varios años de aprendizaje, antes que el joven fuese

⁶ *Ibidem*, p.10.

examinado por el gremio y, de ser aprobado, se le extendía el título de «oficial»; entonces participaba como un igual en la producción a cambio de un modesto salario. Quien optaba por obtener el más alto grado de reconocimiento gremial a su desempeño, podía someterse a un nuevo examen que le permitía adquirir el grado de «maestro». Este examen consistía en la elaboración de una «obra maestra» en la que quedara demostrada la posesión de la maestría en el oficio ⁷. La «maestría», certificada por el gremio, implicaba la libertad para instalar un taller propio, el contar con voz y voto en las asambleas del gremio y el reconocimiento de índole socioeconómica, respaldado por la fuerza que le otorgaba la corporación.

Cabe señalar que el proceso de formación seguido en este modelo de educación artesanal para conseguir la maestría, posee características pedagógicas singulares ⁸, algunas de las cuales interesa subrayar: es *personalizado*, por tanto, respeta el ritmo de aprendizaje del alumno; asimismo, al tiempo que se adquiere este aprendizaje, *se produce el objeto mismo sobre el que se está adquiriendo el arte de su ejecución*; es *continuo* y *gradual*, regulado por las necesidades del estudiante ⁹.

⁷ Sobre este aspecto véanse, entre otras, las obras de L. Huberman y J. Jacques incluidas en el apartado de referencias bibliográficas.

⁸ Para una caracterización amplia de este modelo de educación, comparado con el modelo escolar, véase Moreno E. y De los Arcos, E., **Hacia una teoría pedagógica**, México, Colegio de Pedagogos de México/UNAM., Seminario de Pedagogía Universitaria., 1999., p.133.

⁹ Dado que este proceso se desarrollaba dentro del taller artesanal, podemos entender la derivación lingüística que se otorga a la modalidad didáctica actual denominada *taller*, la cual como actividad de enseñanza-aprendizaje debe obtener como resultado un «producto», en el cual se demuestre fehacientemente la apropiación del aprendizaje por parte del estudiante.

Como señalamos, las universidades surgieron como asociaciones de alumnos y maestros, al estilo de los gremios, para el estudio de un determinado campo del saber entre los siglos XII y XIII de nuestra era. Los estudiantes con capacidad económica, empezaron a constituir grupos que contrataban a ciertos docentes de fama reconocida, con la finalidad de que éstos les impartiesen los conocimientos por ellos requeridos. Los maestros, casi todos ellos provenientes de las escuelas catedralicias, de claro enfoque escolástico, formaron a su vez corporaciones que ofrecían sus servicios académicos. De esta manera, al ser resultado de procesos de organización de la sociedad civil, las universidades pudieron manejarse, inicialmente, con relativa independencia de la autoridad religiosa y política de su tiempo. Sólo posteriormente, por las ventajas que significaba para ellas, se acogieron a la protección de los monarcas y el papado ¹⁰. Entre los privilegios con que contaban se encontraba la exención del pago de impuestos y la realización del servicio militar, así como la inmunidad de arresto por parte de las autoridades civiles; además, tenían autonomía para gobernarse y administrar sus bienes.

Las universidades también copiaron a los gremios la *estructura de aprendizaje graduada en niveles* y la *certificación* que se otorgaba en cada uno de éstos. Estaban organizadas académicamente en «facultades», las cuales, además de designar la rama de estudio especializada que en ella se estudiaba, se referían al derecho de la institución a expedir «grados». El primer nivel era preparatorio, no profesional, y se

¹⁰ Hubo universidades a las que no les interesó contar con una carta de fundación; otras que contaron con carta de fundación papal o real, o con ambas.

impartía en la Facultad de Artes, la cual otorgaba el título de «bachiller», requisito para ser admitido en las otras facultades. Éstas, de nivel superior, enseñaban Derecho, Medicina y Teología, y extendían los grados académicos de «maestría» y «doctorado». De acuerdo con Atkinson y Maleska:

«El estudiante solía ingresar en la universidad a los catorce años. Una vez admitido, elegía a un maestro con el cual estudiaba hasta que podía “definir” y “determinar”, esto es, hasta que era capaz de leer, escribir y hablar latín. Si pasaba el examen que se le hacía sobre estas materias, recibía el título de “bachiller”. Luego, durante un período de cuatro a siete años, proseguía sus estudios bajo la tutela de varios maestros hasta que podía “discutir”, esto es defender su tesis u “*obra maestra*”. Si tenía éxito en su defensa, [...] era admitido como maestro»¹¹.

Además de los grados de maestro y doctor, las facultades expedían la *licentiae docendi* que brindaba a quien la poseyera, la posibilidad de enseñar dentro de la misma institución. Si la universidad que expedía esta licencia contaba con carta de autorización real o pontificia (o ambas), otorgaba a sus egresados la *licentiae docendi ubique*, es decir, la licencia para enseñar en cualquier otra Universidad que contara con reconocimiento del Papa o del monarca.

Como puede inferirse, las universidades fueron desarrollando una rigurosa sistematización tanto de la enseñanza como de sus procesos de evaluación y expedición de grados.

¹¹ Atkinson, C. y Maleska, E.T., **Historia de la educación.**, pp.46-47 (el subrayado es mío).

Existía un esquema preciso de programación de los distintos cursos, se leía a los mismos autores y textos, se seguía una metodología didáctica específica y se contaba con un rígido conjunto de indicadores que guiaba el sistema de exámenes, todo lo cual facilitaba el reconocimiento inter-institucional y la movilidad estudiantil y de docentes, que en la actualidad estamos lejos de resolver.

Nos interesa remarcar que el método didáctico empleado comúnmente –herencia de la escolástica–, comprendía tres etapas: lección, repetición y disputas.

«[La lección o *lectio* consistía en la exposición, normalmente por parte del maestro, de ciertos libros y autores], como base de la enseñanza (libros canónicos). Después tenían efecto las repeticiones [*repetitio*], que eran las explicaciones y comentarios de las partes difíciles de la lección, en forma de diálogo entre maestros y alumnos [...] Como medio para estimar el aprovechamiento, así como recurso instructivo, existía la *disputatio* [o disputa]. Se verificaba semanalmente; concurrían a ella los profesores y alumnos de la facultad. Un *magister* pronunciaba una conferencia. Los demás profesores apoyaban u objetaban los puntos de la ponencia (*tesis*). La *disputatio* era a modo de una parada, en que la facultad exhibía su arte y su clientela, [...] era un expediente magnífico para desarrollar la destreza dialéctica»¹².

Como puede desprenderse de la cita anterior, el estudiante se formaba observando el proceso de construcción lógica y de defensa pública de una tesis e iba, paulatinamente, participando en dicho proceso, de acuerdo con las habilidades

¹² Larroyo, F., **Historia general de la Pedagogía.**, pp.288-289 (el subrayado es mío).

lógicas de construcción y defensa de argumentos, así como de escritura y de oratoria, adquiridas a lo largo de su estancia en las aulas universitarias. Esta metodología, aunada a la realización de trabajos de investigación, escritos y prácticos, así como a la asistencia cotidiana y uso consistente de la biblioteca, configuraban el estilo y la forma de vida en la Universidad. El escolar sabía con toda claridad qué se le pediría realizar al término de sus estudios para poder aspirar a los grados y licencias referidos: debía elaborar una *tesis* escrita siguiendo los cánones estipulados y defenderla públicamente ante un jurado compuesto por maestros y doctores, quienes de aprobarlo se convertirían en sus pares. El acto mismo era de enorme relevancia no sólo para el sustentante sino para la institución que se preciaba de graduar a un nuevo maestro o doctor y lo hacía públicamente, ante la sociedad, con grandes y pomposos festejos.

Lejos estamos el día de hoy de entender este proceso como lo hacía la Universidad primigenia. Nos interesa enfatizar cómo la Universidad moderna ha tendido a juzgar la titulación como un mero trámite, y ha perdido la oportunidad de considerarla como un *proceso formativo* para el estudiante, que puede permitirle la consolidación de los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de su carrera, en un ejercicio de integración de saberes y quehaceres, actitudes de crítica y autocrítica, sin menoscabo de su autoestima. Asimismo, minimiza la posibilidad de ver en este proceso un reflejo claro que le permita evaluar su quehacer institucional, valorando la atingencia de su tarea primordial: la formación profesional recibida por sus estudiantes.

Para concluir, enfatizamos que nos preocupa observar como día a día las instituciones de educación superior en México, buscan elevar sus índices de eficiencia terminal «facilitando» al egresado la titulación, a través de criterios y mecanismos de carácter administrativo, perdiendo la perspectiva académica y la oportunidad de llevar a cabo este ejercicio pedagógico último (al menos simbólicamente para la institución y el egresado), que debería conducir: al sustentante, a un aprendizaje más que le confiriera un sentimiento de logro personal y profesional; a los docentes, a la constatación del valor de su tarea y sus enseñanzas; y a la institución, a la confirmación de haber cumplido con los fines que la sociedad le ha encomendado. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, C. y E. T. MALESKA., **Historia de la educación.**, Barcelona., Martínez Roca., 1966., 499 págs.
- BONVECCHIO, C. (comp.)., **El mito de la universidad.**, México., UNAM/Siglo XXI., 2002., 285 págs.
- GARCÍA ROBLES, A., **La Sorbona ayer y hoy. Sinopsis histórica de la Universidad de París desde sus orígenes hasta nuestros días.**, México., UNAM., 1943., 162 págs.
- HUBERMAN, L., **Los bienes terrenales del hombre. Historia de la riqueza de las naciones.**, México., Nuestro Tiempo., 1978., 378 págs.
- JACQUES, J., **Las luchas sociales en los gremios.**, Madrid., Miguel Castellote Editor., s/a., 164 págs.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, A. M. del P., «Nombres nuevos para prácticas antiguas», en **Paedagogium. Revista mexicana de educación y desarrollo.**, Año 2., No. 8., pp. 20-22.
- MONDOLFO, R., **Universidad: pasado y presente.**, Buenos Aires., Editorial Universitaria de Buenos Aires., 1966., 75 págs.
- MORENO Y DE LOS ARCOS, E., **Hacia una teoría pedagógica.**, México., Colegio de Pedagogos de México/UNAM., Seminario de Pedagogía Universitaria., 1999., 133 págs.
- SALAMAN, G. y K. THOMPSON., **Control e ideología en las organizaciones.**, México., fce., 1984., 366 págs.

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SUS IMPACTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: RETOS Y PERSPECTIVAS

Sara Rosa Medina Martínez

*«La educación en todas partes
requiere de un proyecto público que la apoye...
Creo que la educación debe ser un proyecto público,
apoyado por el sector privado y
dinamizado por el sector social...».*
*Carlos Fuentes*¹.

RESUMEN

El trabajo se inscribe en una línea de estudio e investigación sobre el proyecto educativo delineado por algunos organismos internacionales: la UNESCO (con un carácter más holista e integral y con enfoque marcadamente económico), la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Se analiza de manera rigurosa, la influencia e impactos que dichos modelos ejercen sobre el proyecto educativo nacional, particularmente en el nivel de educación superior y de posgrado y las políticas públicas instauradas para el caso mexicano.

¹ Fuentes, Carlos., **En esto creo.**, México., Seix Barral., 2002 (Colección Biblioteca Breve), 316 págs.

La relación entre los organismos y la educación es un tema relativamente nuevo, no tiene en discusión más de dos décadas y aún es poco difundido. Sin embargo, cada vez está más presente y posee mayor impacto: sea por su importante papel en la determinación de las políticas educativas; porque financian proyectos educativos; porque realizan investigaciones acerca de la educación, directamente o con la creación de comisiones específicas para tal efecto; porque proporcionan recomendaciones o informes de los diferentes países mediante estadísticas e indicadores educativos... Por ello, su influencia es innegable y evidente en las sociedades de inicios del Tercer Milenio, caracterizadas por fenómenos de globalización, internacionalización de los mercados y, sobre todo, por un alto desarrollo científico-tecnológico. Para países intermedios como México, estas nuevas circunstancias impactan en la educación, generando nuevas demandas a los actores, procesos y resultados del sistema educativo nacional.

Aunado a lo anterior, presentamos algunas reflexiones sobre los nuevos temas educativos de la agenda internacional, las políticas públicas en educación superior para el caso mexicano y delineamos algunos caminos a explorar.

ABSTRACT

This paper is inscribed within a line of study and research of the educational projects as outlined by various international organizations, namely: UNESCO, with a holistic and integral character, the World Bank and the Inter-American Development Bank, with a distinctly economic approach.

Its aim is to analyze, in a rigorous manner, the influence and impacts that those models exert on the national educational

project, particularly at the higher and postgraduate levels as well as on the public policies implemented in the case of Mexico.

The relationship between organizations and education is a fairly recent (two decades) as well as scarcely publicized topic, and yet one which is increasingly present and with an ever greater impact resulting of the significant role of the latter in determining the educational policies; because they finance educational projects; conduct research on education directly or through specific commissions to that effect, or provide recommendations or reports by means of statistics or educational pointers. For the said reasons, their influence is undeniable in the societies of the beginning of the third millennium, characterized by phenomena related to the globalization and internationalization of the markets and above all by a high technical-scientific development. For countries of intermediate development such as Mexico, these new circumstances have impacted education as new demands on the actors, processes and the national educational system are being generated.

In addition the paper advances various reflections on the new topics of the international agenda, the public policies on higher education and finally outlines some paths to explore.

Palabras clave: Organismos Internacionales; OCDE; Banco Mundial; Banco Interamericano de Desarrollo; impactos; sistema educativo.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la relación entre los organismos internacionales y la educación es un tema relativamente nuevo (no

cuenta con más de dos décadas) y todavía poco difundido. Sin embargo, cada día está más presente y su impacto es mayor, ya sea por su importante papel en la determinación de las políticas educativas; por financiar proyectos educativos; por realizar investigaciones acerca de la educación, directamente o con la creación de comisiones específicas para tal efecto; o por proporcionar recomendaciones o informes de los diferentes países mediante estadísticas e indicadores educativos...

Por todo lo anterior, su influencia es innegable y evidente en las sociedades de inicios del Tercer Milenio, caracterizadas por el fenómeno de la globalización y sus manifestaciones en los ámbitos cultural, político, económico, científico y tecnológico lo que ha promovido la integración y la cooperación internacionales, al propio tiempo que ha intensificado la competitividad.

A fin de dar respuesta a este nuevo orden, diversas naciones han reconocido al conocimiento como el recurso más valioso para impulsar su crecimiento económico.

Para países intermedios, como México, estas nuevas circunstancias impactan en la educación, generando nuevas demandas a los actores, procesos y resultados del sistema educativo nacional.

El presente trabajo se inscribe en una línea de estudio e investigación sobre el proyecto educativo delineado por algunos organismos internacionales, entre los que destacan: la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, con enfoque marcadamente económico. Tiene

como objetivo analizar la influencia e impactos que dichos organismos ejercen sobre el proyecto educativo nacional –particularmente en el nivel de educación media, superior y de posgrado– así como en las políticas públicas instauradas a partir de dichas influencias.

Se inicia por precisar algunos aspectos del objeto de estudio, es decir, por definir qué se entiende y cuáles son los organismos internacionales. De conformidad con el **Anuario de Organizaciones Internacionales**, de 1999: «Los organismos internacionales se dividen en: intergubernamentales y no gubernamentales»². Posteriormente, destacan tres clasificaciones:

1. Basados en convenciones internacionales, donde se integran:
 - a. Federaciones de organizaciones internacionales.
 - b. Organizaciones con membresía universal.
 - c. Organizaciones con membresía intercontinental.
 - d. Organizaciones con membresía regional.

2. Otras organizaciones internacionales, tales como:
 - a. Organizaciones que emanan y lugares de otros cuerpos.
 - b. Organizaciones para fines especiales.
 - c. Organizaciones nacionales con orientación internacional.

3. Tipos especiales:
 - a. Cuerpos internos y subsidiados.
 - b. Organizaciones nacionales.

² **Anuario de Organizaciones Internacionales**, edición 1998-1999 de la *Union of International Associations*, 1998.

- c. Institutos seculares o religiosos.
- d. Acuerdos gubernamentales y tratados multilaterales.
- e. Otros.

De conformidad con este **Anuario**, México registra 58 organizaciones internacionales intergubernamentales y 1501 no gubernamentales, lo que hace un total de 1559 ³. En el continente americano, México se ubica en el quinto lugar por su representación en organismos internacionales después de Estados Unidos, Canadá, Brasil y Argentina.

Para algunos otros autores como Ness y Brechin: «Los dos elementos básicos para clasificar a los organismos internacionales son objetivos y estructura» ⁴.

A los organismos internacionales también se les clasifica por su enfoque: como organizaciones filantrópicas, o bien como *Think Thanks* («tanques de pensamiento»), aunque la traducción dista de ser afortunada. Entre los autores que analizan los organismos internacionales por su enfoque cabe destacar a Mac Gann y Weaver (2000), y Levy (2003) ⁵.

Bien sea por cualquiera de las perspectivas enunciadas o por otras, cabe subrayar que la manera de definir a los organismos internacionales influye directamente en el análisis que se realiza sobre ellos.

³ *Ídem*.

⁴ Ness, Gayl D. y Brechin, Steven (1998)., «*Bridging the gap: international organizations as Organizations.*», **International Organizations.**, 42., 2., Spring.

⁵ **Think Thanks as civil societies: catalysts for ideas and action.**, New Brunswick., NJ., Transaction Publishers.

En este trabajo se analiza a los organismos internacionales mediante el enfoque económico y se considera la influencia e impactos que sobre el Modelo Educativo Nacional ejercen: el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Algunos organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo han enfatizado la importancia de invertir en la formación de capital humano para que los países puedan beneficiarse de la economía mundial basada en el conocimiento. Sin embargo, para la gran mayoría, excepto los altamente industrializados, las dificultades para financiar la educación particularmente la media, superior y de posgrado, ha sido preocupación constante durante las recientes décadas, ello ha llevado a los gobiernos a intentar racionalizar los recursos destinados a la educación y a diversificar sus fuentes de financiamiento.

En este contexto, México formuló para el período 2001-2006, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) que establece tres objetivos estratégicos:

- Aumentar la cobertura con equidad.
- Contar con una educación de buena calidad.
- Fortalecer la gestión, planeación y coordinación del sistema educativo nacional en el contexto del federalismo ⁶.

⁶ SEP., **Programa Nacional de Educación 2001-2006**, México., SEP., septiembre., 2001., 220 págs.

Estos tres objetivos son válidos para todos los niveles educativos y constituyen una estrategia integral para el desarrollo del sistema educativo nacional al mismo tiempo que enfrentan grandes desafíos en la provisión de los recursos económicos para lograrlo. Para ello ha establecido una serie de programas orientados a racionalizar dichos recursos y proveerlos a las instituciones en función de su calidad y desempeño, y a través de concursos. Entre estos programas destaca el Fondo de Financiamiento para el Mejoramiento de la Educación Superior, orientado a fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional.

Asimismo, establece que una línea de acción para alcanzar este objetivo particular es fomentar, en las universidades públicas, la formulación de Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) cuyo objetivo general es la mejora continua de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecen. El PIFI es una estrategia que impulsa y apoya el gobierno federal, para fortalecer la capacidad de planeación estratégica y participativa de las instituciones de educación superior públicas y para mejorar la calidad de sus programas educativos y procesos de gestión.

Con los objetivos anteriormente enunciados, han establecido, para el nivel de posgrado, el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) y el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) que es una variante del PFPN, dirigido a aquellos programas de nivel intermedio que, a través de la asignación de recursos para acciones específicas, puedan fortalecerse y aspirar a ser parte del PFPN.

Aunado a lo anterior –y para obtener recursos que coadyuven a financiar el desarrollo del sistema educativo– han acudido a los organismos internacionales, mediante la obtención de crédito externo. Al suscribir convenios con estos organismos se allegan recursos pero, al propio tiempo, posibilitan que ellos fijen políticas en materia educativa.

INFLUENCIA E IMPACTOS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Es importante enfatizar que en el ámbito de la educación, algunos organismos –como el BM, el BID y la OCDE, entre otros– han apoyado o financiado programas y proyectos internacionales, de manera individual o coordinadamente entre dos o más de ellos, y han dado como resultado documentos básicos para la definición de políticas estratégicas en diversos países.

Como ejemplo de eventos y documentos cabe mencionar algunos: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) ⁷; Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000) ⁸; *Education at a Glance; Learning for Tomorrow's World* (2003) ⁹; *Global Education Digest 2004; Comparing Education Statistics Across the World* (2004) ¹⁰; Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas (2000) ¹¹.

⁷ UNESCO., **Education for All is the World on Track?**, Summary Report 2002.. París., UNESCO., 2002, en: [www.unesco.org/education/efa].

⁸ OCDE., **Education at Glance. OCDE Indicators.**, París., OCDE., 2003.

⁹ Banco Mundial., **Education Sector Strategy. USA.**, Washington., Banco Mundial., julio., 1999.

¹⁰ *Ídem.*

¹¹ *Ídem.*

Banco Mundial (BM)

Uno de los documentos básicos para la comprensión de la línea que el BM presenta con respecto a la educación en general es el de **Estrategia para el Sector Educativo**¹². Éste es un reporte que revisa los cambios actuales y define el impacto que tienen en la educación, además de señalar actividades y fijar prioridades que el Banco apoyaría «(...) para ayudar a países en la consecución de las metas internacionales de la educación y alcanzar una mejora en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje». En él considera a la educación como la «piedra angular» para que los países combatan la pobreza y logren resultados duraderos: a través de ella, individuos, comunidades y naciones mejoran su calidad de vida y provee de oportunidades esenciales a todos.

El mismo documento señala las «prioridades globales» que el BM impulsaría y apoyaría: educación abierta, educación a distancia, uso de nuevas tecnologías; evaluación de niveles educativos y del aprendizaje; gobierno y descentralización y financiamiento alternativo.

Al igual que otras instituciones semejantes, el BM por medio de las cartas compromiso que acompañan a los préstamos o créditos que otorga, ejerce influencia en las acciones y cambios de diversos países, esencialmente en aquéllos denominados «periféricos» o «en vías de desarrollo».

¹² Banco Mundial., Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad., **La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas.**, Washington., Banco Mundial., 2000., 158 págs.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Como en el caso del Banco Mundial, el BID cuenta con un documento base intitulado: **Desarrollo Social. Documento de Estrategia**¹³. En él encontramos la posición del Banco con respecto al apoyo que brindaría al fomento de la educación en los países que le soliciten financiamiento.

La situación del BID es muy similar a la del Banco Mundial. También condiciona y supervisa la manera en que debe ejercerse un préstamo crediticio otorgado.

La posición de las dos instituciones enunciadas –es decir el BM y el BID– es la de impulsar políticas dirigidas a la apertura económica y comercial de los mercados locales a capitales foráneos y, entre otros propósitos, subvencionar reformas educativas orientadas a la formación de recursos humanos posibles de incorporarse *eficaz y eficientemente* en el mercado de empleo.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

La OCDE asume la posición de que la educación es el espacio que genera el *capital humano* necesario para el desarrollo de los individuos en particular y como colectividad, destacando su importancia para el mercado laboral. Por lo que una de sus funciones es: «(...) apoyar políticas que influyeran e incentiven invertir en capital humano y la eficiencia de la provisión de los servicios educativos»¹⁴.

¹³ BID Desarrollo Social. **Documento de Estrategia**, Washington., BID., agosto., 2003.

¹⁴ OECD-UNESCO., **Análisis de los indicadores mundiales de la educación**,. Edición 2002., Resumen Ejecutivo., OECD-UNESCO, en: [http://www.oecd.org].

«Actualmente existen sólidas pruebas que demuestran que el capital humano es un factor determinante, clave en el crecimiento económico, así como nuevos indicios lo asocian a una gran variedad de beneficios no económicos como mejor salud y mayor bienestar. La inversión en capital humano, y consecuentemente en educación, ha pasado a ser un factor central de las estrategias para promover la prosperidad económica, mayor empleo y la cohesión social»¹⁵.

Posición reafirmada por la OECD en el documento **Work on Education**¹⁶, en donde establece como prioridad: asistir a los países miembros para que alcancen un alto nivel de calidad en su misión de proporcionar a todas sus poblaciones aprendizajes a lo largo de la vida, y que contribuyan al desarrollo personal, *crecimiento económico sustentable* y a la cohesión social.

Las acciones de la OECD se caracterizan por promover la evaluación del área, nivel o sector que estudia, por medio de estadísticas e indicadores, definidos y estandarizados por la misma organización para valorar la situación de sus Estados miembros.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Cabe resaltar que, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo se caracterizan por promover estudios –con la colaboración de reconocidos especialistas

¹⁵ OECD-UNESCO. **Análisis de los indicadores mundiales de la educación**, Edición 2002., Resumen Ejecutivo., OECD-UNESCO, en: [<http://www.oecd.org>].

¹⁶ OECD., **OECD Work on Education 2005-2006**, en: [<http://www.oecd.org/dataoecd/35/40/30470766.pdf>].

internacionales— de los países que solicitan algún crédito o financiamiento, para establecer la viabilidad de la inversión y recomendar prioridades que sean atendidas a través del préstamo.

La OECD valora el desempeño de los países miembros y socios en diferentes sectores; uno de ellos es el educativo. La incorporación de las naciones a este organismo comercial está mediada por el cumplimiento de ciertas normas y disposiciones. De ahí la importancia, para la organización, de supervisar el desempeño social, político, económico y educativo de esos países a partir de indicadores elaborados *ex profeso*, para la obtención de una panorámica que sustente recomendaciones a países determinados y contribuya a la toma de una decisión en el ámbito del comercio internacional.

La participación en el ámbito educativo de los tres organismos revisados se fundamenta en la conducción de una economía mundial, en donde existe un bajo nivel de regulación estatal, una apertura de los mercados nacionales y la instrumentación de medidas sociales que favorecen el desarrollo económico mundial; en otros términos: que beneficien a las economías de los países altamente industrializados en detrimento de los más pobres o periféricos. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anuario de Organizaciones Internacionales.**, edición 1998-1999., Union of International Associations., 1998.
- BID DESARROLLO SOCIAL., **Documento de Estrategia.**, Washington., BID., agosto., 2003.
- BANCO MUNDIAL., Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad., **La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas.**, Washington., Banco Mundial., 2000., 158 págs.
- BANCO MUNDIAL., **Education Sector Strategy.**, Washington., Banco Mundial., julio., 1999.
- FUENTES, Carlos., **En esto creo.**, México., Seix Barral., 2002 (Colección Biblioteca Breve), 316 págs.
- NESS, Gayl D. y BRECHIN, Steven (1998)., «Bridging the gap: international organizations as Organizations», en **International Organizations.**, 42., 2., Spring.
- OCDE., **Education at Glance. OCDE Indicators.**, París., OCDE., 2003.
- OECD-UNESCO., **Análisis de los indicadores mundiales de la educación.**, Edición 2002., Resumen Ejecutivo., OECD-UNESCO, en: [<http://www.oecd.org>].
- OECD-UNESCO., **Análisis de los indicadores mundiales de la educación.**, Edición 2002., Resumen Ejecutivo., OECD-UNESCO, en: [<http://www.oecd.org>].
- OECD., **OECD Work on Education.**, 2005-2006, en: [<http://www.oecd.org/dataoecd/35/40/30470766.pdf>].
- SEP., **Programa Nacional de Educación 2001-2006.**, México., SEP., septiembre., 2001., 220 págs.

Think Thanks as civil societies: catalysts for ideas and action., New Brunswick., NJ., Transaction Publishers.

UNESCO., **Education for All is the World on Track?.**, Summary Report., 2002., París., UNESCO., 2002., en: [www.unesco.org/education /efa].

LA VERDAD Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

María Pliego Ballesteros

RESUMEN

Sólo si vinculamos verdad y evaluación, podremos aspirar a que ésta sea educativa. Si respetamos los niveles y campos del saber, nos elevamos desde el conocimiento vulgar –que parte de la cogitativa para evaluar– al conocimiento científico –que averigua las causas próximas de la evaluación, utilizando instrumentos para contar, medir o valorar el proceso de enseñanza aprendizaje–. Después, el conocimiento filosófico profundiza más en las causas primeras de la evaluación; y el conocimiento teológico nos indica cómo sólo Dios puede evaluarnos, con su infinita Justicia y Misericordia, en nuestra totalidad.

Palabras clave: Verdad; evaluación; evaluación educativa; conocimiento vulgar; conocimiento científico; conocimiento filosófico; conocimiento teológico.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es, por sí misma ¹, una acción racional. Todos los humanos pasamos la vida evaluando y siendo evaluados. Pero cuando añadimos el adjetivo *educativa*, nos

¹ Tomás de Aquino., **De Veritate.**, q.6, a.11.

comprometemos a que dicha evaluación *enriquezca la personalidad del educando*.

Porque una falsa o equivocada evaluación, puede ocasionar males que van desde el desasosiego y la infraestima, hasta el suicidio. Y no exagero.

¿Por qué en el campo de la Medicina puede demandarse a un médico o a un hospital que han dictaminado un falso y grave diagnóstico irreal? ¿Por qué un juez debe dilatar la sentencia del reo cuando cabe la menor duda de las pruebas del delito cometido? Y, ¿por qué a veces un educador –padre de familia, maestro o técnico en evaluación– se toma a la ligera los resultados de un examen y los comunica al interesado sin pensar en el daño existencial que pueda ocasionarle?

Este escrito pretende vincular verdad y evaluación. En un marco pedagógico, a todos nos consta cómo ayuda partir de los aciertos y después señalar los errores. El pedagogo tiene el deber profesional de descubrir los puntos de apoyo del educando –sus fortalezas– para que, basados en ellos, le brinde su ayuda generosa para remontar los obstáculos y las debilidades superables en cada caso. Todo, dentro de un sano realismo, optimista y esperanzador.

Filosóficamente, la *verdad* se define como la *adecuación de la inteligencia a la realidad*.

Lo contrario –pretender que la realidad se ajuste a nuestra inteligencia–, equivale a caer en el subjetivismo y, a la vez, en el relativismo y en el escepticismo. Estas posturas hablan de *tu verdad, mi verdad, nuestra verdad...*, y terminan creando

pequeños reductos personales, considerándose muy plurales y *tolerantes*. «¡Qué más da, si no existe la verdad!», dicen.

La realidad de este mundo globalizado es que no todos pensamos igual... ni siquiera sobre la verdad. Pero *toda* persona, por su dignidad ontológica nos merece respeto. En la medida en que esté abierta al diálogo, podemos sumar esfuerzos para conquistar, juntos, la verdad.

La ignorancia y el error no son respetables: hay que huir de ellos y superarlos mediante el estudio y la investigación.

Un primer paso consistiría en ubicar el campo y el nivel en el que nos hallamos. En el caso de la evaluación educativa, estamos en el campo de la Didáctica y en un nivel científico-técnico.

Sin embargo, el axioma pedagógico que tiene como paradigma el perfeccionamiento integral de la persona humana ², nos conmina a incursionar en todos los niveles del saber, sin confundirlos, pero también sin permitir contradicciones. Porque la fuente de la Verdad es Una, y deberíamos dar mayor crédito a los niveles superiores.

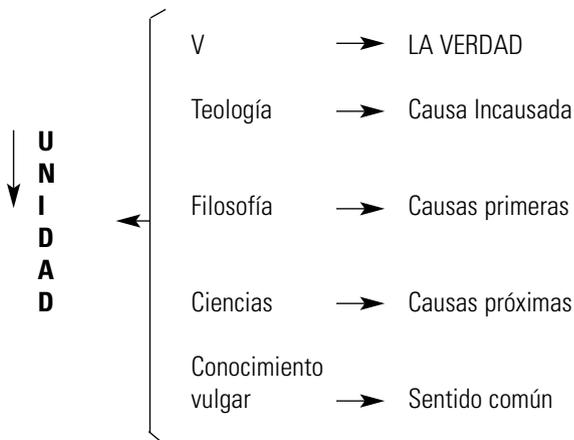
Por ejemplo, la *creencia vulgar* de que la Tierra era plana, se vio destronada con las pruebas científicas de la redondez del globo terráqueo. Ni qué decir cuando se logró fotografiar nuestro Planeta desde el espacio sideral.

² Cfr. García Hoz, V., **Principios de Pedagogía Sistemática**, p.25.

El conocimiento de las *ciencias particulares* y el de la técnica se ubican en las causas próximas y en los *cómos* del funcionamiento del universo creado –incluyendo la mente humana y el proceso de enseñanza aprendizaje–.

En los niveles superiores se encuentran la *Filosofía* que investiga las causas primeras (que puede llegar a la Teodicea o *Teología* natural, con el sólo uso de la recta razón) y la Teología cuyo objeto de estudio es la Causa Incausada, a la que se accede por vía de fe y después, por deducción, nos abre horizontes inimaginables que han de sujetarse al Magisterio de la Iglesia, a quien el Señor prometió su asistencia divina para que no hubiera error alguno, en el campo de la fe y de la moral.

Esquemáticamente podríamos observar estos niveles, los cuales deben su armonía a la unidad de los campos del saber. Todos los saberes persiguen la verdad, pero –repito– han de ubicarse en su nivel.



1. Conocimiento Vulgar

De pequeños, uno de los sentidos internos –la estimativa que después pasará a ser cogitativa por la actualización de las facultades racionales– se encarga de manifestar desagrado o complacencia. El llanto es lo más innato; la sonrisa requiere aprendizaje.

Las necesidades primarias que no son satisfechas producen una reacción negativa, y las que lo son, una reacción positiva por parte de nuestra afectividad.

Durante la tercera infancia, ya evaluamos aprobando o desaprobando más conscientemente, aunque las reacciones ante los estímulos sigan siendo en su mayoría muy viscerales y espontáneas. El rango de necesidades se diversifica: ya no son sólo las fisiológicas, sino también las de seguridad –saberse y sentirse aceptado– y las sociales –la pertenencia a la familia, al equipo, al grupo, a determinado núcleo social...

Es hasta la adolescencia, con el nacimiento de la intimidad, cuando adquiere gran importancia la propia evaluación y la reputación que se tenga ante los grupos en los que uno se desenvuelve. Pero la eclosión de la autoestima, para ser positiva, requiere de una larga historia que se fragua desde la vida intrauterina. Un bebé deseado, esperado, amado, a quien se le brinda la *confianza básica*, es un candidato más proclive a una autoestima realista. Su dignidad de persona y el respeto a su unicidad que no admite comparaciones, puede favorecer su autoconocimiento y el de su entorno, para encontrar su sitio y misión en esta vida, hasta su término natural.

A partir de la juventud, trascender en el Amor a la Verdad, el Bien y la Belleza, hasta lograr una unidad de vida dispuesta al servicio generoso a Dios y a los demás, es lo que evaluamos como *plenitud* de nuestra existencia, utilizando sólo como *medios* los valores sociales, físicos y económicos ³.

2. Conocimiento Científico

En las ciencias es común definir, analizar y sintetizar para poder llevar a cabo las transferencias pertinentes en la aplicación eficiente a los múltiples casos que se presenten.

La evaluación del aprendizaje y la enseñanza es un proceso didáctico continuo y sistemático ⁴, más planeado en el diagnóstico y realizado hasta el término de una acción educativa concreta, que *cuenta, mide o valora* los hechos en torno a dicho proceso.

Extrínsecamente, se puede *contar* todo lo que haya intervenido espacio-temporalmente en el proceso: número de personas implicadas como educandos y como educadores, y sus asistencias; número de sesiones y de cuánto tiempo cada una; número de objetivos por alcanzar y realmente alcanzados por medio de las actividades dispuestas hacia tales fines; número de temas y subtemas tratados, técnicas elegidas, auxiliares didácticos y tipos de evaluación fundamentada, asignando porcentajes a cada una. La finalidad de todo este conteo tiene relación con la siguiente acción educativa para hacer las rectificaciones pertinentes y obtener mejores resultados.

³ Pliego Ballesteros, M., **Valores y autoeducación.**, p.68.

⁴ Aguirre Lora, M. E., *et alia.*, **Manual de Didáctica General.**, p. 90.

Sistémicamente, pueden elaborarse instrumentos de medición lo más objetivos posibles de modo que un grupo pueda ser evaluado por diferentes educadores obteniendo los mismos resultados. Un amplio espectro de técnicas de evaluación podrá acercarnos más a la realidad en la que cada alumno, y nosotros mismos, hayamos alcanzado los objetivos libremente propuestos.

En el nivel universitario nos encontramos con malos hábitos, corruptelas o hasta vicios que –después de doce años de escolaridad– son difíciles de extirpar. La atmósfera que rodea la evaluación sigue causando miedo, temor y hasta angustia. ¿Qué tememos? La injusticia; la comparación con los demás, en la que salgamos perdiendo; enfrentarnos a nuestra falta de responsabilidad por no haber empleado todos los medios para finalizar con éxito un proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay alumnos que se bloquean o maquinan una serie de argucias para copiar o consultar apuntes, libros, síntesis y «acordeones». Todo esto no propicia un ambiente formativo en el que se tenga interés auténtico por enfrentar la verdad del grado del propio desempeño.

Intrínsecamente, mientras no se llegue a la autoevaluación sincera, auxiliada por otros parámetros externos al interesado –su equipo, su grupo, sus maestros–, no podremos calificar de *educativa* a una evaluación.

El sistema educativo de nuestro país nos obliga a calificar numéricamente, incluso a niveles de posgrado. Todos sabemos que los mejores promedios tienen más oportunidades laborales. De ahí la sobrevaloración de los resultados –la eficacia por sí misma– y la pérdida de atención a lo más valioso:

la *eficiencia*. Esta última abarca también la satisfacción personal que brinda el logro y –más aún– la verdadera conquista del conocimiento, habilidad o actitud que se desee evaluar. Estudiar para «pasar un examen», no asegura la persistencia de lo aprendido.

Una evaluación que eduque es la deseada por el educando para constatar en qué grado se encuentra su conquista de los objetivos señalados y del contenido aprendido. Por eso, es increíble que algunos «profesores» se sientan ofendidos y castiguen al alumno «osado» que pide revisión de examen. ¡Es una obligación de todo profesor, que se precie de serlo, brindar un momento de reflexión para que el alumno constate sus aciertos y el porqué de sus fallos! Sólo de esta manera puede cerrarse un proceso y a partir de allí abrir uno nuevo, realizando las rectificaciones pertinentes.

La E.B.C. (educación basada en competencias) ⁵ tiene el propósito de formar individuos con conocimientos, habilidades y destrezas relevantes y pertinentes al desempeño laboral. Torna a exigir resultados observables de desempeño –ya Bloom lo especificaba– y, proclamando un modelo muy flexible, dictamina solamente dos resultados: «competente» o «aún no competente».

De cualquier modo, la E.B.C. marca la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, y la generación de actitudes; esto es: *lo necesario para obtener un*

⁵ Cfr. López Arce, A.M., **El currículo en la educación superior: un enfoque postmoderno basado en competencias**, Tesis de Maestría en Pedagogía cuyo marco teórico está sustentado en 11 páginas de bibliografía, por lo general de los últimos 10 años.

empleo. Es comprensible, en una época de crisis y desempleo, que se priorice esta meta didáctica, más que educativa. Porque una vez conseguido el empleo, ¿cómo conservarlo? Y a los que poseen mayores talentos, ¿por qué no proponerles ser empresarios que ofrezcan empleos en vez de sumarse a los que no pueden crearlos? En fin, la pregunta clave sería: ¿Vives para trabajar o trabajas para vivir?

Parece más convincente la propuesta de Delors en su obra **La educación encierra un tesoro**⁶. Según este autor, los pilares del siglo XXI son aprender a:

- Conocer.
- Hacer.
- Convivir.
- Ser.

Porque no sólo importa poseer conocimientos, sino lo que puedo hacer con ellos y qué tanto contribuyen al enriquecimiento de mi ser que, a su vez, debe dar sentido a mi comunicación con los demás, perfeccionando (y no destruyendo ni marginando!) mi convivencia social.

Lo que es mucho más difícil es cubrir el requisito de obtener resultados observables de desempeño, cuando se trata de llegar a las capas más profundas de nuestra ontología. El ser humano es un misterio: por ser corpóreo, tiene una exterioridad sensible; pero por ser espiritual, posee una intimidad libre que sólo si quiere, puede manifestar como es. Mas también cabe la posibilidad de la hipocresía: ocultar bajo una

⁶ Delors, J., **La educación encierra un tesoro**, p.19.

agradable y positiva máscara, las decisiones egoístas, torcidas y malévolas.

Las reglas del juego han de especificarse desde el principio de la realización del programa propuesto, después del diagnóstico.

A continuación se exponen tres ejemplos, según la carga mayor de competencias dada la asignatura o taller.

Cognitivos

Evaluación Procesal: Tema a investigar (señalar número de fuentes e idiomas, y lo más importante: incluir su postura personal): 20%

Trabajo en equipo:

Evaluación del profesor: 10%

Autoevaluación: 10%

Evaluación del equipo: 10% 30%

Evaluación Final: Examen objetivo 30%

Examen por tema:

Escrito en el 1er. semestre u
oral en el 2º semestre: 20% 50%

Habilidades

Evaluación Procesal: 7 ejercicios realizados de 10 % cada uno: 70%

Evaluación Final: Autoevaluación: 10%

Evaluación del grupo: 10%

Evaluación del profesor: 10% 30%

Actitudes

Evaluación Procesal: 2 escalas estimativas: autoevaluación:	20%	
por el profesor:	20%	40%

Evaluación Final: 1 escala estimativa por 1 observador externo o asesor académico:	20%	
1 escala estimativa: autoevaluación:	20%	
1 escala estimativa: profesor:	20%	60%

Algunos puntos de referencia para las escalas estimativas, podrían ser:

- Grado de progreso personal a través del curso.
- Inquietud para abundar en algún tema.
- Profundidad con que se estudiaron las lecturas indicadas.
- Dedicación durante las clases.
- Comparación con otros cursos.
- Comparación de la propia dedicación con la de los compañeros.

3. Conocimiento Filosófico

a) *Causa formal*: ¿Qué es la evaluación? Desde el punto de vista de la metafísica realista, *valor* y *ser* son convertibles. Por lo tanto, a mayor entidad, mayor valor. Objetivamente la escala de los seres va de los seres inanimados a los vegetales, los animales, los racionales y el SER que subsiste en Sí mismo: Dios. Sólo los seres racionales podemos evaluar. La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje, consiste en un «proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera

que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola permanentemente» (Casanova, 1999) ⁷.

b) *Causa material*: ¿Qué conforma la evaluación? Un juicio que, en el caso de la Didáctica, se emite sobre el rendimiento académico. Resulta grave, «su plasmación –simplista sin duda– en números, como garantía de objetividad y rigor (...) dándose por tanto, un paralelismo entre control empresarial y evaluación escolar» ⁸.

c) *Causa eficiente*: ¿Quién evalúa? Un ser racional. El educador –padre o maestro– evalúa a sus hijos o educandos. Pero también existe la evaluación de los colegas –otros padres o profesores– y la de los hijos o alumnos. Quizá la más importante de las tres citadas, sea la última, por la trascendencia significativa en la vida de ambos: del evaluador y del evaluado. No olvidemos que estos tres agentes educativos deben conducir a la autoevaluación de todos los implicados en el proceso.

d) *Causa final*: ¿Para qué evaluamos? Esta pregunta tiene diversas respuestas y sólo una es la pedagógica: para *servir* al perfeccionamiento del educando, enfrentándolo a la verdad. En el terreno humano es muy fácil constatar nuestras limitaciones. Sólo podemos pretender una evaluación verdadera, de un pequeño aspecto, o en un ámbito muy reducido.

⁷ En Hernández Rojas, G., **Paradigmas en psicología de la Educación.**, p.33.

⁸ Espasa Siglo XXI., Voz: *Evaluación y atención a la diversidad.*, p.617.

Por mucho que estudiemos Psicología evolutiva y seamos conscientes de las diferencias caracterológicas, no podremos conjuntarlas con otras variables como son: «el estilo cognitivo, el ritmo de aprendizaje, las altas capacidades o discapacidades (intelectuales, motrices, sensoriales...), las dificultades de adaptación al sistema educativo por la pertenencia a sectores sociales desfavorecidos o las situaciones más o menos permanentes que pueden suponer desajustes escolares (migrantes, enfermedades, convalecencias...)»⁹. ¡Cuán complicados somos los humanos! La conclusión lógica sería que «la evaluación no debe ser igual para todos»¹⁰. ¡Qué difícil adoptar tipos y modelos de aplicación que se acomoden al alumnado y favorezcan su integración, primero en el sistema y después en la sociedad. Y entonces los parámetros nacionales y, más aún, los globales, ¿qué indican en realidad?

Los peritos citan tres finalidades específicas:

- Evaluar para comprobar... en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos.
- Evaluar para decidir... sobre un programa educativo.
- Evaluar para juzgar... lo positivo o negativo; el mérito o el demérito..., que se ven afectados por la ideología del evaluador y el sistema de valores de la sociedad¹¹.

4. Conocimiento Teológico

Las criaturas puramente espirituales, los ángeles, evalúan intuitivamente sin necesidad del discurso racional. Con un

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ *Id.* p.618.

gran poder –sobrehumano, ya que su naturaleza es superior a la nuestra, compuesta de materia y espíritu–, distinguen la verdad y la falsedad; el bien y el mal; la belleza y la fealdad. Los que tienen por misión custodiarnos nos ayudan, si lo permitimos, a elegir lo positivo y rechazar lo negativo.

La evaluación de Dios es la definitiva. En su Omnisciencia, Justicia y Misericordia absolutas, juzga a toda criatura dotada de libertad. Los ángeles tuvieron ya su única oportunidad para definir su destino eterno mediante un acto de decisión libre. Quienes aceptaron servir y amar al Todopoderoso, con San Miguel a la cabeza, arrojaron fuera del Cielo a quienes se determinaron a no servir a su Creador. Luzbel se transformó en Lucifer –Satanás– y con sus secuaces poblaron el infierno ¹².

En cambio, a los humanos, habiendo sido seducidos por el engaño del «padre de la mentira» ¹³, Dios nos da la oportunidad de rectificar con su Gracia y volver a empezar mil veces en la lucha diaria por amarlo cada vez con mayor congruencia. Al final de nuestra vida, tendremos cada uno nuestro juicio particular, dictaminado por Jesucristo nuestro Señor –perfecto Dios y perfecto Hombre, quien dio toda su sangre por redimirnos–. Con un Corazón capaz de amar infinitamente y después de darnos toda su Gracia para vencer en cada tentación, pronunciará su sentencia eterna: «Venid, benditos de mi Padre...» ¹⁴, o «Apartaos de Mí...» ¹⁵.

¹² Cfr. **C.I.C.**, 391 a 395.

¹³ **Jn.** 8, 44.

¹⁴ **Mt.** 25, 34.

¹⁵ **Mt.** 25, 41.

Seremos juzgados en el Amor: «... porque tuve hambre y me disteis de comer...»¹⁶. Ése será nuestro examen final. Nuestra fe nos revela que, al final de los tiempos, seremos llamados a la presencia de Dios para que universalmente sean conocidos nuestros hechos e intenciones: «Nada hay oculto que no haya de descubrirse»¹⁷. Los teólogos llaman *gloria accidental* a la trascendencia de nuestras buenas obras. Por ejemplo, quien escribió un libro para gloria de Dios y bien de las almas, recogerá sabrosos frutos; pero quien predicó e hizo el mal, recogerá frutos de perdición.

Al llegar al nivel teológico, hemos de percatarnos de la imposibilidad humana de evaluar a un semejante de manera completa. No cometamos el error de nuestros primeros padres al ser seducidos por la serpiente que, nada menos, les prometía la mayor mentira: «... ser como Dios»¹⁸. No pretendamos destronar a Dios y erigirnos en jueces supremos. ¿Qué sabemos nosotros de los más íntimos móviles, de las diversas posibilidades y debilidades de cada uno de nuestros semejantes? Si nos consta –y así lo enseñamos– que cada persona es única e irrepetible, ¿cómo podemos contar, medir o evaluar la riqueza intrínseca con parámetros humanos, pretendiendo emitir un juicio inapelable?

Sin embargo, tenemos una ayuda inigualable en las virtudes teologales (infusas en el bautismo y acrecentables con la repetición de nuestros actos): fe, esperanza y caridad¹⁹.

¹⁶ Mt. 25, 35.

¹⁷ Lc. 12, 2.

¹⁸ Gen. 3.

¹⁹ C.I.C., 1812 a 1829.

Partamos del valor infinito, real, de que por cada persona humana, Jesucristo ha dado toda su sangre por redimirla. Por eso, una evaluación iluminada por la fe, ha de abrirse al optimismo de que siempre podemos mejorar, no importa en el nivel en que nos encontremos. Concatenada, la esperanza nos fortalece para caminar hacia el Ideal, y la caridad –culmen de toda virtud– endereza nuestras posibles desviaciones hacia la vanidad o hacia la tristeza que da la envidia, iluminando con el *amor verdadero* que es el último parámetro en el cual todos seremos juzgados.

En cambio:

- Una evaluación sin fe es desconfiada.
- Una evaluación sin esperanza es desalentadora y frustrante.
- Una evaluación sin caridad es condenatoria. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE LORA, Ma. Esther, *et alia.*, **Manual de Didáctica General.**, ANUIES., México., 1979.

Catecismo de la Iglesia Católica (C.I.C.), Asociación de editores del Catecismo., Barcelona., 1992.

DELORS, J., **La educación encierra un tesoro.**, Correo de la UNESCO., 1977.

Enciclopedia de Pedagogía., Vol. III., Universidad Camilo José Cela., Espasa Siglo XXI., España., 2002.

GARCÍA HOZ , Víctor., **Principios de Pedagogía Sistemática.**, Ed. Rialp., Madrid., 1963.

HERNÁNDEZ ROJAS, G. **Paradigmas en psicología de la educación.**, Ed. Paidós., México, 2002.

LOPEZ ARCE, Mireya., **El currículo en la educación superior. Un enfoque post-moderno basado en competencias.**, Tesis de Maestría en Pedagogía., Universidad Panamericana., México., 2005.

PLIEGO BALLESTEROS, María., **Valores y autoeducación.**, Ed. Mi-Nos., 11^a. Reimpresión de la 11^a. edición., México., 2004.

SAGRADA BIBLIA., Traducción de la Vulgata latina por Torres Amat, Félix., Ed. Garnier Hnos., París., 1853.

PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS TEXTOS DE LAS NACIONES UNIDAS Y LA UNESCO

Carolina Ugarte y Concepción Naval

RESUMEN

La educación en derechos humanos es un medio idóneo para contribuir al desarrollo pleno de la personalidad. Aunque no puede hablarse de personas educadas en los derechos humanos hasta que éstos sean vida en la conducta personal, es cierto que su realización también depende de la existencia de un clima político e institucional favorable al respeto y promoción de tales derechos. A este respecto, las Naciones Unidas desempeñan un papel relevante, ya que velan por la promoción y protección de lo humano en el mundo. En este sentido, partiendo de los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO –que recogen la cuestión de la educación en derechos humanos–, se delinearán las propuestas metodológicas de estos organismos con relación a este aspecto educativo. Las líneas apuntadas en los textos de organismos internacionales, se completan añadiendo algunos comentarios ocasionales.

ABSTRACT

Human Rights Education is an efficient way to contribute to the integral development of the personality. Though we cannot speak about human rights educated people until these rights are alive in personal behaviour, it is true that their

realization depends of a favourable institutional and political atmosphere of respect and promotion of human rights. In this way, the United Nations have an important role, because they look after the promotion and protection of the human condition in the world. Then, we analyse the texts of the United Nations and the UNESCO that includes the topic of human rights education. We try to know the methodological proposals of these organisms in relation to this educational aspect. The international organizations guidelines are complemented with some comments.

Palabras clave: Educación; derechos humanos; UNESCO; ONU; metodologías.

I. INTRODUCCIÓN

Los textos internacionales de derechos humanos son un instrumento creado para reconocer, proteger y promover el respeto y cumplimiento universal de estos derechos. La «Declaración» y todo el sistema internacional de protección de los derechos humanos son referentes útiles de los cuales partir para después intentar promover más eficazmente su defensa, respeto y ejercicio y, en concreto, el derecho a la educación ¹.

¹ Cfr. Álvarez Vita, J. (1998), «De la Declaración Universal de Derechos Humanos a la globalización: medio siglo de camino (1948-1998)», en **Política Internacional**, octubre-diciembre (1998), pp.53-81; Martínez, M. y Noguera, E. (1998), «La Declaración Universal de Derechos Humanos: compromisos y deberes», en **Revista Española de Pedagogía**, 211., pp.483-510; Medina, R. (2002), **La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz**, Madrid., Real Academia de Doctores; y del mismo autor: «Los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal», en **Revista Española de Pedagogía**, 211., pp.529-559.

En la «Declaración Universal de Derechos Humanos» de 1948 se reconoce el derecho a la educación como derecho humano fundamental: «Toda persona tiene derecho a la educación»² (artículo 26.1). Y precisamente, uno de sus componentes es la *educación en derechos humanos*. Ésta es educación en sentido pleno, ya que ayuda a alcanzar el desarrollo personal en plenitud, fin primordial al que se orienta la educación. En este sentido, la educación en derechos humanos destaca el núcleo de la auténtica educación y, por ello, forma parte del derecho a la educación³.

De una reflexión sobre el contenido de la educación en derechos humanos, puede afirmarse que ésta es un medio idóneo para afirmar la dignidad humana, contribuir al desarrollo personal pleno, fomentar el respeto a los demás derechos humanos, estimular la participación social y favorecer el respeto a uno mismo y a los demás⁴.

En esta línea, podríamos afirmar que la cuestión de la educación en derechos humanos goza de plena vigencia⁵.

² Artículo 26.1.

³ Cfr. Medina, R., «Educación moral y comportamiento cívico-político», en **Revista Española de Pedagogía**, 173., pp.315-338; Gil Cantero, F. (1991.), **El sentido de los derechos humanos en la teoría y práctica educativa**, Madrid., Universidad Complutense (Tesis Doctoral); Altarejos, F. y Naval, C., «Virtualidad formativa de los Derechos Humanos: la educación cívica», en **Revista Española de Pedagogía**, 211., pp.511-527.

⁴ Cfr. artículo 13.1. del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1998)., **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004. Lecciones para la vida**, Nueva York- Ginebra., Naciones Unidas., p.3.

⁵ Cfr. Altarejos, F. y Naval, C., **Virtualidad formativa de los Derechos Humanos: la educación cívica**, **op. cit.**; Naval, C. (2000)., «Educación y derechos humanos», en **Humana Iura**, 10., pp.43-59; Gil Cantero, F., Jover, G. y Reyero, D., **La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades**, Barcelona., Paidós.

Concretamente, las Naciones Unidas proclamaron en 1995 el «Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004»⁶.

En este trabajo expondremos las propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos ofrecidas en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO, haciendo para ello un elenco inicial de los textos e iniciativas internacionales más destacables. No obstante, la educación en derechos humanos no sólo incluye el aspecto metodológico. En una propuesta de educación en derechos humanos –y en cualquier propuesta educativa– conviene considerar algunas cuestiones previas, tales como el concepto de educación y las finalidades que con ella se pretenden alcanzar. Además, saber *qué* enseñar es clave para después elegir los contenidos más adecuados, de ahí la importancia de plantearse la metodología a emplear y seleccionar estrategias de evaluación acertadas. Esa reflexión también ayudará a perfilar el papel que el profesor desempeñará, sin olvidar que la propuesta elaborada para educar en derechos humanos se practica en un clima institucional, social y político concreto⁷.

⁶ Asamblea General (1994)., **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004**, Resolución aprobada en relación con el informe de la Tercera Comisión (A/49/610/Add.2), Naciones Unidas.

⁷ Cfr. Ugarte, C. (2004)., **Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos**, Pamplona., EUNSA., p.16. La teoría de la educación en los derechos humanos que subyace en los textos e iniciativas de estos organismos internacionales se ha estudiado con más profundidad en las pp.225-324 de esta obra. Ésta es parte de una investigación previa que se enmarca en un proyecto de investigación más amplio sobre educación moral y cívica desarrollado en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra.

II. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS TEXTOS E INICIATIVAS DE NACIONES UNIDAS Y UNESCO

Para hacernos cargo de cuáles son los textos e iniciativas más destacables en los que se refiere a la educación en derechos humanos en Naciones Unidas y UNESCO, haremos referencia a cuatro aspectos: en primer lugar, la «Carta Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas»; después a la educación en derechos humanos en otros textos internacionales promulgados por este organismo internacional; en tercer lugar convendrá apuntar al «Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos» que Naciones Unidas ha dedicado de 1995 a 2004; y por fin señalar el tratamiento de la cuestión en los textos de la UNESCO ⁸.

⁸ Para elaborar este epígrafe, se han consultado fundamentalmente las siguientes compilaciones de textos internacionales. En primer lugar el compendio elaborado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas en 1999: **El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)**, N° 2., La educación en la esfera de los derechos humanos y tratados de derechos humanos., Nueva York-Ginebra., Naciones Unidas (HR/PUB/DECADE/1999/1); y también **The United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)**, N° 3., The Right to Human Rights Education. A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education. New York-Geneva: United Nations (HR/PUB/DECADE/1999/2). También la obra de Fernández, A. y Jenker, S. (1995), **Declaraciones y Convenciones Internacionales sobre el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza**, Frankfurt/Main., Info-3 Verlag. Finalmente, se acudió a Centre for Human Rights (1994), **Human Rights. A compilation of International Instruments**, Volume I (First and Second Part): Universal Instruments., Geneva., United Nations (ST/HR/1/Rev.5-Vol. I/ Part 1 and ST/HR/1/Rev.5-Vol. I/ Part 2).

1. La Educación en Derechos Humanos en la Carta Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas

La «Carta de Derechos Humanos de las Naciones Unidas» es el documento marco en el que se inspiran todas las iniciativas y trabajos posteriores de este organismo. La Carta abarca diferentes textos internacionales, entre ellos la «Declaración Universal de Derechos Humanos». Los textos de la Carta que incluyen la educación en derechos humanos en su articulado son:

- a) La «Declaración Universal de Derechos Humanos» (1948), en el artículo 26.2.
- b) El «Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales» (1966), en su artículo 13.1. y 13.3.
- c) El «Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos» (1966), en el artículo 2.2.

Tras enumerar estos artículos, se mencionan ahora los textos posteriores que han tratado este aspecto de la educación.

2. La Educación en Derechos Humanos en Otros Textos Internacionales de las Naciones Unidas

Para localizar el tratamiento de la educación en derechos humanos en otros textos internacionales de Naciones Unidas, se han consultado los tratados, declaraciones, recomendaciones, otros instrumentos de Naciones Unidas y también los trabajos de la Comisión de Derechos Humanos.

2.1. La educación en derechos humanos en los tratados, declaraciones, recomendaciones y otros instrumentos de las Naciones Unidas

Son numerosos los textos internacionales que, de manera más o menos directa, hacen referencia a ella. Entre los textos que contemplan la cuestión de la educación en derechos humanos se extraen aquí los artículos de los que se derivan las directrices propuestas en el ámbito internacional. Éstos son:

1. La «Convención de los Derechos del Niño» (1989), concretamente los artículos 4, 17, 19 y 29. Asimismo se podrían subrayar:

- a) La Observación General nº 1. Párrafo 1, del artículo 29 de la «Convención de los Derechos del Niño sobre los propósitos de la educación» (2001): en sus artículos 1-4, 8, 9 y 11-15.
- b) Las Directrices generales relativas a la forma y el contenido de los informes que deben presentar los Estados Partes de conformidad con el párrafo 1 (b), del artículo 44 de la Convención; en artículo 22 (CRC/C/58).

2. La «Declaración de las Naciones Unidas para la promoción en los jóvenes de los ideales de paz, respeto mutuo y entendimiento» (1965) en sus principios I-III y VI;

3. La Conferencia Internacional sobre Derechos Humanos (Teherán, 1968).

- a) En la Resolución No. XX, trata sobre la educación de los jóvenes en el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales (artículos 1-6 y 8).
- b) Y en la Resolución No. XXV, sobre la difusión de la «Declaración Universal de Derechos Humanos».

4. La «Declaración y Programa de Acción de Viena» (1993), concretamente en artículos 33, 34 y 80-82;

5. La «Declaración sobre el derecho y la responsabilidad de los individuos, los grupos y los órganos de la sociedad a promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidas universalmente» (1998), en sus artículos 5 y 14-16.

En el marco de Naciones Unidas, dentro de la referencia a la educación en derechos humanos que se hace en otros textos internacionales –además de los tratados, declaraciones y recomendaciones referidos–, a continuación, se presentan los principales textos sobre el derecho a la educación, promulgados en el seno de la Comisión de Derechos Humanos.

2.2. La educación en derechos humanos en los trabajos de la Comisión de Derechos Humanos (1998-2003)

Dada la importancia que tienen, se nombran aquí los principales informes –con relación a la educación de los derechos humanos– presentados, en plena vigencia del Decenio, a la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Los informes estudiados son los siguientes:

1. El Informe Anual del Experto sobre el derecho a la educación, M. Mehedi, presentado de conformidad con la resolución 1997/7 de la Subcomisión de Prevención de las Discriminaciones y Protección de las Minorías, 1998 (E/CN.4/Sub.2/1998/10), artículos 4 y 29.

2. El Informe Anual del Experto sobre el derecho a la educación, M. Mehedi, presentado de conformidad con la resolución 1997/7 de la Subcomisión de Prevención de las Discriminaciones y Protección de las Minorías, 1999 (E/CN.4/Sub.2/1999/10), artículos 1, 21, 22, 23, 32, 35, 37, 45, 47, 50 y 61.

3. El Informe Anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos, 2001 (E/CN.4/2001/52), artículos 8, 9, 11 y 73.

4. El Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2001/29 de la Comisión de Derechos Humanos, 2002 (E/CN.4/2002/60), artículos 51, 55, 58 y 68.

Por su especial relevancia dentro de las iniciativas emprendidas por las Naciones Unidas para la promoción de la educación en derechos humanos, se señala seguidamente y de modo sucinto, el contenido del «Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos» (1995-2004).

3. El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004

En su Resolución 49/184, aprobada el 21 de diciembre de 1994, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó que el decenio que se iniciaría el 1 de enero de 1995 sería

designado con el nombre de «Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos».

La labor de las Naciones Unidas en el desarrollo del Decenio ha sido constante a lo largo de estos años. Para presentar las líneas generales de acción emprendidas en el marco del Decenio, se ha optado por estudiar cuatro iniciativas que parecen centrales ⁹:

1. La publicación del «Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004. Lecciones para la vida», que recoge la estructura de las actividades y trabajos a realizar ¹⁰.

2. Los informes anuales de la Asamblea General y la Comisión de Derechos Humanos sobre el Decenio. De su lectura se desprenden las principales acciones acometidas durante los años de vigencia del Decenio ¹¹.

⁹ Si se quiere consultar el conjunto de acciones emprendidas en el marco del Decenio, se puede acudir a la *web* del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en: [http://www.unhchr.ch/spanish/hchr_un_sp.html]. Además del contenido del Decenio, se presentan distintos materiales y actividades, así como una base de datos sobre educación en derechos humanos.

¹⁰ La referencia completa de esta obra es: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1998), **El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004**. Lecciones para la vida., Nueva York-Ginebra., Naciones Unidas (HR/PUB/DECADE/1998/1).

¹¹ Los informes estudiados han sido: Asamblea General. **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004**, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos., Naciones Unidas., 1998 (A/53/313), 1999 (A/54/399) y 2001 (A/56/271). Comisión de Derechos Humanos., **Aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)**., Naciones Unidas., 1999 (E/CN.4/1999/87), 2000 (E/CN.4/2000/93), 2002 (E/CN.4/2002/104) y 2003 (E/CN.4/2003/100).

3. El «Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la evaluación de mitad de período de los progresos hechos para alcanzar los objetivos del “Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)”». Este informe ofrece tanto los logros como las dificultades encontradas en los cinco primeros años del Decenio. A la luz de los resultados se proponen algunas recomendaciones ¹².

4. El «Informe final sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos». Es una medida que se realizará en el futuro para efectuar un balance de los logros y resultados obtenidos al finalizar el Decenio ¹³.

Además de las acciones emprendidas en el marco del Decenio, parece obligado hacer una breve referencia a los principales textos de la UNESCO que contemplan la educación de los derechos humanos, y por tanto, también el aspecto metodológico.

¹² La nota bibliográfica completa es: Asamblea General (2000)., **El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)**., Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la evaluación de mitad de período de los programas hechos para alcanzar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)., Ginebra., Naciones Unidas (A/55/360).

¹³ La referencia a este informe, así como las cuestiones que éste procurará incluir cuando se elabore, pueden encontrarse en el apartado X (p.33) del documento anteriormente citado: **El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida.**

4. La Educación en Derechos Humanos en la UNESCO

Como es sabido, la agencia especializada en educación de las Naciones Unidas es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La preocupación de la UNESCO por la educación en derechos humanos es constante. Son numerosas las acciones emprendidas desde este organismo internacional ¹⁴, así como son ingentes las publicaciones sobre este tema. Sin embargo, por razones de espacio, sólo se mencionarán los principales textos que este organismo ha promulgado con relación a la educación en derechos humanos. Éstos son ¹⁵:

1. La «Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales», de 1974.

¹⁴ Para conocer estas iniciativas se puede acudir a Soler Roca, M. (1988), «Derechos humanos y educación», en **Cuadernos de Pedagogía**, 164., pp.8-15; Levin, L. (1998), **Derechos humanos: preguntas y respuestas**, París., UNESCO; Tuvilla Rayo, J. (1998), **La educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global**, Bilbao., Desclée de Brouwer, Centre for Human Rights (1994), **United Nations action in the field of human rights**, Geneva., United Nations (reimpreso en 2001).

¹⁵ Estas acciones de la UNESCO, así como de otras que guardan relación con la educación en derechos humanos, pueden hallarse en la compilación elaborada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, **The United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)**, N° 3., The Right to Human Rights Education. A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education., **op. cit.** Además, el contenido resumido de las cuatro últimas iniciativas mencionadas se puede encontrar en Symonides, J. y Volodin, V. (1995), «Education for human rights and democracy in the new international context», en VV. AA., **Education for human rights and citizenship in Central and Eastern Europe**, Praha., Human Rights Centre of EIC of Charles University., pp.28-49.

2. El Congreso Internacional sobre la enseñanza de los derechos humanos, celebrado en Viena en 1978.

3. La «Recomendación de Malta sobre la enseñanza, documentación e información sobre los derechos humanos», de 1987.

4. El Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia y el Plan de Acción Mundial de la UNESCO para la Educación en Derechos Humanos y la Democracia, efectuado en Montreal, 1993¹⁶.

5. La 44^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, 1994.

Una vez apuntada aquí, de modo sintético, la recopilación de textos y actividades de las Naciones Unidas y la UNESCO que incluyen la educación en derechos humanos en su articulado, se presentan a continuación las líneas metodológicas por las que apuestan estos organismos en referencia a este aspecto de la educación. Las propuestas internacionales se complementarán con algunas precisiones a fin de aportar una visión lo más completa posible de este aspecto didáctico.

¹⁶ El contenido de esta declaración es recogido y comentado por Sánchez Férriz, A. y Jimena, L. (1998)., **La enseñanza de los derechos humanos.**, Barcelona., Ariel., pp.117-128.

III. METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS TEXTOS DE LAS NACIONES UNIDAS Y LA UNESCO

Entre todos los textos e iniciativas emprendidas por las Naciones Unidas y la UNESCO que se han mencionado, se dedican muchos artículos al *cómo* enseñar los derechos humanos¹⁷. Estos artículos incluyen aspectos metodológicos tan diversos que, para recogerlos de un modo sistemático, se presentan aquí agrupados en categorías¹⁸:

- a) Marco internacional y estatal.
- b) Marco pedagógico.

¹⁷ La metodología de la educación en derechos humanos ha sido estudiada por numerosos autores en los últimos años. Se presentan a continuación algunas obras que parecen centrales para poseer una visión amplia que complete y enriquezca este marco internacional: UNESCO (1969), **Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos**, París., UNESCO; Centro de Derechos Humanos (1989): ABC., **La Enseñanza de los Derechos Humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias**, Nueva York., Naciones Unidas; Gil Cantero, F. (1991), **El sentido de los derechos humanos en la teoría y práctica educativa**, Madrid., Universidad Complutense (Tesis Doctoral) y «La enseñanza de los derechos humanos», en **Revista Española de Pedagogía**, 190., pp.535-561; Pérez Serrano, G. (1997), **Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas**, Madrid., Editorial Popular; IDDH-UNESCO (1998), **Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles Primario y Secundario**, San José de Costa Rica., IDDH-UNESCO; Naval, C. (1998), «Educación para la ciudadanía», en VV. AA., **Filosofía de la educación hoy**, Temas., Madrid., Dykinson., pp.355-376; UNESCO (1998), **All human beings... Manual for human rights education**, París., UNESCO Publishing; Tuvilla, J., **La educación en derechos humanos**, *op. cit.*; Zurbano, J. L. (1998), **Bases de una educación para la paz y la convivencia**, Pamplona., Departamento de Educación y Cultura., Gobierno de Navarra; Jares, X. R. (1999), **Educación y derechos humanos**, Madrid., Editorial Popular; Betancort, I. (2001), **La formación en los valores de los derechos humanos en la educación primaria, una utopía esperanzadora**, Madrid., UNED (Tesis Doctoral); Medina, R. (2002), **La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz**, Madrid., Real Academia de Doctores.

¹⁸ Para la elaboración de este apartado se ha acudido principalmente al estudio previo realizado por: Ugarte, C., *op. cit.*, pp.316-320.

- c) Ámbito para la educación de los derechos humanos.
- d) Valor formativo de la participación para la educación de los derechos humanos.
- e) Actividades, recursos y materiales.

a) Con referencia al marco internacional y estatal se señala la conveniencia de:

- Integrar la educación en materia de derechos humanos en las políticas educativas. Éstas, a su vez, habrían de estar asentadas en la dignidad de la persona y en el respeto al pleno desarrollo de sus potencialidades.
- Asignar recursos a programas destinados a fortalecer la legislación, instituciones e infraestructuras nacionales que defiendan la enseñanza y la educación en materia de derechos humanos.

Estas medidas se presentan como muy acertadas, ya que para que la educación en derechos humanos se realice es necesario establecer condiciones políticas, legales y sociales convenientes y todo tipo de medidas institucionales y estructurales. Pero una vez que esto está garantizado, cada persona habrá de asumir su responsabilidad de ejercitar los deberes asociados a todo derecho humano.

b) Respecto al marco pedagógico se aboga por:

- Un planteamiento holístico en educación.
- Desarrollar la dimensión internacional y la perspectiva global de la educación en todos los niveles.
- Un proceso educativo, una organización y unos métodos democráticos en sí mismos.
- Una metodología multidisciplinar.
- Un enfoque metodológico centrado en la experiencia.

- Unos métodos activos y dinámicos basados en la participación.
- Potenciar la figura del alumno como auténtico agente de su aprendizaje y de su educación.

c) En cuanto al entorno requerido para la educación de los derechos humanos, se mencionan dos ámbitos:

c.1. *Ámbito escolar*, donde se apunta a:

- Integrar la educación en materia de derechos humanos no sólo en las actividades escolares sino en todo el proceso educativo.
- Que la enseñanza de los derechos humanos no sea una carga del plan de estudios, sino una forma de ampliar las materias. Además de este tratamiento transversal, los derechos humanos también pueden enseñarse como disciplina autónoma –sobre todo en secundaria– en áreas tales como Filosofía, Ciencia Política, Derecho y Teología.

c.2. *Ámbito extraescolar*, se atiende a que:

- La educación en derechos humanos esté presente dentro y fuera de los programas de enseñanza (por ejemplo en la familia, las asociaciones y los programas de educación permanente).

d) Con relación al valor formativo de la participación para la educación de los derechos humanos se destaca la idoneidad de fomentar:

- La asociación y concertación entre los distintos actores. Esta educación es responsabilidad compartida de todos los miembros de la comunidad educativa: autoridades públicas, educadores, educandos y familias.

- La interacción y cooperación de todos los participantes, incluidos los miembros de la sociedad civil.
- La participación de niños, padres y maestros en las decisiones relativas a la educación (siempre según su edad, capacidad y preparación).
- La participación escolar del niño; por ejemplo, mediante la creación de comunidades escolares y consejos de alumnos; la ayuda y asesoramiento entre compañeros; la intervención de los niños en proyectos ambientales locales, regionales o mundiales.

Todas estas tareas siempre contemplarán el sentido de responsabilidad que poseen los alumnos, ya que según su edad estas propuestas acaso puedan resultar poco acertadas. Su responsabilidad se irá estimulando al requerir su colaboración en diferentes tareas según la edad y preparación les permitan.

e) Por último, respecto a actividades, recursos y materiales:

- Las actividades que se emprendan habrán de ser relevantes en la vida diaria de los educandos y por medio de ellas se procurará iniciar un diálogo.
- Fomentar actividades idóneas para educar en derechos humanos: la representación de papeles y los debates.
- Trabajo en grupo y participación en discusiones libres, en las que se concilien valores distintos por medio del diálogo y del respeto a las diferencias.
- Para suscitar la participación escolar, convendrá desarrollar en la enseñanza la utilización de métodos activos, tareas de grupo, discusión sobre cuestiones morales y enseñanza personalizada.
- Implicar a los estudiantes en la organización de los estudios y de la escuela a la que asisten.

- Utilización de materiales audiovisuales y de medios informativos múltiples. Las tecnologías de la información y las comunicaciones son un importante medio para la difusión de los derechos humanos.
- Empleo de los medios de comunicación.
- Creación de redes docentes.
- Difusión de ideas y materiales innovadores e intercambio de información con países.
- Alentar las investigaciones y la elaboración de material didáctico.
- Eliminar todas las formas de discriminación racial que aparezcan en los libros de texto. Revisión de los materiales escolares para eliminar los estereotipos.
- Métodos didácticos que abarquen conocimientos prácticos, análisis críticos y el desarrollo de aptitudes para promover los derechos humanos.
- Los cursos y materiales de formación habrán de emplearse con flexibilidad, deben ser adaptables a las particularidades de una gama diversa de públicos posibles.
- Acceso a la información y al material procedente de diversas fuentes nacionales e internacionales.
- Difusión mundial de la «Declaración Universal» en la máxima cantidad de idiomas posible y en otras formas apropiadas a los distintos niveles de alfabetización; para los discapacitados es un recurso de gran utilidad para educar en derechos humanos.

Tras esta exposición de las principales líneas metodológicas propuestas por los organismos internacionales se presentan unas reflexiones finales con las que cerraremos el artículo.

IV. REFLEXIONES FINALES

1. En los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO se otorga especial relevancia al valor formativo de la transmisión de la información así como de la difusión de los textos internacionales. Sin embargo, conocer estos textos no es todo; el conocimiento sin más no es suficiente para educar en derechos humanos, ya que tener información sobre los derechos humanos no significa haberlos *hecho propios*, que es de lo que se trata al educar en derechos humanos. El conocimiento de los derechos incluidos en la Declaración, no es suficiente para lograr el compromiso con el ejercicio de estos derechos y sus deberes que es lo que se pretende lograr con esta dimensión de la educación.

2. Las propuestas metodológicas de las Naciones Unidas y la UNESCO para enseñar los derechos humanos, abogan principalmente por el empleo de métodos dialógicos y discursivos. Estos métodos son adecuados, pero es necesario complementarlos con otros que incluyan una participación más activa y directa –en la práctica– de quienes se están educando.

Conseguir que los alumnos adopten posturas respetuosas con los derechos humanos en actividades de discusión, simulación y debate en el aula es relativamente sencillo. Sin embargo, que los alumnos lleguen a orientar su vida con los valores de los derechos humanos y se comprometan a humanizar todas sus acciones, no se consigue más que con la práctica de aquellos temas que se discuten en situaciones reales. Además de la disposición al diálogo, serán muy apropiadas otras metodologías tales como fomentar la participación de los alumnos en la dirección y organización de actividades de

aprendizaje, la prestación de servicios sociales y suscitar el interés del educando en cuestiones cívicas ¹⁹.

Al mismo tiempo, no habrá que olvidar que esta práctica ha de apoyarse sobre un conocimiento y reflexión sobre los derechos humanos que permita adquirir criterios razonados acerca de la idoneidad de vivir los valores de estos derechos.

3. En los textos internacionales se considera que esta educación ha de impartirse en todos los niveles educativos de un modo interdisciplinar. La educación y enseñanza en estos derechos habitualmente se considera como un contenido transversal que ha de impregnar el *currículo* escolar. Es cierto que la transversalidad se presenta como un medio adecuado para incardinar esta educación en el *currículum*. Sin embargo, la experiencia demuestra que las áreas transversales no son abordadas como se debiera. Ante esta situación, habría que buscar otros cauces alternativos o complementarios. Una posibilidad podría ser incluir la educación en derechos humanos en una asignatura específica. La existencia de una asignatura no impediría el tratamiento transversal de los derechos humanos en las demás materias. Otra alternativa sería constituir en la escuela un departamento de derechos humanos que coordinase y procurase el desarrollo y aplicación transversal de los derechos en el *currículo* escolar ²⁰. Todas ellas son soluciones a experimentar para aplicar la más acertada en cada momento y lugar. ■

¹⁹ Cfr. Gil Cantero, F., **El sentido de los derechos humanos en la teoría y práctica educativa**, *op. cit.*, pp.206-228; y Medina, R., **La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz**, *op. cit.*, pp.76-78.

²⁰ Sobre la idea del departamento de derechos humanos, véase Zurbano, J. L., **Bases de una educación para la paz y la convivencia**, *op. cit.*, pp.167-169.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (1998)., «Virtualidad formativa de los Derechos Humanos: la educación cívica», en **Revista Española de Pedagogía** (211)., pp.511-527.

ÁLVAREZ VITA, J. (1998)., «De la Declaración Universal de Derechos Humanos a la globalización: medio siglo de camino (1948-1998)», en **Política Internacional**., octubre-diciembre., pp.53-81.

ASAMBLEA GENERAL., **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004.**, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos., Ginebra., Naciones Unidas., 1998 (A/53/313), 1999 (A/54/399) y 2001 (A/56/271).

ASAMBLEA GENERAL (2000)., **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)**. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la evaluación de mitad de período de los programas hechos para alcanzar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)., Ginebra., Naciones Unidas (A/55/360).

ASAMBLEA GENERAL (1994)., **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004.**, Resolución aprobada en relación con el informe de la Tercera Comisión., Ginebra., Naciones Unidas (A/49/610/Add.2).

BETANCORT, I. (2001)., **La formación en los valores de los derechos humanos en la educación primaria, una utopía esperanzadora.**, Madrid., UNED (Tesis Doctoral).

CENTRO DE DERECHOS HUMANOS: *ABC* (1989)., **La Enseñanza de los Derechos Humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias.**, Nueva York., Naciones Unidas.

CENTRE FOR HUMAN RIGHTS (1994)., «Human Rights. A compilation of International Instruments», Volume I., **Universal Instruments (First and Second Part)**., Geneva., United Nations (ST/HR/1/Rev.5-Vol. I/ Part 1 and ST/HR/1/Rev.5-Vol. I/ Part 2).

CENTRE FOR HUMAN RIGHTS (1994)., **United Nations action in the field of human rights.**, Geneva., United Nations (reimpreso en 2001).

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS. **Aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)**., Naciones Unidas., 1999 (E/CN.4/1999/87), 2000 (E/CN.4/2000/93), 2002 (E/CN.4/2002/104), 2003 (E/CN.4/2003/100).

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (2002)., **Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.**, Informe Anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado por conformidad con la resolución 2001/29 de la Comisión de Derechos Humanos., Ginebra., Naciones Unidas (E/ CN.4/2002/60).

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (2001)., **Derechos Económicos, Sociales y Culturales.**, Informe Anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación Katarina Tomasevski, presentado por conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos., Ginebra., Naciones Unidas (E/ CN.4/2001/52).

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (1999)., **Ejercicio de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El ejercicio del derecho a la educación, inclusive la educación en materia de derechos humanos.**, Informe Anual del Experto sobre el derecho a la educación, M. Mehedí, presentado de conformidad con la resolución 1997/7 de la Subcomisión de Prevención de las Discriminaciones y Protección de las Minorías., Ginebra., Naciones Unidas (E/CN.4/Sub.2/1999/10).

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (1998)., **Ejercicio de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.**, Informe Anual del Experto sobre el derecho a la educación, M. Mehedí, presentado de conformidad con la resolución 1997/7 de la Subcomisión de Prevención de las Discriminaciones y Protección de las Minorías., Ginebra., Naciones Unidas (E/CN.4/Sub.2/1998/10).

DELORS, J. (1996)., **La educación encierra un tesoro.**, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI., Madrid., Santillana-Unesco.

FERNÁNDEZ, A. y JENKNER, S. (1995)., **Declaraciones y Convenciones Internacionales sobre el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza.**, Frankfurt/ Main., Info-3 Verlag.

FERNÁNDEZ, A. (ed.) (2000)., **Hacia una cultura de los derechos humanos: un manual alternativo de los derechos fundamentales y del derecho a la educación.**, Ginebra., Universidad de verano de derechos humanos y del derecho a la educación.

GIL CANTERO, F.; JOVER, G.; REYERO, D. (2001)., **La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades.**, Barcelona., Paidós.

GIL CANTERO, F. (1991)., **El sentido de los derechos humanos en la teoría y práctica educativa.**, Madrid., Universidad Complutense (Tesis Doctoral).

GIL CANTERO, F. (1991)., «La enseñanza de los derechos humanos», en **Revista Española de Pedagogía.**, 190., pp.535-561.

IDDH-UNESCO (1998)., **Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles Primario y Secundario.**, San José de Costa Rica., IDDH-UNESCO.

JARES, X. R. (1999)., **Educación y derechos humanos.**, Madrid., Editorial Popular.

Levin, L. (1998)., **Derechos humanos: preguntas y respuestas.**, París., Bakeaz-Ediciones UNESCO.

LYNCH, J.; MODGIL, C.; MODGIL, S. (eds.) (1992)., **Human Rights, Education and Global Responsibilities, Cultural Diversity at schools.**, Volume 4., Washington D.C., The Falmer Press.

MARTÍNEZ, M. y NOGUERA, E. (1998)., «La Declaración Universal de Derechos Humanos: compromisos y deberes», en **Revista Española de Pedagogía.**, 211., pp.483-510.

MEDINA, R. (2002)., **La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz.**, Madrid., Real Academia de Doctores.

MEDINA, R. (1998)., «Los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal», en **Revista Española de Pedagogía.**, 211., pp.529-559.

MEDINA, R. (1986)., «Educación moral y comportamiento cívico-político», en **Revista Española de Pedagogía.**, 173., pp.315-338.

MEYER-BISCH, P. (1995)., **Cultura democrática: un desafío para las escuelas.**, París., UNESCO.

MEYER-BISCH, P. (1998)., **Lógicas del derecho a la educación dentro de los derechos culturales.**, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales., Ginebra., Naciones Unidas.

NAVAL, C. (1998)., «Educación para la ciudadanía», en V.V.A.A., **Filosofía de la educación hoy.**, Temas., Madrid., Dykinson., pp.355-376.

NAVAL, C. (2000)., «Educación y derechos humanos», en **Humana Iura.**, 10., pp.43-59.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS (1999)., **El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004).**, Nº 2., La educación en la esfera de los derechos humanos y tratados de derechos humanos., Nueva York-Ginebra., Naciones Unidas (HR/PUB/DECADE/1999/1).

OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (1999)., **The United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004).**, Nº 3., The Right to Human Rights Education. A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education., New York-Geneva., United Nations (HR/PUB/DECADE/1999/2).

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (1998)., **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004. Lecciones para la vida.**, Nueva York-Ginebra., Naciones Unidas.

PÉREZ SERRANO, G. (1997)., **Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas.**, Madrid., Editorial Popular.

SÁNCHEZ FERRIZ, R.; JIMENA, L. (1995)., **La enseñanza de los derechos humanos.**, Barcelona., Ariel.

SYMONIDES, J. y VOLODIN, V. (1995)., «Education for human rights and democracy in the new international context», en VV. AA., **Education for human rights and citizenship in Central and Eastern Europe.**, Praha., Human Rights Centre of EIC of Charles University., pp.28-49.

SOLER ROCA, M. (1988)., «Derechos humanos y educación», en **Cuadernos de Pedagogía.**, 164., pp.8-15.

TUVILLA RAYO, J. (1998)., **La educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global.**, Bilbao., Desclée de Brouwer.

UGARTE, C. (2004)., **Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos.**, Pamplona., Eunsa.

UNESCO (1969)., **Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos.**, París., UNESCO.

UNESCO (1998)., **All human beings... Manual for human rights education.**, Paris., UNESCO Publishing.

UNITED NATIONS (1999)., **The right to human rights education. A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education.**, New York-Geneva., Office of the High Commissioner for Human Rights.

ZURBANO, J. L. (1998)., **Bases de una educación para la paz y la convivencia.**, Pamplona., Departamento de Educación y Cultura., Gobierno de Navarra.

RESEÑAS

VIVIR CON ESTRÉS

José Buendía

Espasa Práctico.

España., 2005., 215 págs.

DATOS DEL AUTOR

José Buendía, es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, y doctor en Psicología Clínica. Es profesor de Psicología en la Universidad de Murcia, presidente del Colegio de Psicólogos de Murcia, y ha ocupado diversos cargos de carácter social y académico. Ha dirigido y publicado dieciocho libros sobre Psicología Social y de la Salud. Ha impartido diversos cursos en diferentes universidades del mundo. Actualmente dirige un grupo de investigación que trabaja en proyectos de gran interés social.

CONTENIDO

El libro está dividido en cinco partes, cada una de las cuales abarca varios capítulos que apoyan el objetivo de cada apartado. En la primera sección —«El mayor enemigo en casa»—, el autor realiza un análisis de la situación actual de la familia, además de acotar algunas diferencias con otros modelos de familia existentes. Plantea a la familia moderna como generadora inicial del estrés de sus miembros, a causa de problemas que surgen de la dinámica de la misma (divorcio; incapacidad del diálogo; falta de autoridad; mayor independencia en la

relación de los cónyuges, lo que ocasiona que uno se desentienda del otro...) y el desplazamiento de la empresa, escuela y Estado como agentes educadores en lugar de la familia. En este apartado, el autor propone un *test* de medición: *¿Qué tal manejas tu tiempo?*, cuya finalidad es conocer cómo las personas invierten su tiempo en las diversas actividades: laboral, familiar y de esparcimiento.

La segunda parte —«Y si trabajo me matan»— desarrolla la problemática del estrés laboral. El autor establece cinco fuentes de estrés laboral: a) nivel organizacional; b) nivel grupal; c) nivel individual; d) ambiente físico y; e) utilización de las nuevas tecnologías. Explica de igual manera que el estrés laboral es ocasionado porque las organizaciones buscan que las personas sean competentes, productivas, eficaces, entre otras características generadoras de estrés laboral.

En esta segunda parte, el autor plantea dos problemáticas extremas del estrés laboral en las personas a causa de la exigencia y el poder. La primera es el síndrome de *burnout* que se presenta cuando la persona se desentiende de su trabajo a causa del estrés y experimenta un cansancio excesivo; se refiere a este síndrome como la fase última del estrés con todas sus consecuencias. La segunda problemática es la del acoso laboral o *mobbing*, resultado del poder que algunas personas detentan en las organizaciones y que es utilizado de manera negativa para satisfacer acciones de interés para el acosador; la principal característica de este fenómeno es que alguien se sirve de su poder para obligar a realizar algo a una persona con o sin la voluntad de la misma. En este apartado, el autor propone cuatro *tests* con la finalidad de medir la actitud positiva o negativa frente al ámbito laboral.

En la tercera parte —«Principales riesgos asociados al estrés»— se dan a conocer dos de los principales riesgos del estrés. El primero es la *depresión*, la cual afecta a la dimensión física y a la dimensión fisiológica: surgen cambios de humor, cambios fisiológicos, cambios en el comportamiento (que se caracteriza principalmente por la falta de interés por la vida y una vida llena de tristeza); el segundo riesgo es la muerte del miocardio, este problema se ha convertido en una de las principales causas de defunción en la época actual, ocasionada por inadecuados hábitos vitales (mala alimentación, sedentarismo, hipertensión arterial, estrés...) y, finalmente, por realizar todas las actividades con la combinación de competitividad y prisa. El *test* de este apartado busca medir la vulnerabilidad al estrés.

La cuarta parte del libro, comprende el capítulo catorce —«El estrés ante la muerte»— y está enfocada principalmente a estudiar el estrés que viven las personas después de la muerte de un ser querido o que esperan su muerte; proporciona algunas indicaciones sobre la valoración de la propia vida y del momento en que el que se vive, teniendo presente, y como parte de la misma existencia, a la muerte.

La última parte —«Control del estrés»— proporciona sugerencias para disminuir e incluso desaparecer el estrés. El tratamiento que el autor propone involucra todas las dimensiones de la persona y ofrece soluciones para todas y cada una: cognitiva, física y del alma. El *test* que el autor presenta en este apartado busca medir las habilidades de enfrentamiento al estrés.

El propósito fundamental de la obra es conocer las causas principales por las cuales las personas se enfrentan a situaciones límites de estrés, conocer cuál es su proceso en la actividad vital de la persona y desarrollar alternativas que permitan su control hasta la extinción.

VALORACIÓN CRÍTICA

La obra permite al lector reconocer los problemas que generan el estrés, así como su acción en las personas y, lo más importante, es que facilita al lector la oportunidad de manejar y controlar su estrés, una vez que conoce la problemática en torno a él.

El estrés en la sociedad actual ha ido transformándose de tal manera que se ha infiltrado en casi todos los ámbitos: no sólo los de quienes trabajan en instituciones u organizaciones, sino que ha llegado hasta la familia, convirtiéndose ésta en una de las principales generadoras del estrés.

Es importante enfatizar las consecuencias que el estrés provoca en la sociedad y cómo este problema pasa desapercibido; inconscientemente, las personas se van haciendo sus víctimas hasta llegar a consecuencias irrevocables. Deben elaborarse estrategias (cursos, libros, difusión televisiva o radiofónica...) sobre los efectos de esta enfermedad y concientizar de sus causas, efectos y consecuencias, además de ofrecer guías para controlarlo.

Por último, José Buendía proporciona al lector un aspecto que considero fundamental: la presentación de alternativas que permitan controlar el estrés con una dimensión integral de la persona. Sin embargo, también pienso que hace falta

tocar un aspecto: la *prevención* del estrés y, por lo tanto, la desaparición de sus consecuencias; ello requiere de una orientación, desde la familia, así como retomar los elementos positivos que la familia moderna posee y empezar a trabajar, desde ahí, la parte preventiva. ■

Elvia Marveya Villalobos Torres

BIOTECNOLOGÍA, DIGNIDAD Y DERECHO: BASES PARA UN DIÁLOGO

*Jesús Ballesteros Llompart y
Ángela Aparisi Miralles (editores).*

Primera edición,
Ediciones Universidad de Navarra, S.A
Pamplona., 2004., 250 págs.

DATOS SOBRE LOS EDITORES

Jesús Ballesteros Llompart es doctor en Derecho por la Universidad de Valencia y profesor de Filosofía del Derecho en esa universidad. Ha escrito los siguientes libros: **Sobre el sentido del derecho; Postmodernidad: decadencia o resistencia; Ecologismo personalista. Cuidar la naturaleza, cuidar al hombre; La Humanidad *in vitro*; Células madre: un estudio interdisciplinar.**

Ángela Aparisi Millares es doctora en Derecho por la Universidad de Valencia e impartió la asignatura de Filosofía del Derecho. Desde 1997 trabaja en la Universidad de Navarra, donde dirige el Departamento de Filosofía del Derecho y el Instituto de Derechos Humanos. Ha sido Magistrado suplente de la Audiencia Provincial de Valencia. Ha publicado: **Los orígenes ideológicos de la Revolución Norteamericana; El Proyecto Genoma Humano: reflexiones sobre sus relaciones con el Derecho.**

CONTENIDO

El libro tiene una *Presentación* escrita por los editores y consta de dos partes. La primera lleva el nombre genérico de «El principio de la dignidad humana: de la fundamentación ontológica a su trascendencia práctica» y la integran cuatro artículos. La segunda parte comprende dos artículos y se titula «Biotecnología y naturaleza: historia de un dominio anunciado».

El motivo del libro se explica en la *Presentación*, se trata de responder a la pregunta: ¿Aún es posible apelar a la dignidad humana como garantía de respeto universal? Este asunto es abordado en la primera parte de la obra. Después, se afronta el problema de las relaciones entre la naturaleza no humana y la biotecnología.

Los artículos que comprende la primera parte son:

1. «La dignidad de la persona, presupuesto de la investigación científica», de Ana María González; es un estudio de la dignidad humana partiendo de los enfoques del tomismo y el kantianismo. Se expone aquí la dificultad de fundamentar desde el planteamiento kantiano. Quedan claros los conceptos de dignidad ontológica, dignidad moral y calidad de vida.
2. «Exigencias de la dignidad humana en la biojurídica», de Jesús Ballesteros; defiende que sólo es posible fundamentar la universalidad de los derechos humanos a partir de la condición espiritual de la persona que, a su vez, exige la unidad de los humanos entre sí.

También analiza algunas posturas —como la utilitarista de Bentham— que postulan que sólo es sujeto de derechos quien puede gozar o sufrir (como sucede a un gorila adulto y no a un niño recién nacido). Pero, además, estas posturas afirman que pierde la dignidad quien sufre y, por ello, puede privársele de la vida.

Ballesteros contrasta este planteamiento con el de Hernán Cohen quien señala que la suprema dignidad del ser humano se manifiesta en el sufrimiento (p. 51).

Por otra parte, el escrito explica otros reduccionismos (como el dualismo y el genetismo radical). Asimismo, expone el planteamiento ecológico y su historia.

3. «Nueva eugenesia: la selección de embriones *in vitro*», de Elena Postigo Solana y María Cruz Díaz de Terán Velasco, muestra las distintas formas de eugenesia.
4. «Las intervenciones genéticas en la línea germinal humana y el horizonte de un futuro posthumano», de Vicente Bellver Capella, trata de las intervenciones genéticas como medios para desarrollar la medicina predictiva y el modo de legislarlas.

Los artículos de la segunda parte son:

- a. «El valor de la naturaleza frente a la investigación biotecnológica», de José Justo Megías Quirós; distingue derecho natural, derecho de gentes y derecho civil. Señala tres posturas ante la investigación biotecnológica y resalta al «ecologismo personalista» como el planteamiento equilibrado.

- b. «Especies vegetales transgénicas: entre la biotecnología, la economía y el derecho», de Ángela Aparisi y José López Guzmán, aborda la biotecnología y describe el concepto moderno de ciencia que tiende a la especialización y a fragmentar la realidad. Desenmascara las expectativas de investigadores contemporáneos: liberarse de lo «dado», para lo cual se ha de «disolver lo natural» mediante los avances de la tecnología. El paradigma moderno en la toma de decisiones es la primacía de la razón técnica o instrumental sobre la razón moral.

Los propósitos son: reprogramar el código de la vida (p. 189); distinguir entre híbridos y transgénicos (pp. 203-205); aplicar el código pragmático e identificar la verdad con lo que funciona (p. 210); la naturaleza se identifica con lo extenso y por ello caben también las máquinas (p. 213); se buscan argumentos para justificar la biotecnología vegetal (p. 220 y ss.). También trata del problema de las patentes que privilegian algunos sectores con el uso de ciertos productos.

VALORACIÓN CRÍTICA

Gracias al contenido de este texto pueden encontrarse argumentos precisos y claros sobre los fundamentos y las exigencias de la dignidad humana; el valor y el respeto que merece la naturaleza para entender el marco de la investigación biotecnológica; las consecuencias de diversos enfoques filosóficos para comprender la dignidad ontológica y la dignidad moral del ser humano; la responsabilidad del desarrollo entre los seres humanos.

También incorpora información sobre los peligros que enmascara el desenfrenado dominio de la tecnología, especialmente en la aplicación a los distintos niveles de la vida: la biotecnología.

De manera sencilla pero profunda se vincula la investigación con los recientes planteamientos filosóficos. ■

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

ACERVO BIBLIOGRÁFICO

Adquisiciones recientes de la Facultad de Pedagogía

- AMAGAT, Martí
Las virtudes de andar por casa
Ed. Santandreu Editor, España, 1999, 108 p.
- AUBERT, Adriana; DUQUE, Elena; FISAS, Montserrat; VALLS, Rosa
Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI
Ed. Graó, España, 2004, 136 p.
- BANÚS, Enrique y LANO, Alejandro (eds.)
Presente y futuro del liberalismo –Present and future of liberalism–
Ed. EUNSA, España, 2004, 555 p.
- BENNASAR ROCA M. (coordinador)
Trastornos de la personalidad
Ed. Ars Médica, España, 2004, 894 p.
- BOGGINO, Norberto
**¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?
Estrategias didácticas para prevenir dificultades en el
aprendizaje**
Ed. Homo Sapiens, Argentina, 2003, 117 p.
- BOGGINO, Norberto y ROSEKRANS, Kristin
**Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa.
Orientaciones prácticas y experiencias**
Ed. Homo Sapiens, Argentina, 2004, 197 p.
- CAMERINO FOGUET, Oleguer y CATAÑER VALCELLS,
Marta (coord.)
Educación física. Contenidos, actividades y recursos
Ed. Praxis, Barcelona, 1998, 477 p.
- COMPAS, Bruce E. y GOTLIB, Ian H.
Introducción a la psicología clínica. Ciencia y práctica
Ed. McGraw Hill, México, 2002, 561 p.

- CODINA, Mónica y HERRERO, Montserrat
Mirando la moda. Once reflexiones
Ed. Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2001, 147 p.

- CORAZÓN GONZÁLEZ, Rafael
Filosofía del conocimiento
Ed. EUNSA, España, 2002, 212 p.

- DESSLER, Gary
Administración de personal
Ed. Prentice Hall, México, 2001, 700 p.

- ESCORIZA NIETO, José
Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje
Ed. Universitat de Barcelona, Barcelona, 1998, 223 p.

- FAINHOLC, Beatriz
Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en Educación
Ed. Homo Sapiens, Argentina, 2004, 195 p.

- FERREIRO, Emilia *et al.*
Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de «Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño»
Ed. Homo Sapiens, Argentina, 2004, 124 p.

- GÓMEZ MORENO, Ángel
Una teoría contemporánea de la educación
Ed. Mira, España, 2002, 214 p.

- GRIFA, María Cristina y MORENO, José Eduardo
Claves para una psicología del desarrollo. Vida prenatal. Etapas de la niñez
Ed. Lugar editorial, Argentina, 2001, 307 p.

- GRIFA, María Cristina y MORENO, José Eduardo
Claves para una psicología del desarrollo. Adolescencia. Adultez. Vejez
Ed. Lugar editorial, Argentina, 2005, 388 p.

- MUNICH GALINDO, Lourdes
Fundamentos de administración. Casos y prácticas
Ed. Trillas, México, 2004, 271 p.

- NICASIO GARCÍA, J.
Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas
Ed. Narcea, Madrid, 1998, 257 p.

- POLAINO-LORENTE, Aquilino, (*et al.*)
Fundamentos de psicología de la personalidad
Ed. RIALP, España, 2003, 575 p.

- RAINS, Dennis G.
Principios de neuropsicología humana
Ed. McGraw Hill, México, 2004, 533 p.

- RIVAS BORRELL, Sonia
Educación temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas
Ed. EUNSA, España, 2004, 261 p.

- ROS MONTEALBÁN, Salvador, (*et al.*)
Impulsividad
Ed. Ars Medica, España, 2004, 323 p.

- SCHUMACHER, Bernard N.
Una filosofía de la esperanza: Josef Pieper
Ed. EUNSA, España, 2005, 246 p.

- STEIN, Dan J. y HOLLANDER, Eric
Tratado de los trastornos de ansiedad
Ed. Ars Medica, España, 2004, 609 p.

- TEJEDOR, F.J. y VALCÁRCEL, A.G° (eds.)
Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación
Ed. Narcea, Madrid, 1996, 226 p.

- TENBRINK, Terry D.
Evaluación. Guía práctica para profesores
Ed. Narcea, Madrid, 2002, 442 p.

NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

- 1) Las colaboraciones deberán ser originales.
- 2) 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.**
- 3) Todos los trabajos deberán ser presentados en computadora, en hojas tamaño carta por una sola cara y a doble espacio.
- 4) El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (*diskette* o CD). El texto del trabajo deberá grabarse en documento de Word o formato RTF.
- 5) El artículo deberá ajustarse a la estructura siguiente:

Título del artículo.

Autor/es.

Resumen en español.

Texto del artículo.

Notas (si existen).

Referencias bibliográficas.

Abstract (resumen en inglés).

Perfil académico y profesional del autor/es.

Dirección del autor/es. Correo electrónico.

Palabras clave.

Key Words.

- 6) El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (*Abstract*).

- 7) El perfil académico y profesional de autor/es deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá sus principales líneas de investigación. La dirección del autor deberá ser preferentemente la personal.
- 8) Las referencias bibliográficas, hemerográficas, así como las notas aclaratorias deberán ir a pie de página, referidas en el texto con números arábigos secuenciales. La referencia a nota de pie de página sólo debe incluir: autor, título y página. Ejemplo: GAGNÉ, R., **La planificación de la enseñanza.**, p.186.
- 9) Al final del trabajo se incluirán la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse al siguiente formato:
 - 9.1 *Libros*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., **Título del libro.**, Ciudad de publicación., Editorial., Año de edición., número de páginas.
Ejemplo: KAUFMAN, R., **Planificación de sistemas educativos.**, México., Trillas., 2000., 189 p.
 - 9.2 *Revistas*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., «Título del artículo», en **Nombre de la revista.**, Número o Volumen., páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
Ejemplo: BERNAL GONZÁLEZ, M., «Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos», en **Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo.**, No. 2., 49-62 p.
- 10) Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto 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. El trabajo en el *diskette* o CD deberá estar guardado como un archivo separado.
- 11) Las observaciones realizadas por el Comité Editorial se enviarán a los autores para que las corrijan y las

- devuelvan en un plazo de tres días al editor de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
- 12) El autor recibirá un ejemplar de la revista en la que haya publicado su artículo.
 - 13) Las reseñas de libros deberán ajustarse a la siguiente estructura: APELLIDOS del autor., **Título del libro.**, Ciudad de publicación., Editorial., número de páginas del libro.
NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
 - 14) El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes en cumplimiento de las normas anteriores.
 - 15) Los originales no serán devueltos.

Disponibles los números 1, 2, 3, 4, 5 y 6
de Nueva Época,
Año 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005 en la Facultad
de Pedagogía de la
Universidad Panamericana.



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 _____

E-mail _____

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 Rodin 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@mx.up.mx

*Esta publicación se terminó de imprimir
en diciembre de 2005, en los talleres de
Grupo Editorial Litográfico BOMEX, S.A. de C.V.
Nahuatlecas No. 445, Col. Ajusco, Coyoacán.
Teléfonos: 5618.5154 y 5618.6221
México, D.F.*

*El tiraje fue de 500 ejemplares.
La publicación tiene una periodicidad semestral.*