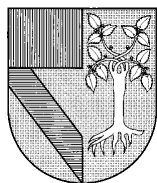


REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA

REVISTA SEMESTRAL/ NÚMERO 4/ NUEVA ÉPOCA/ ENERO 2003



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época No. 4
México, D.F. 2003

DIRECTORA DE LA FACULTAD:

Lic. María del Carmen Bernal González

CONSEJO EDITORIAL:

Lic. María del Carmen Bernal González

Lic. Rosario Camargo Espríu

Mtra. Regina Jiménez-Ottalengo

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 MÉXICO, 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: diciembre, 2000.

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 del Rosario Athié Lábarri

Rosario Camargo Espriú

Mario A. Castillo Sánchez Hidalgo

Marcela Chavarría Olarte

Luz María Cruz de Galindo

María del Carmen Ibáñez Lascurain

Regina Jiménez-Ottalengo

Ingrid Kaiser Aranda

Sonia Lara Ros

Héctor Lerma Jasso

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Jorge Medina Delgadillo

Ramón Moncunill Bernet

Concepción Naval

Salvador Peiro i Gregori

Beatriz Quintanilla Madero

Fabiola E. Saúl Gavito

Elvia Marveya Villalobos Torres

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

- El saber global como objetivo de la Universidad**
María del Rosario Athié Lámbarri 13
-
- Reflexiones sobre el subprograma de educación para la vida y el trabajo**
Rosario Camargo Espriú
Regina Jiménez-Ottalengo 31
-
- La enseñanza del Inglés como lengua extranjera en el Bachillerato: una propuesta curricular centrada en el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas**
Mario A. Castillo Sánchez Hidalgo 39
-
- Desarrollo comunitario y calidad de vida**
Luz Ma. Cruz de Galindo
Ana Teresa López de Llergo Villagómez 57
-
- La interculturalidad hoy, como tendencia educativa**
Marcela Chavarría Olarte 77
-
- Varón y mujer: dos modos distintos de vivir y completar la visión del mundo**
María del Carmen Ibáñez Lascurain 95
-
- Los peligros de una Educación Pigmaleónica**
Héctor Lerma Jasso 115
-
- La escuela: ¿de la subsidiariedad a la sustitución de la familia?**
Ana Teresa López de Llergo Villagómez 159
-
- De Heisenberg y Gödel a San Agustín o de la Incertidumbre al misterio educativo**
Jorge Medina Delgadillo 171
-

**Fundamentos antropológicos y pedagógicos
para un proyecto de educación para la paz**
Ramón Moncunill Bernet 195

**Impacto de las tecnologías de la información
y la comunicación en la juventud navarra**
Concepción Naval
Sonia Lara Ros 215

**La educación familiar como modelo
para contrarrestar las violencias**
Salvador Peiro i Gregori 232

La educación de la afectividad
Beatriz Quintanilla Madero 254

**De moralitate educatione. Estudio sobre la moralidad
de la educación con el método de Tomás de Aquino**
Fabiola E. Saúl Gavito 267

**Contra la instrumentalización
de la Educación Superior en México**
Elvia Marveya Villalobos Torres 287

RESEÑAS

DÍAZ CARLOS

Repensar las virtudes
Elvia Marveya Villalobos Torres 309

DRYDEN GORDON, VOS JEANNETTE

La revolución del aprendizaje
Ingrid Kaiser Aranda 312

STEPHENSON JOHN ET AL.

Los valores en la educación
Ana Teresa López de Llergo Villagómez 317

NUESTROS AUTORES:

MARÍA DEL ROSARIO ATHIÉ LÁMBARRI

Licenciatura en Filosofía, Universidad Panamericana.

Maestría en Filosofía, Universidad Panamericana.

Doctorado en Filosofía Pura, Universidad de Navarra.

Miembro fundador y actual Presidenta de la Fundación Interamericana Ciencia y Vida (www.ulia.org/ficv), que promueve la investigación interdisciplinaria e internacional, de manera desinteresada, a favor del desarrollo social, en aspectos de común interés en el mundo actual.

Editora y coautora de la publicación conjunta *La universidad en la encrucijada (2000)*.

Autora de *El asentimiento en John Henry Newman*. Cuadernos de Filosofía 141. Universidad de Navarra.

Profesora de la materia de Educación Estética en la Universidad Panamericana.

Dirección electrónica: rathie@up.mx

ROSARIO CAMARGO ESPRIÚ

Museógrafa por la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Periodista, por la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Navarra, España.

Trabajó como museógrafa en el Museo Nacional de Antropología; Instituto Indigenista; Museo de las Culturas; Galería Arte A.C. (Monterrey).

Ha sido Jefe de Redacción de revista *Gaceta para Ellas*; Jefe de Redacción de revista *Gente*; Editor Jefe de revista *Giro*; Editora adjunta de revista *Atlántico* de Banco del Atlántico; Editor Jefe de la Revista *Entrepreneur*.

Investigadora y articulista de la Dirección de Medios de Comunicación del INAH (Instituto Nacional de Antropología e Historia).

Corresponsal de las revistas: *Escala* (Aeroméxico); *Vuelo* (Mexicana de Aviación); *México Desconocido*; *México en el Tiempo*; *Entrepreneur*; y periódico *El Heraldo de México*.

Libros publicados:

Estreno Sol (prosa poética). Editorial Finisterre.

México Paso a Paso. (Turismo e Historia). Editorial Norma.

Actualmente es Coordinadora cultural de ECAM (Educación Continua para Adultos Mayores) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

Dirección electrónica: rosariocamargo@hotmail.com

MARIO A. CASTILLO SÁNCHEZ HIDALGO

Maestro en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas, Facultad
de Filosofía y Letras de la UNAM.

Diplomado en Práctica Docente a nivel medio superior,
Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación,
Universidad Panamericana.

Curso de Formación de Profesores de Inglés, Centro de
Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.

Coordinador Académico de Humanidades, Universidad
Panamericana Preparatoria

Dirección electrónica: mcastill@mx.up.mx

LUZ MARÍA CRUZ DE GALINDO

Licenciada en Trabajo Social, UNAM.

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.

Maestrante en Historia del Pensamiento, Universidad Panamericana.

Docente de EDAC, IEF, Escuela para Padres del centro escolar
Cedros y Enlace.

Coordinadora de la Oficina de Publicaciones, Universidad
Panamericana.

Dirección electrónica: mlcruz@mx.up.mx

MARCELA CHAVARRÍA OLARTE

Profesora de Educación Preescolar, Escuela Nacional para
Maestras de Jardines de Niños.

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de
Navarra, España.

Orientadora Familiar, Universidad de Navarra, Instituto de
Ciencias de la Educación.

Docente-investigadora, Universidad Panamericana, en líneas
de Educación Familiar y Pedagogía General.

Autora de: *Qué significa ser padres*, Ed. Trillas; *Paternidad
y Trascendencia*, Ed. Minos; *Orientaciones para la elaboración
y presentación de tesis* (coautoría), Ed. Trillas; *Educación:
Presente y Futuro* (en proceso de edición).

MARÍA DEL CARMEN IBÁÑEZ LASCURRAIN

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Familia, Instituto
Juan Pablo II.

Actualmente forma parte del equipo de docentes del Área de Humanidades de la Universidad Anáhuac del Sur.
Profesora en la Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana.
Dirección electrónica: mari_il@hotmail.com

REGINA JIMÉNEZ-OTTALENGO

Investigadora titular del Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
Licenciada en Sociología, UNAM.
Posgrado en Humanidades, Ateneo Filosófico.
Estudios de Maestría en Ciencias de la Comunicación, UNAM.
Candidata al Doctora en Humanidades de UAM-I.
Miembro de Número y Vocal de la Academia de Sociología.
Autora de libros y de un gran número de artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras.
Dirección electrónica: regina@servidor.UNAM.mx

INGRID KAISER ARANDA

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Asistente de la Dirección de la Facultad de Pedagogía y del Departamento de Formación Docente de la Universidad Panamericana.
Dirección electrónica: ikaiser@mx.up.mx

SONIA LARA ROS

Profesora Adjunta del Departamento de Educación,
Universidad de Navarra.
Dirección electrónica: slara@unav.es

HÉCTOR LERMA JASSO

Licenciado en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Licenciado en Filosofía, Universidad Panamericana.
Doctor en Filosofía, Universidad de Navarra.
Autor de:
La subjetividad en Juan Jacobo Rousseau, Ed. EUNSA (en preparación); *¿Qué tipo de alumno soy?* Ed. Trillas; *Paternidad, excelencia o fracaso*. Ed. Minos.
Colaborador habitual de la Revista ISTMO.
Ha impartido, en el país y en el extranjero, una gran cantidad de cursos a empresarios, padres de familia y maestros.
Dirección electrónica: hlerma@mx.up.mx

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.

Dirección electrónica: alopezde@mx.up.mx

JORGE MEDINA DELGADILLO

Licenciado en Filosofía, Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA).

Maestrante en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Profesor de Lenguajes Formales y Filosofía de la Educación en la Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana.

Autor de: *Valores 2*, Ed. Santillana, 2001; *Valores 5*, La Salle, 1999; *Valores 6*, La Salle, 1999; *Formación cívica y Ética I*, Ed. Santillana, 2002; *Formación cívica y Ética II*, Ed. Santillana, 2002; *Etimologías grecolatinas del Español*, Ed. Santillana, 2002.

Dirección electrónica: jmd@terra.com

RAMÓN MONCUNILL BERNET

Licenciado en Psicología por la Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España.

Candidato a doctor por la Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España.

Coordinador de Orientación Vocacional, Universitat Internacional de Catalunya.

Dirección electrónica: rmoncunill@unica.edu

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».

Dirección electrónica: cnaval@unav.es

SALVADOR PEIRO I GREGORI

Profesor Titular de Teoría de la Educación, Universidad de Alicante.
Presidente de la Jornadas sobre Violencia en Educación,
Universidad de Alicante.

Dirige la Unidad Singular de Investigación Interdisciplinar sobre valores, violencia y educación, Universidad de Alicante.
Fue Director del Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada.
Miembro de varias sociedades de la especialidad pedagógica.

Ha fundado algunas asociaciones científicas.
Dirección electrónica: Salvador.Peiro@ua.es

BEATRIZ QUINTANILLA MADERO

Médico Cirujano, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
Doctorado en Medicina y Cirugía, Universidad de Navarra, España.
Especialista en Medicina Familiar, UNAM, México.
Especialista en Psiquiatría, Universidad de Navarra, España.
Research Fello, Universidad de Cambridge, Inglaterra.
Miembro de la Asociación Mexicana de Psiquiatría.
Certificada por el Consejo Mexicano de Psiquiatría.
Miembro de la Sociedad Mexicana de Neuropsiquiatría.
Miembro fundador de la Escuela de Medicina de la Universidad Panamericana.
Catedrática de Psicología Médica y Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad Panamericana.
Directora del Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica de la Escuela de Medicina, Universidad Panamericana, México, D.F.
Colaboradora de la revista ISTMO y de revista especializadas.
Coautora de diversos libros, entre otros:
No te rindas ante los trastornos del peso. Ed. Rialp, Madrid, 1990.
Anorexia Nerviosa. Manifestaciones psicopatológicas fundamentales. Ed. EUNSA, Pamplona, 1995.
Dirección electrónica: bquintan@mixcoac.upmx.mx

FABIOLA E. SAÚL GAVITO

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Candidata a Maestra en Pedagogía en la Universidad Panamericana.
Directora adjunta del Centro Escolar Yaocalli.
Dirección electrónica: fsaulg@yahoo.com

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 por la Sorbonne, Francia.
Doctorada en Ciencias de la Educación por la Sorbonne, Francia.
Diplomado en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana.
Dirección electrónica: mvillalo@mixcoac.upmx.mx

PRÓLOGO

Sale a la luz el número 4 de la Revista Panamericana de Pedagogía en un momento crucial: cuando se ha optado por el recurso a la guerra como un camino para alcanzar la paz. Paradoja poco alentadora pues quien más, quien menos, reconoce la imposibilidad de dar lo que no se tiene. Y, como la guerra trae injusticias, éstas a su vez, destrozos y recuerdos malsanos que dificultan la convivencia solidaria.

Sin embargo, ello exige a los profesionales de la educación mostrar el inquebrantable afán de buscar nuevas vías para lograr el auténtico desarrollo en sus vertientes individual y social; demanda una actitud creativa fundada en la convicción de que grandes males forjan caracteres recios.

Recogemos en este número las aportaciones y los diversos enfoques –fruto de la experiencia laboral y de la investigación– de estudiosos convencidos de que es posible la mejora personal si se comparten proyectos nobles que aporten nuevos matices a la vida.

La presentación del contenido de los artículos se hace, de modo convencional, en tres rubros: global, familiar y personal. En el primero, Rosario Athié nos acerca a la preocupación de John Henry Newman por impregnar de humanismo a la Universidad –visión integral de la realidad–. Sobre las aportaciones de la interculturalidad en la educación, Marcela Chavarría señala la importancia de contar con modelos educativos que preparen para saber actuar en situaciones variadas y con colaboradores diversos. Rosario Camargo y Regina Jiménez-Ottalengo analizan el Programa de Educación 2001-2006 para México; advierten el énfasis en la preparación para la vida y el trabajo, pero denuncian el olvido de la formación ciudadana.

Sin embargo, un modelo que responde a esta carencia lo muestran Luz Ma. Cruz de Galindo y Ana Teresa López de Llergo, al abordar el tema del desarrollo comunitario y la calidad de vida. Marveya Villalobos también analiza el Plan Nacional de Educación 2001-2006 en el subprograma de Educación Superior y propone una serie de rubros para aprovechar esta plataforma sin caer en la demagogia de la instrumentalización del proyecto. Concepción Naval y Sonia Lara comparten su investigación sobre el impacto de la tecnología en una muestra de jóvenes navarros.

Tres autores incursionan directamente en aspectos de Filosofía de la Educación. Jorge Medina propone recuperar el pensamiento agustiniano para centrar las aportaciones de las ciencias físico-matemáticas. Ramón Moncunill ve en la naturaleza humana los cimientos de la educación para la paz. Por último, Fabiola Saúl plantea la educación moral con una metodología inspirada en el tomismo.

En el rubro de la familia, el escrito sobre la escuela como una institución subsidiaria para los padres de familia, pone el dedo en la llaga sobre problemas educativos que urge resolver. Salvador Peiro subraya, después de un estudio de campo, la importancia de la familia para erradicar la violencia, señalando estrategias concretas.

Respecto a los temas que inciden en lo personal, María del Carmen Ibáñez Lascurain trata, con acierto y equilibrio, el tan debatido tema del modo de ser femenino y masculino. Beatriz Quintanilla acota tres niveles para la educación de la afectividad: emotivo, cognitivo y conductual. Mario Castillo explica la génesis de la enseñanza, en el bachillerato, de un idioma extranjero como recurso para fomentar las competencias académicas básicas.

En nuestros lectores dejamos estos estudios y esperamos contar con su ayuda para responder a los innumerables aspectos educativos que esperan pronta solución.

Ana Teresa López de Llergo

EL SABER GLOBAL COMO OBJETIVO DE LA UNIVERSIDAD

Rosario Athié

RESUMEN

Ante la necesidad de repensar la Universidad, sirve como punto de referencia el modelo de «Educación Liberal» de J. H. Newman. A la Universidad humanista le compete la búsqueda del saber de manera desinteresada. Un saber global de la realidad supone la aportación de las diversas ciencias, por lo que el conocimiento adecuado de los fenómenos no puede privilegiar ni excluir la consideración de ninguna ciencia. Esta afirmación incluye el estudio serio y sistemático de la Teología. De otra manera, la visión de la realidad quedaría parcializada.

INTRODUCCIÓN

La labor de repensar hoy la Universidad consiste en replantear los retos de la enseñanza superior ante las constantes sorpresas que ofrece la técnica y los eventos sociales. La difusión de la lengua inglesa en el ámbito académico no sólo obliga a los universitarios a perfeccionar sus instrumentos de comunicación a nivel técnico y lingüístico, sino a comprender la cultura de la que procede esa lengua. La adquisición de una segunda o tercera lengua no se reduce al conocimiento aislado de las palabras. La lengua inglesa, como la civilización británica, han sido vinculadas preferentemente con la técnica

y la mentalidad pragmatista, es decir, la inclinación por buscar los mejores resultados materiales y sociales al menor costo posible. Sin embargo, esta visión es parcial; si bien la mentalidad sajona es práctica (busca los mejores resultados y aprecia los hechos concretos), eso no significa que necesariamente caiga en el extremo del pragmatismo. En el ámbito universitario, el pragmatismo se traduce en supeditar la transmisión de conocimiento con el objetivo único de capacitar empleados, oficios, bienes materiales y beneficios sociales inmediatos. Ésta es una de las consecuencias de la educación propuesta por John Dewey. Mientras que la visión práctica lleva a la Universidad a considerar que, desde sus orígenes, su verdadera identidad es constituirse como una comunidad de profesores y alumnos que buscan desinteresadamente el saber. ¿Y los efectos prácticos? Se dan por añadidura, aunque no se busquen en sí mismos.

En este marco de referencia, el pensamiento de un autor inglés del siglo XIX, universitario consagrado, tanto en Oxford como en Dublín, sirve de referencia para comprender un modo de pensar muy británico al recapacitar sobre la realidad actual de las Universidades de habla castellana que reciben, inexorablemente, la influencia de la cultura anglosajona a través de sus publicaciones, técnicas, actividades y modos de vida.

A lo largo de las siguientes líneas se mostrará cómo la reflexión sobre los fundamentos de la educación superior de John Henry Newman sigue siendo del todo pertinente. En esta ocasión se abre el diálogo entre un maestro, Newman, y un discípulo que vive ciento cincuenta años después de que él escribiera sus **Discursos sobre la naturaleza y fin de la educación universitaria**. Se ofrece a continuación una propuesta armónica con el pensamiento del maestro en relación con la búsqueda desinteresada de un saber integral por parte de las Universidades que desean ser humanistas y no tecnológicas.

UN MODELO DE UNIVERSIDAD PARA TODO TIEMPO

Newman considera que la educación implica una acción que afecta a la inteligencia y a la formación del carácter. Cuando se refiere a la comunicación del saber como educación, afirma que el saber es un estado o condición de la mente, lo cual vale la pena cultivar por su propio bien pues un saber que es deseable, aunque nada se derive de él, es un tesoro y un premio proporcionado a tantos años de esfuerzo. Bajo este enfoque puede apreciarse el tipo de Universidad que él defiende, el cual «coincide con el gran hallazgo del Occidente cristiano, es decir, un centro superior de investigación y transmisión de un saber libre, sistemático, formativo y desinteresado. Este tipo de Universidad ha sufrido en los tiempos de la modernidad un proceso —inevitable y comprensible— de fragmentación del saber, de subordinación utilitaria a los procesos productivos, de dependencia económica de los poderes estatales e industriales, de condicionamientos ideológicos y políticos»¹. Newman nos permite volver a los objetivos originarios, al alma de la Universidad.

Los temas sobre educación, y más concretamente lo que él llamó «educación liberal», así como los principios que deben guiarla, ocuparon siempre su mente² de manera natural. Lo mismo siendo anglicano y trabajando como tutor de Oriel College de la Universidad de Oxford hacia los años 1825, que como Rector fundador de la Católica Universidad de Irlanda, treinta años después. Porque sus principios «derivan casi de la misma naturaleza de las cosas, se hallan recomendados incluso por la prudencia y sabiduría humanas, aun en ausencia de una iluminación divina; y son reconocidos por el sentido común»³ como válidos para todos.

¹ MORALES, J., *Teología, experiencia, educación.*, p.137.

² Cf. NEWMAN, J. H., *Discurso 1*, n. 1.

³ NEWMAN, J. H., *Discurso 1*, n. 2.

Aunque la reflexión de Newman sobre la educación universitaria se remonta a sus años de juventud, las controversias que surgieron, ya desde entonces, hicieron necesaria una sustentación de los principios de su filosofía. El primero de ellos define que la Universidad es un lugar que «enseña saber universal. Este hecho implica que su objetivo sea intelectual y no moral»⁴. Las controversias de los políticos de entonces se dirigieron hacia dos puntos: la utilidad de la educación y la supeditación de la misma a la religión. El primer punto se ha esclarecido en otro lugar (**Christian Higher Education, Journal**), por lo que en esta ocasión abordaré el segundo punto: ¿La educación que propone Newman está supeditada a la religión? Dicho con otras palabras, ¿el fin de la educación que se imparte en una Universidad, cuyos miembros confiesan una fe determinada, ha de centrar sus objetivos en la promoción de la práctica de la religión? Estas cuestiones se suscitaron en el ámbito político, tanto en Inglaterra como en Irlanda, cuando Newman propuso incluir la Teología como un objetivo a conseguir dentro de un plan de educación superior.

Se parte de la necesidad de una seria formación del intelecto teórico, gracias al cual se profundiza en las diversas ciencias adquiriendo, así, la necesaria cultura propia de un universitario. Esta formación intelectual va más allá de la transmisión de aquellos conocimientos adquiridos en otros tiempos por hombres de generaciones anteriores, sino que su mayor bien es llegar a configurar la mente de quien hace propio este género de educación.

SIGNIFICADO DE LA BÚSQUEDA DEL SABER POR SÍ MISMO

Newman propuso un modelo de Universidad en donde el saber se considera su fin y su razón de ser. Sin el saber, la

⁴ NEWMAN, J. H., *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria.*, p.27.

Universidad perdería su sentido, por lo que éste ha de ser buscado por su propio valor, desinteresadamente. Newman no sigue un modelo de Universidad eclesiástica en la que el saber es medio para la formación de futuros ministros; ni el modelo de Universidad técnica o utilitarista en la que no se pretende formar cultura sino capacitar trabajadores para la producción. El saber, como todo lo que es de gran valor, no tiene precio, se ama en sí mismo, se admira como un tesoro y con ese respeto se participa. Lo mismo sucede con otros bienes: las personas mismas, las obras de arte bello mayor y lo referido a la fe.

Antes de continuar, hace falta precisar que para Newman el sujeto principal de la Universidad es el alumno. Por ello aclara que la Universidad que propone, dadas unas circunstancias precisas del momento, se dedica a difundir y extender el saber, más que a hacerlo progresar. Hoy en día, dada la rapidez con que progresa el saber, los profesores que pretendan adquirirlo y difundirlo necesitarán investigar constantemente para actualizarse, de otra forma no podrán incidir en la inteligencia de sus alumnos a la altura académica propuesta.

Newman suele utilizar los términos con una precisión específica, por lo que conviene atenernos a su definición. «Cuando hablo de saber, me refiero a algo intelectual, algo que aprehende lo percibido mediante los sentidos, algo que adopta una visión del mundo, que ve más cosas de las que perciben los sentidos, que razona sobre lo que ve mientras que lo está viendo, que lo vertebrata con una idea»⁵. Nuestro autor hace hincapié en que el principio de verdadera dignidad del saber, considerado aparte de sus resultados, es la semilla contenida en el proceso científico y filosófico; por ello se justifica el cultivo del intelecto, sin supeditarlos a fines de otro género.

El saber, si es auténtico, otorga a la mente su propio premio. El saber es tan valioso que su simple presencia se

⁵ NEWMAN, J. H., *Discurso 5*, n. 6.

enraiza en la persona a modo de un hábito, independientemente de que se emplee para otra cosa o sirva a un fin ulterior. La búsqueda del saber responde a una demanda de la naturaleza humana. «Tan pronto como escapamos de la presión de las necesidades imprescindibles, deseamos inmediatamente ver, oír y aprender, y estimamos el conocimiento de lo oculto o de lo sorprendente como una condición de nuestra felicidad»⁶. Se muestra entonces por qué la búsqueda del saber es el primer aspecto de la excelencia intelectual que lleva consigo la capacidad de contemplación, llegando a consolidar un hábito mental que se presenta ante cualquier tipo de conocimiento, tanto de leyes universales como el que tiene por objeto los hechos. El saber es una «iluminación adquirida, un hábito, una posición personal, y un don interior»⁷.

Una manera de resaltar lo que significa el saber para la mente humana es analizando algunos de sus frutos. Se puede resumir señalando que el saber pone la mente en forma, como sucede al cuerpo con el alimento y el deporte. Newman es consciente de la crítica que su modelo de educación ha sufrido, pues se consideraba que él despediría a los jóvenes simplemente con brillantes ideas generales sobre todas las cosas. Ante tal crítica, Newman primero explica que efectivamente no tiene fin práctico, y después muestra los efectos que dejan en las personas esas ideas generales, lo cuales son altamente provechosos para quienes los han adquirido. En sus **Discussions and Arguments** n. 304 explica: «Considero que siendo como son los quehaceres científicos intrínsecamente excelentes y nobles, acreedores de un lugar en la educación y fecundos en beneficios temporales para la comunidad, no son ni pueden ser, sin embargo, instrumentos de formación ética; que la física no suministra una base, sino únicamente materiales para el sentir religioso; que el conocimiento ocupa la inteligencia pero no la

⁶ Newman está citando a Cicerón en *De Officiis*, I, 6, 18.

⁷ NEWMAN, J. H., *Discurso 5*, n. 6.

forma; que la aprehensión de lo invisible es el único principio conocido capaz de vencer el mal moral, educar a la multitud, y organizar la sociedad». Aun añade que la ciencia profana, y aun el conocimiento teórico de las verdades sobrenaturales no son garantía para una vida de progreso moral, puesto que el hombre no se hace necesariamente mejor por el hecho de volverse más sabio o más culto. La bondad y la mejora interior del individuo son efectos de otro orden más elevado que exigen causas y medios proporcionados. La moralidad es un asunto práctico relacionado más con el hacer que con el conocer. De ahí que ser consciente de lo que significa un deber, no será equivalente a llegar a realizarlo. «El saber es una cosa, y la virtud es otra. El buen sentido no es la conciencia, los buenos modos no son la humildad, no la amplitud y acierto de las ideas equivalen a la fe. La filosofía, por ilustrada y profunda que sea, no proporciona dominio sobre las pasiones, ni motivos influyentes, ni principios vivificadores»⁸.

Newman zanja la discusión afirmando claramente que «si la virtud es dominio sobre la mente, si su fin es la acción, si su perfección es orden íntimo, armonía y paz, hemos de buscarla en lugares más serios y santos que una biblioteca o una sala de lectura»⁹, como son la Gracia a través de la administración de los sacramentos y la Palabra de Dios. Aunque no sea el saber el medio para alcanzar este género de bienes, sí que dispone la naturaleza.

Una vez que Newman acepta que su modelo de educación no tiene una finalidad moral, ni religiosa, ni conlleva otros fines prácticos, enumera también sus consecuencias. Existen una serie de efectos constatables en aquéllos cuya inteligencia ha sido cultivada por medio del saber, y quedan más claramente manifiestos ante el contraste con quienes no han tenido esa oportunidad o la han desperdiciado. Analicemos el primer

⁸ MORALES, J., *Teología, experiencia, educación.*, p.140.

⁹ NEWMAN, J. H., *Discussions and Arguments.*, n. 268.

caso: el cultivo de la mente capacita para comprender los principios sobre los cuales construir el propio intelecto, la propia capacidad para reflexionar; ello viene dado gracias a saberes como la Metafísica, la Lógica o la Matemática. Con dichos principios, la mente se capacita para juzgar basándose en fundamentos consistentes para tener firmes convicciones propias y superar los prejuicios.

Un segundo efecto del saber, particularmente importante, es que desarrolla la capacidad de comprender las consecuencias de una causa, sea ésta actual o potencial. Es decir que, una vez presentada la causa, se prevén enseguida los efectos que pueden derivarse de ella; o inversamente, al relacionar una serie de efectos aparentemente inconexos, se deduce su origen, causa o principio. De esta forma se comprende cuál es el punto determinante de un fenómeno.

En tercer lugar, el esfuerzo por alcanzar en alguna medida el saber desarrolla el hábito de captar inmediatamente lo que suponga una contradicción lógica. Tal aptitud deriva de la recta captación de los principios de causalidad y de tercero excluido, y es propia de quienes realizan acertadamente actividades como dirigir, diagnosticar, dar soluciones o aconsejar.

En consecuencia, quien tiene formada la inteligencia comprende las cosas en su justa proporción, lo cual es señal de verdadera madurez. De esta manera se sabe distinguir lo importante de lo que no es, se capta lo que afecta o no a los principios teóricos o prácticos, y se es suficientemente abierto como para interesarse sinceramente en las opiniones de los demás, aunque no coincidan con las propias¹⁰. Estos efectos se resumen en una característica que se espera encontrar en quien ha cultivado su inteligencia: la sensatez.

¹⁰ Cf. MORALES, J., Prólogo de la edición castellana de EUNSA: *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria.*, pp.33-34.

Por lo contrario, aquellos que carecen de la suficiente cultura son deslumbrados por los fenómenos o apariencias. Son sujetos de manipulación y fácil consumismo, así como apasionados seguidores de ideales ficticios, presas de la ligereza y de la superficialidad.

EL SABER UNITARIO SUPONE EL ESTUDIO DE TODAS LAS CIENCIAS

La propuesta de Newman ante la promoción del saber reconoce que la mente no puede captar un hecho de manera global, completa, pues no conoce el todo intuitivamente, no es capaz de captar su objeto en una sola «mirada». El conocimiento de la realidad requiere de diversos puntos de vista, con variadas metodologías de investigación, lo cual explica la diversidad de las ciencias. Del carácter incompleto de cada uno de estos enfoques se sigue que las ciencias deban prestarse apoyo unas a otras. Esta vinculación entre las ciencias no significa, sin embargo, la limitación de la independencia de cada una.

Sobre la base de esta circunstancia epistemológica, Newman considera que para que la Universidad sea un centro de saber integral, debe capacitar al alumno a conocer, por sí mismo, diversos enfoques de la realidad y ser capaz de vincularlos mentalmente. De esta manera, la Universidad se concibe como un centro de investigación y transmisión de un saber libre, sistemático, formativo y desinteresado, frente a la promoción de centros de instrucción, paralizados por la tecnología sin alma.

El saber desinteresado crea un puente hacia la acción igualmente desinteresada. Para andar por ese puente es necesario tocar tierra firme gracias a la comprensión de la realidad. Si la realidad es una y única, sin divisiones, el motivo por el cual la ciencia se diversifica se deriva de la limitación para comprender la realidad en su integridad. Es la mente humana la que abstrae la cantidad de la materia; el principio vital, del verde de una planta; el ámbito sobrenatural, del natural. Esta

última distinción sólo se explica desde la perspectiva de quien carece de suficiente capacidad intelectual como para que de manera natural abarque toda la realidad con todos sus matices. Por ello los científicos se sienten obligados a llamar «sobrenatural» a aquellas realidades que exceden su potencial de conocimiento, o que existen sin su intervención.

La Teología se considera aquí como un saber. Un conocimiento científico acerca de las verdades referidas a Dios, con una metodología propia. Es un sistema de conocimientos articulados de la misma manera a como le sucede al resto de las ciencias. Y es tan válido como la teoría de Newton. «La enseñanza universitaria sin Teología sería sencillamente no-intelectual. La Teología tiene por lo menos tanto derecho a un lugar en la Universidad como la Astronomía»¹¹.

Esta manera de concebir la Teología está muy lejos de otra que considera la educación religiosa como el cultivo de sentimientos y de diversas posturas de la mente. Este enfoque no ve objeto al estudio de la Teología, basta con la promoción de determinadas prácticas externas y, con frecuencia, carentes de sentido para quienes las practican. También excluyen de las aulas a la ciencia de Dios quienes consideran que es una cuestión privada para unos cuantos interesados, relegando el saber religioso a la parroquia, el catecismo y el hogar, confundiendo la Teología con la religión bajo un enfoque laicista.

La siguiente cita es suficientemente elocuente como para mostrar lo que nuestro autor afirma respecto a la unidad y coherencia de la realidad. «El conocimiento es la aprehensión de los hechos, ya en sí mismos, o en sus mutuas posiciones e influjos. Y dado que todos en conjunto forman un objeto entero para la contemplación, no existen límites reales o naturales entre parte y parte. Un hecho entra en otro. Y todos, en cuanto percibidos por la mente, aparecen combinados y son correlativos unos a otros, desde los

¹¹ NEWMAN, J. H., *Discurso 2*, n. 9.

misterios más íntimos de la Esencia divina hasta nuestras propias sensaciones y conciencias¹².

Esta visión integral de la realidad se contrapone a nuestro modo disperso de conocer. Por ello, nuestro autor prosigue señalando que «con toda su capacidad, la mente humana no puede captar este hecho global con una simple mirada, o entrar de inmediato en posesión de él. Por grados y por aproximaciones circulares se eleva la mente para hacerse con un cierto conocimiento de ese universo en el que ha nacido»¹³.

El realismo de Newman advierte la provisionalidad de nuestro conocimiento, por lo que también deja de manifiesto que la ciencia no tiene un carácter definitivo ni omniabarcante, sino que se llama ciencia a los diversos enfoques parciales o abstracciones por medio de las cuales el intelecto considera su objeto abarcando, en mayor o menor medida, una porción del saber.

Las ciencias, vistas absolutamente, «se aproximan a ser una representación o reflexión subjetiva de la verdad objetiva, tan precisa como es posible a la mente humana, que avanza hacia la aprehensión detallada de este objeto, en proporción al número de ciencias que domina, y que cuando prescinde de algunas ciencias logra sólo una aprehensión defectuosa, en proporción al valor de las ciencias que no se han tenido en cuenta, y a la importancia del campo que ocupan»¹⁴.

Ante tal dispersión, Newman evoca la necesidad de una ciencia de las ciencias capaz de apreciar el conjunto, porque es una ciencia distinta a las demás. Esto es a lo que Newman llama «Filosofía» y que en un sentido subjetivo significa «un hábito filosófico de la mente» que posibilita la vinculación entre los diversos conocimientos.

En esa búsqueda del saber integral, Newman justifica la presencia de la Teología en las aulas universitarias. Para ello acude a dos argumentos: la influencia que ejerce ésta en las

¹² NEWMAN, J. H., *Discurso 3*, n. 1.

¹³ NEWMAN, J. H., *Discurso 3*, n. 1.

¹⁴ NEWMAN, J. H., *Discurso 3*, n. 2.

demás ramas del saber, así como la influencia de las otras ramas del saber en la Teología.

Para mostrar la aportación de la Teología al conocimiento de las demás ciencias, Newman afirma que la omisión sistemática de cualquier ciencia en el elenco científico perjudica la precisión y el carácter comprensivo de nuestros conocimientos, en proporción a la importancia de la ciencia omitida. Y la omisión de la Teología parcializa el saber. Newman se refiere a una Teología como la ciencia de Dios, no estrictamente católica, sino monoteísta. Porque así como el principio vital actúa sobre el ser humano, así, «detrás del velo del universo visible, hay un Ser invisible e inteligente que actúa sobre el mundo y a través de éste, siempre que lo desea». Se trata de un Ser Supremo que es sencillamente autodependiente; un Ser sin principio ni fin, Eterno; suficiente para Su propia felicidad, así como feliz en todo y por siempre feliz; que es el Supremo Bien, todo sabiduría, todo verdad, todo justicia, todo amor, todo santidad; omnipotente, omnipresente, inefablemente, Uno y absolutamente perfecto. Dios es soberano en Su propia voluntad y en Sus acciones, Regla eterna del bien y del mal. Él ha creado todas las cosas a partir de la nada, las conserva en todo momento y podría destruirlas si así lo deseara. Las ha creado dotando a las cosas de sus respectivas naturalezas, y les ha otorgado una misión. Se relaciona con todas ellas mediante una particular Providencia y se manifiesta a cada criatura según su necesidad. Él ha impuesto la ley moral en los seres racionales, dándoles poder para obedecerla, y les ha impuesto el deber de adorarle y servirle. Al mismo tiempo los escruta y los penetra con su ojo omnisciente, y coloca ante ellos una prueba presente y un juicio futuro.

La Teología es la ciencia de Dios, de un Dios que se relaciona con sus criaturas. La Teología «nos habla de un ser infinito y, sin embargo, personal; felicísimo, y siempre operativo; absolutamente separado de la criatura, pero presente en cada parte y en cada momento de la creación; por encima de todas

las cosas, pero íntimo a cada una de ellas. Nos habla de un Ser que, siendo el más alto, se hace a Sí mismo el servidor de todos en la creación, la conservación, el gobierno y la retribución; que habita en la eternidad y, sin embargo, se interesa en asuntos de tiempo y espacio»¹⁵. Esta manera de concebir a Dios es la que alcanza nuestro conocimiento, o en principio podría alcanzar por sí mismo. Es una concepción común para los que comprenden la existencia de un Ser Supremo distinto de los seres. Desde esta perspectiva, la Teología no presenta dificultad para integrarse con las demás ciencias en el saber que configura la comprensión de la realidad.

Si tal es Dios, si Dios realiza una Providencia particular, no puede desvincularse del resto de las realidades que estudian las ciencias, ni de las asignaturas impartidas en la Universidad. Si se parte de que realmente Dios es así, no puede la Filosofía desconocer su influjo, como no desconoce cualquier descubrimiento o creación intelectual. Esta doctrina nos coloca —señala Newman— delante de una afirmación de las más altas verdades que la mente humana puede captar, y abarca un arco de temas de lo más diverso y amplio que no deja de incidir en alguna medida sobre la física, la metafísica, la ciencia política, la ética.

Por otro lado, la Teología de hecho ha estado presente, aunque no siempre haya predominado, en la consideración intelectual desde tiempos lejanísimos. Y su contenido está presente también en la literatura, en las artes y, de alguna manera, en todas las actividades humanas.

Por todo ello, si la Universidad tiene por objeto el saber, si la Teología es una de sus ramas, su importancia e influjo no puede retirarse de la educación «pública»¹⁶, porque equivaldría a mutilar el saber.

¹⁵ NEWMAN, J. H., *Discurso 3*, n. 7.

¹⁶ Se utiliza la misma expresión de Newman. En ese momento se discutía en el Parlamento si la Teología debía ser considerada dentro del currículo de los estudios de las Universidades públicas inglesas.

La propuesta de Newman se refiere directamente a la Teología natural para mostrar la importancia de este conocimiento en todo tipo de universidades; eliminarla es deshacer el tejido de la enseñanza universitaria. Pero en el caso del católico, Newman se pregunta, ¿cómo podría cultivar la filosofía y la ciencia con una debida atención a su objeto último, que es la Verdad, si omite en su enseñanza el sistema de hechos y principios revelados que constituye la Fe Católica, que va más allá de la naturaleza, y que él reconoce como máximamente verdadero?

Si bien el argumento anterior se opone a quienes pretenden una educación «laica», en un segundo momento —cuando Newman muestra la influencia que ejercen las demás ciencias sobre la Teología— quiere evitar la deficiente preparación científica de quienes piensan que, para adquirir una visión global de la realidad, basta con el saber teológico. Igual que sucede a cualquier otra ciencia, si la Teología pretendiera erigirse en el único exponente de todo lo que hay en el cielo y en la tierra, se entrometería en el campo de otros saberes que no son el suyo, se ocuparía de cuestiones para cuya solución carece de instrumentos, e incurriría en notables errores.

Newman señala con firmeza, y casi podríamos decir que con dureza, al referirse a aquellos que poseyendo un saber, centrados en una ciencia o en el ejercicio de un método de pensamiento, tienen una visión reducida, estrecha porque sólo son capaces de emitir juicios según sus conocimientos. Dada semejante estrechez, abunda la desconfianza hacia los demás saberes y una obstinación tal que llegan a despreciar a quienes no enjuician según su ciencia. Son «hombres de una idea» con un enfoque siempre parcial. Por otro lado, dicha estrechez de miras les lleva a pensar que la realidad es tan sencilla como sencilla es su apreciación de ella, por lo que se dice de ellos que «los que tienen en cuenta unas pocas cosas no tiene dificultad para decidir».

Cuando falta una ciencia, las demás pretenden ocupar el lugar vacío. Es elocuente el caso de la Economía política, cuyo objeto es suministrar las reglas para ganar dinero y disponer de él: éste es el ámbito que le corresponde. Pero ni su objeto ni su metodología le capacita para concluir que el dinero es o no es el fin último de todas las cosas, o que la riqueza deba buscarse a toda costa, o que es el camino para conseguir la virtud y el precio de la felicidad. «Tal proceder equivale a sobrepasar los límites de su ciencia, aparte de que tenga o no razón de formular esos juicios, dado que lo suyo es sólo establecer hipótesis»¹⁷. De ahí que un economista que ha sido universitario ha de tomar en cuenta otros saberes para ubicar su propia ciencia y el objeto de ésta en un marco de referencia más amplio.

RETOS DE LA UNIVERSIDAD RESPECTO AL SABER INTEGRAL

A modo de conclusión, la propuesta de Newman de un modelo de Universidad Humanista lleva a considerar dos retos. En primer lugar, la inclusión de la Teología en la *curricula* formal se topará con la resistencia de quienes han pretendido extraer a Dios de la realidad. Newman la experimentó en su momento ante las autoridades inglesas que tenían una misma cabeza que fungía como autoridad religiosa y como autoridad civil. Si Newman hiciera esta propuesta hoy, tendría que debatirla ante un tercio de los eurodiputados, representantes de un abigarrado frente laico contra toda referencia religiosa; y el resto de los eurodiputados que no se atreven a contradecir a los primeros.

En segundo lugar, se toparía con la dificultad de mostrar que la enseñanza de la Teología en las aulas no es lo mismo que la promoción de la religiosidad. La religiosidad se

¹⁷ NEWMAN, J. H., *Discurso 4.*, n. 10.

refiere a la práctica y esmero en cumplir las obligaciones religiosas, en la superación de la tibieza espiritual. Mientras que la Teología «amuebla» la inteligencia «formal», proporcionándole elementos de juicio a nivel científico, universal, y capacitando al intelecto para captar las relaciones de causa-efecto de los fenómenos, con una referencia a otra Causa no evidente de manera inmediata, pero sin embargo que interviene igualmente como agente.

La religión, en cambio, es vida, pertenece al mundo de lo concreto, de lo práctico. La religión implica un modo de vida, unas costumbres, un estilo de comportamiento; es una vinculación entre dos personas. La Teología, en cambio, explica cómo es esto posible.

Distinguiendo los dos ámbitos, el universal y el concreto, el científico y el vital, los universitarios estudiarán la Teología desinteresadamente, de la misma manera como se imparte. Y comprenderán que se trata de una asignatura indispensable para la comprensión global de la realidad. En contra partida, la religión supone un cierto interés porque no es fin, sino un medio, para la búsqueda de la virtud, de la vinculación personal con Dios.

La práctica de la religión no puede imponerse porque se refiere a la fe hecha vida. Entre los universitarios que han comprendido la realidad en su sentido unitario, sabiendo quién es Dios, podrán buscarlo con un fundamento mayor que aquéllos movidos hacia ciertas prácticas religiosas por la sola invitación de terceros, por una autoridad moral, por un sentimiento u otra circunstancia similar.

El reto por incluir la Teología como un elemento del saber se topa con dos dificultades: la irreligiosidad hasta el laicismo; y el recto afán por facilitar la práctica de la virtud, confundiendo la ciencia Teológica con la religiosidad. Tanto para unos como para otros, la propuesta de Newman podría resultar inoperante. De manera que el reto por alcanzar un conocimiento integral de la realidad dentro de la Universidad,

debe comenzar por comprender el valor del saber en sí mismo, para que sea un fin y no un medio, para que se busque desinteresadamente. Las consecuencias, se darán por añadidura. ●

BIBLIOGRAFÍA

- BUTLER, J., **The Analogy of Religion**., New York., Dutton., 1936.
- GARCÍA RUIZ, V., **Suyo con afecto**., Madrid., Encuentro., 2002.
- KER, I., *Recent Critics of Newman a Grammar of Assent*., Religious Studies No. 13., 63-71 p.
- LLANO, A., **Repensar la Universidad**., Madrid., EIUNSA., 2003.
- MORALES, J., **Teología, experiencia, educación**., Pamplona., EUNSA., 1999.
- NEWMAN, J., **The Mental Philosophy of John Henry Newman**., Ontario., Wilfrid Laurier University Press., 1986.
- NEWMAN, J., **Epistemic Inference and Illative Judgment**., *Dialectica* No. 35, 327-340 p.
- NEWMAN, J. H., **An Essay in Aid of A Grammar of Assent**., Oxford., Clarendon Press., 1985.
- NEWMAN, J. H., **Autobiographical Writing**., New York., Sheed & Wards., 1956.
- NEWMAN, J. H., **Grammar of Assent**., New York., Columbia University Press., 1955.
- NEWMAN, J. H., **Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria**., Pamplona., EUNSA., 1996.
- NEWMAN, J. H., **Rise and Progress of Universities**., Oxford., University of Notre Dame Press., 2001.
- NEWMAN, J. H., **Suyo con afecto**., Madrid., Encuentro., 2002.
- NEWMAN, J. H., **The Idea of a University**., Chicago., Loyola University., 1987.
- WARD, W., **The Life of John Henry Cardinal Newman (Volum II)**., London., Longmans., 1912.

REFLEXIONES SOBRE EL SUBPROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO

*Rosario Camargo Espriú
Regina Jiménez-Ottalengo*

RESUMEN

El propósito de este ensayo es analizar el Subprograma de Educación para la Vida y el Trabajo presentado en el Programa de Educación 2001-2006, en septiembre de 2001, por la Secretaría de Educación Pública. El Subprograma está destinado a atender a la población mexicana que ha truncado su educación formal. A partir de esta revisión se intenta mostrar que el Subprograma presenta importantes limitaciones al hacer demasiado énfasis en los aspectos relacionados con la capacitación laboral, dejando de lado las cuestiones vinculadas con la convivencia y los valores sociales.

Con el fin de identificar las orientaciones fundamentales de dicho Subprograma, se analizó tanto en su contexto implícito, como en su contexto explícito. El implícito, hace referencia a los mensajes que tanto el Presidente de la República, como el Secretario de Educación presentan en la primera parte del Programa de Educación 2001-2006, así como la Introducción del mismo. El contexto explícito remite al contexto histórico en que se difundió, es decir, finales de 2001.

INTRODUCCIÓN

El Presidente Vicente Fox menciona en su mensaje tres valores ejes de la educación: equidad, calidad y vanguardia. Para él, este sistema educativo ayudará a cimentar las condiciones requeridas para un futuro con un pueblo preparado

que desarrolle actividades productivas y propicie un alto nivel de vida a la población formada por ciudadanos responsables, solidarios, participantes y críticos.

Por su parte, el Secretario de Educación, Reyes S. Tamez Guerra, resalta la necesidad de que la educación prepare para el desarrollo sustentable, democrático, que fortalezca la soberanía nacional. Vislumbra la educación como un sistema amplio, equitativo, flexible, dinámico que, al mismo tiempo que esté articulado, se diversifique y logre la calidad de acuerdo a los cánones internacionales, procurando la participación social.

En la introducción al Programa, se hace referencia al papel desempeñado por la educación para lograr una nación democrática, en la que sus societarios alcancen una alta calidad de vida, orgullosos de sus raíces, se reconozca lo pluriétnico, lo multicultural, y se logre «un profundo sentido de unidad nacional». Se considera que la educación puede auxiliar para reducir las desigualdades sociales extremas y ofrecer a todos oportunidades de convivencia con respeto a la legalidad, ejercicio de los derechos humanos y equilibrio con el medio.

Los tres mensajes enfatizan en la preocupación por lograr que el proceso educativo sirva a la sociedad. Se puede interpretar que en el Programa subyace la inquietud por hacer de la sociedad mexicana una *sociedad sana*¹, es decir, una sociedad en la que los societarios puedan convivir armónicamente, conscientes de sus similitudes y divergencias, respetuosos de su entorno natural y construido, y que participen en la construcción de un país con presente y futuro.

Para ir perfilando el camino que permita lograr esos objetivos, el Programa se divide en tres partes. La primera realiza un diagnóstico de la situación educativa y presenta la visión de lo deseable, los objetivos estratégicos y el planteamiento

¹ La noción de *salud social* se refiere a la optimización de los equilibrios sociales y la minimización de los conflictos (véase a Pérez Adán, J. 1999: 43-52).

de los mecanismos de evaluación y seguimiento. La segunda, aborda temas como la reforma de la gestión del sistema educativo, la federalización de la misma, el marco jurídico, los mecanismos de información y evaluación, y el control escolar. La tercera, expone los Subprogramas de educación básica (para la convivencia social), el Subprograma de educación media superior (para la maduración personal y social); el Subprograma de educación superior (profesionales que requieran la vida económica, social, política, cultural y científica del país) y el Subprograma de educación para la vida y el trabajo (dirigido a atender a los jóvenes y adultos que no terminan la educación secundaria y aumentar la competitividad de la economía mexicana en la sociedad del conocimiento).

En este ensayo nos centraremos en el análisis del Subprograma de Educación para la Vida y el Trabajo porque pretende rescatar a la amplia población que ha truncado sus estudios formales. Si bien es cierto que el concepto de educación para la vida y el trabajo se ha utilizado desde hace más de diez años por los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, BID), el que aparezca ahora como parte de un programa sexenal (que pretende extrapolarse hasta el año 2025), llama al optimismo. Sin embargo, una vez analizado con cierto cuidado, se llega a la conclusión de que se quedó corto en sus aspiraciones, toda vez que sólo enfatiza los aspectos relacionados con la capacitación para el trabajo.

El Subprograma destaca la importancia de una educación que desemboque en un trabajo redituable, mejorando la condición económica de las personas. De igual forma, menciona lo trascendente de ampliar su horizonte cultural. Con todo, el énfasis parece centrarse en una educación para el trabajo, ya que constantemente se refiere a personas carentes de escolaridad, con honda preocupación por las personas analfabetas y de bajísima escolaridad, a las que se considera susceptibles de recibir el beneficio de una educación no formal, que les facilite los conocimientos indispensables para sumarse al grupo productivo de la sociedad. Hay en el Subprograma una seria

preocupación por los desempleados y por quienes se dedican a la economía informal para que, mediante la educación, puedan capacitarse para trabajar en microempresas o autoempleo.

Cuando se habla de la necesidad de elevar en nivel educativo, se está refiriendo a la necesidad de gente preparada (al menos mínimamente) para incorporarse al aparato productivo, aunque también se menciona que el sistema educativo debe ofrecer oportunidades de aprendizaje a los ciudadanos de cualquier edad, cultivando «la diversidad de sus capacidades, vocaciones, estilos y necesidades para lo cual habrá que multiplicar la diversidad de la oferta» (2001:220).

El Subprograma enmarca su quehacer en la educación no formal, orientada a acrecentar el capital humano como factor para el bienestar y el desarrollo.

«Acrecentar el desarrollo humano por medio de la educación para el bienestar y el desarrollo. Una educación no formal para la vida y el trabajo. Que desarrolle capacidades individuales y colectivas para preparar el cambio, que difunda y se apropie de la tecnología y permita la evolución de las prácticas laborales y evite la exclusión» (2001:220).

Más adelante señala: «(...) *educación para la vida: orientación práctica que amplíe el horizonte cultural y abra mejores oportunidades de trabajo*» y «*educación para el trabajo para grupos específicos: profesionales que se actualicen, trabajadores que se capaciten sobre las bases de competencias, miembros del sector rural, de la economía informal del autoempleo, microempresarios*» (2001: 219,220).

Como puede observarse, el subprograma parece estar dominado por una visión economicista de la educación informal, y deja a un lado lo que debería ser una preocupación fundamental en una etapa de transición social y política: la formación de ciudadanos solidarios, participativos, críticos.

² En el texto se habla de *ciudadanos* lo que marca la preocupación meramente política del programa, se debe hablar de *societarios*; es decir, de todas las personas que vivan en el territorio sean o no ciudadanos, para que el programa realmente cubra las expectativas de convivencia.

El Subprograma pretende cubrir a los 32.5 millones de jóvenes y adultos de 15 años y más que no terminaron la educación básica y que no son atendidos por el sistema escolarizado, con énfasis en «*la capacitación laboral que cuide y potencie la iniciativa individual y aborde temas como: violencia, drogadicción, sexualidad y cultura*» (2001:221), es decir, temas que se relacionan o incumben directamente con el problema de la convivencia armónica. A pesar de ello, creemos que un programa que se denomina de «educación para la vida y el trabajo» debería enfocarse con una perspectiva sociopedagógica que incorpore la noción de *capital social*^{*}, es decir, que aumente el cúmulo de virtudes y habilidades sociales relacionadas con la cohesión social, con expresiones culturales y con comportamientos sociales que conviertan una sociedad en una colectividad más cohesiva que trascienda a la suma de sus individuos.

Sostenemos que para detener la descomposición del tejido social, México requiere de una bien planeada educación para la vida, que incluya no sólo a esos 32 millones de personas que no pudieron terminar su educación básica, sino a todos los miembros de la sociedad. Aprovechar la estructura organizativa de CONEVYT (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo) constituida como un sistema tipo red, que pretende integrar programas de diferentes dependencias oficiales y de organismos no gubernamentales. Consideramos que el Subprograma debe reorientarse con una visión más ambiciosa, más hacia la formación de un capital social que aliente el compromiso, la confianza y la reciprocidad, así como el desarrollo de sistemas horizontales de interacción que promuevan la participación del tercer sector (el social) y que aliente, al mismo tiempo, el altruismo y la cohesión.

* Es un concepto de reciente uso que ha sido utilizado por las ciencias del desarrollo como clave para la competitividad del crecimiento sustentable ya que ayuda a la estabilidad social y a una buena administración. Si bien no hay un acuerdo unánime sobre el término, sí hay un consenso en que se mida con indicadores de impacto positivo en la formación de redes de confianza, buen gobierno, equidad y solidaridad.

El Consejo, de acuerdo al Subprograma, tiene como misión: «lograr articular en un sistema nacional a las instituciones que atienden la educación y la capacitación de adultos que se apoye en las tecnologías modernas de información, aprendizaje y comunicación, además de otros recursos eficientes que cuente con los instrumentos para facilitar a todos el tránsito entre el mundo laboral y la educación formal y que reconozca los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en uno y otro». Sin embargo, en éste y el siguiente párrafo, resalta su visión economicista, si bien el Consejo considera que el proceso educativo tiene como desafíos: la estructuración de modelos tanto pedagógicos como de gestión; hacer eficientes los aprendizajes; respetar potencialidades e identidades; y hacer de la tecnología factor de igualdad de oportunidades; es decir, responde en parte a la preocupación expresada en el contexto implícito, enfatizando lo laboral y olvidando la idea de ciudadanos responsables, solidarios y participativos.

En virtud de este enfoque —a nuestro juicio— limitado, creemos que es necesario plantear una propuesta sociopedagógica que recupere los principios rectores y los objetivos comunitarios³ y que abarque, además de los organismos y dependencias oficiales previstos en el Subprograma, a los medios de difusión privados, para que en sus programas incluyan, reiteren y alienten los valores tradicionales que orienten hacia la construcción de una sociedad sana.

No debe olvidarse que el Subprograma de Educación para la Vida y el Trabajo también está dirigido a construir una cultura individual y colectiva. Por lo tanto, su papel no debe reducirse únicamente a impartir educación básica, sino que requiere el desarrollo de un sistema de redes que encauce la

³ Podemos sintetizarlos como respeto a la autonomía en un mundo ordenado en el que se dé plena vigencia a la participación, representatividad y a la justicia social (Ver Etzioni, 1999).

propia experiencia vital de quienes se retroalimentan con conocimientos en materias diversas (desde la Historia, la Literatura, el Arte, hasta la valoración de la Política y de las tradiciones y costumbres), raíz de nuestra cultura. Todo ello sin olvidar que es parte fundamental el fincar la dignidad humana y la responsabilidad social: una justa apreciación de los valores morales. Sin ella, es difícil que el societario se respete a sí mismo y que sepa, menos aún, respetar a los demás, a la sociedad, a su propio entorno.

La estrategia del CONEVYT consiste de echar mano de tres medios disponibles para el proceso educativo del adulto: presenciales, informáticos y televisivos. Hace mención de la biblioteca digital y puede enriquecer la educación presencial con material de Internet o viendo determinados programas de televisión. El Programa Nacional de Educación menciona, también, la conveniencia de operar descentralizadamente, «recibiendo propuestas locales».

Sin duda, la propuesta de utilizar la infraestructura existente y la idea de aprovechar todo lo existente en materia de educación continua es muy acertada. De ahí que sugerimos introducir y promover la educación continua para adultos que se realiza en la Universidad Panamericana, a través del Instituto de Cultura para Adultos Mayores. Si bien es cierto que el ámbito de acción del Instituto es el de los adultos mayores relacionados con la Universidad (abuelos, padres, familiares y amigos de los universitarios), las actividades podrían ser filmadas para canalizarlas, tanto a los diversos centros educativos de adultos, como al acervo de las videotecas de los mencionados centros de CONEVYT. ●

BIBLIografía

- Etzioni, Amitai (1999). *La Nueva Regla de Oro*. España: Paidós.
- Pérez Adán, José (1999). *La Salud Social*. Madrid: Editorial Trotta.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL BACHILLERATO: PROPUESTA CURRICULAR CENTRADA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS BÁSICAS

Mario A. Castillo Sánchez Hidalgo

RESUMEN

Es una verdad innegable: la enseñanza del inglés ocupa, hoy, gran parte de los afanes educativos en distintas áreas del sistema educativo mexicano.

Como lengua extranjera, la enseñanza del inglés ha sufrido, en los diversos ámbitos educativos y en la mayoría de los casos, modificaciones tendientes a lograr el desarrollo comunicativo de los estudiantes a partir de las habilidades lingüísticas básicas.

El tópico central de este trabajo es la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Bachillerato. La globalización obliga a responder a esta demandante realidad a través de la adecuación, instrumentación y modernización de las estructuras que permitan, en términos generales, volver más competente a México. La educación juega –y jugará– un papel crucial para las generaciones presentes y futuras, como medio de perfeccionamiento de las capacidades humanas y desempeñará una función integradora estructural que precisa desarrollarse ante el nuevo orden mundial.

En el ámbito educativo, el Bachillerato representa la última oportunidad del docente para incidir realmente en los estudiantes, formarlos y ayudarlos a acometer la compleja tarea de proseguir su preparación profesional, o bien, insertarse al mercado laboral.

A. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL BACHILLERATO

En nuestro país, el Bachillerato cuenta con diversos subsistemas y modalidades: por una parte está el universitario al que pertenecen los dos Bachilleratos impartidos por la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, más los 24 Bachilleratos dependientes de diversas universidades estatales: los subsistemas de Bachillerato, coordinados por la Secretaría de Educación Pública (Colegios de Bachilleres, Escuelas Preparatorias Incorporadas, Preparatorias Federales por Cooperación y Centros de Estudio del Bachillerato¹).

Existen, además, los Bachilleratos estatales sujetos a las Secretarías de Educación de los Estados; el Bachillerato de Arte supeditado al Instituto Nacional de Bellas Artes; y el Bachillerato Militar que depende de la Secretaría de la Defensa Nacional.

A.1. EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

Entre los Bachilleratos universitarios destacan: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. La Escuela Nacional Preparatoria cuenta con nueve planteles. Incluye un conjunto de materias comunes, obligatorias para todos los alumnos y una serie de materias específicas organizadas por áreas.

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado el 26 de enero de 1971, bajo el rectorado del doctor Pablo González Casanova. Sus objetivos son:

1. La utilización óptima de los recursos destinados a la educación.
2. La formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior.

¹ MEDINA, Sara Rosa (1996). *Educación y modernidad: el Bachillerato en México ante los desafíos del Tercer Milenio*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

3. Un tipo de educación que constituya un ciclo en sí mismo, que puede ser preparatorio, terminal y profesional a un nivel que no requiere aún la licenciatura.

El plan de estudios del CCH se orienta a facilitar que los estudiantes aprendan cómo se aprende; está diseñado de manera que los tres primeros semestres hacen énfasis en el método experimental y la sociedad, así como las formalizaciones del lenguaje español y las matemáticas. El cuarto semestre insiste en la síntesis racional (matemáticas y método científico experimental, teoría de la historia, ensayos de investigación y análisis de la expresión escrita). El quinto y sexto, subrayan la comprobación del dominio de los métodos del conocimiento y su aplicación a campos específicos de la ciencia, buscando la formación universal, la orientación profesional y la capacitación propedéutica.

A.1.1. BACHILLERATOS DE LAS UNIVERSIDADES

Éstos forman orgánicamente parte de las mismas; por ello, están sujetos a sus condiciones y circunstancias de trabajo. Manifiestan una gran variedad de posiciones curriculares, que dan lugar a planes y programas de estudio diferentes, aun cuando su objetivo primordial sea el mismo: preparar para estudios superiores.

A.1.2. EL BACHILLERATO COORDINADO POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El órgano normativo que regula el Bachillerato coordinado por la Secretaría de Educación Pública ha venido cambiando su denominación:

- 1980, Subdirección de Educación Media Superior y Orientación.
- 1981, Dirección General de Educación Media Superior.
- 1989, Unidad de Educación Media Superior.
- 1992, Dirección General del Bachillerato (su actual denominación).

Esta dirección coordina los subsistemas de los Colegios de Bachilleres, las Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas², las Preparatorias Federales por Cooperación, los Centros de Estudios del Bachillerato, el Sistema del Bachillerato Semiescolarizado, el Sistema de Bachillerato Abierto y la Escuela Federal Lázaro Cárdenas.

En 1992, de conformidad con el Programa para la Modernización Educativa se inició la revisión curricular del plan de estudios, entonces vigente para los subsistemas coordinados por la Dirección General del Bachillerato. En 1993 se puso en práctica, como plan piloto, el denominado *Currículum Marco* en los colegios de bachilleres estatales, las escuelas preparatorias particulares incorporadas y las preparatorias federales por cooperación.

Durante 1994 se realizaron el análisis y la valoración de esta propuesta curricular, así como su reestructuración, originando el denominado *Currículum Básico Nacional*, que es el vigente.

A.1.3. ESCUELAS PREPARATORIAS PARTICULARES INCORPORADAS

Estas Escuelas, incorporadas a la Secretaría de Educación Pública, conforman un subsistema regido por los mismos criterios y la normatividad general del Bachillerato dependiente de esta Secretaría.

Dentro del marco del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se implementó, en el ciclo escolar 1993-1994, un nuevo plan de estudios producto de una consulta en los distintos sectores sociales. A un año de su operación, se ajustó a un mapa curricular llamado *Currículum Básico Nacional*, bajo cuyos lineamientos operará en lo sucesivo este subsistema.

Dentro de él existen seis Escuelas Preparatorias Incorporadas mediante acuerdo secretarial, con autonomía en la elaboración de su plan y programas de estudio, previo dictamen

² Al año de 1996, existían 244 Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas, con 48 031 alumnos. Cfr. Medina. *Op.cit.* p.55.

académico de la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General del Bachillerato. Estas escuelas son las preparatorias de las siguientes instituciones educativas: la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad del Valle de México, la Universidad Anáhuac, la Universidad Tecnológica de México, la Escuela Bancaria y Comercial y los CETYS.

Son escuelas preparatorias particulares incorporadas a la Secretaría de Educación Pública las que³:

- Reúnen las características señaladas en las fracciones I y II del Artículo 1º.
- Dependen, en su organización y administración internas, de una persona particular, física o moral, de conformidad con lo dispuesto por la Ley Federal de Educación y demás ordenamientos aplicables de la Secretaría de Educación Pública.
- Han sido reconocidas, oficialmente, como «escuelas preparatorias particulares incorporadas a la Secretaría de Educación Pública» y se les ha otorgado la clave de registro correspondiente.

Las finalidades que estas escuelas preparatorias se proponen alcanzar son las indicadas en el Artículo 5º de la Ley General de Educación:

1. Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas.
2. Crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional.
3. Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas.
4. Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad.

³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1988). *Manual de Normas Generales para las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación y Particulares Incorporadas a la Secretaría de Educación Pública*. Dirección General de Educación Media Superior. Subdirección de Operación.

5. Fomentar el crecimiento y el respeto a las instituciones nacionales.

6. Enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales.

7. Hacer conciencia de la necesidad de un mejor aprovechamiento social de los recursos naturales y contribuir a preservar el equilibrio ecológico.

8. Promover las condiciones sociales que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad.

9. Formar conciencia sobre la necesidad de una planeación familiar con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad.

10. Vigorizar los hábitos intelectuales que permitan el análisis objetivo de la realidad.

11. Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura.

12. Lograr que las experiencias y los conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal modo que se armonicen tradición e innovación.

13. Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente.

14. Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social justa.

15. Enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones⁴.

B. DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS BÁSICAS

Considerado este marco normativo, el estudiante desarrollará además las competencias académicas básicas (CAB) que

⁴ SEP. *Op. cit.* p. 60

precisa ante los retos que la educación media superior posee actualmente (propios, nacionales y mundiales).

El concepto *competencias académicas básicas* (CAB) ha adquirido gran importancia porque la mayoría de los países están en proceso de revisar y modificar sus sistemas educativos⁵.

La tendencia más difundida es mantener a los jóvenes en la escuela con el fin de proporcionarles una mejor formación. México ha entrado en un proceso de modernización a partir de 1988. Sin embargo, se manifiesta un fenómeno contradictorio: las demandas sociales de personal altamente calificado han aumentado y la calidad académica se ha abatido.

En Estados Unidos se iniciaron estudios e investigaciones, destacando el conducido por la GAO (*General Accounting Office*)⁶. Abocados a preparar a la juventud para el mercado de empleo, se han definido una serie de competencias, certificadas a partir de ciertos estándares nacionales, para lograr una adecuada transición de la escuela al mundo del trabajo.

Hasta épocas recientes, el concepto *competencia* aludía sólo al nivel superior. Actualmente es de uso común para aplicarse a los estudios correspondientes a la educación media superior.

El término *competencia* se define de diversas formas. Lerner –citado por Medina– establece que la sociedad moderna demanda el dominio verbal, escrito y matemático de parte de sus trabajadores⁷. La demanda de trabajo calificado es alta.

La noción de *competencia* apunta al desempeño individual: uno es capaz o incapaz de lograr un objetivo, ejecutar una tarea y ser evaluado a través de la aplicación de un criterio de medida. La excelencia está reservada a una minoría, la *competencia* no. Ésta puede definirse como la capacidad de un individuo para realizar una tarea o como un nivel de ejecución

⁵ Medina. *Ibidem*.

⁶ GAO (General Accounting Office) (1990). *Training Strategies preparing Noncollege Youth for Employment in USA and foreign Countries. Report to Congressional Requesters*. Washington: GAO.

⁷ Medina. *Ibidem*.

o dominio requerido para desempeñarse adecuadamente en la sociedad. De esta forma, las competencias son indicadores de una exitosa ejecución o dominio de las actividades cotidianas.

Para los académicos del *College Board* de los Estados Unidos, el concepto competencia envuelve un conjunto de objetivos y metas relativas a la misión del sistema educativo en lo general, y de las instituciones que lo conforman, en lo particular.

El Bachillerato debe dotar al alumno de competencias que puedan evaluarse a partir de una serie de estándares consensados.

Los adolescentes pueden alcanzar una competencia si están capacitados para ejecutar una tarea determinada:

1. Al elegir un método de enseñanza que asegure el éxito.
2. Una aproximación diagnóstica.
3. Una acción remedial.

Britell —citado por Medina— define *competencia* como el conocimiento de una materia o de una habilidad reconocida. Competencia es un estado de ejecución adecuado a una tarea⁸.

Las CAB destacan la capacidad de comunicación oral y escrita, la posibilidad de identificar información relevante acerca de un problema, su interpretación y clasificación en forma útil; buscan la relación entre la información nueva y la adquirida previamente.

Las competencias académicas son aquellas habilidades amplias, esenciales para el trabajo efectivo en todos los campos de los estudios académicos. Proporcionan el vínculo que articula todas las disciplinas. Estas competencias son:

- Lectura.
- Capacidad para expresarse por escrito y oralmente.
- Facultad para escuchar.
- Capacidad de observación.
- Matemáticas entendidas como lenguaje.
- Capacidad de estudio.
- Capacidad para razonar.
- Desarrollo de una cultura informática.

⁸ *Ibidem.*

C. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y SU VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS BÁSICAS

En el ámbito de la enseñanza de lenguas (sobre todo extranjeras), el *Enfoque Comunicativo* se ha destacado como la metodología dominante. El Enfoque Comunicativo establece que una lengua deberá estudiarse desde las necesidades prácticas que tiene (a esas necesidades las llama *funciones*). A fin de que la lengua pueda desarrollarse organizadamente, el alumno fomentará habilidades lingüísticas concretas (hablar, escuchar, leer y escribir). Se trata, en términos generales, de que el estudiante no olvide su dimensión de hablante de una lengua. Las habilidades —entendidas como operaciones concretas para comunicarse— pueden, efectivamente, entenderse como competencias comunicativas.

El origen del Enfoque Comunicativo se remonta a los cambios ocurridos en la tradición británica sobre la enseñanza de lenguas (finales de los 60). En Estados Unidos, el Enfoque Comunicativo surge como resultado de los severos enjuiciamientos que hiciera Noam Chomsky en su texto *Syntactic Structures, Estructuras sintácticas*.

Este autor había demostrado que las teorías estructuralistas de la lengua eran incapaces de considerar sus características fundamentales: creatividad y naturaleza irreplicable del habla, entre otras. Además, los lingüistas británicos enfatizaron otro aspecto que había soslayado el Método Audiolingual: el aspecto funcional y comunicativo de la lengua⁹. Tanto británicos como norteamericanos observaron la necesidad de enfocar la enseñanza de la lengua a partir de la competencia comunicativa, más que en la destreza para el manejo de ciertas estructuras gramaticales.

Al respecto, es importante señalar las valiosas aportaciones teóricas de Candlin y Widdowson para otorgar, al Enfoque Comunicativo, una sólida fundamentación lingüística.

⁹ Es importante recordar que el Método Audiolingual constituyó durante algún tiempo la metodología dominante en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Además, el entorno había cambiado notablemente, sobre todo en Europa. Con la creciente interdependencia entre naciones, surgió la necesidad de realizar importantes esfuerzos para que los adultos aprendieran las principales lenguas del naciente Mercado Común Europeo.

En 1971, un grupo de expertos investigó la posibilidad de desarrollar cursos de lenguas extranjeras en un sistema basado en unidades, cada una articulada de manera autónoma a partir del desarrollo de ciertas habilidades, sobre todo comunicativas. Cada unidad o «porción», guardaría una consecuente relación tomando en cuenta las necesidades estudiantiles.

El lingüista británico D. A. Wilkins propuso una definición funcional o comunicativa de la lengua, que sirviera de base para el desarrollo de un *currículum* comunicativo en la enseñanza de lenguas¹⁰.

Pretendía demostrar los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. Describió dos tipos de significados: categorías nocionales (con conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, locación, frecuencia) y categorías funcionales, empleadas en la comunicación cotidiana (favores, rechazos, ofrecimientos, quejas). De hecho el libro de Wilkins, **Notional Syllabuses**, influyó considerablemente tanto en el desarrollo del Enfoque Comunicativo, como en el diseño de programas y de materiales de instrucción en Europa.

Diversos factores y autores contribuyeron a que rápidamente el Enfoque Comunicativo gozara de amplia aceptación. Destacan los trabajos del Consejo Europeo, los de lingüistas como Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit, Johnson, entre otros; además de que estos postulados teóricos fueron aplicados en materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los postulados del Enfoque Comunicativo podrían sintetizarse en:

a) El objetivo que deberá alcanzarse en la enseñanza de lenguas extranjeras es el desarrollo de la «competencia comunicativa».

¹⁰ WILKINS, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

b) Un curso de lenguas bajo este enfoque, buscará el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (producción oral, producción escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva) que reconozcan la interdependencia entre lengua y comunicación.

En un documento titulado **Syllabuses for Primary Schools**, Jack Richards concibió la enseñanza comunicativa bajo el principio de que, cuando menos, existen dos partes involucradas en un proceso de interacción o de transacción de algo. Una parte posee una intención de comunicar algo y la otra reacciona a esa intención¹¹.

Por otro lado, Howatt, manifestó dos versiones del Enfoque Comunicativo. En primer término consideró que esta metodología enfatiza la importancia de dotar a los estudiantes de las oportunidades para el uso del inglés para propósitos comunicativos y pretende integrar estas oportunidades hacia una concepción amplia de la enseñanza de lenguas. Posteriormente, mencionó que el lenguaje es adquirido mediante la comunicación, y que el docente deberá estimular el desarrollo de la capacidad del lenguaje que los alumnos tienen. Concluyó señalando que bajo el Enfoque Comunicativo, los estudiantes usan el inglés para aprenderlo (*using the English to learn it*)¹².

D. EL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Se describe ahora un modelo que, desde la realidad del Bachillerato, y con el Enfoque Comunicativo como sustento teórico, posibilite el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera¹³.

¹¹ RICHARDS, Jack. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹² HOWATT, A. P. R (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

¹³ En el apéndice se presenta un cuadro integrador de los elementos centrales de esta propuesta.

D.1. ALGUNAS PRECISIONES SOBRE LA PROPUESTA

Antes de diseñar el *currículum* centrado en habilidades lingüísticas básicas para la enseñanza del inglés en el Bachillerato, es importante señalar algunos aspectos que permitan hacer necesaria su existencia. Para ello se expone lo siguiente:

D.1.1. CORRESPONDENCIA DE OBJETIVOS

Tanto el Bachillerato, centrado en Competencias Académicas Básicas, como el *currículum* centrado en el desarrollo de habilidades lingüísticas primarias para la enseñanza del inglés en el Bachillerato, comparten sustancialmente los mismos objetivos.

El *currículum* propuesto encuentra plena articulación dentro de este contexto general, al desarrollar habilidades que, sumadas, permitan alcanzar un grado de competencia académica.

El contexto general de modernización que vive el país establece la necesidad de dotar a los estudiantes de una mejor capacidad de comunicación. El inglés como lengua extranjera se ha ido convirtiendo en una herramienta necesaria para la comunicación global y para la vida laboral. En ese sentido, la propuesta curricular de desarrollo de habilidades lingüísticas encuentra amplia justificación ante la realidad mexicana.

En el ámbito de las competencias académicas vinculadas con la lectura, se enumeran aquellas que guardan estrecha relación con la enseñanza del inglés:

- Capacidad para expresarse por escrito y oralmente.
- Facultad para escuchar.

Es indudable la asociación entre las competencias académicas vinculadas a la lectura con la enseñanza del inglés a partir del desarrollo de habilidades lingüísticas primarias. El Enfoque Comunicativo reconoce, en la lectura, una habilidad que debe desarrollarse a fin de que el estudiante interactúe eficazmente en diferentes contextos comunicativos.

D.1.2. NIVELES DEL DISEÑO CURRICULAR

A partir de una propuesta que recoge las posturas de César Coll¹⁴ y Jack Richards, se enumeran los principales niveles que el diseño curricular para la enseñanza del inglés en el Bachillerato debe considerar:

D.1.2.1. Objetivos del Método de Desarrollo de Habilidades Lingüísticas

El planteamiento curricular nace desde los postulados teóricos del *Communicative Approach* (Enfoque Comunicativo) hacia un método que desarrolle las habilidades lingüísticas primarias (hablar, escuchar, leer, escribir). Es decir, desde la lengua entendida a partir de su uso en situaciones comunicativas hacia las habilidades.

El objetivo del método es, entonces, el desarrollo de habilidades lingüísticas primarias.

D.1.2.2. Selección de Contenidos

Jack Richards establece que el Enfoque Comunicativo seleccionará tópicos de interés comunicativo para los estudiantes¹⁵. El criterio de selección tomará en cuenta situaciones comunicativas que deriven en funciones gramaticales y en el consecuente desarrollo de habilidades lingüísticas. Aunque la tarea no es sencilla, se pretende seleccionar aquellos tópicos o situaciones comunicativas de carácter general y en concordancia con los intereses de los estudiantes del Bachillerato.

D.1.2.3. Tareas de Aprendizaje y Actividades de Enseñanza

Parten de la necesidad de desarrollar las habilidades lingüísticas pertinentes a cada uno de los tópicos o contenidos comunicativos.

¹⁴ COLL, César (1999). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.

¹⁵ Richards. *Op. cit.* pp.14 y ss.

D.1.2.4. Rol de los Estudiantes

El método propuesto recoge las intenciones de César Coll: construir un *currículum* lo suficientemente personalizado hacia las necesidades de los estudiantes. El énfasis es el aprendizaje de los alumnos, concebidos como sujetos activos y conscientes de sus propios procesos de aprendizaje.

D.1.2.5. Rol de los Profesores

El profesor es, más bien, un coordinador que facilitará la tarea de los estudiantes hacia la construcción de su aprendizaje. Será tarea del profesor proveer y crear situaciones comunicativas que posibiliten la interacción de los estudiantes al interior del aula. Sin embargo, una buena parte del curso dependerá del estudio autónomo que realicen éstos, por lo que el rol del docente es *monitorear* y evaluar los aprendizajes.

D.1.2.6. Rol de los Materiales Didácticos

Los materiales que compongan un curso interesado en desarrollar habilidades lingüísticas primarias para la enseñanza del inglés deberán ser, en primer término, relevantes.

Por relevancia se entiende la importancia que tengan en la construcción de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Cada vez que sea posible, se recurrirá a materiales auténticos¹⁶.

La elaboración de materiales por parte de los docentes es altamente aconsejable, toda vez que sirvan para reflejar puntualmente las necesidades de los estudiantes¹⁷.

¹⁶ Por materiales auténticos se entienden periódicos, revistas, entrevistas, programas de radio o de televisión. Se trata de ofrecer a los alumnos elementos reales de la lengua en situaciones reales.

¹⁷ Jack Richards señala que en el diseño de materiales dentro del Enfoque Comunicativo, es importante que éstos se centren en habilidades comunicativas de expresión, negociación e interpretación; se centren en intercambios de información relevante, interesante y fácil de entender más que en la sola presentación de formas gramaticales; se ofrezcan en diversos tipos de formas (artículos, cassettes, fotografías, etcétera).

D.1.3. COMPONENTES CURRICULARES

En el modelo enunciado, tres son los elementos centrales de la propuesta curricular (tópicos; funciones gramaticales; habilidades lingüísticas) además de los mecanismos de evaluación, propios de todo proyecto o intención educativa.

Al tratarse de un diseño que nace desde el Enfoque Comunicativo, los tópicos o situaciones comunicativas desencadenarán las funciones gramaticales (qué comunicar de la lengua) y éstos encontrarán, en las habilidades lingüísticas, las herramientas para la construcción comunicativa.

D.1.3.1. Tópicos

En un modelo comunicativo, un tópico es el asunto sobre el que versará la comunicación y con ello la interacción entre los hablantes.

Al tratarse de un modelo básico que desarrolle habilidades primarias, se pretende que estos tópicos sean generales y, por lo mismo, del interés común del estudiante del Bachillerato.

D.1.3.2. Funciones Gramaticales

Una función gramatical, de acuerdo con Wilkins, es el uso cotidiano, real que un hablante hace de una lengua. Lo que determina una función es la necesidad de comunicar algo en particular (por ejemplo, saludar a alguien, despedirse, ofrecer una disculpa); lo que dicta el correcto uso de una función es la noción, el deber ser de la lengua.

A partir de una serie de nociones, se articula una función. La función, en síntesis, es la puesta en marcha de la lengua a partir de un mínimo de corrección gramatical¹⁸.

¹⁸ Es frecuente la confusión entre los conceptos de *noción* y de *función*. Persiste en el ánimo de muchos alumnos el que en ocasiones ellos quisieran «aprender más gramática». Es lógico, al Enfoque Comunicativo no le interesa la Gramática *per se*, sino a partir de intenciones y usos comunicativos.

D.1.3.3. Habilidades Lingüísticas

Una habilidad lingüística es la posibilidad real que el hablante tiene para interactuar con otros o consigo mismo. Es lo que él puede hacer con un sistema de lengua determinado.

El Enfoque Comunicativo establece que son cuatro las habilidades lingüísticas primarias (hablar, escuchar, leer y escribir). Jeremy Harmer señala que las habilidades lingüísticas pueden dividirse en dos grandes categorías¹⁹:

1. Habilidades naturales. El autor señala como naturales la capacidad de hablar y de escuchar porque no siguen un proceso de aprendizaje sistemático, ni formal. Se trata más bien de procesos inconscientes de adquisición. En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, las habilidades naturales (*speaking and listening*) son herramientas que el estudiante trae consigo²⁰.

2. Habilidades aprendidas. Dentro de éstas, encontramos la lectura y la escritura (*reading comprehension and written production*). Estas habilidades se aprenden en situaciones formales, casi siempre escolarizadas.

Una división distinta es la que hace Penny Ur, quien establece que las habilidades pueden dividirse en²¹:

- Habilidades de percepción: lectura y comprensión auditiva. Son consideradas como aquellas que demandan un «proceso intelectual».

¹⁹ HARMER, Jeremy (1997). *The practice of English Language Teaching*. New York: Longman.

²⁰ El traer consigo estas habilidades por un proceso natural de adquisición puede, muchas veces, viciar los procesos de desarrollo de las habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras. Ello se explica por el hecho de que si el estudiante no sabe hablar con propiedad en su lengua materna, será difícil hacerlo con corrección en la lengua extranjera. Lo mismo ocurre con la comprensión auditiva: a veces el estudiante oye, pero no escucha.

²¹ UR, Penny (1997). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Habilidades de producción: oral (*speaking*) y escrita (*writing*). Están asociadas estrechamente a las habilidades de percepción. Son la consecuencia natural de las habilidades de producción²².

Una vez consideradas ambas categorías, será tarea del docente saber en qué momento y bajo qué circunstancias desarrollará determinadas habilidades lingüísticas en los alumnos.

D.1.4. MECANISMOS DE EVALUACIÓN

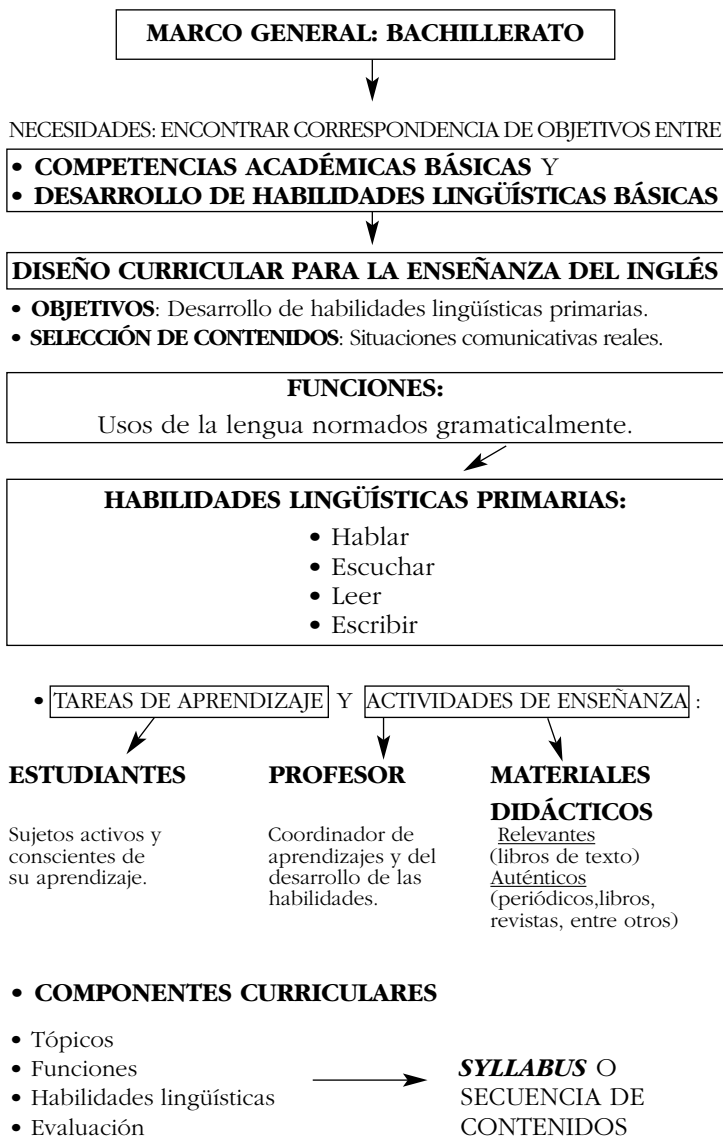
Todo proyecto educativo necesariamente debe evaluarse. Dentro de los mecanismos de evaluación que contempla el diseño curricular, se pretende que éste viva dos momentos:

- Evaluación interna. Un mecanismo de evaluación lo suficientemente representativo para evaluar si los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y materiales son los pertinentes para producir verdaderamente un desarrollo de habilidades que redunde en aprendizajes reales que se conviertan en auténticas competencias. Recojo la intención de César Coll de realizar al interior del diseño curricular una evaluación que viva tres fases: inicial, formativa y sumativa.

- Evaluación externa. A fin de garantizar la calidad de los procesos educativos de este proyecto educativo, se sugiere la necesidad de ser evaluado por las autoridades correspondientes. Una evaluación externa ayudaría a corregir los procesos que pudieran estar mal fundamentados o no suficientemente desarrollados.

²² Metodológicamente se sugiere que después de una actividad que involucre una habilidad de percepción (escuchar una entrevista, por ejemplo), se pida a los estudiantes que desarrollen una habilidad de producción (manifestar qué escucharon, escribir un comentario...).

E. ESQUEMA INTEGRADOR DE LA PROPUESTA CURRICULAR



DESARROLLO COMUNITARIO Y CALIDAD DE VIDA¹

*Ana Teresa López de Llergo
Luz María Cruz de Galindo*

RESUMEN

Este escrito relaciona el proceso de desarrollo de una comunidad con las distintas categorías que expresan la calidad de vida. Considera al desarrollo comunitario como un proceso que beneficia a cada miembro de la comunidad y la comunidad en su conjunto. Esto es posible siempre y cuando se respete su característica fundamental: la participación activa de los destinatarios que se convierten, así, en actores de su propia mejora. Pero tal desarrollo requiere de un marco conceptual que proporcionará la dirección del proceso y sus metas a corto, mediano y largo plazo. La finalidad última del proceso es el logro de una calidad de vida que no se refiera únicamente a aspectos económicos sino que considere la integralidad del ser humano.

1. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS: COMUNIDAD, DESARROLLO, DESARROLLO COMUNITARIO, ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y CALIDAD DE VIDA

1.1. COMUNIDAD

La palabra comunidad denota la cualidad de *común*, o bien la posesión compartida de algo (propósito, espacio territorial, etcétera). Hay variadísimos tipos de comunidades según se clasifiquen por tamaño, ubicación, manera de satisfacer sus

¹ Ponencia presentada en la tercera edición de la Universidad Internacional Ciencia y Vida, *Conciencia Cívica y Vida Digna para Todos*, México, D.F. del 23 al 27 de agosto de 2000.

requerimientos, comunicaciones... Pero todas ellas –para serlo– han de poseer ciertas características²:

- Disponer de un área geográfica definida.
- Que entre sus miembros existan lazos de parentesco.
- Compartir los mismos intereses.
- Tener antecedentes comunes y participar de una misma tradición histórica.
- Que cada uno considere los problemas de la comunidad como propios: sentido de pertenencia al grupo.
- Relaciones cara a cara entre los miembros de la comunidad.
- Ser tributarios de un cuerpo de instituciones y servicios.

La interacción se da dentro de las comunidades y por las interrelaciones de unas con otras. Esto origina, en cada caso, una estructura sociocultural y un modo concreto de satisfacer todo tipo de necesidades.

Las unidades sociales se clasifican en grupos primarios o básicos —familia, amigos, compañeros— y secundarios —barrio, escuela, parroquia, club—. Ambos tienen como telón de fondo la sociedad global. La persona vive dentro de los grupos primarios, y completa su socialización participando en los secundarios. La comunidad es un grupo secundario. Frente a la sociedad fría e impersonal, la comunidad está formada por instituciones e individuos con los cuales nos relacionamos —directa y afectivamente— y compartimos valores dentro de un espacio vital común en el que participamos de ciertas vivencias colectivas.

Ahí se aglutinan intereses y emociones que conforman el *sentimiento comunitario* y favorecen la cohesión social. La comunidad es —para las personas y los grupos— una importante unidad de vida y de relación, que complementa nuestra identidad personal, nos da identidad social y nos proporciona servicios y, con ello, seguridad³.

² ESCALANTE F. Rosendo *et.al.*, *Investigación, Organización y Desarrollo de la Comunidad*, p.34.

³ Cfr. QUINTANA CABANAS, José María. *Los Ámbitos Profesionales de la Animación*, p.69 y ss.

Comunidad es una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o de identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando en redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local⁴.

Una de las comunidades más interesantes es el municipio, pues constituye un conjunto organizado de servicios y tiene representatividad y libertad de acción. Su estructura social no es horizontalmente plana, hay una dimensión vertical —la estratificación social— que diferencia a sus miembros en términos de superioridad, inferioridad e igualdad⁵. Esta valoración coloca a las personas en distintas capas o estratos y es una de las oportunidades para ejercer el liderazgo.

1.2. DESARROLLO

En sentido lato, *desarrollo* significa crecimiento, progreso, incremento con incidencia en lo personal y comunitario. Se trata de un desarrollo armónico si un nivel complementa al otro, y es muy importante vincular ambos. La historia ha demostrado que esta posición no es fácil —especialmente en la práctica—, pues se tiende a enaltecer los derechos individuales o a negarlos por completo para fortalecer al grupo. En el primer caso se propicia el individualismo; en el segundo, el colectivismo.

Cuando el desarrollo se refiere a los hechos sociales⁶, hablamos de un movimiento que alude no sólo al aspecto económico, sino a todo lo relacionado con los ámbitos de la cultura, materiales, afectivos y espirituales. En el plano material

⁴ ANDER-EGG, Ezequiel. *Metodología y Práctica del Desarrollo Comunitario. ¿Qué es el Desarrollo de la Comunidad?*, Vol. 1, p.33, 34.

⁵ Cfr. ESCALANTE-MIÑANO. *Op. cit.*, p.66.

⁶ Cfr. *Idem*, p. 69, 70.

significa soporte técnico, civilización y desenvolvimiento económico, para elevar el nivel de vida de los distintos sectores que la componen. En lo espiritual implica movilidad cultural, desenvolvimiento de la organización social y ampliación de los horizontes científicos, filosóficos y artísticos.

1.3. DESARROLLO COMUNITARIO

En 1956, un grupo de expertos de las Naciones Unidas, en la considerada *Carta Magna del Desarrollo de la Comunidad*, nos señala que tal desarrollo se relaciona con: «aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrar éstas a la vida del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional»⁷.

Carolina Ware (1954) habla de «un proceso para suscitar grupos funcionales de ciudadanos capaces de ser agentes activos y responsables de su propio progreso, usando para ello como medios, la investigación en común de los problemas locales, el planeamiento y la ejecución por sí mismos de las soluciones que antes convinieron, y la coordinación voluntaria con los demás grupos y con las autoridades oficiales, de modo que se obtenga el bienestar total de la comunidad»⁸.

Sobre la base de las definiciones anteriores y los cambios que a lo largo del tiempo se han dado en esta forma de intervención social, podemos afirmar que ***el desarrollo comunitario es un proceso que suma los esfuerzos de los pobladores de una región, de los grupos intermedios —escuelas, empresas, clubs, etcétera— y del gobierno, para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, mediante el diagnóstico, plan, ejecución y evaluación de programas y proyectos para este fin.***

⁷ Cfr. ANDER-EGG, E., *Reflexiones en torno a los Métodos del Trabajo Social*, p.47.

⁸ ANDER-EGG, E. *Idem*, p.48.

En los años noventa⁹ ya no se habla del papel del desarrollo de la comunidad en la planificación y ejecución del desarrollo nacional, pues cuando los programas se orientan a poblaciones de menos ingresos o marginadas, la preocupación central es promover estrategias de supervivencia, más que hacer una contribución al progreso nacional. Actualmente las pretensiones son más modestas y realistas: ver en qué forma, cómo y con qué proyectos específicos articular esta metodología en la acción local. El desarrollo comunitario se visualiza hoy como una manera de sensibilizar y motivar a las personas para que participen en la solución de sus problemas, y como forma de *devolver* parcelas de la gestión pública al ámbito de la sociedad civil.

Es por tanto un movimiento mundial¹⁰ con características especiales para cada país. Como *proceso* tiende al mejoramiento colectivo de la comunidad, a través de la promoción individual y solidaria de sus integrantes para un fin común; como *técnica*, se sustenta en las ciencias sociales: Economía, Demografía, Sociología, Antropología, Historia, Psicología y, fundamentalmente, en el conocimiento del proceso educativo. Su acción es multifacética y se expresa en programas cuya finalidad es lograr mejoras concretas. Más que una acción *sobre* la comunidad, es una acción *de* la comunidad. Se trata de esfuerzos y acciones de base organizadas con la iniciativa y dirección de los mismos involucrados, aunque para su *despegue* se necesiten agentes externos, y durante su ejercicio, asistencia técnica.

Cuando esta actividad se sustenta en el proceso educativo, provoca la toma de conciencia del ineludible papel que se ha de desempeñar, apoyándose en las potencialidades latentes de individuos, grupos y comunidades. Así, la educación puede ayudar a satisfacer necesidades cotidianas de la comunidad y favorecer su desarrollo, a través de un aumento cualitativo

⁹ Cfr. *Idem*, *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*, p.118, 119.

¹⁰ Cfr. ESCALANTE, F. *Op. cit.*, p.78, 79.

y cuantitativo de conocimientos teórico-prácticos que permitan a los integrantes del grupo social mejorar sus condiciones de vida. La finalidad será lograr modos de participación que culminen en una *organización autogestionaria* donde, en el ámbito local y de organizaciones, las personas sean responsables de su proceso de mejora.

La parte operativa —métodos y técnicas de actuación— ha de contar con recursos pedagógicos y didácticos para provocar y estimular el cambio individual y sociocultural. La idea es fortalecer el sentimiento comunitario y capacitar a cada cual para el esfuerzo cooperativo, con el fin de superar limitaciones —personales y sociales— y actualizar posibilidades. Por eso, la actitud con que se llevan a cabo los proyectos y la forma de emprender el trabajo, son más importantes que el contenido material de los mismos.

Existen dos elementos esenciales en esta práctica social:

1. La **participación** activa y solidaria de la población para mejorar su calidad de vida.
2. La **intervención de instituciones** gubernamentales, no gubernamentales y voluntarias, para suministrar ayudas de todo tipo que aumenten la eficacia y capitalicen el esfuerzo y el trabajo de los integrantes de la comunidad.

Sin embargo, es importante evitar dos suposiciones erróneas¹¹:

- Que las comunidades son realidades homogéneas con intereses compartidos por todos sus miembros.
- Que todas las personas quieren mejorar su comunidad y porporcionan los medios para ello.

En un mismo ámbito territorial, pese al sentido de identidad y pertenencia, hay diversidad de actores —individuos, grupos, organizaciones y redes— que se expresan en una gran variedad de modos de actuar y de intereses contrapuestos. En el trasfondo de todo ello subyacen las clases sociales.

¹¹ Cfr. ANDER-EGG, E. *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*, p.99.

«Consenso y conflicto, cooperación y disociación se dan indefectiblemente a lo largo de los procesos de acción comunitaria»¹².

La participación será una realidad si se neutralizan las fuerzas negativas, prevalece lo común y hay grupos —institucionales, naturales, formales, informales, etcétera— a los que todos tengan acceso, pues el **trabajo comunitario es trabajo con grupos que están unidos por objetivos comunes**¹³. Cada grupo ha de ser una unidad de trabajo con tareas concretas, pero abierto a la acción comunitaria. Para ello hace falta un plan —apoyado en un marco teórico referencial¹⁴ y en la investigación diagnóstica— que coordine y programe las distintas actividades con el fin de lograr las metas propuestas. Así será posible *vertebrar* a todos los grupos, con la ayuda de los líderes sociales, y producir un movimiento coordinado y total. Para elaborar el plan —y los programas correspondientes— el punto de partida es conocer lo mejor posible a la comunidad en la que se pretende intervenir¹⁵. Se trata de un conocimiento que lleva a la acción y se retroalimenta de ella. Por eso es necesario vincular el marco teórico, la metodología y la actividad práctica. Vale la pena insistir en algunos puntos básicos¹⁶ para que este proceso deje huella. Aunque se propusieron a mediados del siglo XX, creemos que no han perdido actualidad:

- Las comunidades pueden desarrollar la capacidad para resolver sus problemas.
- Las personas quieren y pueden cambiar.
- La gente debe participar en los cambios que se realizan en sus comunidades.

¹² ANDER-EGG, E. *Idem*, p.100, 101.

¹³ Cfr. KISNERMAN, Natalio. *La Comunidad*, p.75.

¹⁴ El marco teórico delimita conceptos y señala los ámbitos de la praxis metodológica.

¹⁵ Es muy recomendable que los primeros proyectos busquen satisfacer los deseos expresados de la población. Hay que distinguir también entre las llamadas necesidades sentidas y las reales.

¹⁶ Cfr. MURRAY G. Ross. *Community Organization. Theory, Principles and Practices*, en ANDER-EGG, E. *Metodología y Práctica del Desarrollo Comunitario*, p.57.

- El autodesarrollo de una comunidad tiene un significado diferente al de los cambios impuestos.
- Para un buen trabajo comunitario hay que hacer un *abordaje holístico* de los problemas; los *abordajes fragmentarios* son poco eficaces.
- La democracia requiere participación y acciones de cooperación en los asuntos de la comunidad; las personas deben prepararse para hacer esto posible.
- Las comunidades y los individuos necesitan ayuda externa para afrontar la solución de sus problemas y necesidades.

Lo importante es que la responsabilidad personal se convierta en responsabilidad social, sin perder aquélla, y se exprese tangiblemente en la calidad de vida. Así, la promoción del desarrollo se llevará a cabo en un clima de respeto a los valores y a las tradiciones del contexto cultural de cada nación, y sin violentar su legítima soberanía.

1.4. ANIMACIÓN

El término —sinónimo de *vitalización*— viene de la palabra *anima* que significa *vida*. La realidad de la animación es esencial en el ser humano y ha de proyectarse en lo social. Los ámbitos de la animación se clasifican según¹⁷:

1. Los destinatarios o grupos sociales a los que se dirige: niños, jóvenes, adultos, campesinos, etcétera.
2. Los territorios o lugares donde se pretende introducir: barrios, municipios, asociaciones voluntarias, escuelas, centros cívicos.
3. Los *hábitats* humanos o territorios diferenciales: medio rural, urbano, lugares de vacaciones...
4. Las actividades: artísticas, culturales, sociales, políticas.
5. Los objetivos que la actividad animadora pretende fomentar: promoción cultural, desarrollo social y económico, cultivo de las tradiciones, cambio social, expresión personal, creatividad artística.

¹⁷ Cfr. QUINTANA CABANAS, José María. *Op. cit.*, p.11.

Por ejemplo, puede hablarse de una animación dirigida a todas las personas —independientemente de su sexo, edad, formación académica— ubicadas en un municipio del medio rural, para promover actividades que favorezcan el desarrollo socioeconómico y cultural de la comunidad en cuestión.

No se trata de que los proyectos de animación sean espectaculares. Lo importante es mejorar la vida cotidiana a partir de lo que es posible. En todos los casos, el animador tiene más movilidad para la acción comunitaria cuando logra armonizar y coordinar los intereses particulares y colectivos, la identidad individual y los procesos sociales, el altruismo y el egoísmo que coexisten en una misma persona o grupo. Para ello, ha de buscar la colaboración de ciudadanos sensibles, conscientes, responsables y dispuestos a dedicar parte de su tiempo a prestar un servicio comunitario¹⁸.

1.5. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

*Es un conjunto de técnicas sociales que, basándose en una pedagogía participativa, promueve actividades voluntarias —de tipo sociocultural— en el seno de un grupo o comunidad, para favorecer su desarrollo y una mejora en su calidad de vida*¹⁹. Es una actividad relacionada con una serie de prácticas destinadas a generar estilos de participación sociocultural en el mayor número posible de personas. Surge como un procedimiento adecuado para sensibilizar e impulsar hacia las tareas de educación, y defender la identidad personal y colectiva. Con ella se pretende que los integrantes de la comunidad realicen actividades que favorezcan su proceso de educación continua. Lo importante, más que la actividad en sí, es la *intencionalidad* y la actitud de los participantes.

¹⁸ El éxito del animador dependerá de la capacidad de establecer y guardar una distancia óptima entre él y la comunidad: involucrarse sin perder la perspectiva.

¹⁹ Cfr. ANDER-EGG, E. *Metodología y Práctica de la Animación Socio-cultural*, p.91.

1.6. CALIDAD DE VIDA

Cada comunidad presenta un grado de desarrollo²⁰ que no es estático. Dentro de ella se originan múltiples cambios que han de identificarse y estudiarse —con instrumentos metodológicos oportunos— para dirigirlos y organizarlos según un *plan* cuya finalidad no sea el mero bienestar social (programas, prestaciones y servicios para proveer los satisfactores básicos), sino el logro de una mejor calidad de vida.

El término *calidad de vida* se pone de moda en los años sesenta, como respuesta al deterioro económico y ambiental, efecto no deseado de la industrialización. Se refiere no sólo a un estándar económico, sino a la existencia de condiciones y posibilidades reales para el desarrollo *de toda persona, de toda la persona y de todas las personas*²¹. En este punto es necesario evitar posturas demagógicas que propongan un utópico modelo de desarrollo lineal, o tener como meta alcanzar determinados índices económicos de bienestar que ya otros han logrado...

Desde tal óptica el desarrollo comunitario tendría muy poco que hacer, ya que (...) se trataría de una perspectiva fundamentalmente exógena, asistencial, de mera financiación de un retraso (denominado subdesarrollo) con la mirada puesta en unas metas u objetivos (elevar la renta *per capita*) que tienen con frecuencia poco que ver con la situación social, política y económica en que vive una determinada comunidad y de la cual se deriva la mayoría de las veces esa situación de retraso²².

Calidad de vida es un modelo alternativo de sociedad en el que se da prioridad a la satisfacción de las auténticas necesidades humanas, antes que a las exigencias de una economía floreciente.

²⁰ El desarrollo se relaciona con el nivel de ingreso, los sistemas de producción, la organización y movilidad social, los servicios públicos, los modos de convivencia y de comunicación, etcétera.

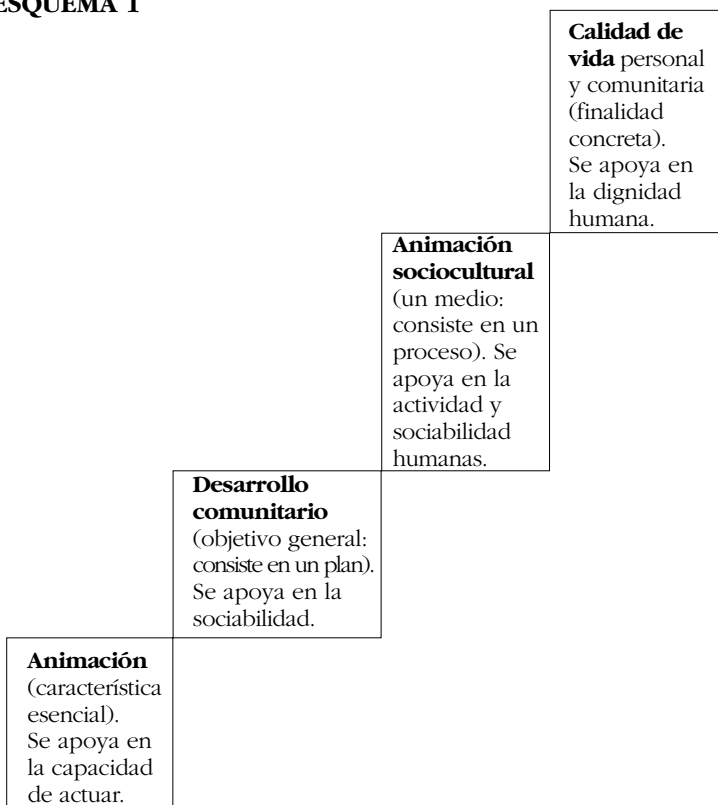
²¹ ANDER-EGG, E. *Introducción al Trabajo Social*, p.92.

²² REQUEJO OSORIO, Agustín. *Desarrollo Comunitario y Educación*, en *Iniciativas Sociales en Educación Informal*, p.351.

Tal modelo configura un tipo de ciudadano capaz de pensar globalmente y actuar localmente²³, gracias a su desarrollo espiritual —expresado en un alto grado de cultura, efectividad en la organización social y amplitud de horizontes—, todo esto vinculado al desarrollo material que implica un nivel de vida con soporte técnico, notoria civilización y recursos económicos suficientes²⁴.

Antes de referirnos a las categorías que expresan la calidad de vida, presentamos un esquema que sintetiza los contenidos fundamentales de lo expuesto hasta aquí:

ESQUEMA 1



²³ Se trata de dar más importancia a lo local y de insistir en que las propuestas de las políticas sociales atiendan a las necesidades y problemas de los sectores populares.

²⁴ Cfr. ANDER-EGG, E. *Introducción al Trabajo Social*, p.91 a 95.

2. PRINCIPALES CATEGORÍAS²⁵ DE LA CALIDAD DE VIDA

Es un hecho que, pese al razonable deseo de utilizar una metodología cada vez más objetiva para medir y comparar el desarrollo humano, las categorías de excelencia no siempre son equiparables. No existe un camino trazado por el cual los distintos grupos humanos hayan de circular —antes o después, más rápido o más lento— para desarrollarse. Por eso, las comparaciones más justas y reveladoras han de hacerse por defecto: a mayor disfunción social, menor salud²⁶.

Además, en el trasfondo de todos los indicadores están latentes las necesidades de ser y de poseer, así como los satisfactores que las cubren²⁷. De esta manera, la **permanencia** y **subsistencia** —necesidades de ser— se satisfacen con la alimentación, vestido y vivienda; las de poseer, concretamente, **protección, afecto, entendimiento, participación** y **ocio**, se cubren, entre otros satisfactores, con la salud —individual y social—, la educación y la investigación.

Adoptaremos algunas categorías²⁸ para obtener indicios de la salud social, entendida como *la gradación de los estados de felicidad colectiva o excelencia grupal en ámbitos sociales —familia, asociaciones, comunidad, etcétera— donde más fácilmente pueden optimizarse y minimizarse los conflictos*²⁹. Ciertas medidas investigan el defecto³⁰, para calibrar la cantidad y calidad de desviaciones percibidas como tales por el entorno social³¹.

²⁵ Las categorías se refieren tanto a realizaciones materiales como a cambios de actitud.

²⁶ Cfr. PÉREZ ADÁN, José. *La Salud Social*, p.32.

²⁷ Cfr. COLOMER, Antonio (Coord.) *Sociedad Solidaria y Desarrollo Alternativo*, en LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa, *Valores, Valoraciones y Virtudes*, p.139.

²⁸ Cfr. PÉREZ ADÁN, J. *Op. cit.*, p.17 y 118 y ss.

²⁹ Cfr. *Idem*, p.14 y 15.

³⁰ Deben revisarse las conductas disfuncionales y desincentivarse, incluso con medidas coercitivas.

³¹ En Sociología, el estudio de la desviación ha de considerar conceptos como el de civilidad o derechos sociales.

1°. Equidad generacional: mide los índices de solidaridad entre generaciones a través del examen de baremos de calidad de vida y soporte afectivo próximo en la primera y tercera edad. Señala la disfuncionalidad según el número de personas mayores de 65 años que viven solas, y la equidad, de acuerdo con la dedicación personalizada en número de horas, y de convivencia que recibe cada menor de 15 años de sus padres y abuelos.

2°. Desigualdad: mide por un lado, los grados de bienestar estandarizable y, por otro, los grados de seguridad proyectados también en el futuro, a través de la esperanza de vida. Se refiere a la esperanza de vida al nacer y a la esperanza de vida total, así como al costo social familiar para la alimentación, vivienda, infraestructura social, educación y sanidad.

3°. Deuda filial diacrónica: mide las acciones sociales de efectos diferidos catalogados como perjudiciales (la cuantificación de la deuda ambiental). Aquí se suman: la conciencia ecológica que se obtiene como dato disfuncional (negativo) con la media de consumo de energía no renovable, *per cápita* anual; más la media de desecho de acumulación dañina, *per cápita* anual. Esto se suma al ahorro e inversión social familiar, que propicia la creación de patrimonio, de dote y de seguros transmisibles donde los haya. El indicador nos da idea de la razón social y del espíritu de comunidad que prevalece.

4°. Conciencia cívica: aquí se miden tres pautas sociales, la corresponsabilidad fiscal y la prestación social, por un lado; por otro, el respeto mutuo medible por defecto en el índice de criminalidad (delitos legalmente considerados), y por último, la participación formal e informal en todos los ámbitos sociales. Hablamos de participación económica que se expresa en el dato disfuncional de la concentración de propiedad, y de participación sociopolítica según el número de horas no remuneradas dedicadas a actividades solidarias.

5°. Pluralidad: se mide por la presencia de asociaciones representativas, y por la capacidad de libre adscripción y circulación entre comunidades y sociedades intermedias, así

como la permeabilidad de las barreras sociopolíticas. Se suma la movilidad social (variación de estatus de tres generaciones en la misma familia) y la diversidad. Esta última comprende tres variables: diversidad genérica (tareas domésticas realizadas por varones), diversidad espacial (porcentaje de población rural) y diversidad de origen (población foránea).

Si relacionamos las categorías propuestas por José Pérez Adán con los conceptos definidos en esta investigación, tendremos el esquema siguiente, elaborado por nosotros para fines didácticos:

ESQUEMA 2

CATEGORÍAS	ASPECTOS QUE LAS CONFORMAN	BENEFICIOS QUE PUEDEN CONSEGUIRSE
Equidad generacional	Solidaridad intergeneracional: cuidado de los ancianos y los niños.	Promoción de la calidad de vida por medio de la familia soberana.
Desigualdad	Bienestar presente. Esperanza de buen futuro.	Promoción del desarrollo comunitario al crear condiciones que beneficien a todos, incluyendo a los no nacidos.
Deuda filial diacrónica	Cuidado del ambiente físico y espiritual.	Promoción –a través de la animación sociocultural – de un entorno adecuado y rico en cultura y tradiciones.
Conciencia cívica	Corresponsabilidad fiscal y prestaciones sociales. Respeto mutuo. Participación formal e informal en todos los ámbitos.	Cristalización de la calidad de vida plena en el yo individual.

Pluralidad	Asociaciones intermedias representativas. Libre adscripción y circulación en las asociaciones. Permeabilidad para acceder a otros estatus socioeconómicos.	Cristalización de la calidad de vida en el yo colectivo.
------------	--	--

Ya hemos analizado los aspectos que conforman las categorías; ahora explicaremos los síntomas de salud social que se expresan en beneficios individuales y colectivos, cuando el balance de las categorías es favorable.

En relación con la equidad generacional, los cimientos de la calidad de vida se dan gracias a la familia soberana, porque ahí es real la diacronía entre ancianos y niños; se ofrece seguridad actual a los miembros del grupo, y cobertura permanente de las demandas afectivas. Todo ello favorece la civilidad en los distintos ámbitos sociales.

En cuanto a la desigualdad³², la salud social se expresa en el bienestar del colectivo humano porque para todos hay alimentos, vivienda, infraestructura adecuada, educación y servicios sanitarios. Además, tales satisfactores se proyectan en el tiempo, pues existen los suficientes recursos —materiales y humanos— para generarlos. Esto hace viable el desarrollo comunitario.

La deuda filial diacrónica consiste en el compromiso del cuidado del ambiente físico y espiritual para ofrecer un lugar adecuado y rico en cultura y tradiciones, donde la animación

³² El factor condicionante más claro de desigualdad es la esperanza de vida, pero ha de contarse desde el inicio de la vida y no sólo desde el nacimiento. El peligro que amenaza la sustracción del tiempo prenatal del control social es la aparición de una práctica médica fascista. Cfr. PÉREZ Adán, J. *Op. cit.*, p.29 y 30.

sociocultural verdaderamente promueva el desarrollo. Los beneficios tangibles son la capacidad de ahorro e inversión económica, y un entorno ecológico adecuado; los intangibles son múltiples, como la preocupación por descubrir formas para cuidar el ambiente, evitar la corrupción, pornografía, etcétera.

La conciencia cívica cristaliza el más alto nivel de desarrollo comunitario reflejado en la calidad de vida de ciudadanos virtuosos con deseos de incorporar voluntariamente, a su quehacer cotidiano, actividades solidarias y desinteresadas. Esto manifiesta la riqueza y plenitud del *yo* individual.

La pluralidad requiere de variadas asociaciones representativas intermedias, y de flexibilidad para adscribirse a unas u otras, de acuerdo con las cambiantes circunstancias de las personas.

Tales asociaciones han de³³:

- Postular una cultura y una ética de solidaridad.
- Actuar en un plano democrático, tanto en la formulación de sus objetivos como en la distribución de las responsabilidades directivas.
- Hacer vivir una actitud de gratuidad a través del voluntariado y de las finalidades no lucrativas.
- Promover la capacidad de proyectarse para conseguir un fin asumido como válido y mejorar a la comunidad, mediante la acción directa, el control y la evaluación.
- Contrarrestar la politización, corrupción y apatía.
- Favorecer la obtención de recursos.
- Propiciar la participación de todos.

Para todo ello se requieren tres niveles de ciudadanos activos: voluntarios, técnicos y expertos. Los principales criterios de selección de voluntarios son la experiencia y competencia profesionales, las cualidades humanas, el respeto a los demás y la capacidad de convivir con otros. Así, la comunidad será enriquecedora por las oportunidades que ofrece, y será tangible y real la posibilidad de acceder a mejores formas de calidad de vida. Esto dará plenitud al *yo* colectivo.

³³ Cfr. QUINTANA CABANAS, José María. *Op. cit.*, p.82.

En el esquema 3 presentamos algunas propuestas para que el desarrollo comunitario incida en la calidad de vida individual y grupal.

ESQUEMA 3

CATEGORÍAS	PROPUESTAS
Equidad generacional	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer –en el seno familiar– la identidad personal y social para forjar ciudadanos seguros y solidarios.
Desigualdad	<ul style="list-style-type: none"> • Promover una sociedad más humana y civilizada, mediante la formación de comunidades de ciudadanos responsables, preocupados por el bienestar social y atentos a resolver problemas colectivos –presentes y futuros– de un modo solidario. Han de ser defensores de la vida humana (vs. aborto y eutanasia).
Deuda filial diacrónica	<ul style="list-style-type: none"> • Superar las acciones ecológicas esporádicas e inconexas, y promover aquellas que benefician a todos en el presente y el futuro³⁴. • Potenciar el cooperativismo, las campañas informativas y las actividades culturales. Favorecer la formación y cohesión de grupos, la raigambre de las personas con su medio, la afirmación de la identidad cultural, la autosuficiencia (por ejemplo, capacidad de ahorro) en los principales ámbitos de la vida, la motivación y el estímulo.

³⁴ En un plan ecológico hay que promover el uso racional de los recursos de la comunidad y la cooperación de todos. Tal cooperación debe ser estimulada y coordinada por el gobierno, pero no hay que esperar todo del Estado. Lo conveniente es preparar a la comunidad para organizarse y para aceptar las nuevas soluciones.

<p>Conciencia cívica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover, mediante la participación ciudadana, la existencia de una <i>política social</i> –incentivos fiscales, prestaciones, etcétera– para mejorar la calidad de vida. • Fomentar la actividad local sin descuidar lo global. • Evitar todas las formas de autoritarismo, paternalismo y manipulación. • Transformar, desde abajo, la sociedad política y desarrollar nuevos estilos de vida, mediante la mayor participación de la sociedad civil. • Desincentivar coercitivamente conductas antisociales (criminalidad, etcétera). • Impulsar la autosuficiencia a partir de los recursos propios –personales y comunitarios– bien explotados e inteligentemente aprovechados. (desarrollo <i>endógeno</i> vs. <i>exógeno</i>).
<p>Pluralidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar factores estructurales y socioculturales. • Aprovechar símbolos, tradiciones, folkore, efemérides, etcétera. • Evitar la emulación indiscriminada de patrones extranjeros y de índices económicos que otros han logrado. • Fomentar asociaciones –con estructura, continuidad, fines conscientes y concretos– que encaucen la tendencia natural de las personas a reunirse. Si es posible, obtener un reconocimiento jurídico.

	<ul style="list-style-type: none">• Identificar y formar a los líderes, y conocer su radio de influencia.• Promover la participación ciudadana en las formas de gobierno local, así los cambios no serán bruscos sino progresivos y reglamentados.• Favorecer la participación de mujeres y jóvenes. (amplía la base, garantiza el progreso).
--	---

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, Ezequiel.

- *Introducción al Trabajo Social*, Editorial El Ateneo, México, 1993.

- *Metodología y Práctica del Desarrollo Comunitario. ¿Qué es el Desarrollo de la Comunidad?*, Vol. I, Editorial Lumen-Humanitas, Argentina, 1998.

- *Reflexiones en torno a los Métodos del Trabajo Social*, Editorial El Ateneo S.A. de C.V., México, 1992.

ESCALANTE F. Rosendo. MIÑANO, Max. *Investigación, Organización y Desarrollo de la Comunidad*, Ediciones Oasis, S.A., México, 1990.

KISNERMAN, Natalio. *La Comunidad*, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1984.

LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa. *Valores, Valoraciones y Virtudes*, Editorial CECSA, Patria Cultural, México, 1999.

PÉREZ ADÁN, José. *La Salud Social*, Editorial Trotta, Madrid, 1999.

QUINTANA CABANAS, José María. *Los Ámbitos Profesionales de la Animación*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 1993.

REQUEJO OSORIO, Agustín. *Desarrollo Comunitario y Educación, en Iniciativas Sociales en Educación Informal*, Ediciones RIALP, S.A. Madrid, 1991.

LA INTERCULTURALIDAD HOY, COMO TENDENCIA EDUCATIVA

Marcela Chavarría Olarte

RESUMEN

Hoy, la educación está matizada por múltiples tendencias, producto del sorprendente avance de la ciencia y la tecnología, la reducción de tiempos y distancias en los procesos de comunicación y la globalización cultural. El reto pedagógico es, pues, educar «para la vida» en un mundo globalizado, formar en la interculturalidad que acerque a los pueblos y a las personas en el encuentro con distintas formas de expresión de unos mismos valores. El presente escrito guía la reflexión pedagógica en torno a los signos que caracterizan los primeros años del nuevo siglo y milenio; se pregunta sobre el papel de los educadores en esta etapa de la Historia; plantea la necesidad de formar en habilidades del pensamiento y la acción para forjar y afrontar escenarios futuros; describe seis tendencias educativas presentes a nivel internacional; y esboza algunos rasgos que han de caracterizar a un modelo educativo de calidad.

INTRODUCCIÓN

La educación actual está matizada por múltiples tendencias. La sorprendente evolución de la tecnología motiva importantes cambios en las «formas» de planear, realizar y evaluar los procesos educativos. Las distancias se acortan y el acceso a la información se amplía y simplifica en grandes proporciones. Todo ello nos induce a educar «para la vida» en un mundo globalizado, a formar en la interculturalidad, que acerque a los pueblos y a las personas en el encuentro con diferentes formas de expresión de unos mismos valores.

¿Cuál es el papel de los educadores en esta etapa de la Historia..?

1.1. LAS GRANDES TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Una tendencia educativa es una corriente de pensamiento y de acción para la formación del ser humano; un comportamiento estable y generalizado hacia el cual nos dirigimos; la dirección hacia donde vamos, el conjunto de aspiraciones que obedecen a los signos de los tiempos y a las posibilidades para obrar en algún campo, en este caso, en el educativo.

Esas aspiraciones hacia las cuales tiende la educación, son globales, se visualizan como un denominador común en el ámbito mundial, en función de los signos de los tiempos a inicio del tercer milenio.

El siglo XX se caracterizó por avances vertiginosos en la ciencia y la tecnología; avances tan acelerados que sorprendieron fuertemente a padres y maestros sin estar preparados para abordarlos y, a la humanidad entera, sin un avance paralelo en la reflexión ético-filosófica que permitiera integrarlos a la vida humana de modo gradual, equilibrado y positivo.

Especialmente en la segunda mitad del siglo XX, nos acostumbamos a crecer en un ambiente de sucesivos cambios y novedades, en donde la estabilidad de los valores se puso a prueba.

Viajes interplanetarios, invasión de la informática, tecnología genética, ingeniería biomédica, entre otros progresos, rompieron con la estabilidad de los sistemas educativos, obligando a dar un giro de 180° en ellos: pasar del gis al *power point*, del pupitre individual y rígido a las mesas colectivas y ensamblables, del libro de texto a Internet, de las carreras clásicas a la pluriespecialización; de la docencia centrada en la enseñanza del maestro al aprendizaje centrado en la interrelación del alumnado, etcétera. ¿Cuáles son los pautas clave de la sociedad, y hacia dónde apuntan las tendencias, frente a los retos del tercer milenio..?

Gerardo Castillo señala: «Un punto de referencia obligado y fundamental para indagar acerca de la educación del futuro son los retos actuales del cambio social para la educación.

La respuesta a estos retos, desde la familia y desde los centros educativos, será en buena parte, la educación del futuro»¹.

1.2. ALGUNOS SIGNOS DEL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO ACTUAL

¿Qué cambios se han operado en las últimas décadas en la familia, escuela y sociedad?

El doctor Salvador Cerón en su obra **Un Modelo Educativo para México**², hace referencia a algunos «síntomas» del panorama educativo actual, que recaen en modelos educativos desgastados.

Es frecuente encontrarse con estilos educativos, de padres y maestros, que no responden a las necesidades actuales; patrones que se repiten de generación en generación relacionados con el qué y cómo de la educación, que al tener su origen en circunstancias pasadas, están muy lejos de preparar a los niños y jóvenes para enfrentar los actuales retos del mundo y para crear y desarrollar los del futuro.

Existen pues, **modelos educativos desgastados** en la familia y la escuela, que no responden a las necesidades actuales y futuras.

Hace apenas algunas décadas, existían planes y programas de estudio que podían mantenerse por años debido a la estabilidad del contexto cultural. Los hermanos mayores heredaban sus libros a los menores pues, por lapsos considerables, se mantenían los programas de estudio. Era claramente conocido el perfil de enseñanza-aprendizaje de cada grado de primaria y secundaria y claramente predecible el contenido de estudio y el campo de trabajo de las carreras clásicas: Derecho, Ingeniería Civil, Medicina, etcétera.

«Hoy se deja sentir la necesidad de un sistema de educación cuyo papel no sea solamente ponernos en condiciones

¹ CASTILLO, G., «La educación del futuro» en: AAVV, *Lo Permanente y lo Cambiante en la Educación.*, p.16.

² Cfr. CERÓN, S., *Un Modelo Educativo para México.*, p.25-38.

de comprender un pasado relativamente estable y un presente inestable, papel que la escuela realizaba antes, por medio de un tipo de aprendizaje que los autores de este estudio llaman el "aprendizaje conservador"; lo que hace falta hoy, como lo prevía, hace más de diez años, la Comisión internacional de la UNESCO³ para el desarrollo futuro de la educación, es un aprendizaje que sea, a la vez, anticipador y participativo⁴.

El papel del maestro —o de los padres— y del alumno —o de los hijos—, estaba perfectamente diferenciado, proporcionando siempre al educador el papel protagónico en las decisiones y en las acciones. Los «libros de texto» eran el eje conceptual alrededor del cual giraba la enseñanza; la oferta de opciones educativas era relativamente corta y por tanto conocida por el común de la gente.

En las últimas décadas, el *cambio* se convirtió en la *constante*; al grado de que hoy, los programas de asignatura se construyen frecuentemente por maestros y alumnos a lo largo del año escolar a partir de sus expectativas e intereses, los libros de texto han caído en desuso para ser sustituidos por la «cultura de la fotocopia» que permite bajar de Internet, día a día, «las novedades» de la asignatura.

Los perfiles de ingreso y egreso de las distintas modalidades de estudio, se han hecho a tal grado flexibles, que es común entrar a la Universidad sin haber decidido qué carrera estudiar. En virtud de la abundancia de «truncos comunes de estudios», los perfiles de egreso son casi personales pues las «tiras de materias» se eligen en buena medida por los estudiantes; y los objetivos se centran hoy en el desarrollo de competencias (habilidades y actitudes personales), no ya en la acumulación de saberes cognitivos.

³ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

⁴ ADISESHIAH, M., «Tendencias y perspectivas de la educación» en: AAVV, *Sobre el Futuro de la Educación. Hacia el año 2000.*, p.48-49. (Cfr.: FAURE, E. y otros: «Aprender a ser». Alianza/Unesco, Madrid, 1973).

El **protagonista** del proceso educativo es hoy el educando, y el educador ha pasado a ser su «facilitador», su «conductor», su «animador». «(...) los métodos o enfoques pedagógicos preferidos se han definido de formas diversas, como "aprendizaje mediante la experiencia", "aprendizaje mediante la investigación", "aprendizaje mediante el descubrimiento" y "aprendizaje en clase abierta", que se remontan a Dewey»⁵.

Finalmente, los **campos de trabajo** también se han diversificado y super especializado. Cada año se abren nuevas ofertas de estudio de pregrado y de posgrado; cada estudiante puede diseñar su perfil profesional y tiene, ante sí, el reto de abrir su propio campo laboral.

Por todo lo anterior: «La finalidad de la educación debe ser no sólo formar jóvenes con miras a un oficio determinado sino sobre todo capacitarlos para que puedan adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo; así, la educación debe tender a facilitar la reconversión profesional»⁶.

Siempre se ha tenido claro que el buen profesionalista requiere actualización constante, pero hoy, los contenidos de estudios se hacen obsoletos antes de egresar de la Universidad. El título profesional que se recibe no representa ya, un conjunto de saberes que se domina para ser aplicados en situaciones conocidas, sino un conjunto de **competencias profesionales** para aplicarse a la solución de problemas variados en situaciones impredecibles.

Los **curricula** universitarios tienden a ser flexibles y multidisciplinarios. Existe un «interés por lograr una integración de campos de conocimiento y experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, subrayando no sólo dimensiones centradas en contenidos culturales, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para

⁵ UNESCO., *Informe Mundial sobre la Educación 1998: los Docentes y la Enseñanza en un Mundo de Mutación.*, p.93-94.

⁶ UNESCO., *21 Puntos para una Nueva Estrategia de la Educación.*, p.18.

conseguir alcanzar conocimientos concretos y, al mismo tiempo, la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento, así como las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea. Todo lo anterior subraya un objetivo educativo tan definitivo como es el "aprender a aprender"⁷.

1.3. LOS EDUCADORES HOY

• Ante este panorama, padres y profesores del «modelo tradicional» son fácilmente superados por sus educandos en la comprensión y solución de asuntos ordinarios. Es común que sean hoy los niños quienes enseñan a los adultos cómo accionar un aparato electrónico, cómo bajar de Internet una información deseada, cómo conducirse en un ambiente virtual, etcétera.

Es común que ***los padres no tengan la preparación necesaria para resolver las dudas y problemas escolares de sus hijos***; lo cual les coloca en desventaja para el control que les corresponde en el proceso educativo y demerita su imagen de autoridad.

Muchos de nuestros abuelos nacieron, crecieron y murieron dentro del ***patrón de vida*** de su pueblo o ciudad. Sus padres podían prever casi con exactitud su estilo de vida, escolaridad y trabajo desde su nacimiento.

Hoy más que nunca los hijos son un reto ante un futuro incierto para el cual es preciso educarles.

¿Cómo guiar acertadamente a los hijos o alumnos, si no se tiene claro hacia dónde?

Si educamos con contenidos y formas que no responden a sus necesidades, el futuro de la sociedad está en crisis.

«La educación no responderá eficazmente a los retos del cambio si se limita a actuar desde lo que no cambia, desde lo permanente. Ello supondría desfase, parálisis, inadaptación. Pero tampoco tendrá éxito la educación si se guía solamente por lo cambiante. En este segundo caso habría pérdida de rumbo»⁸.

⁷ TORRES SANTOMÉ, J., *Globalización e Interdisciplinariedad: el Curriculum Integrado*, p.30-31.

⁸ CASTILLO, G., *op. cit.*, p.23.

El educador actual, más que centrarse en la transmisión de una herencia del pasado, debe abocarse a la habilitación para forjar y afrontar escenarios futuros.

Los niños, adolescentes y jóvenes —educadores de hoy— necesitan desarrollar habilidades de pensamiento y de acción, actitudes acertadas hacia la vida a través de modelos creativos e innovadores que les permitan saber qué hacer en situaciones variadas, dónde y cómo buscar la información requerida en cada momento, hábitos de trabajo y convivencia que les permitan colaborar en equipos de trabajo interdisciplinarios e interculturales.

Necesitan desarrollar: ***un pensamiento crítico sustentado en valores***, una ***voluntad recia forjada en virtudes***, y una ***afectividad encauzada hacia el amor verdadero***.

1.4. LA ÉTICA DEL PROCESO EDUCATIVO

- Pero, no obstante los acelerados cambios en los contenidos y formas de enseñanza-aprendizaje, ***los modelos educativos van a un ritmo diferente al de evolución de la humanidad***. La ciencia y la técnica avanzan y se transforman a ritmo más veloz que la investigación pedagógica, psicopedagógica y humanística en general. Los modelos educativos van «por detrás», adaptando y corrigiendo sobre «la marcha».

La reflexión ética llega con frecuencia tarde ante los avances científicos y tecnológicos. Primero se introdujo en la sociedad la reproducción artificial y después se percató de los problemas éticos que planteaba. Los padres introducen sistemas televisivos multiculturales en el hogar, y tiempo más tarde descubren que «el enemigo» de sus esfuerzos por educar en valores está en casa y que tiene mucho mayor poder de persuasión que ellos. El Internet se introduce de modo casi obligado en nuestros hogares, y frecuentemente los padres o madres no saben usarlo y, por lo tanto, no pueden evaluar sus beneficios ni prevenir sus posibles perjuicios.

Todo avance o conquista en la ciencia y la tecnología es por sí mismo positivo —en cuanto conocimiento del cosmos y dominio de las fuerzas y elementos naturales— pero el hecho de que sea positivo en sí mismo no implica, necesariamente, que sea positivo para la vida humana. Esto último requiere de la valoración anticipada de sus consecuencias inmediatas y mediatas, de una oportuna legislación a partir de consideraciones éticas, de un mesurado uso en función de objetivos controlables, etcétera.

«Proporcionar una orientación en cuanto a los valores es otra de las tareas de la educación en una sociedad en la cual la alienación es endémica y que está profundamente interesada por cosas, técnicas y procesos en los cuales los valores tienden a ser confusos y a crear conflictos»⁹.

Hace muchos años que, a consecuencia del cúmulo cada vez mayor de conocimientos, padecemos de la **saturación de saberes** en detrimento de la formación en valores. Padres y maestros se han preocupado más por lo que el niño o joven **sabe** que por lo que **es** como persona humana. La urbanidad, el civismo, la moral, la religión, fueron dejando paso al materialismo, al cientificismo, al hedonismo y a una larga lista de «ismos» producto de las ideologías que, a falta de ideas y convicciones firmes, se han ido instalando en la mente y el alma de niños y adultos.

Se ha confundido cantidad con calidad en la educación, enfatizando la instrucción masiva por encima de la educación personalizada; el adiestramiento y la tecnologización, por encima de la creatividad y el servicio social.

El trinomio saber-hacer-tener, que representa el avance de ciencia y tecnología, siendo positivo por sí mismo, ha dejado de serlo al trastocar el **ser** del hombre, representado por el respeto a la naturaleza humana, la eticidad en las relaciones personales, la primacía de las ciencias humanas como faro que guía el desarrollo de las ciencias exactas.

⁹ TABA, H., *Elaboración del Currículo: Teoría y Práctica.*, p.68.

Muchos profesores ya no reconocen como parte de su función magisterial la formación del carácter de los alumnos ni su educación en virtudes humanas. Se forma (o deforma) a los alumnos en la competitividad por encima de la ética. Ganar a como dé lugar, situarse por encima de otros, velar por la propia satisfacción independientemente de las necesidades ajenas. Esto ha dado por resultado «genios de la economía» que son capaces de transformar los rumbos del país pero para beneficio —ilícito por supuesto— de ellos mismos, o profesionistas de cualquier ramo que sólo conciben el ejercicio de su profesión como un medio de lucro, nunca de servicio.

La sociedad plantea hoy unas exigencias en las que no cabe la mediocridad. Por ello es preciso evaluar nuestros modelos educativos y contar con un «eje formativo» que ilumine el «perfil de egreso» de la familia y de la escuela en función de la concepción de la educación como un proceso de *perfeccionamiento integral* de la personalidad, en el cual la interculturalidad juega un papel muy importante.

1.5. ¿CUÁLES SON LAS GRANDES TENDENCIAS EDUCATIVAS ACTUALES?

Entre las corrientes de pensamiento y de acción que a nivel internacional están presentes hoy en los cambios y en la evolución de la educación, podemos distinguir:

a) Avance acelerado de la tecnología e influencia de ésta en la vida diaria.

En una reunión convocada por la UNESCO y el CEID (*Asia-pacific Centre of Educational Innovation for Development*) en Bangkok (diciembre de 1996), en la mesa redonda titulada «Una nueva concepción de la utilización de la tecnología educativa en los países en desarrollo», se comentó entre otros aspectos que:

«Las nuevas tecnologías planteaban problemas relacionados con: a) sus repercusiones en la cultura; b) su influencia en las comunidades; c) la autoridad y el control; d) la elaboración de

los planes de estudios y el acceso a ellos; e) la naturaleza de la escuela, f) la competencia de los docentes; y g) la igualdad y la justicia social»¹⁰.

Ciertamente el avance acelerado de la tecnología en los últimos años y su influencia en la vida diaria familiar, escolar y social, ha ocasionado, a la par de mayor eficiencia en los procesos industriales, la automatización de los procesos humanos y cambios profundos en la dinámica de la comunicación interpersonal.

Cada vez tenemos mayor contacto con máquinas y menor contacto con personas (audiobanco, «*webmarket*»¹¹, autoservicios, etcétera).

En el ámbito escolar, las computadoras son un instrumento básico de enseñanza-aprendizaje desde el nivel preescolar. Los «café-Internet» proliferan como espacios de tareas escolares.

En el ámbito familiar la comida va dejando de tener «el sazón de la casa» para tener el de la marca de congelados que procesamos en microondas. Los padres, y hasta los hijos, suelen tener, **su** teléfono celular personal, **su** televisión en la recámara y **su** correo electrónico individualizado por el que a veces es más fácil comunicarse entre sí que de modo personal

b) Globalización, en la información, en el mercado, y en la educación por supuesto.

Hace apenas unos cuantos años, revalidar en México estudios realizados en el extranjero era toda una proeza. Hoy forma parte de los *currícula* universitarios el intercambio académico internacional y las estancias de los estudiantes en el extranjero para acreditar parte de sus estudios en el propio país y cuando se trata de un posgrado, antes de traspasar la frontera, el estudiante cuenta con los convenios interinstitucionales que le validan sus estudios.

¹⁰ UNESCO., *Informe Mundial sobre la Educación 1998: los Docentes y la Enseñanza en un Mundo de Mutación*, p.91.

¹¹ Servicios de compra-venta por Internet.

«Más que crear un sistema de equivalencia educativa, la OCDE¹² estudia la creación de un mercado abierto en el intercambio de valor educativo»¹³.

El «Bachillerato Internacional» se está generalizando en distintos países; y los estudiantes de todos los niveles educativos, «beben información» de los mismos servidores de Internet.

La «OCDE ha empezado a examinar los temas de reciprocidad en las credenciales y créditos académicos. Esto ha resultado en la identificación provisional de tres principios sobre el aseguramiento de la calidad en la educación internacional:

1. La transparencia implica que la información debe estar disponible para los varios depositarios.

2. La comparabilidad implica que dicha información puede ser presentada en formas que se relacionan con los sistemas y los intereses de los depositarios en distintos entornos nacionales y regionales.

3. La convertibilidad implica que existen «valores» específicos que pueden adjuntarse a la participación en actividades internacionales»¹⁴.

Con todo lo positivo que implica lo anterior, existen algunas consideraciones importantes a hacer. Por ejemplo, el hecho de que son prioritariamente los llamados «países desarrollados» los que marcan la pauta de la información que se comparte, y los países «en vías de desarrollo» sufren la inculturación forzosa de esos contenidos, que en muchas ocasiones no se adaptan a su realidad nacional.

c) Comunicación en el ámbito mundial. Los lapsos de comunicación se han hecho cada vez más cortos. Hemos pasado del correo postal al fax, al correo electrónico, al diálogo inmediato por computadora.

¹² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

¹³ PALIN, P., «El contexto global para la garantía de la calidad en la Educación Superior: Actividades Recientes de la OCDE. Resumen» en: *Reunión Trilateral sobre la Globalización de la Educación Superior y las Profesiones: La Globalización de la Educación Superior y las Profesiones: el Caso de América del Norte.*, p.193.

¹⁴ *Idem.*

Esto ha significado un invaluable apoyo a la comunicación y trabajo humanos, pero representa, a la vez, un riesgo de despersonalización.

¿Cuánta gente desarrolla hoy todo su trabajo en casa con la sola «compañía» y apoyo de su computadora..? ¿Cuántas relaciones humanas —incluso matrimoniales— se construyen y se destruyen hoy por correo electrónico..? ¿La informática es un medio para el desarrollo del hombre, o el hombre un medio para el desarrollo de la informática..?

«Los *mass-media*, junto a grandes posibilidades relacionadas con la difusión de la información, tienen el riesgo de sofocar la capacidad de juicio propio de cada persona. Los juicios previamente elaborados pueden sustituir al juicio personal.

»El reto supone preparar a las personas, desde la infancia, para utilizar los *mass-media* con capacidad crítica. Para ello es preciso convertir estos medios en medios de autoeducación»¹⁵.

d) Super especialización de saberes y funciones. La ciencia y la tecnología avanzan tan rápido, y se ha llegado a tanta gama de saberes, que el presente de la formación profesional se caracteriza por la super especialización.

Cada especialista sabe de lo suyo, y «lo suyo» es cada vez más delimitado y profundo. Cada profesional se convierte en un eslabón de un complejo engranaje de sujetos y acciones que deben —o deberán— hacerse en equipo para entender y resolver acertadamente los problemas que atiendan.

Por ejemplo, hace cincuenta años se acudía «al médico» para cualquier problema de salud. Se hablaba «del médico» (de todo) y de «la salud» (completa). Poco a poco hubo que acudir a diversos especialistas para diferentes padecimientos y hoy, hasta para un mismo padecimiento, interviene un grupo de diferentes especialistas.

Las carreras profesionales de ayer, hemos señalado, eran pocas y conocidas; las de hoy son innumerables y cambiantes; las del futuro próximo (las que estudiarán nuestros hijos hoy pequeños) las desconocemos porque no se han creado aún.

¹⁵ CASTILLO, G., *op. cit.*, p.21.

«El reconocimiento de la necesidad suprema de la educación de brindar una perspectiva hacia la sociedad integral sugiere, además, el imperativo de fortalecer la educación general más que la especial. Quizás incluso todo el concepto de la función liberadora de las disciplinas especializadas tendría que ser reconsiderado. Un problema de importancia crucial es el modo de pensar fraccionado y lineal creado por la ejercitación especializada que ubica diferentes ideas en diferentes esferas de actividad. Puesto que los asuntos sociales y humanos importantes no pueden ser percibidos adecuadamente mediante este modo de pensar especializado, la educación necesita neutralizar el impacto de estas perspectivas especializadas. Ha de cultivar formas de pensamiento que sean más apropiadas para tratar problemas interdependientes y que siempre incluyen variables humanas. La educación debe ayudar al individuo a encontrar el sostén que la cultura le ha ayudado a perder»¹⁶.

e) Prioridad de los valores materiales sobre los humanos.

El tener y el saber por encima del ser... aunque éste último trastoque su naturaleza y muera. *¿Cuánto ganas es igual a cuánto vales?... «Time is money»...* todo esto produce una inversión en la jerarquía correcta de valores; un desfase entre las ciencias exactas y las ciencias humanas; un progresivo surgimiento de síntomas deshumanizadores: aborto, eutanasia, manipulación genética, clonación... ¿hasta dónde?, ¿con qué consecuencias..?

f) Ecologismo: vuelta a la naturaleza. Progresiva conscientización de los daños causados por años al ambiente natural. Defensa mundial de las especies en peligro de extinción, aun por encima de la seguridad y atención de las necesidades de grupos humanos minoritarios o en situaciones de riesgo.

Si se concede la mayor importancia a «lo natural» (entendiendo por esto lo material) con independencia o en detrimento de lo espiritual, ¿no estará la especie humana en peligro de extinción..?

¹⁶ TABA, H., *op.cit.*, p.66-67.

LAS GRANDES TENDENCIAS MARCADAS POR LA UNESCO

Sobre la base del diagnóstico de la situación mundial, la UNESCO promueve desde las últimas décadas del siglo XX, tres grandes tendencias, agregando después una cuarta:

- *Aprender a aprender* (conocimientos).
- *Aprender a hacer* (habilidades).
- *Aprender a ser* (actitudes: valores y virtudes).

Estas tres áreas del aprendizaje humano deberían dar por resultado, impulsadas de modo equilibrado ese «**educar para la vida**», a partir de un desarrollo armónico de la personalidad.

A esta triada se agregó, como respuesta a los procesos generalizados de globalización:

- *Aprender a convivir* (relaciones humanas).

El tema de la tolerancia entre grupos humanos, la imperiosa necesidad del trabajo en equipo, la interculturalidad en los consorcios multinacionales de trabajo, etcétera, hacen hoy necesaria la inclusión de la convivencia como parte de *curriculum* escolar.

«Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio»¹⁷.

¹⁷ DELORS, J., *La Educación Encierra un Gran Tesoro.*, p.91.

1.6. ¿QUÉ CARACTERIZA A UN «MODELO EDUCATIVO DE CALIDAD»?

Cuando algo es de *calidad*, *vale* mucho; todo lo valioso refleja algún tipo de calidad. La calidad, pues, va en relación directa con los valores.

Son valores aquellas *fuentes de perfeccionamiento humano*, desde lo material hasta lo espiritual. Por ello distinguimos como elementos de la cultura, distintas «esferas de valor»: valores económicos, físicos, sociales, afectivos, intelectuales, estéticos, morales, religiosos¹⁸.

Un modelo educativo de calidad refleja un conjunto de valores. Por ello habrá de caracterizarse entre otras cosas por ser:

1) Sólido en valores. «La vida humana es un intercambio entre el hombre y su ambiente. (...) La acción educativa relaciona lo cambiante de cada ambiente con lo permanente de cada valor»¹⁹. Se trata de buscar un modelo educativo que a partir de ideas que reflejen la verdad y actos que den ejemplo de Bien, conduzca al:

2) Desarrollo integral. Es decir, el perfeccionamiento de todas las áreas de la personalidad. Éste es y ha sido el gran propósito o finalidad última, del proceso educativo en sus diferentes niveles y en distintos países.

Ya desde 1966, la UNESCO a través del documento «Recomendación relativa a la situación del personal docente» aprobada por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente, en cooperación con la OIT²⁰ (5-X-1966) especificaba que: «La educación debería tener por objeto desde los primeros años de asistencia del niño a la escuela, el pleno desarrollo de la personalidad humana y el progreso espiritual, moral, social, cultural y económico de la comunidad, así como inculcar un profundo respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. En relación

¹⁸ Cfr. PLIEGO, María., *Valores y autoeducación.*, p.68.

¹⁹ CASTILLO, G., *op. cit.*, p.25.

²⁰ Organización Internacional del Trabajo.

con estos valores debería concederse la mayor importancia a la contribución de la educación a la paz, así como la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre los diferentes grupos raciales o religiosos»²¹.

Para que este desarrollo integral apunte a la plenitud humana, deberá estar encabezado por la:

a) **Formación de la conciencia moral.** Como reflejo de lo que es distintivo de la especie humana: la capacidad de pensar y de decidir sobre la propia vida, lo cual implica necesariamente una:

b) **Educación en y para la libertad.** De modo que se prepare al educando para asumir su propia vida con responsabilidad, para bien propio y ajeno; por ende:

c) **Democrático.** Capaz de colocarse en el lugar de los demás, hasta el punto de entender su pensar y vivir su sentir; lo cual exige hacer de la educación un factor de equidad y justicia social, que brinde igualdad de oportunidades para todos los sectores de la sociedad. Esto supone entre otras cosas:

d) **Escolaridad de vanguardia.** Siempre atenta a aportar al educando lo más nuevo y lo mejor, para encauzarlo a convertirse en un:

e) **Forjador del futuro.** «La sociedad actual y parece que también la futura se caracteriza principalmente por el cambio, uno de los principales factores del cambio social es la tecnología. Los retos como resultado de lo anterior son:

- ¿Cómo hacer compatibles las dos necesidades crecientes: calidad-cobertura?
- ¿Cómo seguir siendo una persona culta en una sociedad con excesiva especialización?
- ¿Cómo adaptarse al nuevo carácter técnico de la sociedad sin perder libertad?
- ¿Cómo utilizar los medios de comunicación sin que sean un obstáculo para la conducta personal?

²¹ UNESCO., *Informe Mundial sobre la Educación 1998: los Docentes y la Enseñanza en un Mundo de Mutación.*, p.23.

- ¿Cómo dar solución a problemas inéditos?
- ¿Cómo mantener un concepto estable de sí mismo ante el excesivo cambio e incertidumbre?
 - ¿Cómo armonizar el protagonismo del cambio con la adaptación necesaria al mismo?»²².

Se trata de construir un modelo educativo que haga de cada sujeto actor de su propio proceso de perfeccionamiento; nunca receptor pasivo de los cambios que la vida desencadena, sino constructor de su propio futuro.

«Por primera vez en la historia de la humanidad, la educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedad que todavía no existen.

»Por primera vez en la historia de la humanidad, diversas sociedades comienzan a rechazar muchos de los productos que les ofrece la educación institucionalizada»²³.

Estamos hoy ante un **nuevo paradigma en el proceso educativo**; se trata más que nunca de **educar con visión prospectiva**, a través de un **modelo integrador**, que no pierda de vista el **ser** y el **deber ser** del hombre como eje que ilumina un progresivo saber, y enciende un positivo **hacer**.

El «plus» educativo, el «broche de oro», lo proporciona cada educador y cada educando, con su riqueza axiológica personal e irreplicable, con su creatividad, su eticidad, su criticidad, sus ideales y convicciones, que le hacen ser sujeto y no objeto de las grandes tendencias de la educación a inicio del siglo XXI.

Superarnos, para estar «a la altura» de los niños y jóvenes de hoy, ciudadanos del siglo XXI, es nuestro reto como educadores. ●

²² Cfr. CASTILLO, Gerardo., *op.cit.*, p.18-23.

²³ Cfr. UNESCO., 21 *Puntos para una Nueva Estrategia de Educación.*, p.5-6.

BIBLIOGRAFÍA

- ADISESHIAH, M., «Tendencias y Perspectivas de la Educación», en: AAVV, *Sobre el Futuro de la Educación. Hacia el año 2000*, Narcea, Madrid, 1990, 342 p.
- CASTILLO, G., La educación del futuro, en: AAVV, *Lo Permanente y lo Cambiante en la Educación*, EUNSA, Pamplona, 1991, 149 p.
- CERÓN, S., *Un Modelo Educativo para México*, Ed. Santillana, México, 1998, 380 p.
- DELORS, J., *La Educación Encierra un Tesoro*, Correo de la UNESCO, México, 1997, 302 p.
- LASPALAS, J., GONZÁLEZ, M., MOLINOS, M., *Docencia y formación. Estudios en Honor del Profesor José Luis González-Simancas*, EUNSA, Pamplona, 1998, 531 p.
- PALIN, P., El contexto global para la garantía de la calidad en la Educación Superior: Actividades Recientes de la OECD. Resumen. En: «Reunión trilateral sobre la Globalización de la Educación Superior y las Profesiones»: *La Globalización de la Educación Superior y las Profesiones: el Caso de América del Norte*, SEP, 1994, 248 p.
- PLIEGO, M., *Valores y Autoeducación*, MiNos, México, 2001, 68 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001, 269 p.
- TABA, H., *Elaboración del Currículo: Teoría y Práctica*, Troquel, Buenos Aires, 1990, 662 p.
- TORRES SANTOMÉ, J., *Globalización e Interdisciplinariedad: el Curriculum Integrado*, Morata, Madrid, 1996, 279 p.
- UNESCO, *21 Puntos para una Nueva Estrategia de la Educación*, Magisterio del Río de la Plata, Argentina, Colección. Magisterio 1, 1995, 47 p.
- UNESCO, *Informe Mundial sobre la Educación 1998: los Docentes y la Enseñanza en un Mundo de Mutación*, Madrid, 174 p.

VARÓN Y MUJER: DOS MODOS DISTINTOS DE VIVIR Y COMPLETAR LA VISIÓN DEL MUNDO

María del Carmen Ibañez Lascurain

*Desgraciadamente, las élites intelectuales y los líderes de opinión
son los que con frecuencia se muestran más lentos en aprender
de la evidencia y de la experiencia.*

Marie Ann Glendon

RESUMEN

Hoy día existen organizaciones mundiales y líderes intelectuales que impulsan programas y acciones en relación a la sexualidad con fundamentos reduccionistas del ser humano. Por ello, tenemos el reto de reencontrar las bases antropológicas sobre este tema. La sexualidad es una dimensión de la persona que la abarca íntegramente por toda la vida; hombres y mujeres difieren no sólo físicamente, sino en todo su funcionamiento corporal, emocional e intelectual. Esto no implica la superioridad o inferioridad de ninguno; ambos son personas, con una igual dignidad ontológica, con idénticos derechos y deberes para consigo mismos y para con los demás. Sin embargo, en su dimensión sexual, varón y mujer son profundamente distintos; son dos modos diversos de vivir y completar la visión del mundo. Es necesario reconocer que estas diferencias no deben originar una competencia entre los sexos, sino un enriquecimiento mutuo.

INTRODUCCIÓN

Es curioso como, con el paso del tiempo, se ha ido perdiendo el sentido de nuestra propia naturaleza y la capacidad de apreciar la verdad en su mayor evidencia: la realidad. Lo

obvio se convierte en dilema y lo seguro queda en entredicho. La sociedad, en un contexto de abundancia informativa y escasez reflexiva, ha llegado a dudar de las verdades más profundas de la existencia humana como es la identidad sexuada y el enriquecimiento que esto trae al mundo.

Debido a intereses económicos, políticos y sociales, grandes organizaciones mundiales y muchos líderes intelectuales han impulsado programas y acciones que carecen de fundamentos antropológicos; al grado de caer en ideas contrapuestas y sin sentido.

Por un lado se hacen grandes esfuerzos por fomentar la solidaridad, la democracia, el trabajo en equipo, etcétera; y por otro se estructuran programas que han creado una lucha de poderes entre hombres y mujeres, una guerra que usa la bandera de «defensa de la mujer contra la opresión» y usa como principal arma el exagerar y sacar de contexto las injusticias que padecen las mujeres en el mundo, generalizándolas de tal forma, que inducen a creer que este tipo de injusticias se presentan en todo momento y lugar. Esto ha sembrado una gran competencia entre ambos sexos; contradiciendo la búsqueda de la paz.

Las instituciones que trabajan por los derechos humanos defienden la igualdad entre todas las personas que habitan el planeta; y sin embargo, los grupos feministas luchan hasta el cansancio por dividir claramente los derechos entre hombres y mujeres, sobre todo en el ámbito reproductivo, como si se tratara de dos mundos separados en los que unos y otras deben vivir.

Paralelamente, grupos ideológicos radicales, promueven la llamada «equidad de género», que promulga una igualdad total entre varones y mujeres, dando a entender que ambos poseen exactamente las mismas características en todos sentidos y que la única diferencia que existe es la actividad o rol social que desempeñan. Según esta «equidad de género» la sexualidad es una característica más de la persona, que debe someterse completamente al gusto personal; esto es: que cada

quien tiene el «derecho» a la vida sexual que más le plazca, con o sin hijos, de manera asexual, heterosexual, homosexual, bisexual o de cualquier otra variante.

Son numerosas las corrientes e ideologías que luchan por difundir esta idea de la competencia entre hombre y mujer; y se enriquecen del materialismo, relativismo, hedonismo e individualismo que lleva a la indiferencia frente a los demás. Con esto se corre el peligro de que las bases conceptuales cambien y traspasen la barrera de la realidad. Así, los valores humanos más importantes de la persona y, por lo tanto, de la familia —la vida, el amor y la libertad¹— caen en la vulnerabilidad.

Si bien es cierto que existen innumerables injusticias contra la población femenina del mundo: hambre, opresión, falta de oportunidades educativas o laborales, abusos físicos y psicológicos, etcétera, esto no sucede por una necesidad del varón de aplastar a la mujer o por falta de autodefensa de la mujer. Todo ello es, más bien, una consecuencia del egoísmo humano y de la falta de compromiso con los más necesitados; el problema no se ha resuelto combatiendo la pobreza, sino eliminando a los pobres.

Por otro lado, se plantea este problema como si sólo concierne a la mujer, como si el varón no tuviera nada que ver en el asunto. El conflicto del feminismo contra el machismo afecta a ambos sexos y no puede excluirse a uno de ellos de los programas efectuados para buscarle solución a esto.

Se organizan campañas para las niñas en pobreza extrema, como si sólo las niñas padecieran de ese mal; se dialoga sobre los derechos reproductivos de la mujer, como si el hombre no tuviese intervención alguna en este tema. En fin, se realiza un trabajo fragmentado para cada sexo que, poco a poco, ha desintegrado a la sociedad desde su raíz más profunda: la pareja humana, base fundamental de la familia.

¹ Entendida como facultad de elección con pleno conocimiento de causa y en función del perfeccionamiento humano; no como la necesidad instintiva de hacer lo que mayor placer otorga o la facultad de realizar lo que cada quien desee, por encima de uno mismo y los demás.

Lo anterior no niega la urgente necesidad de una labor para rescatar el verdadero valor de la mujer y su aportación al mundo; tampoco se trata de negar que exista maltrato y violencia intrafamiliar. Sin embargo, para que esta acción realmente beneficie a todos (varones y mujeres), se necesitan replantear los objetivos y rescatar fundamentos ideológicos retomando el verdadero significado de la feminidad y la masculinidad, buscando herramientas que promuevan la dignidad de la persona y el fortalecimiento de la familia.

La solución a estos conflictos sociales no puede encontrarse a través de generar mayor división, o buscando un culpable que justifique una venganza o una acción negativa en contra de otro ser humano; sino rescatando la dignidad de la persona a través de los valores y fomentando la solidaridad y la ayuda mutua.

Este proceso de reencontrar las bases antropológicas, debe partir de entender que no existe competencia entre los sexos, sino un enriquecimiento mutuo. Varón y mujer: son dos modos distintos de vivir y completar la visión del mundo.

SERES SEXUADOS

Para comprender el vínculo complementario que existe entre el varón y la mujer, debe partirse de un conocimiento claro de lo que implica la dimensión sexual en el ser humano.

La razón o causa principal de la sexualidad no es la presencia de los órganos genitales en el cuerpo humano. Como señalaba J. Lejeune: «Los seres humanos no tenemos sexo, somos sexo», y esto consta en cada una de las células de una persona². En el momento de la concepción, los cromosomas dan lugar al código genético, el cual se encuentra en todas las células del nuevo ser, y en él, se define también la sexualidad.

En los seres humanos se da el gonocorismo³ y dimorfismo sexual que son características, no indispensables para la

² Cfr., SANZ M., J. A., *Sexo y naturaleza.*, p.17.

³ Gonocorismo: carácter de las especies animales en que los gametos machos y hembras son producidos por individuos distintos.

reproducción, que permiten diferenciar a los dos sexos de la especie humana. Existen dos sexos diferentes: varón y mujer; que no son producto de la voluntad del hombre, ni resultado de la influencia del medio social o cultural en el que se desenvuelva⁴. En el ser humano se da la separación de sexos, hombre y mujer; es una distinción radical, una realidad natural.

Por tanto, la sexualidad es una dimensión que abarca a **toda** la persona y va más allá de las funciones genitales y la reproducción; es el modo de ser, pensar, actuar, sentir, comportarse y amar como hombre y como mujer. Se nace y se es hombre o mujer en todos los aspectos por toda la vida. «Atañe la distinción sexual a aspectos más amplios y profundos de la persona (...), la cual, al actuar todas sus potencias, lo hace a través de la peculiaridad de su modalidad sexual»⁵. Por ello, este aspecto estará presente en la totalidad del ser humano, en sus decisiones, conductas, relaciones, etcétera.

DIMENSIONES DE LA SEXUALIDAD

La sexualidad tiene diversas dimensiones o planos a través de los cuales incide en la persona y le dota de identidad.

La primera de ellas es el sexo genético o cromosómico, pues se refiere a la información transmitida por los padres a los hijos mediante los gametos sexuales⁶ definiendo así el sexo de la persona. A partir de éste se desarrollan el resto de las características, sobre todo las físicas. «Una vez que el sexo se fija, determina todo el resto del organismo y ya no se pierde»⁷. Por ello se puede afirmar que la persona presenta un desarrollo sexuado.

Con el sexo genético surge la segunda dimensión de la sexualidad: la endocrinológica y cerebral. Sabemos que «genéticamente cada ser humano es varón o mujer por el par del

⁴ Cfr., VILADRICH, P. J., *El compromiso en el amor*, p.48.

⁵ **Ibidem.**, p.51.

⁶ Óvulo en el caso de la mujer, espermatozoide en el caso del hombre.

⁷ CHOZA, J., *Antropología de la sexualidad*, p.29.

cromosoma 23 (XX o XY). Pero en el posterior desarrollo intra y extrauterino es importante la acción de hormonas que determinan el desarrollo sexuado e influyen en el desarrollo del sistema nervioso»⁸. Existen diferencias evidentes en las habilidades cognitivas entre hombres y mujeres que van más allá de los roles sociales. Esto se debe a la íntima relación existente entre el sistema endocrino y el sistema nervioso.

«Toda la dirección de la diferenciación cerebral está pilotada por hormonas (...) la citoarquitectura y el funcionalismo íntimo de las muy diversas asambleas neuronales se comportan de modo diferente, en función de que su portador sea un varón o una mujer»⁹. Por esto podría afirmarse que hay una distinción en la organización cerebral: «Las diferencias en habilidades cognitivas podrían significar diferencias entre los sexos en cuanto a la especialización hemisférica (...). Lo que no está claro (...) es si existe una diferencia estructural, como ya se ha hecho evidente en el caso de otros animales (por ejemplo los roedores)»¹⁰. Esto muestra que hombres y mujeres difieren no sólo físicamente, sino en todo su funcionamiento corporal, emocional e intelectual.

Por último, existe una tercera dimensión de la sexualidad: la psicológica o psico-social; desarrollada por elementos que se aprenden y reafirman en la convivencia social, partiendo siempre de la base genética.

El sexo psicológico tiene suma importancia en el desarrollo integral del ser humano, pues a través del propio entendimiento de la sexualidad, la persona conforma su identidad. El varón es tal por herencia genética, por su desarrollo hormonal y neuronal, pero debe aprender a valorar y entender el mundo desde su virilidad; éste es el reto de la formación de la identidad sexual en ambos sexos.

Todo esto permite que la persona, a través de su identidad sexual, manifieste su yo interno y viva, como varón o mujer,

⁸ CASTILLA, B., *La complementariedad varón-mujer.*, p.16-17.

⁹ POLAINO, A., *Sexo y cultura.*, p.35.

¹⁰ CASTILLA, B., **op. cit.**, p.23.

en sociedad. Esta expresividad de la sexualidad es llamada género. «Con el pasar del tiempo toda persona construye su identidad de género (...) comporta, de un lado, la interiorización de los rasgos y atributos que describen y caracterizan en aquella cultura a un género determinado; pero, de otro, la expresividad pública de una conducta o estilo de vida con que se manifiesta también esa persona»¹¹. Esto es algo meramente cultural que, en ocasiones, ha sido manipulado para justificar conductas sexuales contrarias a la naturaleza humana como son: el homosexualismo, el transexualismo, la bisexualidad, entre otros. El género nunca pasa por encima de la realidad sexuada de *ser varón o mujer*; es una manifestación cultural que enriquece la vivencia de la sexualidad cuando se respeta la naturaleza de la persona.

En este sentido, se puede hacer una analogía con los conceptos de *personidad*¹² y *personalidad*¹³. El primero, siendo la naturaleza humana, común en todos e inmutable, puede compararse con la sexualidad, puesto que la misma, como parte de esta naturaleza, tiene aspectos innatos que no se transforman con el actuar de la persona.

Pero existe otro aspecto del hombre, la *personalidad*, que cambia y se va formando con el crecimiento de la persona, con el desarrollo biológico, psicológico y social de la misma. «La sexualidad humana es enormemente versátil, como consecuencia de no estar del todo determinada biológicamente, de no ser completamente innata, de ser modificable por influencias (...), y de irse configurando a lo largo de la trayectoria biográfica de cada persona, de acuerdo con las elecciones que cada uno hace, a tenor de la libertad que cada persona tiene»¹⁴.

¹¹ POLAINO, A., **op. cit.**, p.21.

¹² Esencia de todo ser humano, es la naturaleza común que no cambia sino que se desarrolla a lo largo de la vida a través de un proceso psicorgánico. El ejemplo más claro de ello es el código genético.

¹³ Son los aspectos que se transforman y cambian de manera individual; son las características que hacen único a cada individuo.

¹⁴ POLAINO, A., **op. cit.**, p.105.

Pero esta vulnerabilidad de la sexualidad presenta el peligro de que, a través de un mal uso de su libertad, la persona no respete su propia naturaleza y se denigre alejándose, cada vez más, de su plenitud humana y de la felicidad.

ÉTICA SEXUAL

Los seres humanos, por ser libres, poseen la capacidad de elegir y dirigir el rumbo de su vida; pero esto no estipula que el simple hecho de poder hacer algo, signifique que se deba hacer o que sea algo bueno para el hombre.

La libertad «(...) de que goza el hombre para determinar su conducta sexual y autodeterminarse a través de ella (...) está limitada y restringida por la ley natural, es decir, por esa ley universal que, como tal ordenamiento, brota y se funda en la naturaleza humana, señalando más certeramente el camino auténtico y plenificador del real desarrollo del hombre»¹⁵. Es necesario tener un conocimiento verdadero de la naturaleza de la sexualidad humana, para poder dirigir la voluntad hacia un buen uso de la libertad y desarrollar esta dimensión con mayor plenitud y en función del perfeccionamiento personal.

La ley natural orienta la vida del hombre, le ayuda a conocer el camino que debe seguir para su plena realización. «Esto significa que la ley natural —y su cabal cumplimiento— no sólo no restringe, limita o aminora la libertad del hombre, sino que, contrariamente, la fundamenta, la garantiza, la orienta y la optimiza»¹⁶. La ley natural está escrita en la misma naturaleza del ser humano y se dirige a cubrir los deseos más altos de la persona, aquellos que le llevan a la felicidad; pero éstos no siempre se acomodan a los instintos y pasiones del hombre.

Por lo anterior, es fundamental que la persona use sus facultades superiores: inteligencia y voluntad, para tomar decisiones libres sobre su conducta sexual. «La sexualidad, aislada

¹⁵ **Ibidem.**, p.164.

¹⁶ **Idem.**

de la inteligencia, se independiza de ella, por ser uno de los impulsos más fuertes del hombre. En ese caso se deshumaniza, y deshumaniza al hombre mismo, atándolo a unos deseos que no tienen nada de libre (...)»¹⁷ y lo esclavizan. La persona debe ser consciente de ello para evitar caer en un círculo vicioso donde busque satisfacer sus instintos sin contemplar una visión más trascendente y humana que lo lleve a elevar la sexualidad a un plano superior.

FINALIDADES DE LA SEXUALIDAD

La sexualidad es una dimensión de la persona que deber ser ordenada al amor. Sólo en el amor y para el amor la persona puede desarrollar todas sus potencialidades y realizarse plenamente. «La sexualidad es fuente de placer, pero no sólo eso. Tiene un aspecto unitivo y un aspecto procreador, es fuente de vida (...) como fruto del amor. Y es fuente de los lazos más profundos que unen a las personas. En efecto, esas relaciones, que dan sentido a la existencia humana, están imbricadas con la sexualidad. Así una de las características más profundas de la persona es el afán de amar y ser amado»¹⁸. Independientemente de la situación social de la persona, de si su vocación es el matrimonio o no, la sexualidad debe desarrollarse y manifestarse en el amor.

Existen tres finalidades de la sexualidad. La primera es la constitución de la *identidad*. Ésta es el punto de partida puesto que otorga a la persona una característica específica (ser masculino o femenino) que abarca todas las demás áreas de su vida. Por ello, al hablar de persona necesariamente hacemos referencia a un ser sexuado, una mujer o un varón concretos. La sexualidad es en primer lugar *ser* un determinado sexo. La diversidad sexual «determina la identidad propia de la persona y esa distinción se ordena no sólo a la generación sino a la comunión de personas»¹⁹.

¹⁷ YEPES, S, R., **op. cit.**, p.203.

¹⁸ CASTILLA, B., *Persona femenina-persona masculina.*, p.18.

¹⁹ **Ibidem.**, p.18-19.

Esto da lugar a la segunda finalidad: *relación y comunicación*. La persona es un ser social y necesita del otro para desarrollarse. Varón y mujer, participan de la vida en comunidad y salen de sí mismos para transmitir y comunicar la particularidad de su sexo. Y esta interacción se da en su forma más profunda a través del amor. El amor es una realidad que abarca todas las dimensiones humanas, es el acto más grande de libertad²⁰, la elección de darse al otro.

Los seres humanos manifiestan los sentimientos y emociones a través del cuerpo; en el caso del amor sexuado encuentra su manifestación más grandiosa en la entrega plena de cuerpo y espíritu: en la relación sexual. Como afirma S.S. Juan Pablo II: «Sólo el cuerpo es capaz de hacer visible lo que es invisible»; el lenguaje del amor tiene su mayor expresión en la entrega personal de los cónyuges. Y esta entrega conlleva la tercera finalidad de la sexualidad: la *procreación*.

La relación sexual es el vínculo amoroso más profundo y fecundo que se presenta en la vida humana. «En la intimidad común de los amantes brota una novedad absoluta, una tercera intimidad. La unión de dos intimidades se transforma en una "reunión" de tres: los amantes se transforman en padres de un hijo, una persona humana nueva, fruto de su amor»²¹. Los hijos son el retrato del amor de los padres y lo maravilloso es que el vínculo filial se prolonga por el resto de la vida. Ésta es una característica específicamente humana: un animal no conoce la relación que existe entre la «cruza» con el macho y la aparición de una cría tiempo después.

IGUALDAD Y DIFERENCIA: BASE DE LA COMPLEMENTARIEDAD

La existencia de dos sexos entre los seres humanos no implica la superioridad o inferioridad de alguno de ellos. Varón

²⁰ La razón de la existencia de la libertad es abrir al ser humano la posibilidad de amar, de lo contrario no podría jamás ser objeto o sujeto del amor.

²¹ YEPES, R., **op. cit.**, p.213.

y mujer son personas, seres con una naturaleza corpóreo-espiritual común que los dota de libertad y dignidad ontológica en igual grado, con idénticos derechos y deberes para consigo mismos y con los demás. No hay uno superior o mejor que el otro; de no afirmarse esto, se atacaría directamente a la dignidad que poseen como seres humanos los miembros de ese sexo.

Sin embargo, en su dimensión sexual, varón y mujer son profundamente distintos. Lo trascendente de esta igualdad y diferencia simultánea que presentan, es que en ellas se sostiene la complementariedad entre ambos sexos; la cual abarca todas sus dimensiones.

«La diferencia entre el varón y la mujer es complementaria y recíproca: se establece como referencia del uno hacia el otro. Hay una atracción natural entre lo masculino y lo femenino: tienden a unirse porque, por así decir, «encajan» de modo natural»²². Ambos participan de una misma esencia, lo que les permite tratarse o relacionarse en iguales «términos», pero cada uno posee una cara distinta de la moneda.

Por otro lado, es necesario entender «(...) que tanto el varón como la mujer son naturalezas humanas completas, de suerte que para desarrollarse plenamente como personas no es requisito imprescindible la unión con el otro sexo o el reunir los dos sexos en una sola persona»²³. Sin embargo, la existencia de ambos en el mundo, enriquece la visión del mismo y el desarrollo de la sociedad.

Existen roles y funciones en cada uno de los sexos. Los roles constituyen tareas o formas de comportamiento que diferencian al varón y a la mujer dentro de cierto ámbito sociocultural. En cambio, las funciones hacen referencia a un ámbito más restringido y sin lugar a opciones. La función es una actividad específicamente destinada, naturalmente, para cada sexo y no puede ser intercambiada.

²² YEPES, R., **op. cit.**, p.202.

²³ VILADRICH, P. J., **op. cit.**, p.50.

El ejemplo más claro de esto es la paternidad y la maternidad, *sólo el varón puede ser padre, como sólo la mujer puede ser madre*. Mientras que los roles se refieren, en este caso, a las labores de ama de casa que se atribuyen a la mujer en algunas culturas.

Ambos sexos presentan diferencias en todos los aspectos de su vida. La constitución fisiológica es claramente distinta; cuerpo de varón y cuerpo de mujer son adquiridos desde el período prenatal y se desarrollan en plenitud durante la pubertad.

Si se mira a la sexualidad humana desde un ángulo exclusivamente fisiológico (como el nivel animal), puede afirmarse que el sentido de la existencia de dos sexos y de la atracción entre ambos es la reproducción, la continuación de la especie.

Hormonalmente también son distintos: las mujeres son cíclicas y esto se manifiesta en un estado de ánimo más cambiante; mientras que en los varones varía menos. Esto no significa una inestabilidad en el sexo femenino, por el contrario, este giro periódico le permite tener una visión más amplia de la vida y, a la larga, tener una mayor adaptabilidad a los cambios. En el varón, la manifestación emocional es lineal, lo que le ayuda a mantener un nivel afectivo más equilibrado y a enfrentar situaciones cotidianas con menor influencia de sus sentimientos.

Otra característica de la mujer es «(...) la subjetividad femenina, que procede del mundo emotivo y afectivo de la mujer. Esto quiere decir que la mujer percibe las cosas desde ella misma. Subjetiviza porque filtra todo a través de su *sujeto*²⁴. Esto le ayuda a tener mayor empatía hacia los demás, pues tiene capacidad para *hacer suyos* los problemas ajenos. Por otro lado, el varón es más escéptico, aísla fácilmente las situaciones ajenas de su entorno. Esto le fomenta mayor objetividad.

Intelectualmente también se pueden observar diferencias. En el varón predomina un pensamiento más unidimensional

²⁴ CONDE, G., *Mujer nueva*, p.141.

lo que le facilita la concentración en un solo estímulo con mayor intensidad; mientras que la mujer se caracteriza por la atención a los detalles, es decir, por tener un pensamiento multidimensional.

El varón suele ser más concreto, lógico y realista; mientras que la mujer posee una habilidad intuitiva muy fuerte, aunque suele ser más idealista. Ellos buscan ser respetados, pero son competitivos; ellas buscan aceptación y colaboración mutua.

Las aportaciones que cada persona hace a la convivencia social son distintas, incluso se puede notar la existencia de ciertas labores más típicas de un sexo, no por la incapacidad del otro para realizarlas, sino porque las habilidades cognitivas difieren entre hombres y mujeres, y les facilita algunas actividades. Al varón se le identifica por su asertividad, fuerza, practicidad y actividad instrumental; mientras que la mujer está caracterizada por su empatía, expresión afectiva, relaciones humanas y percepción.

Sin embargo, no puede olvidarse que cada persona nace con un carácter o temperamento específico que influirá claramente en el desarrollo de su personalidad; por ello, no se pueden etiquetar estas características a uno u otro sexo.

Son numerosas las diferencias que pueden encontrarse entre el pensamiento y sentimiento masculino y femenino; sin embargo, lo más importante no está en acentuar esta diferencia, sino en reconocer que, a partir de ella, se da un enriquecimiento social.

ENRIQUECIMIENTO MUTUO

Todas las actividades humanas están marcadas por esta realidad sexuada. La manera en que varones y mujeres realizan su papel en el mundo, cada uno con un estilo propio, marca dos caras de la humanidad.

El varón tiene tanto qué aprender de la mujer como la mujer del hombre. «El hecho de que se cultiven las virtualidades en que "destaca" el sexo contrario no significa perder masculinidad

o feminidad. (...) De lo que se trata, en consecuencia, es de que cada sexo no imite, sino que aprenda del otro —y no sólo la mujer del varón sino también el varón de la mujer»²⁵. Sólo mediante esta relación de perfeccionamiento mutuo a través del otro, la humanidad podrá superar las injusticias y luchas de poder entre sexos.

La complementariedad, que en la pareja es bien clara en cuanto a lo físico, debe tender a inundar cada ámbito de la vida cotidiana. «Trata de lograr una igualdad entre el hombre y la mujer que, al mismo tiempo, respeta la diferencia de unos rasgos y otros, y que busca la complementariedad. La armonía de los sexos no se restringe al ámbito de la vida sexual, sino que es una verdadera necesidad de comunicación y entendimiento entre las dos mitades de la humanidad: en ello anda en juego la armonía de la familia, instituciones y de la sociedad entera»²⁶. Así, tenemos que la aportación particularmente masculina y femenina son necesarias para obtener la visión real de lo verdaderamente humano.

Este concepto de complementariedad y enriquecimiento en los roles que cada sexo juega en la sociedad ha sido causa de enormes controversias. Se compara a uno y otro buscando encontrar la superioridad de alguno. Se siembra una competencia, sin entender que no existe punto de partida para ello.

Blanca Castilla presenta una explicación muy clara de los papeles que interpretan varón y mujer en el mundo, a través de una analogía con un espectáculo de patinaje en hielo:

Ahí se ve cómo los dos son iguales, hacen los mismos movimientos, además al unísono y en perfecta sincronización, aunque los modos de moverse sean algo distintos. Pero llega un momento en el patinaje que sus movimientos son diferentes: el varón pone al servicio del arte su fuerza —que es mayor a la de la mujer—, y ésta aporta su flexibilidad —que es mayor que la del

²⁵ CASTILLA, B., *La complementariedad varón-mujer*, p.82-83.

²⁶ YEPES, S., *Fundamentos de antropología*, p.201-202.

varón—. De la conjunción de ambos surge una serie de actuaciones mucho más complicadas y bellas que las que puede realizar cada uno por separado, en la que cada uno aporta hasta las últimas implicaciones de su diferencia dentro de su igualdad. Entonces sus movimientos son distintos, pero ambos forman en cierto modo una unidad, y además son mutuamente dependientes, porque uno es la posibilidad del otro. La mujer sin que el varón le aporte su fuerza no tendría impulso para lanzarse por el aire, y si éste no la recogiera al final podría caer. La fuerza del varón sin impulsar la flexibilidad femenina quedaría infrautilizada²⁷.

La armonía que se consigue en esta representación artística es sólo un pequeño panorama de lo que el mundo puede alcanzar a través de una relación digna y generosa de enriquecimiento entre ambos sexos.

Otra problemática consiste en una lucha por equiparar o trasplantar los papeles del varón a la mujer y viceversa. Si se retoma el ejemplo anterior, podría plantearse las siguientes preguntas: ¿Cómo sería la rutina del patinaje artístico si los papeles se cambiaran? ¿Qué efecto tendría que la fuerza e impulso los aportara la mujer y los movimientos delicados los efectuara el varón? Así de ilógico es buscar intercambiar la aportación femenina y masculina en la sociedad.

VIDA EN PAREJA Y LA FAMILIA

Se explicaron anteriormente las finalidades de la sexualidad, haciendo referencia a la distinción natural de ambos sexos. «*Virilidad* y *feminidad* (en su razón de bienes distintos y complementarios, y ordenados a la unión y a la fecundidad) constituyen el objeto peculiar que hace conyugal al amor entre dos personas»²⁸. Lo maravilloso de la conjugación de estos elementos: identidad sexual (masculinidad y feminidad), comunicación y fecundidad; es que abre a la persona la

²⁷ CASTILLA, B., *Persona femenina-persona masculina.*, p.76.

²⁸ VILADRICH, P. J., **op. cit.**, p.71.

posibilidad de comprometerse y entregarse plenamente a otro ser humano por amor a través del matrimonio.

El matrimonio es el compromiso total de entrega plena (cuerpo y espíritu) de un hombre con una mujer para toda la vida. El amor conyugal es exclusivo y permanente; y enriquece con el tiempo a la pareja en todas sus esferas. «Los cónyuges son completos como personas, pero en la vida matrimonial se van completando. (...), cada cónyuge se puede beneficiar de algo del otro, y que ese algo se va incorporando a su personalidad para así enriquecerse como persona (...)»²⁹. El amor se manifiesta en la búsqueda certera del bien que al otro le conviene y esto se transforma en el perfeccionamiento a través del cónyuge.

Todo amor es fecundo y el amor conyugal tiene su mayor fruto en los hijos: ellos son el espejo de la donación de la pareja. La entrega total en la relación sexual, abarca no sólo el presente de una persona, sino también su pasado y su futuro; no sólo lo que es, sino lo que ha sido y lo que puede llegar a ser. En este sentido, una relación sexual de verdadera donación personal, entrega (y recibe al mismo tiempo) al ser amado la posibilidad de engendrar un hijo³⁰.

Existe una complementariedad en todos aspectos dentro de la vida matrimonial; pero uno de los más hermosos se ve reflejado en la fecundidad. «Ambos son activos y aportan al embrión la misma carga cromosomática. Pero para darla se relacionan entre ellos de un modo complementario. (...) El varón al darse sale de sí mismo. Saliendo *de él* se entrega a la mujer y se queda *en ella*. La mujer se da pero sin salir de ella. Es apertura pero acogiendo *en ella*»³¹. Ambos se entregan pero, una vez más, con un modo distinto, particular, propio de cada sexo.

²⁹ NAVARRO, A. M., *La realización de los cónyuges.*, p.67.

³⁰ No significa, por ello, que aquellas parejas que no pueden tener hijos, no puedan amarse plenamente. La fecundidad de su amor, lleva frutos en otros ámbitos de la vida de la pareja.

³¹ CASTILLA, B., *Persona femenina-persona masculina.*, p.77.

Hoy día, se ha perdido este sentido de la fecundidad, se pretende entender que ser padre o madre es sencillamente reproducir la especie (como si la mamá sólo fuera una «incubadora» y el padre un «proveedor»). En realidad son dos modos distintos y complementarios de amar y de proveer el bien a los hijos. «Ser padre y ser madre afecta al ser y al actuar personal (...) Paternidad y maternidad, que parecen radicar en el mismo ser personal del varón o de la mujer, son también dos modos de ser socialmente complementarios e irreductibles»³². Se refleja en toda la relación filial, desde la procreación y la educación de hijo, hasta la manifestación de amor que tenga uno y otro progenitor.

Este vínculo se arraiga en lo más profundo de la persona y se prolonga a lo largo de toda la vida. El ser humano no sólo trae hijos al mundo, su función reproductiva va mucho más allá; la persona ama y se entrega a sus hijos, se sacrifica por ellos y busca su bien. Y en la labor educativa, también se ve manifestada la complementariedad de los sexos.

La mujer tiene la capacidad única de ser madre, lo cual va más allá que el simple hecho de llevar en su vientre al bebé. Ser madre es un rol insustituible en la educación y crecimiento de los hijos, ella posee una habilidad de percepción y comunicación muy especial que le permite un contacto más cercano con sus hijos. El padre contribuye a la educación de los hijos brindándoles estabilidad, comprensión, orientación, y, sobre todo, complementa la visión de la madre sobre la vida y la manera de ser felices.

EN EL MUNDO LABORAL: TRABAJO EN EQUIPO

El mundo laboral se ha convertido en un ámbito compartido entre hombres y mujeres. Los cambios sociales, las exigencias económicas y la globalización; han impulsado cada vez más a la mujer a salir al mundo empresarial.

³² CASTILLA, B., *La complementariedad varón-mujer.*, p.78.

Esta incursión tiene sus enormes ventajas cuando se busca equilibrar los roles del hogar con lo laborales. Sólo si se parte de una jerarquía de valores que coloque, en primer lugar, a la familia y los hijos, puede hablarse de una verdadera aportación del varón y la mujer en la sociedad. Sin esto, su labor sería fragmentada, reducida.

En estos términos es que existe un enriquecimiento social a través del trabajo en equipo por parte de ambos sexos. Dentro de la empresa existen numerosas funciones y actividades, problemas y proyectos por resolver, decisiones y relaciones interpersonales; varón y mujer poseen, ambos, la capacidad de realizar todo lo anterior; sin embargo, cada uno tendrá un estilo propio. Aprovechar esta riqueza fomenta el equilibrio social.

Varón y mujer deben desempeñar su trabajo en la empresa desde su propia identidad; buscar imitar al otro sexo conlleva a frustraciones y fracasos. Este conflicto ha afectado la satisfacción de la mujer en su empleo. «Puede ser que la mujer no se realice en su trabajo porque no lo desempeña con toda su persona, es decir, no lo desempeña *según su feminidad*, no es en el trabajo *ella misma*. (...) Piensa que debe imitar el modo de trabajar de los varones»³³. Es muy diferente tener una actitud de aprendizaje y cooperación mutua, que buscar *ser* igual al varón para tener éxito; si se niega el propio *ser* (mujer, en este caso), es imposible poder desarrollar el mismo *ser* (mujer).

CONCLUSIÓN

Es fundamental defender la existencia de dos sexos distintos; ésta no es una dimensión de la persona que puede manipularse o elegirse a gusto propio. Cada sexo tiene un modo particular de ser y estar en el mundo. Devaluar cualquier característica o facultad de algún sexo es devaluar al mismo sexo en sí, es atacar directamente la dignidad y valor de la feminidad y la virilidad.

³³ CONDE, G., **op. cit.**, p.161.

La sexualidad está fundada sobre la naturaleza humana y esto delimita sus finalidades, mismas que son base para su pleno desarrollo. Sólo a través del conocimiento y respeto de la ley natural, la persona puede hacer uso apropiado de su dimensión sexual.

Comprender el significado de todo esto y promover una nueva civilización cuyas bases antropológicas sean éstas, es la mejor solución para combatir las innumerables corrientes ideológicas que han desvirtuado el valor de la persona y la familia. La salida es rescatar una visión fundamentada sobre lo que implica ser varón y mujer, un concepto integral de la persona y su sexualidad. ●

BIBLIOGRAFÍA

- CASTILLA, B., *La complementariedad varón-mujer*. Madrid., Rialp., 1993., 104 p.
- CASTILLA, B., *Persona femenina-persona masculina*. Madrid., Rialp., 1996., 124 p.
- CONDE, G., *Mujer nueva.*, México., Trillas., 2000., 226 p.
- CHOZA, J., *Antropología de la sexualidad.*, Madrid, Rialp., 1995., 293 p.
- NAVARRO, A.M., *La realización de los cónyuges.*, Madrid., Ediciones Palabra., 1989., 282 p.
- POLAINO, A., *Sexo y cultura.*, Madrid, Rialp., 1992., 240 p.
- SANZ MINGUEZ, J., *Sexo y naturaleza.*, España., EUNSA., 1995., 100 p.
- VILADRICH, P.J., *El compromiso en el amor.*, México., LOMA., 1990., 207 p.
- YEPES, R., *Fundamentos de antropología.*, España., Ediciones EUNSA., 1999., 375 p.

LOS PELIGROS DE UNA «EDUCACIÓN» PIGMALIÓNICA

Héctor Lerma Jasso

*¿Cómo podremos convencer al mundo
del valor de la persona humana, si matamos
a millones de ellas? Si hacemos guerras
a base de armas de exterminio masivo
y las ganamos, la Historia no se acordará
de los ideales por los cuales luchamos,
sino de los métodos que empleamos
para imponerlos¹.*

RESUMEN

La Pedagogía actual necesita un reexamen de la noción de persona. En esta búsqueda nos valdremos de un mito, el de Pigmalión, intentando demostrar que el educando es agente principal, sujeto y fin de su propia educación que pone, de alguna manera, bajo el concurso y guía del educador. Existe el riesgo —a esto llamo «educación» pigmaliónica— de establecer la actuación del educador como el eje del proceso educativo. Es decir: el peligro de intentar una especie de fusión —o confusión— entre la creación artística y la labor educativa.

La relación educador-educando es una relación interpersonal, el no reconocerlo ha traído como consecuencias, en el ámbito educativo: masificación del alumno, anonimato del maestro, relegación de los padres y, con todo ello, la pérdida de la filosofía de la responsabilidad personal.

¹ Hans Beth. Adaptado de su artículo aparecido en el *Scientific American*, circa 1950. Cfr. Jungk, Robert. *Más brillante que mil soles*. Arcos, Barcelona, 1976, p.269.

² Vid. Descartes, René. *Med. II*.

Cada acción educativa, supone una modificación accidental en el educando y en el educador. Por eso el educador, al educar, se autoeduca. Queda así de manifiesto la universalidad de la educación: ya sea en uno u otro rol, toda persona participa en alguna acción educativa. A la persona no le es dada la «forma plena» ha de conquistarla. Esta conquista constituye una aventura permanente, progresiva y libre —por lo tanto responsable e imputable—; así, la educación se mueve en el terreno de la moral.

La educación trasciende, entonces, el ámbito interpersonal para ubicarse en el amplio marco de la sociedad de las personas. Sociedad que, aunque no se pueda llamar persona sino analógicamente, también lleva a cabo su perfeccionamiento.

ITINERARIO DEL «HOMBRE MODERNO»

Desde que Descartes sentenció: «Yo no soy más que una cosa que piensa»², se inició un proceso de reducción de la **persona** (humana) a mera *autoconciencia*. Menoscabo que pudo darse a base de negar determinaciones a la naturaleza humana, hasta convertirla en *pura indeterminación*. Al fin, el hombre quedó reducido a simple *función, relación, acción, accidente...* Nietzsche lo expresa así: «Desde Copérnico, el hombre ha pasado del centro que ocupaba a la periferia»³.

La razón de este itinerario que parece avanzar *de la negación a la nada*, es que Descartes —señala Ritter—, «Analizó el "cogito" pero dejó el "sum" sin determinación ni elucidación suficientes. De ahí que en ninguna época hayan sido las opiniones acerca del ser, origen y destino del hombre más inseguras, imprecisas y variadas que en la nuestra»⁴.

En medio de esa incertidumbre, Comte opina que: «El hombre propiamente dicho no existe, sólo existe la humanidad,

² Vid. Descartes, René. *Med. II*.

³ Vid. Nietzsche, Federico. *Voluntad de dominio*, I.

⁴ Cfr. Ritter, Joachim. *Subjetividad*. Alfa, Barcelona/Caracas, 1986, p.44: «En una historia que abarca aproximadamente diez mil años, somos la primera época en la que el hombre se ha vuelto problemático para sí mismo de manera total y completa, en la que ya no sabe realmente lo que es».

puesto que todo nuestro desarrollo se debe a la sociedad, desde cualquier punto de vista que se le considere»⁵. Afirmación que pudo haber sido el tiro de gracia a la doctrina de los derechos de la persona, y a la filosofía de la responsabilidad personal: si no existe el hombre, no puede tener derechos; sólo la sociedad tiene derechos (o el gobernante de turno).

Esta contracción de la persona ha provocado fenómenos de crisis que exigen:

Una nueva, más detenida y desapasionada reflexión acerca de la razón real del trabajo científico y su sentido. Análisis que compromete directamente a las ciencias del hombre, de cuyos frutos parece haber nacido, finalmente, una especie de autodestrucción, de tendencia suicida que tienta, a muchos, a poner en tela de juicio la validez de sus fundamentos, la consistencia de sus conclusiones, la idoneidad de sus trabajos, la eficacia de sus métodos y la rectitud de sus motivaciones⁶.

PERSONA: REALIDAD Y MISTERIO

Desde la óptica pedagógica actual, el trabajo científico está particularmente obligado a ir más a fondo en sus revisiones antropológicas; a realizar una lectura nueva, más abierta, detallada y completa acerca del hombre, realizando las precisiones necesarias al margen de todo prejuicio: única forma de reivindicar el nexo lógico entre libertad de investigación y reconocimiento de la verdad.

A eso apunta nuestra intención: insistir en el reexamen de la noción de persona. Término que alude a una realidad *en sí y por sí* (*perseidad*): individual, sensible y autoconciente, pero que en el lenguaje común, y a veces en el científico, es usado de manera ambigua. Esto abre la posibilidad de considerar, como afines, discursos que se mueven en contextos

⁵ Comte, Augusto. *Discurso sobre el espíritu positivo*, X, 2º. 56.

⁶ *Cfr.* Ritter, Joachim. *Op. cit.* idem.

culturales diferentes, llevando a conclusiones contradictorias (y ya se sabe que en algunos temas: más peligroso que no saber, es saber a medias).

Es verdad que esa ambigüedad se debe, en parte, a que la persona *en sí* es, más que un problema, un misterio⁷.

Un problema se resuelve con una técnica apropiada en función de la cual se define. El misterio, en cambio, trasciende por definición toda técnica concebible. El misterio puede ser, lógica o psicológicamente, degradado hasta convertirlo en problema; pero éste es un procedimiento vicioso que se origina en una especie de corrupción de la inteligencia. Esto no significa que misterio sea sinónimo de incognoscible. Lo incognoscible no es más que el límite de lo problemático, que no puede actualizarse sin contradicción. Un misterio es algo reconocido o a reconocer, desconocido o activamente negado. El reconocimiento del misterio es un acto esencialmente positivo del espíritu, el acto positivo por excelencia, en función del cual es posible que toda positividad se defina rigurosamente⁸.

La *cognoscibilidad* —y no *exhaustividad*— se conjuga en el misterio que es la persona. Es el *en sí* más profundo, más íntimo, que ni siquiera la introspección más cuidadosa o la intuición más perspicaz traducirá en conocimiento exhaustivo. «Y, sin embargo, se habla de ello, se debe hablar, puesto que se trata de aquel yo por el que al comienzo, y se podría decir *antes* de cualquier comienzo teórico y práctico (yo pienso, yo quiero, yo actúo, etcétera), hay el "yo soy yo"⁹.

⁷ Cfr. Marcel, Gabriel. *El misterio del ser*, III. Vid: Textos, Herder, Barcelona, 1984. p.226: «Un problema es algo exterior a mí, algo que encuentro, que aparece ante mí y que, por lo mismo, puedo asediar y reducir. El misterio, en cambio, es algo en que yo mismo estoy comprometido y que, en consecuencia, sólo puede pensarse como una esfera donde la distinción de lo que está en mí y ante mí pierde su significado y su valor inicial».

⁸ Cfr. *Idem*.

⁹ D'Arcais, Giuseppe Flores. Voz: *Persona*. *Dicc. de Ciencias de la Educación*. Ed. Paulinas, 1990, p.1485.

Reconocer, pues, el misterio, no inhibe, sino que vigoriza el ingenio y estimula la búsqueda. Búsqueda para la que, en este caso, nos valdremos del llamado *diálogo ciencia/mito*, aprovechando una de las leyendas clásicas de innegable popularidad y vigencia. Después de todo: «El diálogo con los mitos tiene una notoria utilidad: como instrumento didáctico, expone las ideas con el lenguaje fresco de los símbolos. Además, los mitos permiten ir más allá de los razonamientos y avistar paisajes trascendentes... Su uso nos obliga a considerar los límites de la razón empírica frente a la imaginación seductora, y a confiar en esos relatos de fondo mítico para extraer alguna enseñanza o alguna orientación para la vida»¹⁰.

EXCURSUS: FUNCIÓN SOCIO-CULTURAL DEL MITO

Un breve rodeo puede mostrarnos que el diálogo con los mitos es posible y útil. Baste considerar que: tendencia al conocimiento, voluntad de entender, capacidad de asombro y placer por el hallazgo, desde siempre y en conjunción, han impulsado al hombre hacia las más diversas formas de escudriñar, ordenar, entender y explicar la realidad. No faltan, en esa aventura, intentos de trascender la superficie de lo sensible, los límites de lo explícito, las trabazones de la lógica¹¹.

De ahí surgen *mito*, *rito* y *esquema* como arcaicos frutos de esa indagatoria y, a pesar de su insuficiencia, como formas de crear, conservar y transmitir la cultura y, consecuentemente, modos primarios de enseñar y de aprender.

Es verdad que en la *biografía del mito* han existido grandes oscilaciones en cuanto a su validez como medio de conocimiento: desde la más elevada consideración, hasta el más profundo desprecio. Esa antítesis *mythos/logos* marcó, en la

¹⁰ García Gual, Carlos. *Mitos. Platón*. Siruela, España, 1998, Contraportada.

¹¹ Hamilton, Edith. *La Mitología*. Daimon, Madrid/Barcelona/México, 1984. «La mitología, en especial la griega y la romana, es un tema eterno e imperecedero. Fiel reflejo de los sentimientos e ideas de la raza humana desde tiempos inmemoriales, ha venido despertando el interés y la atención de muchas generaciones, que en cierto modo se saben sus herederas».

antigüedad griega, el impresionante desarrollo de la filosofía. Y nuestra época, que se jacta —no sin razón— de haber desmitificado la ciencia —lo que algunos llaman el *mito de la desmitificación*—, reconoce que algo de verdad y ficción, ciencia y arte, verosimilitud y magia, hay en esas rudimentarias, espontáneas e ingenuas expresiones del espíritu humano (después de todo, primitivo no es sinónimo de falaz..., ni de tonto; así como *moderno* no es sinónimo de infalible..., ni de honorable).

El margen de verosimilitud que guarda el mito, justifica que las ciencias humanas actuales (etnología, psicología, sociología, antropología, comunicología, ciencias de la religión, pedagogía...) orienten parte de sus investigaciones hacia esas formas de lenguaje simbólico a fin de que, en un diálogo con intención epistemológica, se evidencie el valor literario, histórico, social y didáctico implícito en ellas. Valor que aumenta, en nuestros días, a causa de las focalizaciones, intensidades y repeticiones de los *slogans* de los medios de comunicación, que potencian el impacto de *mitos*, a veces prefabricados *ad hoc* a fin de evitar, en las *masas*, todo esfuerzo de autoconciencia y autocrítica, en aras de una estandarización y mecanización que facilite el control de las conductas.

Todo esto contribuye a que, en la actualidad, la palabra «mito» (*mythos*, originalmente: palabra, relato, argumento) admita diversidad de sentidos:

- Producto inferior y deformado de la actividad intelectual.
- Forma pintoresca de pensamiento y vida.
- Instrumento de identificación y control social.
- Artilugio que potencia el prestigio de determinados modelos, usos, instituciones o expresiones culturales.
- Ficción que refuerza la importancia y necesidad de los ardides de la moda, la ideología o el mercado.
- Forma de expresar, con cierto grado de verosimilitud, la idealización de un personaje (el *mito de Napoleón*), una idea (el *mito americano*), una utopía (el *mito del salvaje feliz*), una hipérbole (el *hombre: lobo del hombre*).

- Interlocutor (cándido) de la ciencia actual que la pone en contacto con poetas, dramaturgos, filósofos, historiadores, literatos, científicos... de todos los tiempos.

DIALÉCTICA CIENCIA-MITO

Dentro de tan vasta polisemia nos interesa, para los propósitos de este trabajo, entender el mito en su prístino sentido: como una proyección prelógica del hombre; o como una interpretación emocional, animista y antropomórfica de los fenómenos de la naturaleza física, humana o divina. En tal caso, el mito es una forma provisional de expresar, más con arte que con ciencia, una realidad: hechos, deseos, temores...

En este sentido, el mito no es una mentira, sino un primer acercamiento a la realidad; un intento de la imaginación creadora (*facultad fabuladora, poder de inventiva*) del intelecto, estimulado por la fantasía y el sentido estético, por expresar una verdad que carece de explicaciones racionales más precisas. Vico, al hablar, en su **Nova Scientia**, acerca de la independencia de la *sabiduría poética de la razón*, señala que los hombres primitivos, a través de mitos y fábulas, expresan verdades que no son capaces de clarificar con la reflexión filosófica. Es, pues, el mito, una *vera narratio* de la que el trabajo epistemológico actual ha de discernir entre su función simbólica y las concepciones filosófico-científicas que refleja.

De hecho, la presencia del mito en la historia es perenne y pertenece a la memoria colectiva de los pueblos; refuerza su cohesión, revela su carácter y discurre de generación en generación como apreciada herencia cultural que devela el sentido, a veces oscuro, de la realidad. Por ello se señala, a propósito del interés pedagógico del mito que, a lo largo de la historia, ha servido como:

1. Punto de partida para responder las más inquietantes interrogantes humanas: vida y muerte, amor y odio, el origen y el devenir, lo natural y lo sobrenatural...
2. Pauta para la solución de los problemas cotidianos o excepcionales que afrontan los humanos.

3. Intento de satisfacer la necesidad, irrefrenable en el hombre, de contar con una gama de paradigmas y actitudes posibles ante la vida.
4. Vehículo transmisor de una cultura, de un bagaje de conocimientos, experiencias y tradiciones acumulados por la estirpe.
5. Forma expresiva que, mediante la frescura y plasticidad del lenguaje simbólico, enriquece la historia y la literatura de todos los pueblos, pasados y actuales.
6. Instrumento apto para la custodia, difusión y comunicabilidad de los *significados* alcanzados por un grupo, sociedad o época.
7. Fuente insustituible para los estudios de pedagogía comparada, didáctica, historia y sociología de la educación.
8. Forma didáctico-inductiva que, a través de la afectividad, conquista la inteligencia del educando, aumenta su panorama cultural, estimula su creatividad y pensamiento crítico.

Más en concreto: para la investigación pedagógica, el mito no pierde su condición de narración fabulosa, cuyos simbolismo y verosimilitud encierran enseñanzas útiles. Las sirenas —pongamos por caso— no existen en la realidad, pero sí lo que representa su alegoría: el hombre puede dejarse seducir por el encanto de la tentación que lo desvía del cumplimiento de su deber. Quetzalcóatl, como tal —*serpiente emplumada*—, es un ser irreal que simboliza un espíritu encarnado: cuerpo sujeto a las leyes de la materia, y espíritu, que es aspiración y capacidad de trascender lo material sensible. ¿Cómo calcular la cantidad de escritos, congresos, seminarios, clases, documentales, etcétera, realizados y por realizar acerca de, por ejemplo: *Eros y Thánatos*, *Don Quijote de la Mancha*, *Romeo y Julieta*, *Madame Bovary*, *El señor de los anillos* o *Harry Potter*?

Porque el mito es, como un cuento o una novela, en parte real y en parte ficticio. Si dilatamos su sentido, podemos llamarle: saga, romance, corrido, apólogo, alegoría, fábula,

leyenda, relato, utopía... o simplemente ficción. ¿Quién duda del interés que el mito, como ficción, ha tenido en los últimos tiempos para la ciencia..., al menos para la *ciencia-ficción*; o —*exceptis excipiendis*— su eficacia como *modelo*, *psicodrama*, *sociodrama*, *filme*, *caso*, *simulación* o *realidad virtual*, empleados como método científico o didáctico? De acuerdo: son elementos distintos, pero el principio es el mismo.

Con lo anterior no pretendo, desde luego, restablecer el paganismo, ni restituir el mito —en el sentido de superstición, prejuicio engañoso o embuste seductor— como base de convicción o medio educativo; ni fincar las conclusiones de la ciencia sobre mitos (¡ni lo permita Atenea!). Nuestro propósito es, más bien, señalar que, de hecho, una de las tantas tareas de las ciencias humanas es estudiar la mitología (estudio sistemático y crítico del mito), no hacer mitomanía (manía de urdir o decir embustes más o menos consciente e inocentemente). O dicho más brevemente: no es lo mismo la pedagogización del mito, que la mitización de la pedagogía.

Por otra parte, la utilización del mito para el trabajo pedagógico no es nueva. Baste recordar que el mito aparece de modo espontáneo en los albores de la humanidad y entreteje la historia, la cultura y, por lo tanto, la acción educativa de los pueblos desde la antigüedad hasta nuestros días. Sin el recurso al mito sería casi imposible entender las teorías relacionadas con la educación de influyentes pensadores: Homero, Confucio, Platón, Rousseau, Condillac, Kant, Schelling, Malinowski, Freud, Jung..., por citar unos cuantos ejemplos.

«BIOGRAFÍA» SUCINTA DEL MITO

Si se tratara de esbozar una *biografía del mito* habría que remontarse, por ejemplo, al legendario Homero, *primer educador de la hélade*, quien desencadenó una de las más importantes revoluciones pedagógicas, de resonancia universal, valiéndose de las tradiciones mitológicas contenidas en **Ilíada** y **Odisea**.

Más tarde, a partir de la sofística —en la Atenas ilustrada del siglo V a. C.—, el mito, como forma didáctica, pasó a designar el relato tradicional, la narración figurada y dramática, opuesta al discurso razonado o al razonamiento, el *logos*. Justamente la superación del *mythos* por la prevalencia del *logos*, marca el portentoso movimiento de la *Paideia*. Ésta, en su punto culminante, enarbola el razonamiento lógico, con apoyos rigurosos que remiten a la *epistéme* (como conocimiento cierto por causas y demostraciones, propio de la filosofía y la ciencia) y lo opone al *pensamiento mítico*, que recurre a fábulas y supersticiones basadas en la *doxa* de una autoridad tradicional.

También la teoría pedagógica contenida en el primer tratado explícito de educación de nuestra era, precisamente el **Paedagogus**, de San Clemente, profesor del *Didaskalion* de Alejandría, acota el valor gnoseológico del mito al distinguir de modo patente entre *hecho* y *conjetura*, entre *historia* y *mito*, entre la *verdad* que se descubre y la *fábula* que se inventa, entre el *dato revelado* y el *constructo poetizado*: «El hombre griego —señala el Alejandrino— piensa en forma de mito, el cristiano se guarda de pensar de modo mítico ya que para él lo importante en sentido religioso es el acontecimiento real»¹².

La Modernidad radicaliza el rechazo al mito como modelo para interpretar la realidad. La fuente del saber es —según se cree— la *raison raisonnante*, única capaz de dar respuestas verídicas. Todo saber que no sea resultado del *esprit de géométrie*, no pasa de ser producto de una mentalidad inmadura, alógica, constitutiva de una «falsa conciencia». Sólo las «luces de la razón» liberan a los pueblos y aseguran su felicidad.

Rousseau sería uno de los muchos ejemplos de la rebelión contra el moderno «mito racionalista». El ginebrino, para enfatizar el valor de la intuición sentimental, establece sus propios mitos: el *hombre natural*, *Emilio*, el *pueblo soberano*, la *moral del sentimiento* y la *filosofía del corazón*, entre otros¹³.

¹² *Paedagogus*, 3,11,3.

¹³ Vid. Lerma Jasso, Héctor. Este tema lo abordo con amplitud en *La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau*. EUNSA, Pamplona, 2003.

Quimeras que preludian, paradójicamente, el posterior monismo materialista del Positivismo, llamado también el *romanticismo de la ciencia*. Para Comte y su mítica teoría de los *tres estadios*, el mito constituyó una expresión del estadio teológico erradicada por completo en el estadio científico-positivo. En esa misma línea, Lévy-Bruhl considera que el mito corresponde a la mentalidad prelógica del hombre primitivo, distinta a la del hombre moderno, no con diferencia de grado, sino de naturaleza. Más recientemente, el estructuralismo, al poner todo el peso de su argumentación en el lenguaje, comparte también ese modo restrictivo de pensar.

Curiosamente, por otra vía argumentativa, el mito encuentra una acogida favorable en el Romanticismo pedagógico alemán, que sostiene que el mito, por su origen emocional, es constitutivo del sentido estético, más apto que la razón para acceder a la verdad. Según esto, el Absoluto se autorrevela en el mito popular, próximo a la categoría de religión natural y de arte que, como formas autónomas de expresión y vida, constituyen el alma de la educación.

De una u otra forma, las anteriores vertientes desembocan en la Revolución científica, industrial y cultural, que hincó sus bases en la «desmitificación» de los *idola* de recuerdo baconiano, del *cogito* cartesiano y del *positum* comtiano. Así se consuma el rechazo de todo lo que quede fuera del marco de la verificación experimental y la objetividad científica. Gracias al éxito técnico así obtenido, no fue difícil sucumbir a la tentación de colocar toda la fe en la razón, y con ella, la ciencia —reducida a técnica—, y con la ciencia el *mito del progreso ilimitado* —también reducido a lo técnico—. Progreso que, aunque ha logrado que el hombre realice caminatas espaciales, reproduzca mamíferos genéticamente, se comunique mediante redes digitales a miles de kilómetros, decodifique el genoma humano, construya bombas inteligentes... no ha sido capaz de darle una respuesta satisfactoria a su pregunta radical: ¿cuál es el sentido de mi —de nuestra— existencia?¹⁴.

¹⁴ Cfr. Lerma Jasso, Héctor. *Op. cit.* p.18.

EL MITO DE PIGMALIÓN Y GALATEA

Pues bien, si continuamos con cierta tradición pedagógica y dentro del vastísimo repertorio de mitos, creo que en esta ocasión puede servirnos, para el análisis, el mito de Pigmalión¹⁵, narrado por Ovidio (43 a.C.-17 d.C.) y reinterpretado por múltiples pensadores. Una versión particularmente influyente es la de J. J. Rousseau, en su pasaje lírico **Pygmalion** (1761?, 1775), que prelude la teoría educativa del mítico **Emilio** (1762), novela inspiradora de muchos de los sistemas comprendidos en lo que se ha llamado *pedagogía moderna*, *educación nueva* y *escuela nueva*. Otras interpretaciones de las que nos valdremos son, la pieza teatral de G. B. Shaw¹⁶, **Pigmalión** (1913), antecedente de la versión musicalizada de F. Lowe y A. J. Lerner, **My fair lady** (circa 1960), presentada en nuestro país como **Mi bella dama** (¿-2003):

Vivía en Chipre un joven escultor de gran talento llamado Pigmalión. Odiaba los vicios que la naturaleza había puesto en los seres humanos, especialmente en las mujeres. Ocupado en buscar defectos en los demás, acabó por odiarlos a todos. Prefería vivir en soledad. Su arte —decía— le bastaba para ser feliz. Así se convirtió en un amargo misántropo.

Queriendo anular las lacras de una especie que le resultaba insostenible, se empeñó en modelar, en mármol, bronce o marfil, al

¹⁵ Desde siempre, el mito de Pigmalión ha inspirado a filósofos, psicólogos, pintores, escultores, músicos y escritores. Entre muchos otros: Ovidio (*Metamorfosis*), Jean-Jacques Rousseau (*Pygmalion*, ópera; París, 1775), Cherubini (*Pigmalión*, ópera; París, 1804). Girondet, pintor francés (s. XIX), pintó *Pigmalión y Galatea*. Falconet esculpió, en mármol un bellissimo conjunto que representaba a Pigmalión al pie de Galatea en el momento en que ésta cobraba vida. Diderot elogió entusiasmadamente esta obra (cfr. Padilla, M. R. *Héroes Mitológicos*. Edimat, Madrid, 2002, 33 y ss.).

¹⁶ Vid. *Idem*. George Bernard Shaw creó un *Pigmalión* moderno que, como resultado de una apuesta, enseña a pronunciar en un inglés correcto, es decir, la pronunciación de la clase alta inglesa, a una pobre y analfabeta florista. Los progresos de la muchacha sorprenden a su maestro, al que llega a superar en gracia y dicción.

ser humano perfecto, al menos en cuanto a la apariencia exterior. Y siempre ocurría que la estatua a que dedicaba todo su genio representaba una mujer.

Después de muchos intentos, en la piedra más hermosa que tenía, un espléndido mármol rosado, logró tallar una estatua tan bella que, según él, no podía compararsele ninguna mujer viviente. Día tras día trabajaba en ella, y a la magia de su arte, se iba volviendo cada vez más hermosa. Con extremo cuidado, pasaba y repasaba largos ratos su cincel sobre su estatua, que al fin se convirtió en una exquisita obra de arte que parecía completamente una bellísima mujer, cuya modestia le impedía moverse.

Tan sublime era su estatua que decidió mantenerla en secreto, celoso de que ojos indignos se posaran sobre lo que él consideraba una obra maestra de la naturaleza. No había nacido mujer, ni se había esculpido estatua, capaces de rivalizar con ella. Cuando llegó el momento en que ya no era posible añadirle ninguna perfección, su creador sintió en sí algo extraño: se había enamorado apasionadamente de la forma nacida de sus manos, con un amor imposible de ser correspondido.

Ningún amante había sufrido jamás una pena tan desesperada como la de Pigmalión. Amaba un objeto sin vida y era terriblemente desgraciado. Tocaba a su amada para cerciorarse de que vivía, y casi llegaba a olvidar que era de mármol. En su delirio, le hacía regalos: conchas brillantes, piedras pulidas, flores de variados colores... La vistió, puso anillos en sus dedos, colgó pendientes en sus orejas y sartas de perlas en su cuello.

Por aquellos días se celebraba, en Chipre, con gran esplendor, el festival en honor a Venus, la diosa del amor y la belleza, surgida de la espuma del mar. Multitudes de amantes, en jubilosa peregrinación, acudían a su templo. Se ofrecían holocaustos, se adornaba el recinto, se entonaban himnos... Y ahí acudió Pigmalión quien, después de participar en los rituales, se encaró con la estatua de la diosa y le suplicó que le concediera el don de la vida a su estatua de mármol, y se la diera por esposa: *Ab, Venus, gentil y bella. Que tu voluntad puedes imponer. ¡Ob. Escucha el*

*ruego de un escultor y trae mi obra a la vida!*¹⁷. Venus —dice el mito— le oyó compadecida y comprendió sus ruegos.

De vuelta a su taller, Pigmalión se acercó al pedestal donde se posaba la escultura. Entristecido, vio que seguía siendo sólo un frío e inerte trozo de materia. Aún así, la ciñó en un tierno abrazo y, en su delirio, la acarició con un beso. En ese instante, sorprendido y gozoso, pudo sentir la calidez de sus labios, el rubor de sus mejillas y el palpitar de su talle. ¡Su estatua vivía; era una mujer real!: *¡Oh, Galatea! Recibe mi homenaje. Reconozco que me equivoqué: quise esculpir una ninfa, y me resultaste una diosa. La misma Venus no es tan perfecta como tú!*¹⁸.

Agradecido, comprendió que la diosa había obrado el portento. Su obra de arte era una mujer viva, una persona a quien puso por nombre Galatea (*blanca como la leche*, probablemente en honor a una de las Nereidas, la bella reina del océano, amada por el celoso cíclope Polifemo, que aplastaba bajo una roca a quien se atreviera a enamorarse de ella). Pigmalión pudo, al fin, desposarse con Galatea.

INTERPRETACIONES POSTERIORES

Tradicionalmente se ha creído que el propósito del mito de Pigmalión es exaltar la divinidad de Venus; nuestro punto de vista es, apoyado en interpretaciones posteriores, que se trata, en realidad, de elogiar la *humanidad* de Galatea y advertir el peligro que representa considerar a la persona como una *obra de arte*, producto del arte educativo.

Según la leyenda, Pigmalión logró realizar una prodigiosa hazaña: crear, gracias al arte escultórico (*tektosine*) una figura humana perfecta, adornada con todos los atributos corporales posibles. Pero al recibir la animación (*principio vital y forma humana*), su amada era como un recién nacido, exento de todo conocimiento, hábito o adquisición cultural. ¿No podría ahora, por medio de otro «arte» —el de la enseñanza (*didaskalía*)—, crear en ella un espíritu también perfecto:

¹⁷ Lang, Andrew. *Vid.* Padilla, M. R. *Op. cit.*

¹⁸ Rousseau, J. J. *Pygmalion*. O.C. II, 1224-1231.

inteligencia cultivada, voluntad madura, carácter virtuoso, personalidad atrayente? El arte escultórico, ¿no se asemeja al arte educativo? ¿No es, la educación, el arte sublime de infundir forma humana en una *materia prima* en la que hay —según el **Pigmalión** de Rousseau— *apenas un atisbo de vida, una incoación de alma humana?*

Y ése fue el siguiente reto de Pigmalión (y el peligro de la «educación» pigmaliónica): creer que sometiendo a su *muñeca viviente* a una labor docente intensa, a un proceso *antropoplástico* (*arte de construir seres humanos*), lograría convertirla en el reflejo más fiel de los sentimientos, ideas, gestos, palabras y virtudes deseables en la raza humana, ajustados a la entelequia creada por la imaginación y deseo del artista-educador. La pretensión era infundir, en el espíritu de Galatea, como en una intacta, dócil, plástica *materia prima*, con paciencia y arte, la forma de un ser humano ideal, exento de los defectos que tanto odiaba en sus congéneres. Para este «noble» propósito, la «educación» pigmaliónica habría de arrogarse el derecho de señalar, no tan sólo los objetivos (*skopos*) educativos, sino de construir el ser (*ontos*), el carácter (*ethos*) y el fin (*telos*) de la persona del educando y sus circunstancias.

En eso —según sugieren Lerner y Lowe— consistiría la verdadera obra de arte de Pigmalión: que en el ser por él creado, no hubiese gesto en su porte, palabra en su boca, idea en su mente o sentimiento en su corazón, que no hubieran sido previstos, planeados, puestos y evaluados por el poder demiúrgico del artista-educador. Así, gracias a una delicada aplicación de inventiva y técnica, el alma de Galatea llegara a ser conmovida según las expectativas del maestro (o, como ocurre ahora: según las exigencias laborales, mercantiles, culturales, sociales, políticas... ¡Qué más da!).

Pero, embelesado con su arte, Pigmalión no tomó en cuenta que la Galatea viva, era ya un ser substancial, racional, libre; una subjetividad individual, vinculada —pero no confundida— con lo extrasubjetivo. Un ser humano coprincipiado: principio

material, que explica su *reiformidad* (un *ens* real dentro de la realidad) y principio no material, que explica su *autoconciencia* (vuelta a una intimidad de naturaleza privilegiada). Ambos principios substancialmente unidos en un *yo-personal*: **unicidad singular** capaz de pensar y decidir por cuenta propia, de someterse o rebelarse, de aceptar o rechazar la injerencia ajena. Es decir: Pigmalión no tomó en cuenta —ni, por lo visto, la perspicaz Venus— que Galatea dejaba de ser «cosa», para convertirse en **persona**.

EL AGENTE PRINCIPAL DE LA EDUCACIÓN

Estamos —recuérdese— dialogando con un mito. Pero, fábulas aparte, hemos de inferir que, en efecto: el artista-docente no tomó en cuenta que la persona no obra por determinación ajena, sino por voluntariedad libre. Esto convierte al educando en **agente principal, sujeto y fin** de su propia educación. Es decir: la educación es un proceso que tiene como primer supuesto imprescindible la operación del educando. Éste posee, naturalmente, un *poder activo* (tendencia y capacidad de progresar: *pro-gredire: crecer, ir a más, mejorar*) para realizar su educación: un poder que efectivamente actúa *per se*, y que el educando puede poner, y de hecho pone de alguna manera, bajo el concurso y guía del educador. Pero —insisto— la iniciativa del desarrollo personal corresponde a la naturaleza humana.

El hombre no es un ser artificial, sino natural. Por tanto, el *principio activo* de su actividad está en él mismo. Ese principio activo no obra determinadamente, sino con libertad. Gracias a esto, el hombre es dueño de sus actos y responsable de ellos. Por eso se afirma que el educando es el **agente principal** —no en sentido protagórico— de su propia educación. De no ser así, no se conseguirá la respuesta libre y adecuada de éste, y la educación no tendrá lugar.

El mármol es operable por el escultor. Esculpir es una actividad que se opera **en** un objeto, pero educar no es una

actividad que se opere en, sino **con** el educando. La educación no es, pues, fruto del genio y del esfuerzo unilateral de un artista sino, sobre todo, de la autónoma participación del educando. Éste puede y debe conocer el fin de su acción. Puede querer o no ese fin, deliberar los pros y contras, elegir o aceptar los medios para la realización. Puede decidir actuar o no; hacerlo a su ritmo y modo; y gozar o sufrir los resultados de su actuación.

Sin embargo, existe el peligro de querer establecer la actuación del educador como el eje en torno al cual gire el proceso educativo. Es decir: el peligro de intentar una especie de fusión —o confusión— entre la creación artística y la labor educativa. En aquélla, el principio activo y causa eficiente (es decir, el agente único) es el artista; en ésta, el agente es el educando.

Cuando se percibe como arte, la educación es como *el conjunto de acciones por medio de las cuales el alfarero juega con las formas y modela su arcilla, así como el escultor con sus piedras* (Heráclito). Sería, pues, la actividad de un sujeto ejercida sobre la pasividad de un objeto. Por lo tanto, en esta relación acción-inacción, la mayor o menor calidad de la obra es mérito del artista. Él es el autor y, por lo tanto, dueño de la obra: la puede exhibir, vender, acumular en museos, casi como las mercancías en los grandes almacenes. Puede romperla y rehacerla si no está satisfecho. Así lo revela el **Pigmalión** de Rousseau al experimentar el extraño fenómeno de alineación que puede producir el quehacer artístico:

¡Oh, Galatea! ¡Oh, querido y encantador objeto! ¡Oh, maravillosa obra de arte salida de mis manos, de mi corazón, del fuego divino que hay en mí..., yo te he dado el ser. Ya no viviré más que en ti, por ti, para ti...¹⁹.

¹⁹ *Pygmalión, Op. cit.*

Esta misma pretensión de posesión narcisista —y «exhibicionismo aberrante», añade Starobinski²⁰— manifiesta el Preceptor de **Emilio**, al menos cuando exclama:

Yo soy el verdadero padre de Emilio, yo quien le hice hombre. Me habría negado a educarle si no me hubieran dejado ser árbitro de casarle *a su gusto, es decir, al mío*²¹.

Pero la educación no es *antropoplastia*. Eso diferencia radicalmente la labor del artista y la del educador. Aquél trabaja sobre objetos pasivos, plásticos (madera, arcilla, sonidos, colores...), cuya *potencia pasiva* recibe inertemente su acción. El educador trabaja con seres vivos, libres que poseen en sí —como he insistido— el *principio activo* de su obrar, que tienen dominio de sus actos. Por eso, los objetos son dóciles; los sujetos, problemáticos.

Pero esa problematicidad no es un óbice para la educación, sino su más firme fundamento. Representa el hecho experimental de la actividad libre del hombre, atestiguada por la conciencia psicológica. Por eso, la raíz más profunda de la educación es la **libertad natural**: «Es decir, el derecho de que goza toda persona, por el mero hecho de serlo, de usar de sus facultades físicas y morales, en vista de su bien y para cumplir con su elevada vocación de hombre»²².

Esto marca otra diferencia: el artista es el único determinante en su trabajo; aplica su principio activo sobre seres inertes. Puede hacerlo en forma relativamente independiente, individual y directa, y por lo tanto, tiene el control en el manejo de materiales, instrumentos y circunstancias de trabajo. El educador, en cambio, no maneja al alumno, sino que elabora, con otras personas, objetivos, elementos y situaciones para la educación en las que él es, quizá, el menos importante.

²⁰ Starobinski, Jean. *La transparencia y el obstáculo*. Taurus, Madrid, 1983, p.218.

²¹ Rousseau, J. J. *Emilio*. Porrúa, México, 1984, p.323.

²² Vargas Montoya, Samuel. *Psicología*. Porrúa, México, 1993.

La persona es el único ser del mundo visible, capaz de personificarse a sí mismo en la conciencia del yo. Al educador (o, más propiamente dicho, a la comunidad educadora: padres, maestros, escuela, Iglesia, Estado...), le corresponde asumir el compromiso de preparar las condiciones para *suscitar el yo personal* del educando: *yo personal* que se suscita con una *apelación persuasiva*, no se fabrica con el adiestramiento o la adaptación²³. Y *la honradez es el medio más potente para persuadir* (Aristóteles); y el *buen prestigio: la forma más fácil de obtener aceptación y atención* (Quintiliano).

La dignidad del *yo-personal* es —según insistiremos más adelante— inherente a la naturaleza humana, no es mero resultado de factores externos; no es construida por ninguna instancia ajena; preexiste a cualquier influencia formativa. Es la esencia misma del hombre que lo hace apto para *con-formarse* con la *forma* y con el *fin* de su naturaleza racional y libre, y para servirse de los bienes espirituales y materiales a su alcance para adelantar en el desarrollo y promoción de su personalidad. Educación, ciencia, historia, sociedad, política... en fin, toda la cultura, lo ayudan en esta tarea.

El hombre es, por naturaleza, persona. Y desarrolla, mediante su actuar, su personalidad. La condición de persona es esencial; los integrantes de la personalidad: conocimientos, hábitos, actitudes... son rasgos accidentales. De ahí que lo apropiado sea hablar, no de formación de la persona, sino de la *formación de la personalidad*, con lo que conlleva de formación del criterio y del carácter.

EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA

Como persona, el ser humano es natural y esencialmente *individuo* (un todo sustancial unitario que permanece a pesar de los cambios accidentales: *sustancia individual*); de *naturaleza*

²³ Cfr. Mounier, Emmanuel. *Apud: Voz Persona. Dicc. de Ciencias de la Educación*, p.1484.

racional (inteligente, capaz de pensar en términos abstractos; de elaborar y relacionar conceptos; de razonar con conciencia reflexiva, discursiva y práctica). De modo que **sustancialidad, individualidad y racionalidad**, en el orden natural, confieren al hombre su **dignidad de persona**.

Este hecho irrecusable (todo ser humano es persona; el educando es persona) se impone, a *fortiori*, como el primer gran principio del quehacer educativo: toda educación ha de ser, primordialmente, **personocéntrica**²⁴. Esto quiere decir que el proceso educativo debe girar en torno a la persona del educando que, *en sí*, lleva su valor. Por eso, cualquier modalidad educativa que se elija, cualquiera que sea el nivel, amplitud u objetivo que se proponga alcanzar, la educación ha de tener siempre, como aspiración primaria, el *incremento del valor personal* del educando. Es decir: la educación no es transmisión de valores, sino valorización de la vida.

Esta aspiración, para llegar a colmo, exige la presencia y colaboración de otros. La persona es *un-en-sí* y es un *ser-con-otro*. Esta realidad actúa en el educando la capacidad de diálogo, que es *encuentro-intercambio* del *yo* con el *tú* que, a diferencia del *ello*, se hace continuamente *yo* para el *otro*. Por eso, la relación educador-educando es una *relación interpersonal* que manifiesta la *igual dignidad de los dos términos* —de las dos personas— aun en la diferencia de los *status* y roles, competencias y nivel cultural de cada uno. De modo que decir: «el educando es el centro de la acción educativa», no implica la postergación de ninguna de las personas que intervienen en tal acción.

Así, educador y educando no se unen sólo en una «sociedad educativa» —que es todavía relación extrínseca, o meramente histórica, de realidad cultural, económica o política—, sino

²⁴ Este término posee mayor precisión y alcance que el de *paidocéntrica*, anacronismo que propugnaron, hace más de 300 años, las llamadas «revolución copernicana» de la pedagogía y la «escuela nueva», ya que todas las edades y en cualquier circunstancia son educables, no sólo la niñez y en la escuela.

que se unen en una «acción comunitaria» en la que existe participación recíproca de las personas, y la constitución de una unidad que comporta simultáneamente el *yo* y el *tú*, en la humanidad genérica que los iguala y en la singularidad irrepetible que los diferencia²⁵.

De no ser reconocida la identidad de dignidades, nunca se conseguirán, ni del educando ni de sus educadores, respuestas libres y responsables. Ausencia que, en el ámbito educativo, multiplicada en los sujetos y dilatada en el tiempo, ha traído como consecuencias: la masificación del alumno; el anonimato del maestro; la relegación de los padres; y, con todo ello, la pérdida de la filosofía de la responsabilidad personal. Sin duda, a esto se refiere Hanna Arendt cuando señala que, entre todos: «Hemos construido una sociedad de irresponsabilidad ilimitada».

Se trataría, entonces, de clarificar, de no perder o de rescatar, la dignidad de la persona, a fin de no caer en subjetivismos, individualismos o colectivismos. Porque hablar de la dignidad de la persona es apuntar a *lo más relevante, inédito e inviolable* que hay en todo ser humano. Es referirse al *núcleo más específico e íntimo de cada hombre*: desde donde conoce, decide y ama. Esto lo constituye en sujeto de derechos y obligaciones fundamentales. Es tratar del individuo singular, único capaz de conservar una última reserva de libertad que le impide quedar disuelto en el colectivo anónimo. Es aludir a un valor en sí: *valor intrínseco que llamamos dignidad, y por ese valor, el hombre no puede ser tratado por ningún hombre (ni por otro, ni siquiera por sí mismo) como un simple medio, sino siempre como un fin, y en ello estriba precisamente su dignidad* (Kant). Es la dignidad que revela *una existencia dialogada entre el yo humano y el Tú de Dios* (Kierkegaard).

²⁵ Berdjaev, Nicolás. *Apud: Dicc. de Ciencias de la Educación. Op. cit. Voz: Persona*, p.1484.

LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN COADYUVANTE

La educación, como prerrogativa humana, es un proceso de perfeccionamiento o, más propiamente, de autoperfeccionamiento (de *per-ficere*: perfeccionar, completar la obra de la naturaleza; promover en sí o en otro, el gradual desarrollo físico y el despliegue del espíritu). Y el principio activo de ese perfeccionamiento se halla inscrito en la naturaleza del educando. Es lo que llamamos **educabilidad**.

Educabilidad que autoactúa y deja espacio para la ayuda extrínseca. Dicho de otro modo: la educación es una relación cooperativa que tiene como primero y principal supuesto, la operación del educando. La operación del educador es coadyuvante precisamente porque el educando —insisto— posee en sí el poder activo que lo impulsa hacia su perfeccionamiento. *Toda ayuda supone dos acciones: la del que ayuda y la del ayudado. El primero tiene que contar con que el segundo haga algo de su parte. De lo contrario, no hay propiamente ayuda, porque no existe cooperación, sino una sola y exclusiva operación* ²⁶.

La labor del educador es, entonces, imprescindible, pero subsidiaria. Tiene como supuesta la operación del educando. En la creación artística, la operación del agente es, en la confección de la obra, única y determinante: construye objetividades en las que plasma las formas por él proyectadas. El educador, en cambio, ayuda al desarrollo de subjetividades libres. *Su tarea no es imponer al educando su personalidad, sino ayudar a que éste desarrolle la propia a partir de sus personales condiciones y circunstancias* ²⁷.

Cada acción educativa, por lo que tiene de coadyuvante, supone una modificación accidental en el educando y en el educador. Esto es así porque el *ser ontológico* de la persona, relacionado con su *ser teleológico* (*su deber ser*) comporta su

²⁶ Cfr. Millán Puelles, Antonio. *Op. cit.* p.131.

²⁷ Nassif, Ricardo. *Pedagogía general*. Kapelusz, Buenos Aires, 1989, p.45.

valor y dignidad; de aquí su doble modo de ser: *óntico, en cuanto la persona es en sí y es siempre idéntica a sí, y deóntico, en cuanto ella es para su perfeccionamiento y por tanto para hacerse diferente, aunque permanezca siempre sí misma*²⁸. Por eso el educador, al educar, se autoeduca.

La meta de esta modificación es el desarrollo integral —en amplitud y en plenitud— del *homo totalis*, de la persona en todos sus aspectos: existencial y esencial, individual y social, material y espiritual. Esto implica un proceso de inculturación, gracias al cual cada persona adquiere las experiencias de las generaciones pasadas. Pero no basta la adquisición de una cultura, sino también de unos hábitos que suponen la asimilación personal y crítica de la misma, juzgando de sus aspectos positivos y negativos²⁹.

Se favorece así el espíritu de iniciativa y de participación para aportar a esa cultura lo que cada uno tiene en sí de valioso. Así se explica el carácter naturalmente sociable de la persona como *ser-en-sí* y *ser-con-otro*: por **indigencia** (necesita de los demás) y por **excelencia** (los demás necesitan de él: tiene mucho que aportar a los otros). Y se explica también que toda persona pueda ser, simultáneamente, receptor, portador y transmisor de bienes culturales. Es decir, posee una doble cualidad: **educabilidad** (es susceptible de ser educado) y **educatividad** (puede ayudar a la educación de otros). queda así de manifiesto la universalidad de la educación: como educando o como educador, toda persona participa, de cierta manera, en alguna acción educativa.

Esto explica que la educación, siendo un **hecho personal**, exija la presencia y colaboración de otros. Esta colaboración es causa coadyuvante, ya que la **potencia activa** del educando es esencialmente completa para aquello que, con ayuda de su educador como agente coadyuvante, ha de conseguir. En

²⁸ D'Arcais, G. F. *Voz: Persona. Op. cit.* p.1483.

²⁹ *Vid.* Ortiz de Landázuri y Burriel. *Filosofía*. Magisterio Español, Madrid, 1981, p.464s.

cambio, en el proceso artístico, lo que el objeto tiene es únicamente la *potencia pasiva* de recibir la acción del agente. En este caso no se puede decir que el artista consiga el efecto por medio de la ayuda del objeto, sino que lo consigue sólo el artista-agente, de modo que *el objeto no funciona como agente, sino como paciente; por lo cual el agente no coopera con él, sino que simplemente opera en él*³⁰.

La ayuda educativa, entonces, no es suplencia ni destruye la individualidad y autonomía del *en sí* del educando, así como, en caso de rechazarla, el educando no se autodestruye, pero sí se empobrece, al encerrarse *en sí* en lugar de abrirse al ser, a la cultura, a los demás, a la trascendencia. Esto significa que, como educando, *no actúo sólo para mí, sino para el nosotros, es decir, para todos aquellos que entran en contacto con mi educabilidad*³¹. Educabilidad de un yo que tiene nombre, apellidos, circunstancias únicas... y que, sin embargo, se universaliza y tensa en un marco socio-histórico mayor:

Venimos *después* de otros seres de los que hemos recibido mucho, hasta el modo con que podemos oponernos a ellos; pero también venimos *antes* que otros, que se encontrarán como nosotros con respecto a nuestros antecesores... Así, el pensamiento de Platón —pongamos por caso— puede, en algún momento de mi vida, recargarse en mí con una nueva vigencia y eficacia que quizá no tenía en otro momento anterior. En este sentido, y aunque pueda parecer paradójico, no es excesivo decir que en el *nosotros*, puede crearse una especie de reciprocidad entre el presente, y el pasado y futuro remotos. *Esto quiere decir que, en el orden espiritual, la oposición entre lo próximo y lo lejano cambia de naturaleza y tiende a trascenderse*³².

³⁰ Cfr. Millán Puelles, Antonio. *La formación de la personalidad humana*. Rialp, Madrid, 1983, p.132.

³¹ Marcel, Gabriel. *El misterio del ser. Metafísica del somos*. Textos de grandes filósofos. Herder, Barcelona, 1984, p.237.

³² *Ibid.*

LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN PROGRESIVA Y PERMANENTE

El artista emplea horas, días o semanas en la realización de su obra hasta verla terminada a satisfacción. El educador, en cambio, necesita toda una generación para ver realizada la obra en la que participó, y quizá no la vea terminada jamás. «El hombre —afirma Barrio— es una realidad inacabada e inacabable». Ese inacabamiento aparece como la condición más radical de posibilidad de educación. Si la conducta humana estuviera determinada *ad unum* por pautas biológicas, la educación no tendría sentido alguno³⁵.

De ahí que resulte superfluo querer determinar los límites o términos cronológicos de la educación. Según Quintiliano, «nunca es demasiado temprano para comenzar». Y Comenio, el gran defensor de la educación de la vejez, señala «la necesidad de un proceso educativo que se puede decir acabado sólo al final de la vida». Santo Tomás de Aquino considera que desarrollar y perfeccionar el propio ser es una necesidad vital, por lo cual la educación, en sus aspectos más radicalmente humanos, debe extenderse a lo largo de cada una de las fases de toda su vida.

Esto reafirma la idea de que la educación ha de ser, por su misma naturaleza, **permanente** y **progresiva**. No porque así lo dispongan tales o cuales entidades pedagógicas. La escolaridad puede tener inicio y fin; se puede calendarizar, limitar, extender, alternar, etcétera, pero no la educación. De hecho, la escolaridad tiene vacaciones; la educación, no. Educarse es —según se dice— como nadar en un río contra corriente: no avanzar es retroceder. Albertine Necker de la Saussure, en su obra: **Éducation progressive ou étude sur le cours de la vie**, subraya que «la educación va bastante más allá de los límites de la edad evolutiva y de la institución escolar», comprometiéndolo al hombre en una mejora continua: todas las edades son susceptibles de educación.

³⁵ Cfr. Barrio, J. M. *Elementos de Antropología Pedagógica*. Rialp, Madrid, 2000, p.237.

Afirmar, pues, que la educación es progresiva significa tanto la continuidad de la acción educativa, como el consistente incremento de perfección que cada edad debe producir en el educando. Además: *la educación debe ser permanente y progresiva, debido a que la libertad humana puede destruir, en un momento dado, parte o todo el perfeccionamiento obrado hasta ese momento: o puede simplemente, detener la búsqueda de dicho perfeccionamiento por falta de la ayuda educativa necesaria* ³⁴.

Progresividad, continuidad y permanencia, ratifican la idea de que la educación es un acontecimiento que siempre acompaña al hombre. Evidentemente, a la persona no le es dada la «forma plena» de una vez y como pura *biología*. Ha de conquistarla paulatinamente, minuto a minuto, como *biografía*, a lo largo de su vida y *a golpe de libertad*. La dignidad del *homo educandus* prospera y se distiende en el tiempo hacia un fin que podemos llamar plenitud, realización, perfección... Para la persona, vivir es plenificarse; y respetar la dignidad de los demás, es la forma más digna de vivir la propia dignidad.

La educación progresiva y permanente no puede ser, entonces, sólo una campaña de alfabetización, simple alargamiento de los estudios, mera terapia ocupacional o *aburrida* batalla contra el *aburrimiento*. Es, más bien, una aventura, una conquista que ocupa toda la vida. A esto se refería Goethe cuando pedía a los hombres, que procuraran «tender con un esfuerzo ininterrumpido a la forma más alta de existencia humana».

LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN LIBRE

El arte es un *hacer* (*facere*) productivo, transeúnte (la acción del agente pasa a una materia exterior), al que le concierne la generación y búsqueda de instrumentos para producir una cosa que podría ser o no ser, y cuyo principio productor

³⁴ Quevedo, Paulino. *La Filosofía de la Educación como ciencia*. Inst. Intern. di Scienze dell'educazione, 1968, p.172.

reside en quien la produce, no en el objeto producido. El artista, en cuanto agente, *opta* entre diversas alternativas, decide acerca de formas, materiales, instrumentos, fines... La educación, en cambio, es un *obrar (agere)*, una operación que permanece en el agente que la realiza, a él transforma, y en ello tiene su fin y justificación. Al obrar le conciernen las acciones libres, en cuanto libres, del educando, en cuanto agente. Éste es transformado como persona de acuerdo a un *yo-ideal*; es ubicado en el terreno de las decisiones, de las grandes decisiones, como quien ha de edificar la vida bajo la propia responsabilidad.

Por eso la educación es orientadora. Muestra el qué y el para qué de la vida. Ayuda a los educandos a orientarse libre y responsablemente; a *tomar opciones; cada opción tomada significa realización de una posibilidad de vida, creación de nuevas posibilidades y exclusión de otras* ³⁵.

Toda opción se ordena al cambio. En arte, la intención del agente es que el cambio (forma, color, movimiento, sonido, perspectiva...) se aprecie en la obra producida. Este cambio se encuadra en el ámbito de la estética. En educación, el cambio se aprecia en el educando en cuanto agente: como crecimiento intelectual, norma de conducta, estilo de vida, proyecto académico o profesional... Y por ser la educación una acción libre —por lo tanto, responsable e imputable—, más que en el terreno del arte, se mueve en el terreno de la moral. A diferencia del artista, el educador parte del hecho de que toda persona posee capacidad suficiente —actual o potencial— para orientar por sí mismo sus actos de modo racional y, abriéndose a la ayuda de otros, dirigir su propio proceso educativo hacia metas que él mismo se señala o, de algún modo, hace suyas.

El cambio que busca la educación consiste, entonces, en pasar del *ser dado al ser pleno* (del *ser* al *deber ser*; de *dignidad*

³⁵ López Quintás, Alfonso. *Manual de formación ética del voluntario*. Rialp, Madrid, 1998, p.30.

óntica a *dignidad moral*). Cambio que, *ex sui*, es posible y libre porque la naturaleza humana está en parte determinada y en parte indeterminada. Es decir: la persona es una naturaleza racional libre, pero el modo concreto de realizar esa razón y esa libertad no está determinado. En ese compás de indeterminación, que no es estrecho, la persona es **autodeterminante**, es decir: **libre**. Libertad que convierte a la persona en un ser activo y original, con dignidad superior a cualquier otro en la naturaleza. De modo que ese margen de indeterminación es el ámbito de la libertad, presupuesto imprescindible para la conquista del mundo interior y, en consecuencia, del mundo exterior.

El hombre puede elegir, orientar el conjunto de su existencia en un sentido u otro. Puede someter, o no, su actividad a un proceso perfectivo que le permita alcanzar metas no previstas en el ámbito de la naturaleza. Puede negarse a sí mismo; negar a quien le ha dado el ser, a la realidad o rebelarse contra la naturaleza recibida; puede acertar o puede errar. Por eso, educar para la libertad es educar para tomar decisiones, *para desarrollar procesos de decisión significativos, en los que uno mismo está implicado. Ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio compromiso social, del propio futuro; es, sin duda, la más necesaria de las capacidades*³⁶.

La persona es un ser *determinado autodeterminante*, en cambio, la materia con la que trabaja el artista es, con respecto a éste, pura indeterminación. La obra de arte es hecha para ser contemplada, admirada. La obra del educador es para ser vivida, para seguir perfeccionándose —educándose— de modo ilimitado, hacia metas cada vez más altas de libertad, de autonomía y responsabilidad social: de *ser mejor para servir mejor*. La libertad humana no es mera indeterminación, sino autodeterminación. Libertad real, aunque no exenta de obstáculos puestos, unos por el *en sí* de la persona, otros, por las circunstancias

³⁶ *Idem.*

en las que se desempeña. Pero esos obstáculos no anulan el ser libre del hombre: la libertad no consiste en la ausencia de obstáculos, sino en la capacidad para superarlos. Pestalozzi lo expresa así: «Las circunstancias hacen al hombre pero, por lo menos en gran parte, el hombre hace las circunstancias». Los obstáculos a la acción pasan a ser otro de los presupuestos favorables para el ejercicio de la libertad personal. Por eso, la educación es un acto esencialmente ético.

LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN DIALÓGICA

Es obvio que no se educa al hombre en general: abstracto, intemporal y utópico. Ése ni siquiera existe. Se educa al hombre real, con nombre y apellidos; al que vive y convive porque es, a la vez, un *sí-mismo* único, irrepetible y, a la vez, *semejante* a sus hermanos los hombres. Es *un-sí-mismo-semejante* que se plenifica mediante el diálogo: *el pensamiento es esencialmente contraste de visiones y el diálogo, la dialéctica, constituye su indispensable vehículo*³⁷.

La persona, *ser-en-sí* y *ser-con-otro*, es un ser dialógico. Dialoga consigo mismo, con los demás, con Dios. Y en esa interlocución que se da en el *nosotros*, es donde mejor manifiesta su peculiaridad y singularidad. Donde puede vivir y realizarse libremente: autopoerse. Autoposición que le permite «sacar» de sí; aceptar y dar; darse sin perderse; entregarse, convertirse en un «don». Sólo quien se autoposee, puede entregarse. *Llegaré así a un extraño y maravilloso descubrimiento: a medida que me elevo a una percepción verdaderamente concreta de mi propia experiencia, estoy en condiciones de acceder a una comprensión afectiva y efectiva del otro, de la experiencia del otro*³⁸.

En cambio, si estoy dominado por una preocupación egocéntrica, ésta actúa como una barrera entre *yo* y el *otro*, y por *otro* debemos

³⁷ García Morente, Manuel. *Escritos pedagógicos*. Espasa-Calpe, Madrid, 1975, p.187.

³⁸ Marcel, Gabriel. *Op. cit.* p.237s.

entender aquí *la vida de otro, la experiencia de otro*. Pero la paradoja consiste en que esa preocupación, al mismo tiempo me oculta de alguna manera mi propia experiencia, pues, en realidad, mi experiencia está en comunicación real con las otras experiencias y no puede separarse de ellas sin separarse de sí misma. En otras palabras: el egocentrismo es siempre cegador, y no hay ceguera que no tienda a ser global³⁹.

La condición dialógica se explica porque en la persona hay una cierta **inmanencia**, un modo único de interiorizar las cosas y de permanecer dentro de sí; de experimentar su propia esfera vital. Es intimidad que crece y de la que —señala Yepes— brotan realidades únicas, originales, inéditas. Intimidad que tiene una apertura hacia afuera que encauza su **expresividad**. La persona habla, se manifiesta de mil maneras: lenguaje, gesto, actitud, semblante, modales, indumentaria... Todo su aparecer revela su ser. Para realizar ese acto de comunicación intersubjetiva, se vale de medios naturales y culturales: sonido de la voz, humo de la hoguera, escritura, tecnología cibernética, redes informáticas...⁴⁰.

Inmanencia, expresividad, dialogicidad y libertad testimonian, pues, que toda acción realizada en el marco socio-cultural tiene una repercusión educativa que fundamenta la existencia de unos derechos de la persona⁴¹ que deben ser

³⁹ *Idem*.

⁴⁰ *Cfr.* Yepes, Ricardo. *Fundamentos de Antropología*. EUNSA, Pamplona, 1997, pp.77 y ss.

⁴¹ Rafael Gómez Pérez, en su obra *Cuestiones de ética social*, señala que la persona tiene derecho natural a: la vida desde el momento de la concepción; la integridad personal; los medios necesarios para la vida: alimento, vivienda, vestido, descanso, educación, asistencia; la seguridad personal en caso de enfermedad, invalidez, vejez, desempleo; la buena reputación; buscar libremente la verdad, y a manifestar y difundir las propias opiniones; ejercer un oficio o profesión; la información objetiva; poder venerar a Dios, y a profesar la religión en privado y en público; elegir estado de vida; mantener y educar a los propios hijos; las oportunidades de trabajo; justo salario; la propiedad privada de los bienes; reunirse y asociarse; conservar o cambiar de residencia; intervenir en la vida pública; seguridad jurídica, según normas objetivas e iguales a todos.

protegidos por los poderes públicos, a fin de alentar el desarrollo de la autonomía personal y del *beneficio de ser* al que tiende el existente.

De hecho, en aras de ese *beneficio de ser*, las personas, en común, dirigen sus actos hacia fines intencionalmente queridos, introduciendo valores y metas que no estaban determinados por su naturaleza, sino que son creación de su libertad. Esta capacidad de darse un nuevo ser comunitario y solidario manifiesta, sobre todo, que los hombres pueden obrar como personas. La educación trasciende, así, el ámbito de las relaciones interpersonales para ubicarse en el amplio marco de la sociedad de las personas. Sociedad que, aunque no se pueda llamar *persona* sino analógicamente, también por la educación lleva a cabo su perfeccionamiento. Así como el progreso de las personas es posible gracias al *compás de indeterminación* de la naturaleza humana que da origen al *poder de autodeterminación*, también por el *compás de indeterminación* del ser de la sociedad, es posible su progreso.

¿UNA «EDUCACIÓN» PIGMALIÓNICA?

Se corre el peligro de no ver ese *compás de indeterminación* que hay en la naturaleza humana y contemplarla, en cambio, como *pura indeterminación*. Esto querría decir que, o que la libertad consiste en *hacer lo que uno quiera, que todo se vale*, o que tal indeterminación ha de ser *con-formada* con una forma heteroimpuesta, determinante, en su pensamiento, voluntad, afectividad y conducta. A esto es a lo que llamo «educación» pigmaliónica. Así, encomillada, porque sería una pseudoeducación —o contraeducación— que nos recuerda la ambigua relación entre Pigmalión, artista-educador y su *obra de arte viviente*. Parecería que el educando, antes de que la educación le sea impuesta, se redujese a un ser amorfo, con un *minimum* de humanidad apenas incoada; asocial, amoral, ahistórico que espera ser determinado y reconocido como persona, por alguna instancia extrínseca. Al menos así percibe Rousseau, *mutatis*

mutandi, a su mítico *hombre en estado de naturaleza*, como el *idiotikós* griego en su más cabal sentido: un individuo absorto en su mismidad, incapaz de vivir asociado, ignorante y rudo.

Ese peligro —no reconocer el *en sí* de la persona, sus capacidades y disposiciones naturales, ni su ingénito *principio activo* de acción—, no es nuevo ni poco frecuente⁴². Ciertas formas de pragmatismo conductista, de ingeniería social, de sociologismo o de ingeniería genética, etcétera, parecen postular que la persona no es principio, sino resultado de un haz de factores externos (biológicos, históricos, culturales, técnicos, económicos o sociales) que, catalizados por la educación, inciden y dan realidad a la persona humana. Se esfuma, así, el *humanismo solidario* y se establece el *humanismo del dominio y del poder*⁴³. Ante esa amenaza, Romano Guardini, considera que:

Todos los intentos de explicarme por presuposiciones de la sociedad, la historia, la naturaleza, la cultura, son malentendidos. Pues aquello a lo que responden esas explicaciones son a preguntas relativas a la conexión general de las causas materiales, biológicas e históricas. Pero la pregunta de que aquí se trata es completamente diversa. Se dirige a algo que existe sólo una vez: *en mí*. Y no porque yo sea algo especialmente importante, algo extraordinario, sino porque *yo soy precisamente yo mismo*, y eso deja abolida toda inserción en lo universal. A la pregunta ¿por qué debo ser yo precisamente en el que actúen tales o cuales influjos? No hay respuesta⁴⁴.

⁴² A ello tienden ciertas conocidas afirmaciones: «El hombre no puede convertirse en verdadero hombre sino mediante la educación» (Kant). «La sociedad misma produce al hombre en cuanto hombre» (Marx). «No hay naturaleza humana, el hombre se construye a sí mismo: él elige ser un dios o una bestia» (Sartre). «El mundo es sólo la representación mental de un yo que es pura representación mental» (Schopenhauer). «Siamo un sogno senza sognatore... siamo i personaggi di questo sogno unico» (Borges), etcétera.

⁴³ Cfr. López Quintás, Alfonso. *Ibid.*, 31.

⁴⁴ Guardini, Romano. *La aceptación de sí mismo*. Cristiandad, Madrid, 1977, p.19.

El peligro fáctico es que, tales factores, palmaria o solapadamente, se apropien de lo producido —como el artista de su obra—. Rousseau es contundente cuando recomienda a *Pigmalión* con respecto a *Galatea* y al *Preceptor* con respecto a *Emilio*:

Hazle creer que él es el amo, pero que en realidad lo seas tú. *No hay sometimiento más perfecto que aquel que guarda la apariencia de libertad*; así se cautiva la voluntad misma. (...) ¿Acaso no eres *dueño* de afectarlo como te plazca? (...) Que haga lo que quiera, pero sólo debe querer lo que tú quieras que haga; no debe dar paso alguno sin que tú lo hayas previsto, no debe abrir la boca sin que sepas de antemano lo que va a decir⁴⁵.

Más tarde, Watson entenderá la psicología como la ciencia que estudia, predice y regula —es decir: modela, manipula, controla— la conducta. Y la política economizada será la encargada de aplicar esa psicología a la gobernabilidad y/o a la mercadotecnia. Es decir: es la manipulación técnicamente posible porque el educador *llega a comprender al animal humano tal como un ingeniero comprende una máquina* que se inventa, se arma y desarma *ad libitum*, se programa, se ajusta, se recompone y no protesta. Esto dio pie al célebre reto de Watson:

Denme una docena de niños sanos, bien formados y un mundo apropiado para criarlos, y garantizo convertir a cualquiera de ellos, tomado al azar, en determinado especialista: médico, abogado, artista, jefe de comercio, pordiosero, ladrón, sin importar los talentos, inclinaciones, habilidades, vocaciones y raza de sus ascendientes⁴⁶.

⁴⁵ Rousseau, J. J. *Emilio o de la educación*. Porrúa, México, 1984, p.73.

⁴⁶ *Vid.* Watson, J. B., *Apud*: Heidreber, Edna. *Psicologías del siglo XX*. Paidós, Buenos Aires, 1985, p.187.

Reaparece así la educación como arte antropoplástico en su máxima expresión, capaz de realizar un prodigio metafísico: *alterar* la esencia *inalterable* del hombre; cambiar, de raíz, su naturaleza —o la del pueblo, según el caso—:

En una palabra, tiene que arrancar al hombre sus propias fuerzas (naturales) para darle otras que le son extrañas. (...) Cuanto más muertas y aniquiladas estén esas fuerzas, más grandes y duraderas serán las adquiridas, y más sólida y perfecta será también la institución⁴⁷.

Pero no todo lo técnicamente posible es éticamente lícito. La verdadera educación procede, en primer lugar, de adentro hacia fuera (*ex-ducere: sacar, manifestar, dejar surgir la riqueza interior*) y de afuera hacia adentro (*ex-ducare: dar, comunicar la riqueza cultural*).

La «educación» pigmaliónica intenta proceder únicamente desde el exterior. El educando es vaciado de su interioridad, es visto como un trozo de mármol que espera ser tallado; receptáculo que espera ser llenado; infrahumano que espera ser hominizado, u homínido que espera ser humanizado. Pasividad que permite toda suerte de manipulación.

Manipulación que intenta arrancar al hombre su ser natural para «construir» al «hombre en serie», capaz de responder determinadamente a los estímulos que se le ofrecen. Es el hombre que el mundo de las oportunidades demanda: cliente, votante, adulador, mano de *obra*, patriota *kamikaze*... lo que haga falta (¿no es, la *imagología*, una modalidad lucrativa e influyente en el «diseño y confección» de la imagen de *estrellas, políticos, magnates, convencedores profesionales*, etcétera, forjados más para *parecer* que para *ser*?).

Manipula el «educador» que *intenta modelar el espíritu de las personas y pueblos a fin de adquirir el dominio sobre ellos*

⁴⁷ Rousseau, J. J. *El contrato social o principios de derecho político*. Porrúa, México, 1992, p.22.

de forma rápida, contundente, masiva y fácil; que quiere vencer sin convencer; imponer su criterio sin dar razones veraces; que *no habla a la inteligencia, ni respeta la libertad; que actúa astutamente sobre los centros de decisión a fin de arrastrar a otros a tomar decisiones que favorecen sólo propósitos ajenos*⁴⁸; que domina por la amenaza, el castigo o la adulación; que coloca la educación al servicio de intereses espurios o partidistas; que se vale de la *pasionalización del individuo y de las masas* para controlar las conductas...

Esta contracción conceptual y práctica de la persona y de los grupos sociales, es posible gracias a otra cascada de reducciones: la educación se reduce a escolaridad; la escolaridad se reduce a enseñanza (hasta se abrevia PEA). Paralelamente, la educación se reduce a pedagogía; la pedagogía a la didáctica; y la didáctica se reduce a técnica de la enseñanza⁴⁹. El argumento es que la educación, por ser un arte, no tiene ni principios, ni fines, ni leyes propias, sino que depende del vaivén (o del capricho) de las condiciones políticas.

Porque esta «educación» suele colocarse al servicio del poder. Desde luego que padres y gobernantes —lo sabemos— son factores naturales de la educación. Por eso la utilización política de la educación es necesaria y legítima, pero no es la única vía pedagógica posible. Los hechos demuestran que conocer y controlar los resortes que accionan la conducta del hombre y de los pueblos, aviva la tentación de controlar la historia y el futuro. Y ésta es, a mi modo de ver, la mejor definición de totalitarismo.

⁴⁸ *Ibid.*, 37.

⁴⁹ Mucho se ha insistido en esta pretensión. Basten un par de ejemplos: «Este quehacer (la educación del pueblo) es, tanto en su estructura interna como en sus procedimientos prácticos, de naturaleza política» (Helmut Stellrecht, teórico de la educación nazi). «La educación es el mejor elemento consolidador de la revolución y el medio revolucionario por excelencia, por lo que las escuelas han de ser el objetivo primero de la política revolucionaria» (Gramsci, ideólogo del comunismo italiano). Engels, Marx, Lenin, Marcuse, Freire, entre otros, también participan de este parecer.

La historia reciente atestigua que los totalitarismos del tipo que sean⁵⁰, implican una degradación de la educación, que de ser un proceso a través del cual la persona camina hacia su completa realización, pasa a ser el proceso uniformante y homogeneizante en el que desaparece el carácter personal del pensamiento para ser sustituido por un criterio idéntico en todos los miembros de una sociedad. La libertad queda apriisionada en la voluntad de quien detenta el poder. La familia es relegada y la educación se convierte en un medio para alcanzar las metas de la política o la economía.

¿ARTE ANTROPOPLÁSTICO?

Ya se ve que la confusión entre arte —en sentido actual— y educación —¿arte *antropoplástico*?— entraña ciertos peligros. Nos remite, según analizamos, al mito de Pigmalión y su *obra de arte* viviente: Galatea.

Es verdad que entrar en temas de arte, es introducirnos al mundo de las formas. Por eso algunos creen que la educación, en lo que tiene de **formación**, puede ser equiparado al proceso artístico (como si la formación consistiese en dar forma plástica a una materia espiritualizada o a una subjetividad objetivada). La recta educación busca acercar al educando a la más plena realización de la forma que naturalmente le corresponde: de persona; no la forma que artificialmente decida quien detente la fuerza de la educación.

No son pocas las teorías que entienden la educación como un arte, como la reproducción de un «paradigma ideal», según el modelo platónico; o la construcción de una «entelequia» por medio de la «imitación de la naturaleza» en el sentido de la

⁵⁰ En otra parte nos hemos referido, como antecedentes de este modo «pigmaliónico» de pensar, al estatismo militarista de la Esparta de Licurgo, y a la simbiosis politeia-paideia en las tesis platónicas, o a la política escolar de Napoleón, para quien la educación es el más eficaz instrumento de gobierno y, por lo tanto, una prerrogativa del Estado y al servicio del Estado... (es decir: del gobierno).

mimesis aristotélica. La comparación es, sin duda, muy poética. Pero hay diferencias profundas, decisivas, esenciales que, a la luz de los resultados empíricos recientes, desaconsejan semejante analogía.

El arte pertenece al mundo del *hacer* que incide sobre lo producido. El mundo del *obrar* o de la conducta es el de la acción moral conforme a una ley interior que, al desarrollarse y ejercerse, incide sobre el bien de quien obra. Es verdad que, en su significación más general (hoy poco usada), toda actividad que el hombre realiza y lo lleva a producir algo es artística. Así entendido el *arte* (*tekné*) se identifica con la *producción* (*poiesis*) y se distingue de la *teoría* (*theorein*), como contemplación, acción puramente especulativa. Y se diferencia de la *práctica* (*praxis*), como transformación que el hombre hace de sí mismo, tanto individual como colectivamente. Ética, política —y educación— se ubican en el ámbito de la *práctica* (*praxis*). La Pedagogía y todas las ciencias en sentido propio, se ubican en la *teoría* (*theorein*).

En la *teoría*, la verdad se revela al hombre que tiende a acogerla, más que a conquistarla, sin que ello suponga una actitud pasiva por parte de éste. Es decir: el hombre no construye la verdad, sino que la descubre y abraza. Para los antiguos, la *theorein* era una actitud intelectual esforzada pero desinteresada (*scholé, otium*) que busca *el saber por el saber mismo*.

La conexión entre *theorein* y *praxis* resulta evidente como búsqueda de posibles mediaciones entre los valores ideales y una mejor realidad posible. La pedagogía, como *theorein*, es un *saber que tiene como su objeto a la educación, en su razón de ser, en sus fundamentos y en sus posibilidades*⁵¹, contempla la posibilidad de esa realidad mejor. La educación, como *praxis*, se encarga de realizar tal posibilidad. Si en la *theorein* se actúa principalmente el intelecto, en la *praxis* se actúa principalmente la

⁵¹ D'Arcais, G.F. *Op. cit.* p.1487.

voluntad ejecutiva. En la *theorein* asoma la determinación de modificar, en la *praxis* tal determinación se realiza. La educación es, fundamentalmente, *praxis*; la pedagogía es, fundamentalmente, *theorein* ⁵².

EL ARTE DE LA ENSEÑANZA

Ahora que, si tomamos en cuenta la diferencia real entre educación y enseñanza (ésta es sólo una parte de aquélla), podríamos decir que la *enseñanza* (si pudiéramos aislarla) algo tiene de *arte*. Por ejemplo: Millán Puelles, al explicitar la noción de educación en Santo Tomás de Aquino, señala que: «El arte del maestro es semejante al del médico. Pertenece al mismo género de artes: el de aquéllos cuya materia tiene por sí misma un cierto principio activo para el efecto que se pretende conseguir»⁵³. Este texto y otros semejantes, no deben dar lugar a confusión, porque se refieren a la *enseñanza*, no a la educación. La enseñanza *no es una actividad que se opere directamente sobre el educando; sino que se opera indirectamente; se opera sobre un material artificial* (asignaturas, programas, métodos, técnicas, estrategias, evaluaciones...), *para obtener la respuesta de un ser natural; pero no una respuesta determinada —como la del médico— sino libre* ⁵⁴.

De ahí que puedan, en cierto sentido, asimilarse la labor del artífice y la del docente. Ambas son un *hacer práctico productivo* que tienen mucho en común: magia y talento, técnica e inventiva, esmero y paciencia. Poseen, también, un objeto formal: la forma ideal, la figura modélica o imagen paradigmática que pretenden imprimir. La enseñanza se vale de normas (*el arte es conjunto de normas*) y de *arti-ficios*: métodos, programas, taxonomías, evaluaciones... que tienden a imitar

⁵² Tómese en cuenta que estas divisiones obedecen a la necesidad metodológica dada la forma de conocer de la mente humana, que tiene necesidad de separar lo que en la realidad está unido.

⁵³ Millán Puelles, Antonio. *Op. cit.* p.33.

⁵⁴ Quevedo, Paulino. *Op. cit.* p.170.

los procesos naturales (*el arte imita la naturaleza*) para facilitar la adquisición de conocimientos y hábitos que sirvan a la vida práctica e incrementen el rendimiento del potencial psico-somático. Emplea, además, *arte-factos* didácticos: textos, aparatos, carteles, clasificaciones, globos, mapas, tecnología electrónica, cibernética y satelital... para facilitar y acelerar los procedimientos cognitivos (no hace falta hablar aquí de los *arti-lugios* de los que se valen algunos docentes para dar por visto el programa; o de las *arti-mañas* empleadas por algunos alumnos para aprobar el examen).

La *artificialidad* didáctica es muy distinta a la *naturalidad* formativa. El hombre y su desarrollo no son algo artificial, sino natural; algunos medios para ese desarrollo, son *arti-ficiales* (creados por el *arte: tekné*). Sobre todo ahora, cuando casi se ha esfumado la distinción entre arte y tecnología. Cada vez abundan las clases —¿o *performances*?— en las que conviven el pizarrón y el gis con videos, animaciones manipuladas digitalmente, *shows* con láser, eventos kinéticos, telecomunicaciones y todo tipo de arte interactivo que requiere la participación del alumno: realidad virtual, *web*, instalación⁵⁵, etcétera. Pero, insisto, la enseñanza no agota la educación.

Porque originalmente, en griego, la palabra *tekné* significó *procrear, parir, dar a luz*. Por extensión significó *crear, producir, construir*. *Tekno-tropheó* significó: *dar la crianza, educar hijos*. *Teknion* se tradujo como *hijito, niño*. Pero con el tiempo, *tekné*, traducido al latín como *ars (arte)*, se refirió al *hacer productivo*, a lo *producido* y al *uso de instrumentos (artefactos)* que permiten al hombre vivir mejor.

Dicho de otro modo: las palabras *técnica* y *arte* se refieren —como ya señalamos— al hacer productivo, a la producción y a lo que no es natural, sino artificialmente producido. Si lo producido es un *bien útil*, nos referimos a la *técnica*; si se

⁵⁵ Peón, Mónica. «El arte de lo digital». *Arte y tecnología*. Rev. Recompensas, no. 4, 2003.

trata de un *bien bello*, entonces hablamos de *arte*. Pero la educación no busca producir «bienes útiles» (sería mediatizar al hombre hacia otros fines); ni «bienes bellos» (a menos que estemos empleando conceptos anteriores al siglo XVIII). No se ve, pues, la necesidad de que la educación sea vista como técnica o arte, cuando es, simplemente, *práctica* (*praxis*).

LA CREACIÓN ARTÍSTICA

Ahora bien: es muy humano que, en un arranque de lirismo, los que nos dedicamos a la educación consideremos que hay algo misterioso y fascinante en el proceso educativo, parecido al misterio de la creación artística. Sí: parecido, pero no igual. El artista, por necesidad de una liberación de energía psíquica, por un cierto gusto que no es fácil explicar —pero que siente en su espíritu, en sus nervios, en sus manos—, trabaja la materia amorfa hasta plasmar la forma ideal determinada previamente concebida. Lo informe pasa a ser una obra de arte: una forma inexistente es traída a la existencia; algo —¿o alguien?— que podría ser o no ser, y cuyo principio reside en quien la produce, es traída a la vida, como Galatea, gracias al talento del artista.

Esta liberación de la energía psíquica (*catarsis*) espontánea, desinteresada, se opera también en el campo instintivo, cuyo lujo se manifiesta, entre otras formas, en el juego. El arte está más cerca del juego que de la teoría y la moral. Por eso el artista vive mucho de la emoción, del deleite de los sentidos y se ubica más en el terreno de la estética. El educador, sin perder el legítimo gozo de la acción educativa, ha de colocarse más en el terreno de la ciencia y de la ética.

Con la formación, no se trata de dar forma a algo que absolutamente carece de ella (lo que se llamaría técnicamente *materia prima*). Esto sería crear *ex nihilo*. Es decir, sacar algo de la nada, y eso sólo puede realizarlo Dios. Sin embargo, en la noción bergsoniana, el artista es un vidente que penetra en los más íntimos fundamentos de todo ente, hasta las ideas

creadoras de Dios, y es un creador que puede expresar su visión en la obra. Contemplar y crear la belleza son en él una sola cosa.

El educador busca la belleza como *armonía entre sabiduría, prudencia y virtud*, por eso la percibe como uno de los trascendentales del ser y, más en concreto, como armonía de la persona. El artista busca la belleza como concepto religante al placer estético. La creación artística es, así, experiencia privilegiada, inaccesible al común de los hombres; intuición genial cuya razón de ser es la delectación, la admiración gozosa, la contemplación estética. *Sólo la mirada intencional del que mira, intentando comprender o disfrutar, puede calar en la esencia del arte, y abundar en el espíritu y en el mundo de su creador*⁵⁶.

Vista así, la creación artística implica una creencia latente en la espontaneidad de la naturaleza, que es acción de Dios, *energía creadora, élan vital*, impulso de la vida, cuya evolución llega a la creación del hombre y al espontáneo despliegue de su espiritualidad. El educador, en cambio, cree en la espontaneidad de la naturaleza humana y en la acción de Dios, pero también en la disciplina y el trabajo esforzado y formador. Las maravillas de la acción artística no se demuestran, ni deducen; sólo se intuyen. El artista es un genio místico intuitivo que, por impulso de la emoción —que es amor—, prolonga la obra divina: crea. El educador no crea, colabora con una criatura; en su labor ha de poner, además de intuición y talento: experiencia, estudio, trabajo y responsabilidad. El artista no expresa su obra en conceptos, ni mucho menos en leyes; sólo la muestra en un modelo. El educador puede trascender lo meramente empírico e indagar, científica y filosóficamente, el misterio de la educación de la persona.

Nótese, por último, que en una concepción de la educación como acción artística, late un algo de panteísmo neoplatónico.

⁵⁶ Cruz Hernández, M. *Vid. Voz: Arte*. GER, Rialp, Madrid.

Pero el educador no es un dios; no crea a su imagen y semejanza; no es dueño de la obra en la que participa. El *Pigmalión-educador* sí se siente un Narciso divinizado, artífice y dueño de la *chef-d'oeuvre* del arte educativo⁵⁷:

*¡Nada me es más querido, más apreciado y útil,
que ésta, mi maravillosa obra inmortal!...
Cuando mi espíritu, ya desfallecido,
no sea capaz de producir nada grande,
bello, noble, digno de mi prestigio,
yo mostraré al mundo mi Galatea y gritaré:
¡He aquí mi obra maestra!
¡Ob, mi Galatea!
¡Cuando yo haya perdido todo,
sólo tú estarás conmigo,
sólo tú serás mi consuelo!* ⁵⁸ ●

⁵⁷ Vid. Guyot, Ch. *Introduction Ballet-pastorale-poésies-contes et apologues*. O. C., II, XCIX-CI.

⁵⁸ Rousseau, J. J. *Pygmalion*. *Op. cit.*

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*. FCE, México, 1990.
- Barrio, José María. *Elementos de Antropología Pedagógica*. Rialp, Madrid, 2000.
- Bulfinch, Tomás. *Mitología*. Ed. Latino Americana, México, 1975.
- Canals Vidal, F. *Textos de los grandes filósofos*. Herder, Barcelona, 1984.
- Fox, Robina. *Leyendas de la Mitología*. México, 1999.
- García Hoz, Víctor. *Principios de Pedagogía Sistemática*. Rialp, Madrid, 1987.
- García Morente, Manuel. *Escritos Pedagógicos*. Espasa-Calpe, Madrid, 1975.
- Gutiérrez Zuloaga, Isabel. *Historia de la Educación*. Narcea, 1972.
- Hamilton, E. *La Mitología. Daimon*, México, 1984.
- Heidbreder, Edna. *Psicologías del siglo XX*. Paidós, Buenos Aires, 1985.
- Jungk, Robert. *Más brillantes que mil soles*. Argos, Barcelona, 1976.
- Kokkinou, Sophia. *Mitología griega*. Intercarta, 1989.
- Lemus, Luis Arturo. *Pedagogía: temas fundamentales*. Paidós, Buenos Aires, 1969.
- Lerma Jasso, Héctor. *La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau*. EUNSA, Pamplona, 2003.
- López Quintás, Alfonso. *Manual de formación ética del voluntario*. Rialp, Madrid, 1998.
- Millán Puelles, Antonio. *La formación de la Personalidad Humana*. Rialp, Madrid, 1983.
- Morando, Dante. *Pedagogía*. Miracle, Barcelona, 1969.
- Nassif, Ricardo. *Pedagogía General*. Kapelusz, Buenos Aires, 1989.

LA ESCUELA: ¿DE LA SUBSIDIARIEDAD A LA SUSTITUCIÓN DE LA FAMILIA?

Ana Teresa López de Llergo V.

RESUMEN

El tema que nos ocupa se refiere a la educación en la escuela, diferenciada según el sexo. Discernir la conveniencia de las instituciones mixtas, o de las exclusivamente femeninas o masculinas. Aunque hay opiniones en pro y en contra, el estudio actual ha de considerar las características sociales que obviamente varían los esquemas tradicionales. La familia sufre las modificaciones del trabajo extradoméstico de la mujer que cambia los roles que tradicionalmente se le asignaban a ella y al varón. Otras veces, influyen políticas demográficas; esto ha reducido la natalidad y la experiencia de convivir con mayor número de personas. Hay deterioro en la fidelidad conyugal, entonces la relación con los progenitores es incompleta. La cultura contemporánea está sustituyendo el tradicional sexo por el género. Se fomenta la permisividad en las relaciones sexuales.

El panorama ofrece más sombras que luces. Sin embargo, aunque es arduo el trabajo, la familia ha de recuperar su papel de primera educadora y la escuela tomar su postura de subsidiariedad. La preparación de los maestros ha de responder a las demandas de los hijos que no cuentan con el apoyo de un buen ambiente familiar.

Es necesario ofrecer diversos tipos de escuelas: femeninas, masculinas y mixtas, para poder elegir la que más convenga a los educandos, previo estudio muy concienzudo de la personalidad y el ambiente en donde se desenvuelven.

INTRODUCCIÓN

La familia es el ámbito natural que arropa a todo ser humano para su desenvolvimiento. Allí se convive íntimamente y, por eso, resulta más fácil el desarrollo de cada miembro, pues se cuenta con la ayuda de los seres que más nos conocen y de los que también se espera cariño.

Durante siglos lo más común, en las diversas culturas de la tierra, eran las familias numerosas, tanto por la prole que engendraban como por la cercanía e inclusión de los integrantes de la familia extensa. Sin embargo, existen muchos factores —psicológicos y sociales— que han variado la estructura familiar y, sobre todo, los roles de los progenitores. Todo ello afecta las responsabilidades de la escuela.

La institución educativa está concebida para ofrecer a la familia un servicio de subsidiariedad en la educación de los hijos, su ayuda se hace indispensable cuando los contenidos de las ciencias se enriquecen y la complejidad social exige una preparación que los padres ya no pueden proporcionar por falta de tiempo o de conocimientos especializados.

El tema que nos ocupa se refiere a la educación diferenciada, según el sexo, que puede darse en la escuela. En concreto, se trata de discernir la conveniencia de las instituciones mixtas, o de las exclusivamente femeninas o masculinas. Todo ello inmerso en las características sociales actuales que varían los esquemas tradicionales.

COMPLEJIDAD DE LA FAMILIA, HOY

Desde la segunda mitad del siglo pasado es notoria la promoción de la familia pequeña, debido a las modificaciones económicas que han exigido de la mujer un trabajo extradoméstico. No siempre el motivo es la falta de recursos, a veces es el deseo de ejercer la profesión que la capacita para desempeñar cargos fuera del hogar. Esta circunstancia varía los roles que tradicionalmente se daban a la mujer y al varón: ella en el hogar, él en el ámbito civil. Antes, había una

clara diferencia que comprendía también el modo de sentir, planear y razonar; actualmente, como el trabajo es el mismo, hay poca diferenciación.

En muchas ocasiones los espacios habitacionales se han reducido y se dificulta acoger a una prole numerosa; otras veces influyen políticas demográficas de muy diversa ideología, que no es el caso analizar aquí. A su vez, la ciencia ofrece medios para controlar la natalidad que, aunque siempre han existido, ahora se promueven y se comercializan de tal manera que todos tienen acceso a ellos. Es tal la difusión que, desde la infancia, se asumen esos recursos como algo natural y esto ha cambiado la mentalidad de los futuros adultos.

Así las cosas, la familia está prácticamente compuesta de los padres y dos hijos, por eso no hay mucha oportunidad de convivir con diversas personalidades e incluso, cuando los hijos son del mismo sexo, tampoco aprenden a tratar a los del otro. El asunto se complica si sólo hay un hijo.

El deterioro de la fidelidad conyugal impide a los esposos cuidar el ambiente familiar y, por tanto, no se ponen los medios para evitar riñas, malos tratos, faltas de respeto y violencia. Muchas veces el desenlace es el divorcio y, más tarde, vienen las situaciones irregulares al acceder a nuevas uniones.

Cada vez son más frecuentes las familias monoparentales en donde el modelo del adulto o es femenino o masculino, con el consiguiente empobrecimiento, a no ser que vivan con tíos y abuelos. Sin embargo, la relación con los progenitores es incompleta.

La cultura contemporánea está sustituyendo el tradicional sexo por el género, de manera que la personalidad ya no se apoya en la dotación biológica sino en la influencia cultural. Los criterios que se manejan, fuertemente promovidos por la publicidad, son los de la opción de elegir el rol femenino o masculino. En muchos ambientes se va adoptando este enfoque.

Mientras que el término sexo hace referencia a la naturaleza e implica dos posibilidades (varón y mujer), el término género proviene del campo de la lingüística donde se aprecian tres variaciones: masculino, femenino y neutro. Las diferencias entre el varón y la mujer no corresponderían, pues —fuera de las obvias diferencias morfológicas—, a una naturaleza «dada», sino que serían meras construcciones culturales «hechas» según los roles y estereotipos que en cada sociedad se asignan a los sexos («roles socialmente construidos»)¹.

Este criterio propicia el planteamiento de la conveniencia, según algunas circunstancias, de fundar una familia con dos personas del mismo sexo; y, ante la objeción de que en una unión así no habría procreación, se cuenta ahora con que pueden apoyarse en el recurso de la fecundación artificial, e incluso, en que ya algunos países conceden la adopción a parejas de este tipo. Los infantes con ese entorno tienen desdibujada la maternidad y la paternidad; la carencia de relación de alteridad procreativa fomenta la autosuficiencia en los adultos y en los jóvenes aislamiento que cuando sean adultos les dificultará la auténtica donación.

Finalmente, los medios de difusión promueven la permisividad en las relaciones sexuales, se asumen como naturales las faltas de respeto y se fomentan dependencias que impiden la madurez en las personas, y precisamente por ello, no están en condiciones de salir adelante y quedan atrapadas en este juego.

En un estudio² para investigar la influencia de la erotización y la agresividad en el reconocimiento de la propia identidad, se tomó una muestra al azar en forma no probabilística de 138 niñas y 102 varones, la mayoría de 8 años, casi todos con un solo hermano. 48 % vive con la familia nuclear; 42%,

¹ BURGGRAF, Jutta. *¿Qué quiere decir género?*, pp.9-10.

² Cfr. OÑATE GALVÁN, Rebeca. *La erotización infantil en un mundo agresivizado: sus riesgos*, en Aletheia, Revista anual, Número 20, pp.29-42.

con la familia extensa, y 17 % no vive con el padre. Los resultados obtenidos señalan que, en el proceso de identidad, la mayoría de las niñas se identifica con el sexo opuesto, lo que indica que la erotización provoca una tergiversación. La niña desea parecerse al padre por la relación que le liga con él. En los niños, la tendencia es a la identificación dispersa, de modo que en ellos la agresividad y la erotización promueve la identidad confusa y no se logra focalizar el objeto al que tiende.

DE LA ESCUELA SUBSIDIARIA A LA SUSTITUTA

La escuela subsidiaria estaba claramente tipificada en la antigüedad, abría sus puertas a niñas o niños que provenían de familias numerosas, donde la experiencia de tratar con hermanos de distinto sexo enseñaba de manera natural las diferencias entre ellos. A la escuela iban a adquirir conocimientos y a aprender a ser amigos. El modelo de familia de los alumnos era semejante, la madre permanecía en la casa y se encargaba de hacer rendir los recursos que el padre aportaba.

El divorcio era un recurso extremo, por lo tanto, se luchaba por llevar la vida en paz y se evitaban aquellas situaciones que deterioraran una relación *para toda la vida*. Entonces se contaba con la figura materna y paterna estables, con virtudes que hacían grato el ambiente.

En la actualidad se espera mucho más de la escuela. Los educandos acarrean un lastre de inseguridad, muchas veces por falta del afecto que no encuentran en sus padres, porque ambos dedican buena parte de su tiempo al trabajo extradoméstico o por la ausencia de uno de los progenitores debido al divorcio, al abandono o a la suplantación de alguno de ellos. De los maestros se espera comprensión, paciencia y buen ejemplo para rehacer la figura femenina o masculina que no observan en sus progenitores.

La propaganda de la cultura de género encuentra eco cuando el modelo de alguno de los progenitores es negativo, en la intimidad aparece el rechazo a ese sexo y se busca el

otro. Entonces se dan actitudes aberrantes que la sociedad admite. De allí que los educadores ahora tengan la responsabilidad, antes no imaginada, de rehacer en los educandos la figura del hombre o de la mujer, según el caso.

De este modo el papel de subsidiariedad, que inicialmente tuvo la escuela, se ha vuelto complejo. Por las abundantes carencias familiares aparece la necesidad de suplir para rehacer las personalidades de los educandos. Un aspecto especialmente relevante es el de la educación de la afectividad y del pudor, que salvaguardan el verdadero cariño.

EL DESARROLLO DE LA SEXUALIDAD EN LAS DOS PRIMERAS DÉCADAS DE VIDA

Para normar el criterio sobre la oportunidad de una escuela diferenciada según el sexo, hace falta explorar los datos que se tienen del desarrollo y descubrimiento del sexo desde la infancia hasta la adolescencia.

En la fecundación, cuando los 23 pares de cromosomas son X, sabemos que se trata de una niña. Si el padre aporta 22 cromosomas X y uno Y se engendra un niño. Por eso, desde el primer momento se da la diferenciación sexual. Un poco más adelante sucede lo que nos explica el doctor Ernesto Bolio y Arciniega:

(...) la séptima semana de gestación, el feto debe recibir un «baño hormonal», y en ese momento el cerebro, la estructura cerebral, se ve modificada por ese «baño» (...). Este «baño hormonal» —que produce la madre— define en las células una orientación sexual de la que carecerían sin el «baño», de hecho, algunas veces, por razones desconocidas aún, se producen más o menos hormonas y eso también influye en el feto³.

A los dos años, los pequeños descubren su cuerpo y las diferencias entre niñas y niños y asumen su propio aspecto⁴,

³ *Vicisitudes de la identidad sexual*, en Revista ISTMO, No. 255, p.43.

⁴ Cfr. ERIKSON, Eric H. *Infancia y sociedad*, pp.61 y 75.

desde ese momento se identifican con su ser varonil o femenino de manera espontánea. En la pubertad⁵, los cambios hormonales y sus efectos en el cuerpo, llevan a afrontar de un modo radical el sentimiento de la identidad sexual. Entonces los intereses y las conductas de los adolescentes están fuertemente relacionados con la sexualidad.

El trato del niño con el padre o la madre es muy importante para empezar a construir la relación con personas del mismo o del otro sexo, esto ayudará a que en la adolescencia la identificación con el propio sexo se asuma sin ningún tipo de dificultad.

Los problemas⁶ que actualmente pueden presentarse en los adultos, y que afectan la imagen que de ellos tengan sus hijos repercutiendo en la aceptación de la identidad, pueden deberse al divorcio de los padres y a la sustitución de los progenitores; a la resistencia del hombre al trabajo de la mujer fuera del hogar y al éxito que de ello se derive, que en ocasiones es superior al de él; a la reducción del tiempo que la madre dedica a la familia, por variar sus roles en la vida cotidiana, y a que muchas veces el padre tiene más presencia que ella en el hogar, etcétera.

El efecto más frecuente de todo lo anterior es la ruptura de la armonía entre los tres aspectos del sexo⁷: biológico, psicológico y social, y las repercusiones en la conducta sexual. El primero es el cromosómico; el segundo se relaciona con las vivencias psíquicas y se manifiesta en la toma de conciencia de pertenecer a un determinado sexo; el último es el asignado a una persona según la perciban los demás. Cuando estos aspectos se desarticulan, los adolescentes adoptan conductas inadecuadas porque se resisten a identificarse con su sexo biológico y enfocan la sexualidad de manera antinatural. Esto puede agravarse ya que en estas circunstancias:

⁵ Cfr. MUSSEN, Paul H., CONGER, John J. y KAGAN, Jerome. *Desarrollo de la personalidad en el niño*, pp.436 y ss.

⁶ Cfr. GONZÁLEZ NÚÑEZ, José de Jesús (Compilador). *Los cambios del hombre frente a la metamorfosis de la mujer*.

⁷ Cfr. BURGGRAF, J. *¿Qué quiere decir género?*, pp.16-19.

(...) el desarrollo sexual no es completo y no ha madurado hasta el pleno descubrimiento de su meta: el sexo opuesto. En este momento del crecimiento, objetivos y situaciones variadas, humanos o no humanos, pueden asociarse en la imaginación con el despertar de sentimientos eróticos todavía indefinidos: niños y adultos, pero también situaciones inanimadas o emocionalmente excitantes. La sexualidad de un adolescente en esta etapa podría denominarse bisexual, aunque no sería desacertado llamarla «multisexual»⁸.

LA ESCUELA MIXTA

Aunque en casi todas las culturas de la antigüedad se educó a las mujeres, la escolaridad siempre se polarizó hacia los niños debido a los esquemas sociales. Obviamente, cuando las oportunidades educativas son las mismas para el varón y la mujer, hace falta precisar la terminología y todo ello propicia un desconcierto que poco a poco se ha ido superando.

El planteamiento de fondo ante la propuesta de escuelas diferenciadas o mixtas responde a que, en algunos casos, se da mayor importancia a la personalidad humana y en otros se defiende la necesidad de dar al hombre y a la mujer las mismas oportunidades educativas⁹.

Antonio Ardillas y Jesús Puente al estudiar la coeducación¹⁰ señalan aspectos negativos y positivos. Entre los primeros, admiten la dificultad de establecer el justo equilibrio para desarrollar las cualidades femeninas y masculinas sin menoscabo de algunas, los educadores generalmente no tienen la suficiente preparación para enfrentar la coeducación, se dificulta la educación sexual y se fomentan las relaciones sexuales prematuras. Respecto a lo positivo señalan que se ofrece una formación humana integral pues lo normal es convivir con

⁸ VAN DEN AARDWEG, Gerard J. M. *Homosexualidad y esperanza*, pp.57-58.

⁹ Cfr. GARCÍA HOZ, Víctor. *Principios de Pedagogía sistemática*, pp.275-283.

¹⁰ Cfr. *Coeducación*, STUDIUM, Madrid, 1970.

mujeres y varones, se enriquecen con más variados enfoques, practican la caballerosidad y el pudor, destierran la timidez, se fomenta la igualdad de oportunidades.

Este estudio realizado hace poco más de treinta años no contaba con el actual deterioro del respeto entre las personas de diferente sexo ni con la permisividad de las manifestaciones de afecto que exacerban la sensibilidad. Todo ello con el apoyo de los medios de difusión que presentan, como modelo de vida, el de personas públicas que desconocen el significado de la fidelidad y del compromiso.

En Estados Unidos, país caracterizado por la defensa de la igualdad a ultranza, se ha iniciado un planteamiento que tal vez responda a la necesidad de evitar la promiscuidad y la procreación a edades tempranas y sin la garantía de formar una familia:

El respaldo a las escuelas de un único sexo supera las posiciones de los partidos políticos. En el senado norteamericano, los defensores van desde el republicano de Texas, Kay Bailey Hutchinson, a demócratas como Hillary Clinton de Nueva York y Edward Kennedy de Massachussets.

Associated Press, citando a Leonard Sax, responsable de la Asociación Nacional para la Implantación de Escuelas de un Único Sexo en la Educación Pública, informaba el 8 de mayo que ya existen 10 escuelas públicas de un único sexo, y dos más se espera que se abran en breve¹¹.

PROPUESTAS

El panorama ofrece más sombras que luces, sin embargo, la postura que se plantea se apoya en la realidad de la naturaleza humana, en *lo que es*, imagen y semejanza de *El que Es*.

¹¹ BOLETÍN ELECTRÓNICO DEDICADO A LA DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR, LOS VALORES Y LA DEFENSA DE LA VIDA HUMANA DESDE LA CONCEPCIÓN HASTA LA MUERTE NATURAL, *¿Ha llegado la hora de las escuelas separadas por sexos?*, No. 302, p.1.

Por tanto, aunque es arduo el trabajo, la verdad está de nuestro lado.

La familia ha de recuperar su papel de primera educadora y la escuela tomar su postura de subsidiariedad. Para ello hace falta una mutua colaboración: ofrecer a los padres acertados criterios mediante «Escuelas para padres» donde se les ayude a resolver los problemas de los hijos y aconsejarles para que muestren una vigorosa y atractiva personalidad materna y paterna. De este modo ayudan a los hijos a adoptar sin problemas su propia identidad y el aprecio por el otro sexo.

...no se trata de que los varones sean más «masculinos» y las mujeres más «femeninas» (pero tampoco lo contrario), sino de que vivan más como «personas», lo cual significa con más originalidad, individualidad, autonomía, refiriéndose menos «a lo que se suele hacer» y a «lo que todos piensan», con creciente disposición de aceptar en libertad la responsabilidad de los propios pensamientos y sentimientos, juicios y actos¹².

La preparación de los maestros ha de responder a las demandas de los hijos que no cuentan con el apoyo de un buen ambiente familiar; hay que fortalecerlos para evitar soluciones fáciles que a la larga provocarán problemas similares a los de los progenitores. Además, la personalidad de cada maestro ha de ser vigorosa para ejemplificar su respectivo sexo. De los docentes se espera fortaleza para ir en contra del ambiente permisivo y erotizado.

Ofrecer diversos tipos de escuelas: femeninas, masculinas y mixtas, para poder elegir la que más convenga a los educandos, previo estudio minucioso de la personalidad y el ambiente en donde se desenvuelven. Por ejemplo, si lo que un niño necesita es relacionarse con otros niños porque en su familia está rodeado de mujeres, la opción es un colegio

¹² BURGGRAF, Jutta. *Hacia un nuevo feminismo para el siglo XXI*, pp.49-50.

masculino. Cada institución ha de tener muy claro el objetivo de la formación diferencial y conocer muy bien los momentos críticos donde se configura la feminidad y la masculinidad. Un medio para lograrlo es el de ofrecer una adecuada educación sexual en donde se responda a las siguientes preguntas: ¿Cómo hablar a los hijos de este tema? ¿Cuándo y cómo decirlo? ¿Quién debe decirlo? ¿Cuáles son los conceptos que ameritan aclaración? El doctor Álvaro Sierra Londoño afirma:

Mi condición de médico de niños, con alguna experiencia en educación y asesoría familiar, al lado de mi condición de padre de familia, me habilitan para afirmar sin temor a equívocos a todos los padres de familia que están seriamente preocupados por la educación sexual de sus hijos, que nadie puede ni debe hacerlo mejor que ustedes. Y en cuanto al medio educativo escolar, estén vigilantes y atentos, porque su función al respecto es de complementación frente a lo realizado por los padres. Sólo los padres han de encuadrar la sexualidad humana [en su auténtico eje]: el amor. Porque sólo ellos pueden avalarlo con la vida misma, su compromiso, su incondicionalidad y su capacidad para entregarse totalmente¹³.

Se trata de recuperar los valores sociales de la fidelidad y del respeto, como un reto que al unísono ha de establecerse en la familia y en la escuela, con la firme determinación de no perderlos nunca más. ●

¹³ Apud TAMÉS, María Adela. *La mujer y la crisis de la familia*, p.91.

BIBLIOGRAFÍA

ARDILLAS, Antonio y PUENTE, Jesús. *Coeducación*, STUDIUM, Madrid, 1970.

BURGGRAF, Jutta:

- *¿Qué quiere decir género?*, Ediciones Promesa, Costa Rica, 2001.

- *Hacia un nuevo feminismo para el siglo XXI*, Ediciones Promesa, Costa Rica, 2001.

ERICKSON, Eric H. *Infancia y sociedad*, 8ª edición, Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1980.

GARCÍA HOZ, Víctor. *Principios de Pedagogía sistemática*, 3ª. Edición, Ediciones RIALP, S. A., Madrid, 1966.

GONZÁLEZ NÚÑEZ, José de Jesús (Compilador). *Los cambios del hombre frente a la metamorfosis de la mujer*, Instituto de Investigaciones en Psicología Clínica y Social, A.C., México, 2000.

MUNSSSEN, Paul H., CONGER, John J. y KAGAN, Jerome. *Desarrollo de la personalidad en el niño*, 4ª reimpresión, Editorial Trillas, México, 1998.

TAMÉS, María Adela. *La mujer y la crisis de la familia*, Ediciones Promesa, Costa Rica, 1999.

BOLETÍN ELECTRÓNICO DEDICADO A LA DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR, LOS VALORES Y LA DEFENSA DE LA VIDA HUMANA DESDE LA CONCEPCIÓN HASTA LA MUERTE NATURAL, No. 302, Julio 2002.

REVISTA ALETHEIA. No. 20, México, 2001.

REVISTA ISTMO. Año 43, No. 255, Julio-agosto 2001.

VAN DEN AARDWEG, Gerard J. M. *Homosexualidad y esperanza*, Ediciones Universidad de Navarra, S. A., España, 1997.

DE HEISENBERG Y GÖDEL A SAN AGUSTÍN, O DE LA INCERTIDUMBRE AL MISTERIO EDUCATIVO

Jorge Medina Delgadillo

Mens agitat molem.

(«El espíritu mueve la materia»).

Virgilio

RESUMEN

Los objetivos del presente escrito son, por una parte, manifestar la repercusión que han tenido las conclusiones de las ciencias físico-matemáticas del siglo XX en los terrenos educativos y, por otra, recuperar el pensamiento agustiniano como pista de solución a los problemas heredados en dichas conclusiones. Para delimitar el área de análisis del primer objetivo, recurriré a las conclusiones matemáticas de Kurt Gödel y a las de la física cuántica de Werner Heisenberg.

INTRODUCCIÓN

En los albores del vigésimo siglo, el mundo, y en especial, el mundo científico, se enriqueció por los avances que en las ciencias físico-matemáticas realizaron grandes científicos; entre otros, Born, Ackermann, Einstein, Minkowski, Rutherford, Heisenberg, Gauss, Hilbert, Planck, Gödel, propusieron una nueva *forma* de entender la realidad —forma no menos revolucionaria que la de Galileo y Copérnico en su tiempo—, cuyas consideraciones traspasaron el umbral de los números e incidieron en el pensamiento filosófico y, por ende, en el pensamiento educativo.

Las teorías del caos y la complejidad, que actualmente se presentan como paradigma de comprensión de la realidad, nos obligan a revisar críticamente su origen y a considerar la validez o invalidez de sus conclusiones en el terreno humano. Ciertamente, los objetos de estudio de las ciencias físico-matemáticas se presentan al ser humano con cierta docilidad y pasividad manipulable, de ahí que los progresos en este ámbito del saber sean más vertiginosos y vayan a la avanzada; por el contrario, el ser humano es un «sujeto» de estudio, y además de las implicaciones éticas que presentaría su manipulación y experimentación, existe una consideración ontológica fundamental: es libre, y la libertad no lo convierte en un sujeto caótico, incomprensible y dejado al azar, sino en una entidad misteriosa, capaz de certeza dentro de cualquier incertidumbre.

INCOMPLETITUD E INCONSISTENCIA DE LOS SISTEMAS FORMALES (K. GÖDEL)

Kurt Gödel¹ nació Brno, Moravia en 1906, y vivió en Viena hasta 1940; en 1930 se doctoró en la Universidad de Viena, curiosamente con una tesis de apenas once páginas, que demostraba la completitud semántica del cálculo de primer orden, es decir, que cada verdad lógica es probable. Hacia 1931 escribió una de las obras revolucionarias dentro de la historia de las matemáticas: **Sobre las Sentencias Formalmente Indecidibles de Principia Mathematica y Sistemas Afines** («Über formal unentscheidbare Sätze der *Principia Mathematica* und verwandter Systeme I»)². En ella observó que, dentro de un sistema, existen proposiciones que versan sobre la consistencia del sistema mismo y que son de suyo indecidibles.

¹ Su biografía se construyó a partir de las siguientes fuentes: *Gran Enciclopedia Rialp*, T.XI, Rialp, Madrid 1972; *Encyclopedia of Philosophy*, V. 4, Routledge, London-New York 1998; *Enciclopedia Encarta* (Versión 9.0.0.0710), Microsoft, Redmond 2000; *Diccionario Enciclopédico Salvat*, T. X, Salvat, Barcelona 1991. *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Cambridge U. Press 1999.

² Existe una reproducción de este ensayo en inglés en Yggdrasil's Library: www.ddc.net/ygg/etext/godel/godel3.htm

De 1933 a 1939 fue *Privatdozent* en la Universidad de Viena, y publicó en el mismo período artículos sobre el problema de elección, la relación entre lógica clásica y lógica de intuición. Al mismo tiempo, ingresó al Círculo de Viena, del cual salió por el desacuerdo con su postura filosófica. Kurt Gödel pasó el período escolar de 1933-4 en el Instituto de Estudios Avanzados en Princeton. En 1940 emigró a Estados Unidos permaneciendo en Princeton, donde se relacionó cercanamente con su amigo A. Einstein. Murió en 1978, a causa de desnutrición, tal vez por sus problemas mentales y ciertas fobias que le aquejaron al final de su vida.

Es necesario, al hablar de Gödel, mencionar la obra **Principia Mathematica** (*PM*) de Alfred Whitehead y Bertrand Russell. En sus obras completas, Kurt hace copiosas referencias a la obra de Russell, ésta constituía un baluarte en la historia de la Lógica, ya que con pocos símbolos y realmente un mínimo de axiomas y teoremas, construía todo el edificio de la matemática, augurando así la posibilidad de una construcción formal (lógica) de todas las ciencias, al modo de *PM*.

Los signos utilizados en *PM* –utilizados posteriormente por el mismo Gödel para llegar a resultados sorprendentes– son:

\neg (Negación «no»)	\wedge (Conjunción «y»)	$\forall x$ (Para toda x)
\vee (Disyunción «o»)	\equiv (Igual a «=»)	$\exists x$ (Existe x tal que)
\rightarrow (implica, se sigue que)	\in (pertenece a, miembro)	\subset (contiene a, conjunto)

Por ejemplo, el principio aristotélico de no-contradicción, en un lenguaje formal equivaldría a: $\neg(\mathbf{A} \wedge \neg\mathbf{A})$; o el de identidad a: $\mathbf{A} \equiv \mathbf{A}$

La intención russelliana, muy pitagórica, suponía la simplificación de las verdades científicas a fórmulas consistentes o coherentes dentro de un sistema formal. A este afán se sumaba el formalismo de Zermelo y Fränkel, y los axiomas de los números naturales de Peano.

Los teoremas de Gödel tendrán dos reproches a los conceptos anteriores:

a) No hay sistemas formales *consistentes*³.

b) No hay sistemas formales *completos*⁴.

Quizá la mejor manera de introducir los teoremas de Gödel sea con este sencillo ejemplo, que la literatura científica consagró como la «máquina de Gödel»:

Imaginemos que existe una computadora capaz de contestar cualquier pregunta; después se escribe la frase G —de Gödel— «esta computadora nunca dirá que esta frase es verdadera». Ahora se le pregunta a la computadora: «¿Es G verdadera o falsa?» Si la computadora contestara que es verdadera, entonces el enunciado G sería falso, y la computadora se equivocaría al decir que era verdadero, por tanto, no podrá decir nunca que el enunciado es verdadero. Entonces, el enunciado G , que afirma: «esta computadora nunca dirá que esta frase es cierta» es verdadero y la computadora no puede detectarlo así. Hay, entonces, por lo menos, una verdad que la computadora no puede pronunciar, aunque nosotros sí lo sepamos. En otras palabras, la computadora no es capaz de contestar cualquier pregunta que se le formule.

Si se traslada esto al terreno científico, y la máquina representa las matemáticas, podemos imaginar el duro embate que representó Gödel para quienes vislumbraban en esta ciencia el modelo para todas las demás o su fundamento⁵; en concreto, para Hilbert y su formalismo, que pretendía hacer de la matemática clásica, de sus conceptos e ideas, un sistema de signos gráficos manipulables, demostrables, combinables conforme a reglas mecánicas arbitrarias⁶.

³ Se entiende por consistencia, la propiedad de un sistema que afirma que para todos sus enunciados hay una clasificación en «verdadero» o «falso».

⁴ Se entiende por completo o completitud, la propiedad de un sistema que señala que puede probarse, dentro del sistema y con los axiomas del mismo, cualquier enunciación contenida en el sistema.

⁵ Históricamente existieron pretensiones similares al formalismo lógico de Hilbert, basta recordar la teoría de los números de Pitágoras, la *Ethica ordine geometrico demonstrata* de Baruch Spinoza, o al afán por los juicios sintéticos *a priori* de las ciencias físico-matemáticas de Kant.

⁶ Cfr. GÖDEL K., *Obras Completas*, Alianza Editorial, Madrid 1981, p. 92-92.

El primer teorema de Gödel puede resumirse así: para φ (enunciado) existe un número «n» que tiene propiedades. Supongamos que una de esas propiedades es «no ser deducible del sistema», entonces habrá «n» sin prueba φ^7 .

Más extensamente, el procedimiento gödeliano consiste en asignar un número natural a cada símbolo del sistema y utilizarlos como exponentes de números primos que después se multiplican obteniendo así, para cada fórmula del sistema, un número y sólo uno: su número de Gödel (NG). Por ejemplo, según la fórmula « $x \vee \neg x$ » $x=1$, $\vee=2$, $\neg=3$, y la serie de números primos es: 2,3,5,7,11...; asignando el exponente la serie de números primos, la fórmula se puede leer así: « $2^1 \cdot 3^2 \cdot 5^3 \cdot 7^1$ » y equivale al número 15,750. Gödel formuló enunciados indecidibles⁸, similares al del ejemplo de la computadora, los convirtió en una multiplicación de números primos con sus respectivas potencias, y encontró que: ¡existen fórmulas verdaderas —aritméticamente— cuyo NG no tiene un similar en lógica formal, es decir, no tiene prueba, no es demostrable en el sistema! En otras palabras, enunció su primer teorema, también llamado teorema de la incompletitud: cualquier sistema formal es incompleto, pues existen en él proposiciones indecidibles.

Derivado de su primer teorema está el segundo, llamado *teorema de la inconsistencia*⁹, que es al que directamente alude el ejemplo de la «máquina de Gödel». En un sistema S, no puede comprobarse la consistencia (falta de contradicción)

⁷ En una nota complementaria añadida en 1963 al ensayo *Sobre las Sentencias Formalmente Indecidibles de Principia Mathematica y Sistemas Afines*, Gödel escribió: «Se puede probar rigurosamente que en cada sistema formal consistente hay sentencias aritméticas indecidibles y que, además, la consistencia de cualquiera de esos sistemas no puede ser probada en el sistema mismo» (GÖDEL K., o.c., p.89).

⁸ Porque el sistema no puede decidir por sí mismo la verdad o falsedad del enunciado.

⁹ La enunciación original se encuentra en el Teorema XI de su ensayo: *Sobre las Sentencias Formalmente Indecidibles de Principia Mathematica y Sistemas Afines*: «Sea K una clase recursiva primitiva y consistente cualquiera de fórmulas. Entonces ocurre que la sentencia que dice que K es consistente no es K-deducible» (GÖDEL K., o.c., p.87).

del mismo. Es decir, los axiomas del sistema no pueden probar la consistencia del sistema mismo, pues son parte de él; se tendría que recurrir a axiomas ajenos del sistema, que al incluirse al mismo, formarían un sistema mucho mayor que el inicial y que, a su vez, no podría probar su consistencia. Como indica el procedimiento tomista para la demostración de la existencia de Dios: «no se puede ir al infinito», en este caso, en la serie de axiomas ajenos al sistema para probar la consistencia del sistema mismo. Surge, por tanto, una consecuencia obligada y dolorosa: los sistemas formales de la ciencia no son consistentes, no pueden decir y decidir de sí mismos su falta de contradicción.

Respecto a la recurrencia en matemáticas a axiomas superiores para demostrar problemas del sistema, pensemos en por qué cualquier número dividido entre cero es igual a infinito, o cualquier número elevado a potencia cero es igual a uno. Son problemas que no pueden ser resueltos del mismo modo que se resuelven el resto de ellos, de ahí la necesidad de recurrir a explicaciones más complejas, que implican salirse de los axiomas y teoremas propios del caso.

Los teoremas gödelianos se han utilizado para combatir el formalismo y el logicismo; no obstante, también inspiran a filósofos que han visto en ellos la respuesta a fenómenos epistémicos, como lo hicieron Myhill y Reinhardt. También Gödel alentó a filósofos para combatir metafísicamente el materialismo y las doctrinas de filosofía de la mente que identificaban a ésta con el funcionamiento de una computadora; por una parte quedaba probado que la mente humana no era codificable logarítmicamente como una computadora (con lo que evitaba la aplicación de sus teoremas de incompletitud e inconsistencia a lo humano). Respecto a los argumentos antimecanicistas fundados en Gödel encontramos a Lucas, Benacerraf, Penrose, cuyos argumentos se sintetizan así: 1) si la mente humana fuera mecanizable, entonces, de acuerdo al Teorema de Gödel, no podría saber si sus

creencias son consistentes; 2) la mente humana sabe que sus creencias son consistentes; 3) la mente humana no es mecanizable¹⁰.

Quiero adelantar, aunque posteriormente la reflexión final lo hará, la fractura epistemológica y metodológica que suponían los teoremas de Gödel. Por una parte, colocaban en tela de juicio los fundamentos de los sistemas científicos, al igual que sus hallazgos y técnicas, y por otra, abrían un campo de incertidumbre —con cierto sabor a melancolía— respecto al saber humano, a sus límites y posibilidades, que ya eran ciertos e indudables.

EL PRINCIPIO DE INCERTIDUMBRE (W. HEISENBERG)

Werner Karl Heisenberg¹¹ nació en Wurzburg, en 1901. Estudió física en la Universidad de Munich. Obtuvo su doctorado en 1923. Durante el año siguiente estuvo como ayudante de Max Born en Gotinga. Se trasladó a Copenhague para trabajar con Neils Born y allí fue miembro fundador del Instituto Copenhague para la interpretación de los fenómenos cuánticos, Instituto que después realizará una interpretación *sui generis* del Principio de Incertidumbre del mismo Heisenberg. De 1927 a 1941 dictó la materia de Física teórica en la Universidad de Leipzig, en Alemania. En 1927 estableció el Principio de Incertidumbre, que enuncia que en la Mecánica cuántica es imposible conocer simultáneamente el valor de dos variables: posición e impulso. En 1930 publicó **Principios de la Teoría Cuántica** (*Die Physikalischen Prinzipien der Quantentheorie*) que le valió dos años más tarde, junto con sus logros de 1927, el premio Nobel de Física. En 1948 fue

¹⁰ Cfr. *Encyclopedia of Philosophy*, voz: Gödel, V. 4, Routledge, London-New York 1998.

¹¹ Su biografía se construyó a partir de las siguientes fuentes: *Gran Enciclopedia Rialp*, T.XI, Rialp, Madrid 1972; *Encyclopedia of Philosophy*, V. 4, Routledge, London-New York 1998; *Enciclopedia Encarta* (Versión 9.0.0.0710), Microsoft, Redmond 2000; *Diccionario Enciclopédico Salvat*, T. XI, Salvat, Barcelona 1991. *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Cambridge U. Press 1999.

nombrado director del Instituto Max Planck. Para algunos de sus biógrafos, Heisenberg estuvo involucrado en la producción bélica atómica de la segunda guerra mundial, sin embargo él mismo se desdijo de esas acusaciones. En 1969 escribió su autobiografía intelectual: **Más allá de la Física** (*Der Teil und das Ganze*). Murió en Munich en 1976.

La mecánica cuántica, movimiento en el que se inscribe Heisenberg, tuvo lugar entre 1923 y 1927, era una nueva forma de concebir los fenómenos físicos, resolviendo los problemas que la física clásica de Newton dejaba sin respuesta. Max Planck, físico alemán, desarrolló la teoría de los *cuantos* o paquetes de energía, que son emitidos o absorbidos por la materia, y que daban respuesta a problemas de termodinámica, radiación y electricidad.

Planck descubrió que la radiación de un cuerpo es equivalente a hu , donde u es la frecuencia de la radiación multiplicada por h , que era una constante o *cuanto* de acción. La teoría newtoniana, por ejemplo, no podía explicar por qué, en un laboratorio, un metal emitía la misma cantidad de electrones incidiendo en ella diversos tipos de radiaciones; pero la teoría cuántica sí resolvía este «fenómeno fotoeléctrico», pues no era la intensidad sino la frecuencia de la radiación la que determinaba la emisión de electrones de un cuerpo.

Quedaron, no obstante, problemas experimentales por resolver dentro de la incipiente mecánica cuántica de Planck. Dos fueron las grandes formulaciones posteriores a Planck que intentaron sistematizar su teoría: la mecánica ondulatoria de Schrödinger, y la mecánica de matrices, encabezada por Heisenberg.

Heisenberg, junto con Pascual Jordan, elaboró, pues, una nueva teoría cuántica, distinta de la de Schrödinger, de tintes ondulatorios, por una matricial. Esta teoría servía para la comprensión de los fenómenos atómicos y sus relaciones (atracciones, repulsiones, efectos electromagnéticos y fotoeléctricos, etcétera); sin embargo, al estar experimentando, Heisenberg descubrió

algo más importante que la descripción de los movimientos de las partículas atómicas, notó que el observador siempre supone una interferencia en el movimiento y posición de las partículas que estudia; es decir, sí se puede determinar la posición de una partícula en el espacio o el *momento*¹² (energía de impulso), pero no ambas al mismo tiempo.

Por ejemplo, para determinar la posición de una partícula se emite luz para que choque con la partícula, y el impacto producido nos dirá el lugar específico donde ocurrió tal fenómeno. Sin embargo, como Planck lo había probado, la luz también se comporta de manera ondulatoria y corpuscular, es decir, también es un cuerpo, y tiene a su vez, una posición y un momento determinado, de ahí que el choque del fotón (haz de luz) con la partícula, transmitirá parte del momento del fotón a la partícula, alterándola en su velocidad.

Por otra parte, como la longitud de onda de la luz es inversamente proporcional a su momento, y se utiliza en el experimento antedicho luz con una longitud de onda pequeña, su momento será mayor, así que la colisión lo será también, y la precisión en la medición de la posición será casi total, sin embargo, el impulso transmitido a la partícula será muy elevado y crecerá, por ende, la indeterminación de su momento. Si por el contrario, se utiliza una luz con una longitud de onda muy grande —y momento mínimo—, no habrá casi afectación al momento de la partícula, lo cual podemos calcular con certeza, sin embargo, no habrá colisión, quedando indeterminada la posición de la partícula.

Resulta, entonces, un margen obligado de incertidumbre en el conocimiento del microcosmos, que jamás llegará a ser cero, quedando la física en un suelo distinto de la matemática exacta: el de la probabilidad.

Asimov proponía un ejemplo muy simple al Principio de Incertidumbre y la injerencia del observador en la alteración

¹² *Momento o impulso* es el resultado de la masa por la velocidad de una partícula.

del fenómeno a ser medido: si alguien quiere saber la temperatura de un líquido, meterá un termómetro, pero la temperatura que posee el termómetro es distinta a la del líquido, así que distorsionará, aunque sea mínimamente, la temperatura a medir; así, nunca se sabrá con exactitud la temperatura del líquido.

Pauli explicaba en términos científicos el principio de Heisenberg así:

«No es posible adscribir simultáneamente a un cuerpo material una posición exacta y un valor exacto de su momento, sea este cuerpo macroscópico o atómico, esté cargado eléctricamente como un electrón o sea eléctricamente neutro como un fotón»¹³

La fórmula matemática que expresa el Principio de Incertidumbre es:

$$\Delta x \Delta p \geq \hbar/2$$

Donde Δx es la incertidumbre de la posición, multiplicada por Δp que es la incertidumbre del momento, que es mayor o igual a la constante de Planck (\hbar) dividida entre dos.

Resta por considerar un aspecto de este principio. ¿La incertidumbre es del sujeto o del objeto? En otras palabras, ¿la incertidumbre es epistemológica u ontológica?

En un inicio, Heisenberg optó por la primera posibilidad, pues la imprecisión residía en la *medición* y no en la marcha natural de las partículas que, dejadas al flujo natural, llegarían seguramente a una posición x con un momento y , aunque desconocidas por el espectador. De hecho, Albert Einstein tomará partido por esta postura, que encaja con su teoría de la relatividad —del espectador— respecto al fenómeno, y no del fenómeno mismo; lo mismo sucederá con la interpretación de Copenhague.

¹³ PAULI Wolfgang, *Escritos sobre Física y Filosofía*, Debate, Madrid 1996, p.44.

«Al explorar este problema, Heisenberg ofreció una imaginativa explicación de la incertidumbre, considerándola como indicadora de una limitación fundamental de nuestra capacidad para fijar todas las propiedades de un sistema a un grado arbitrario de precisión por cualquier técnica experimental. La idea básica aquí era que cualquier medición realizada sobre un sistema debe, inevitablemente, perturbar físicamente al sistema medido. El fijar una cantidad a un grado determinado de precisión perturbaría, pues, el sistema de forma tal que nuestro conocimiento del valor de alguna cantidad conjugada quedaría reducido, pudiendo ésta tomar, después de la medición, cualquier valor de un gran intervalo de valores»¹⁴.

No obstante, tras diálogos con Born, Heisenberg trasladó sus hallazgos al comportamiento de las partículas y no tanto a la incertidumbre que producía la injerencia del observador. La nueva idea era comprender que las partículas en sí mismas son inciertas¹⁵, puesto que la complejidad del mundo impone relaciones obligadas a las partículas, creándose así una red de interrelaciones que afectan en cada instante la posición y momento; por ejemplo, el amanecer, el canto de un pájaro, un trueno o el estornudo de un niño, afectarían y distorsionarían constantemente el movimiento de las partículas.

Por eso comenta Sklar: «Heisenberg se vio inducido a aceptar la lectura bohriana ontológica, más radical, de la incertidumbre. Esto es, aceptó la idea de que la incertidumbre refleja la dispersión irreducible de características del sistema, no meramente una limitación de nuestro conocimiento de propiedades conjuntas a grados arbitrarios de precisión»¹⁶.

¹⁴ SKLAR Lawrence, *Filosofía de la Física*, Alianza Universidad, Madrid 1994, p.257.

¹⁵ Para profundizar más sobre la cercanía entre la incertidumbre de Heisenberg y el noumeno kantiano, se puede consultar su ensayo: «La mecánica cuántica y la filosofía de Kant» contenido en su libro: *Diálogos sobre Física Atómica*, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla 1998.

¹⁶ Sklar Lawrence, o. c., p.259.

Al igual que los teoremas de Gödel, el Principio de Incertidumbre de Heisenberg, representó un duro golpe al racionalismo y al positivismo, en cualquiera de sus formas. Claro está, acompañados de ellos estaban Planck y su teoría cuántica, Einstein y la relatividad del universo, las teorías de entropía que postulaban la paulatina pérdida de calor en los cuerpos, que hacían ver a la humanidad, no sólo la contingencia del conocimiento humano, sino la contingencia de los fenómenos naturales —de alguna manera *libres*—, no sujetos a las leyes interpretativas humanas; hacían replantear la misión de la ciencia como una humilde intérprete de un mundo complejo, dinámico e inconmensurable.

Las consecuencias de las doctrinas cuánticas, en especial la matricial de Heisenberg, no se hicieron esperar: no existe un determinismo físico, mucho menos científico. La física se convierte en una teoría, más o menos probable, de los fenómenos que ocurren en el universo. El mito de Laplace¹⁷ y otros científicos caían por tierra: si el presente es complejo, el futuro se vuelve, literalmente, incierto; la forma de concebir el mundo era ya en otra dirección¹⁸.

EL MISTERIO EDUCATIVO (SAN AGUSTÍN)

Considero que las consecuencias de la teoría de la incompletitud de los sistemas formales, al igual que el principio de

¹⁷ En su *Ensayo Filosófico sobre las Probabilidades* afirmaba: «Si concebimos una inteligencia que en un instante determinado abarcara todas las relaciones entre todos los entes del universo —una inteligencia lo suficientemente amplia que permitiera someter estos datos al análisis—, ésta podría establecer las posiciones respectivas, el movimiento y las propiedades generales de todos estos entes, desde los mayores cuerpos del universo al menor de los átomos; para ella nada sería incierto y el futuro así como el pasado estarían presentes ante sus ojos», *apud*: GIRÓN González F. J., «Determinismo, caos, azar e incertidumbre», <http://www.fsanmillan.org>

¹⁸ Cfr. HEISENBERG Werner, *Physics & Philosophy. The Revolution in Modern Science*, Harper, New York 1963, p.187: «The philosophical implications of modern physics have been discussed in the foregoing chapters in order to show that this most modern part of science touches very old trends of thought at many points, that it approaches some of the very old problems from a new direction.

incertidumbre, realmente hirieron a profundidad el pensamiento científico humano. No es que hayan constituido algún mal para la ciencia, al contrario, son avances en el conocimiento, aunque esos avances aparentemente consistan en la imposibilidad de avanzar; más bien, se han extrapolado las inferencias de los teoremas de Gödel y Heisenberg a las ciencias de lo humano, identificando el comportamiento atómico o sistémico-matemático con el psíquico o social humano. Por ejemplo, la Teoría del Caos¹⁹, heredera de la «incertidumbre», ha sido indebidamente transpolada a fenómenos sociales como movimientos migratorios, natalidad/mortandad u oficios concretos en que se emplean las personas. Parece que la complejidad del mundo humano es idéntica a la complejidad (incierto-probable) del mundo físico.

Una clara aplicación de la Teoría del Caos en las situaciones humanas está descrita por Balandier así: «Si los científicos parecen jugar al caos sobre el gran tablero de la naturaleza, los analistas de la modernidad se lanzan con menos probabilidades a un juego similar. A éste lo he definido no hace mucho con una fórmula: el movimiento más la incertidumbre. El primero de esos dos términos se realiza en formas múltiples, vistas por muchos como otras tantas ocultaciones o máscaras del desorden. El vocabulario posmodernista se ajusta a este inventario exploratorio de la "deconstrucción" y de las simulaciones. Hace unos años se estableció progresivamente la cuenta de las desapariciones: desde el campo hasta la ciudad, desde los grupos hasta las relaciones entre individuos, desde estos últimos hasta los espacios de la cultura y el poder, todo ha sido condenado a desaparecer... El segundo término de mi fórmula —la incertidumbre— expresa a la vez irrupción de lo inédito bajo los impulsos de la modernidad, y el riesgo, para el hombre, de encontrarse en posición de exiliado, extranjero

¹⁹ Podemos encontrar algunos ejemplos en la teoría de la *différance* y la deconstrucción de Derrida, los rizomas y las caoideas de Deleuze y Guattari, y el Desorden de Balandier.

o bárbaro, en su propia sociedad, si la incompreensión de lo que está en vías de hacerse lo alejase de una civilización contemporánea donde sólo identificara el caos y el no sentido»²⁰.

Hay dos fuertes cuestionamientos qué hacer a estas posturas: ¿es justificada, metodológicamente, la analogía entre los sucesos físico-matemáticos y los humanos?, y ¿necesariamente las conclusiones de la incertidumbre epistemológica-ontológica de las partículas atómicas (micro) determinan un comportamiento caótico y extraño en el ser humano (macro)?

De entrada rechazo cualquier univocidad entre las conclusiones físico-matemáticas y las de las ciencias de lo humano, ya en lo micro, como lo son las partículas subatómicas, ya en lo macro como los comportamientos corpusculares de las galaxias, por el simple hecho de la irreductibilidad del ser humano a mera materia. Sin embargo, este argumento, que escapa del objeto de estudio actual, no necesariamente concluiría la no existencia del caos en las situaciones humanas, pues aun aceptando la presencia del espíritu, eso no establece, *per se*, el orden y la certeza de los fenómenos antropológicos.

Más bien, hay que emprender la vía de solución a este problema analizando, por una parte, el acto educativo según el agustinismo, para descubrir en él la similitud con la incertidumbre que propugnaba Heisenberg, y por otra parte, esbozar la noción de «misterio» educativo, para encontrar la semejanza con las nociones de incertidumbre, incompletitud e inconsistencia, que actualmente se abarcan en la de «caos».

El **De Magistro**²¹ agustiniano comienza con una pregunta previa a toda cuestión pedagógica: ¿para qué sirve el lenguaje? A lo cual responde: «o para que enseñemos o para que recordemos», que se reducen a un solo acto: enseñar, pues

²⁰ BALANDIER G., *El Desorden. La Teoría del Caos y las Ciencias Sociales*. Apud: GUTIÉRREZ Pantoja G., *Metodología de las Ciencias Sociales II*, Oxford U. P., México 1998, p.296-7.

²¹ SANABRIA J. R. y BEUCHOT M., *Del Maestro. San Agustín de Hipona y Del Maestro Sto. Tomás de Aquino*, UIA, México 1990.

incluso aprendiendo o recordando exponemos o manifestamos —enseñamos— algo a nuestro interlocutor. Esta primera respuesta encubre ya el problema filosófico de la pedagogía: ¿es simplemente que, hablando, el maestro transmite los conocimientos al alumno? Pero si el lenguaje expresa ideas, y las ideas expresan cosas, ¿cómo es posible que el lenguaje exprese y transmita la realidad? Esta antinomia entre palabra y realidad, Agustín la resuelve diciendo que las palabras son signos de las cosas, y como tales presuponen el contacto directo, el conocimiento previo de las cosas para después ser entendidas; así se expresa en el capítulo X: «Aprendo que la palabra es un signo cuando encontré de qué era el signo: lo que aprendí no fue por el significado, sino por la visión de la cosa. Por lo que, más bien, conocida la cosa se aprende el signo, que, dado el signo, se aprende la cosa»²².

Es en la anterior tesis que se manifiesta la preocupación de San Agustín: aprendemos cosas por medio de signos o comprendemos los signos gracias a las cosas. El obispo se inclinará en su síntesis, a las dos fórmulas, y así dice en el capítulo XI: «Quien enseña algo es el que presenta a mis ojos, o a cualquier sentido del cuerpo, o también a la misma mente, lo que quiero conocer»; indica, asimismo, que nada se puede conocer sin signos, pues mostrar algo simplemente, no es mostrar su esencia, sino muchas veces su accidentalidad, lo cual no produce un conocimiento completo de la cosa; pero, a su vez, ningún signo —sensible y material— es capaz de

²² Recordemos que «enseñar» proviene de dos palabras latinas «in signum»: proponer un signo a alguien para que aprenda. Y es que el fenómeno educativo precisa de signos o instrumentos para llevar a cabo su fin: la optimización del hombre, ya en su aspecto intelectual ya en el moral. Al respecto, Casotti afirma que la columna vertebral del problema educativo a lo largo de la historia consiste en la admisión de una *quaestio facti*: existe la educación, y en la indagación de una *quaestio iuris*: ¿cómo es posible la educación? Pues bien, la condición de posibilidad de la educación se revela a través del acto mismo de enseñar, que necesita de signos para llevarse a cabo. Cfr. CASSOTTI M., «De Magistro» di S. Agostino e di S. Tommaso», en: AGAZZI A. et al., *Questioni di Storia della Pedagogia*, La Scuola Ed., Brescia 1963, p.122-123.

indicar por sí mismo y suficientemente lo más esencial de las cosas, que es inmaterial, y que, constituyendo lo valioso de la enseñanza, no se recibe por palabras, gestos o demostraciones. O, para decirlo con más claridad, la acción humana se vería reducida a pura enseñanza (*in signum* = proponer signos) sin llegar a ser verdadera educación.

Educación entraña, sin embargo, algo mucho más profundo que la enseñanza, implica crecimiento, madurez, adquisición de virtudes, autonomía, aprecio de la cultura, colaboración al bienestar de la comunidad, comunicación efectiva y afectiva, en fin, una plenificación del ser humano. Esto es lo que vislumbró San Agustín, y que a partir del fenómeno de la enseñanza no se puede dar explicación al fenómeno educativo. Educar es más, mucho más, educar es ante todo un misterio.

Para aproximarnos a la entidad del misterio, San Agustín propone dos características fundamentales, cuando describía el *Mysterium tremendum ac fascinans* («Misterio tremendo y fascinante»)²³. Tremendo, porque causa miedo, porque es tan grande y supera en mucho la capacidad de conocimiento, que se vuelve digno de respeto o hasta reverencia. Y no me refiero a grande en cuanto su magnitud física o la complejidad de su estructura, sino grande en «dignidad», excesivo en «belleza»²⁴. Fascinante, porque seduce irresistiblemente, porque atrae como un imán, porque no se puede no considerar.

¿Dónde se encuentra el misterio? ¿Qué es a la vez tremendo y fascinante? La persona. Esta respuesta no es ofrecida sin más, sino que puede ser corroborada por cualquiera; en efecto, ¿a quién le atrae irrecusablemente el momento de una partícula atómica?, y sin embargo, a todos nos fascina el ser humano, nuestra madre o padre, nuestro mejor amigo, la esposa o un

²³ Ciertamente San Agustín intentaba dilucidar la entidad del misterio divino, aunque con toda razón se pueden aplicar estas propiedades –no en grado sumo– a los demás seres espirituales.

²⁴ San Agustín fue claro al diferenciar la magnitud (corpórea) y la grandeza, referida a realidades superiores, como el alma o la virtud. *De Trin.* IX, 4,4: «*Et vita quaelibet quolibet corpore maior est, non mole, sed vi.*».

hijo, en fin, un educando; a quién no le maravilla el proceso educativo que experimenta un niño desde su nacimiento hasta que aprende a hablar, expresarse, ser agradecido, etcétera.

Como se expuso, el misterio es tremendo, lo cual le otorga una excelencia respecto a la facultad cognitiva que lo trata de interpretar, aquí ciertamente está el gozne con la doctrina de Heisenberg, pues existe una real incertidumbre de las capacidades humanas ya que no pueden ni podrán agotar la inmensidad del misterio. Sin embargo, el misterio también es fascinante, de ahí que la libertad se empeñe en buscarlo, tenerlo y amarlo, y así, comprenderlo (*cum-prebendere*, tomar alrededor, acoger, abrazar) aunque sin agotarlo (en juicios analíticos).

Así pues, si cada objeto de estudio de una ciencia determina su método de estudio, el misterio educativo humano debe ser abordado desde una metodología única, que considere la libertad no como variable estadística de leyes, sino como la más esencial de las leyes humanas, a cuya luz se resuelven todas las estadísticas. El método agustiniano para comprender el misterio se puede reconstruir así: creer-entender-amar.

1. CREER: ACEPTACIÓN DEL MISTERIO

Crear no necesariamente es un acto religioso, es un acto de la vida común, necesario, sobre el cual están fundados muchos conocimientos²⁵. Pensemos en cuántas cosas no creemos acerca de nuestro pasado y nuestros antepasados, en cuántos asuntos nos fiamos de los demás o en cuántas cosas aprendidas en la escuela o en los libros no las hemos corroborado nosotros, sino que las creemos ciertas y verdaderas. Creer es, en suma, dar asentimiento a verdades, *Credere est cum assensione cogitare*²⁶.

²⁵ Cfr. GILSON E., *Introduction à l'étude de Saint Agustin*, Vrin, París 1949, p.32-33: «La croyance n'est en effet qu'une pensée qui s'accompagne d'assentiment (...) La croyance est donc une démarche de la pensée tellement normale, qu'elle est la condition même de la famille et par elle de la société (...) De toute façon, croire est encore une certaine manière de savoir; c'est une connaissance de la pensée, comme l'est la science proprement dite dont elle ne diffère d'ailleurs que par son origine».

²⁶ SAN AGUSTÍN, *De praedestinationem sanctorum*, II, 5.

Esta forma natural de creer tiene como fundamento el testimonio de otra persona que, con su autoridad, respalda la veracidad de lo creído. Si una madre dice a su hijo: «no vayas con ese hombre», el niño obedece, cree, aunque no sepa por qué su madre le advierte aquello. El mismo San Agustín advirtió que, si sospechásemos de todos los conocimientos aceptados por fe, no quedaría intacto vínculo alguno de la sociedad humana²⁷. ¿Qué deberes —por ejemplo— habría para con unas personas de las que no me consta que son mis padres?

Sin embargo, ése es un *creer que...* es decir, es un *creer algo*. Existe, además, un creer más profundo y comprometedor: *creer en, creerle a*. Es éste el creer o fe que versa sobre el misterio, sobre la totalidad de la persona y no sobre la parcialidad de sus conocimientos, advertencias o consejos. Si se *crea a*, se cree entonces todo, se le cree a la persona, se fía del misterio.

«Creer es sabiduría, el acto por el que reconocemos no poder conocerlo todo directamente. La creencia no es obstáculo para el conocimiento, antes bien, lo aumenta cuando es claro y está bien fundado, o sea, es creíble»²⁸.

El acto epistemológico de la fe supera el margen de dudas e incertidumbres que naturalmente surgirían al conocer el misterio. Se cree en alguien, se le cree totalmente; se asume una posición de acogida y aceptación de la totalidad, aunque haya un desconocimiento de las partes que la componen. Aquí comienza ya la fractura epistemológica con la incertidumbre de Heisenberg, pues mientras la ciencia tiene un conocimiento totalmente cierto de la parcialidad e incomprensible —hasta caótico— de la totalidad, la fe en alguien, o sea, creer en el misterio de la persona, alcanza un conocimiento incierto en la parcialidad, pero coherente y consistente en la totalidad. En todas sus obras San Agustín se muestra claro

²⁷ SAN AGUSTÍN, *De utilitate credendi*, c.12, n.26: «Multa possunt afferri, quibus ostendatur nihil omnino humanae societatis incolere remanere, si nihil credere statuerimus, quod non possumus tenere perceptum».

²⁸ SCIACCA M. F., *San Agustín*, Luis Miracle, Barcelona 1955, p.305.

sobre la impenetrabilidad (cognitiva) de los misterios en esta vida, pero a la vez, se muestra igual de claro en lo asequible del misterio a la voluntad humana.

Un ejemplo educativo clarificará la fe como aceptación del misterio. Las normas éticas son enseñadas a un niño y él las asume por un acto de fe. Cree en sus padres, cree en que quieren su bien y no su mal, por eso le piden un comportamiento idóneo. En el niño no existe un exhaustivo análisis de las normas, es más, ni siquiera uno mínimo, y no es por la congruencia interna de esas normas por lo que las asiente, sino porque cree en sus padres. Así comienza un verdadero crecimiento ético, una madurez en la civilidad, que, sin duda, es educación.

2. ENTENDER: PROFUNDIZACIÓN DEL MISTERIO

Para comprender la relación entre el entendimiento y la fe, San Agustín pone un ejemplo muy sencillo: por qué alguien cree una frase que suena interesante y lógica y no cree otra absurda o tonta, si ambas provinieran de la misma persona; si el acto de creer no impulsara al entendimiento a comprender lo creído, no habría explicación al ejemplo. Y es que la sola autoridad no basta para sostener la creencia, es necesario cierto entendimiento de lo creído, al menos, que aquello no sea contradictorio o irracional.

El adagio agustiniano reza así: *Intellige ut credas, crede ut intelligas*²⁹ («Entiende para creer, cree para entender»). Y no es una doble fase de un acto, sino la constante interacción de dos formas de ir al misterio: creer y entender, entender y creer, y así sucesivamente, siempre con una profundización mayor. El misterio, que de suyo es inagotable, precisa de este movimiento dialéctico ascendente en aquel que quiere conocerlo.

²⁹ *Epistola CXX*, I, 3. En un comentario que Sciacca hace de esta frase, ubicándola en el contexto religioso, explica que se piensa para creer «la palabra humana», y así creer para entender la «Palabra de Dios»: *intellige ut credas verbum meum, crede ut intelligas verbum Dei*. SCIACCA M. F., *o.c.*, p.311, cita 25.

El alumno, por ejemplo, cree en las palabras de su maestra, después las razona y ve que son lógicas y coherentes con lo que cotidianamente escucha y ve; con esta corroboración se acrecienta la confianza de él hacia ella, y con más asentimiento le cree, para nuevamente razonar lo creído hasta alcanzar una fe madura que sabe razonar lo que cree, y un entendimiento humilde, que necesita creer porque no alcanza a razonarlo todo por sí solo.

Tal vez en castellano la palabra «entender» nos dice mucho menos de la función de la inteligencia que el vocablo latino «*intelligere*», pues *intus legere*, leer dentro, implica la profundización, la penetración «cada vez» mayor del misterio

3. AMAR: CERTEZA EN EL MISTERIO

La tercera y fundamental de las fases de *comprensión* del misterio, en la que se resuelve cualquier incertidumbre y se disipa cualquier duda, es el amor. Se entiende *amor* como la relación libre en que dos personas se comprometen al bien mutuo; es entonces razonable considerar la educación como una forma de amor, de ahí que cualquier deducción del fenómeno amoroso sea atribuida, con todo derecho, al educativo.

Fe y entendimiento, no bastarían por sí solos para dar cuenta de la comprensión del misterio. Es necesario que ambos se corroboren existencialmente, que se vivan y verifiquen. Ante el misterio, es decir, ante la persona, la verificación no es de carácter experimental o manipulable, es una verificación libre, creída y razonada. ¿Cómo, sin embargo, surge la certeza dentro de un orden amoroso?

Cuando dos libertades se empeñan en amarse mutuamente, en procurarse el bien, entonces se crea un vínculo tal que proporciona un grado de certeza tanto a lo creído como a lo pensado. Regresemos a los ejemplos ofrecidos en el caso del creer y del entender. La certeza de la validez de las normas éticas propuestas a un hijo por su padre, son indudables y coherentes cuando el vínculo amoroso entre ellos es fuerte,

pues el amor como condición, como situación en la que se cree y se reflexiona lo creído, da solidez a estos procesos y lo que no es alcanzado en certeza solamente por estos procesos, el amor lo proporciona. Así, el hijo se *fi*a, con total seguridad, de que la advertencia «no vayas con ese hombre» es absolutamente cierta. Véase, por el contrario, la incertidumbre que produce esa misma frase si la dijera una persona desconocida. Lo mismo sucede con la relación maestra-alumno, esposo-esposa, hermano-hermana, novio-novia, etcétera. El amor, como atmósfera existencial, proporciona certeza a los procesos epistemológicos, hace profundizar cada vez más y con mayor ímpetu en ellos³⁰, y los llega a abarcar en su totalidad.

Sólo bajo esta óptica triple: creer-entender-amar, que no es estática, sino dinámica y en una constante retroalimentación se comprende la conclusión del **De Magistro**: «A quien ya, con su ayuda, tanto más ardientemente amaré cuanto más aprovecha en el estudio»³¹, al igual que un hermoso pasaje del **De libero arbitrio**: «Si, pues, *amamos* y *abrazamos* asimismo *con todo el afecto de nuestro corazón* a esta nuestra buena voluntad —virtud por la que deseamos vivir justa y honestamente—, y la preferimos a todas las cosas que no podemos retener con nosotros, aunque queramos, síguese que moran en nuestra alma aquellas virtudes en cuya posesión consiste precisamente el vivir justa y honestamente, si realmente [es así] como la razón nos lo ha demostrado. De donde resulta que el que quiere vivir recta y honestamente, si realmente prefiere este querer a los bienes fugaces de la vida, conseguirá *indudablemente* ese tan inmenso bien, y con tanta facilidad cuanta supone el *ser para él una misma cosa el querer algo y el tener lo que quiere*»³².

³⁰ Cfr. CASSOTI M., *o.c.*, p. 131: «L'amore è quello che fa approfondire l'uomo».

³¹ SAN AGUSTÍN, *Obras Completas*, T. III, BAC, p. 755-756: «Tanto ardientius diligam, quanto ero in discendo provector».

³² SAN AGUSTÍN, *Obras Completas*, T. III, BAC, p.295.

Concluyo, pues, con la profunda convicción que frente al *misterio* que suponen las *personas*, existe un espacio para la *certeza* y *comprensión*, asequible sólo en la dinámica creer-entender, en ambientes de amor, respeto y valores. Si alguno aún me preguntara: «¿Existe entonces la incompletitud e incertidumbre en educación?», le contestaría con otra pregunta: «¿Esa "educación" de la que hablas, se da en el amor?». ●

BIBLIOGRAFÍA

- AGUSTÍN, San, *Obras Completas*, BAC, Madrid 1983.
- CASSOTI M., «De Magistro» di S. Agostino e di S. Tommaso», en: AGAZZI A. et al., *Questioni di Storia della Pedagogia*, La Scuola Ed., Brescia 1963.
- Diccionario Enciclopédico Salvat*, Salvat, Barcelona 1991.
- Enciclopedia Encarta* (Versión 9.0.0.0710), Microsoft, Redmond 2000.
- Encyclopedia of Philosophy*, Routledge, London-New York 1998.
- GILSON E., *Introduction à l'étude de Saint Agustin*, Vrin, París 1949.
- GIRÓN González F. J., «Determinismo, caos, azar e incertidumbre», <http://www.fsanmillan.org>
- GÖDEL K., *Obras Completas*, Alianza Editorial, Madrid 1981.
- Gran Enciclopedia Rialp*, Rialp, Madrid 1972.
- GUTIÉRREZ Pantoja G., *Metodología de las Ciencias Sociales II*, Oxford U. P., México 1998.
- HEISENBERG W., *Diálogos sobre Física Atómica*, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla 1998.
- HEISENBERG Werner, *Physics & Philosophy. The Revolution in Modern Science*, Harper, New York 1963.
- HOFSTADTER D. R., *Gödel, Escher, Bach: Un Eterno y Grácil Bucle*, Tusquets, Barcelona 1987.
- HULTGREN, G., *Le Commandement d'amour chez Augustin: interpretation philosophique et theologique d'après les écrits de la période 386-400*, Vrin, Paris 1939.
- NAGEL E. y NEWMAN J. R., *El Teorema de Gödel*, Tecnos, Madrid 1970.
- NAGEL, E., *La Estructura de la Ciencia: Problemas de la Lógica de la Investigación Científica*, Paidós, Barcelona 1991.

- PAULI Wolfgang, *Escritos sobre Física y Filosofía*, Debate, Madrid 1996.
- POPPER K., *El Universo Abierto. Un Argumento en Favor del Indeterminismo*. Tecnos, Madrid 1986.
- The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Cambridge U. Press 1999.
- SANABRIA J. R. y BEUCHOT M., *Del Maestro. San Agustín de Hipona y Del Maestro Sto. Tomás de Aquino*, UIA, México 1990.
- SCIACCA M. F., *San Agustín*, Luis Miracle, Barcelona 1955.
- SKLAR Lawrence, *Filosofía de la Física*, Alianza Universidad, Madrid 1994.
- TIRADO Benedi D., *Antología Pedagógica de San Agustín*, Fernández Editores, México 1966.
- Yggdrasil's Library: www.ddc.net/ygg/etext/godel/godel3.htm

FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS PARA UN PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Ramón Moncunill Bernet

RESUMEN

La educación para la paz puede parecer una utopía, un sueño quimérico e irrealizable, o una necesidad imperiosa ante los profundos cambios socioculturales planteados en este comienzo de siglo. En un mundo cada vez más globalizado e intercultural, donde las relaciones —pero también los contrastes y conflictos— entre personas, culturas y naciones cobran un protagonismo más acelerado y real que en épocas anteriores, se hace cada vez más urgente, en el ámbito de la formación de nuestros jóvenes, plantearse la necesidad de educar para la paz, es decir, educar en aquellos valores —como el espíritu de solidaridad y el compromiso por servir al bien común— que ayuden, en definitiva, a fomentar lo que nos une, por encima de las diferencias que nos separan.

INTRODUCCIÓN. ¿CRISIS DE VALORES EN LA SOCIEDAD EUROPEA?

Somos plenamente conscientes que nos toca vivir un momento histórico apasionante y al mismo tiempo delicado. Asistimos en los últimos años a la caída de la ideología marxista, que configuró buena parte de la historia de Europa y de medio mundo en los últimos cien años; el nuevo brote de nacionalismos que, en muchos ocasiones, no se han canalizado

adecuadamente y que han desembocado en guerras fratricidas (como en el caso de la antigua Yugoslavia o algunas de las antiguas repúblicas soviéticas); conflictos armados en muchos lugares como Angola, Sudán y otras naciones africanas, por citar sólo unos ejemplos.

Tensiones y rivalidades que hacen de la paz un equilibrio totalmente inestable como en Oriente Medio con sus dramas de impredecible futuro. Situaciones de injusticia manifiesta alimentadas muchas veces por la indiferencia de Occidente por no se sabe qué razones, como en el Congo, Somalia, Ruanda, Burundi y otras naciones africanas, el Kurdistán, etcétera.

La construcción de la Europa de las Naciones es proyecto ambicioso pero que debe vencer múltiples dificultades, como los celos mutuos y la prepotencia y egoísmo de algunos, sin olvidar los temores de muchas naciones latinoamericanas, cuya deuda externa atenaza sus esperanzas de progreso.

También la desconfianza y temores que suscita la llamada «globalización» por parte de ciertos movimientos sociales —no exentos de ser manipulados— que denuncian el riesgo de caer en un neoliberalismo radical e inhumano únicamente benéfico para las naciones poderosas, acrecentando así el abismo entre países pobres y ricos.

Todo este panorama —que ilustra sólo la cuestión de fondo y no agota todos los elementos en conflicto— nos sitúa por una parte frente a la responsabilidad propia, de cada uno, por construir un mundo mejor y, por otra, nos lleva a discernir que el modelo de desarrollo puesto en práctica hasta hoy en Occidente no resulta satisfactorio para resolver la relación Este-Oeste y Norte-Sur; quizá no hemos acertado en el *estilo* de ayuda de Occidente al Tercer Mundo.

Aunque se hable de un Nuevo Orden Mundial, éste todavía se halla en fase de proyecto y, si no está bien fundamentado, difícilmente pasará de ser un piadoso sentimentalismo o un repertorio de buenas intenciones.

No puede fundamentarse un Nuevo Orden Mundial sin unos valores que le den consistencia y sentido. Y surge, así, la primera pregunta: ¿Cuáles valores están, hoy por hoy, en alza? Si analizamos la sociedad actual —y fundamentalmente me refiero a la europea y occidental—, nos encontramos que los valores que configuran el tejido social son el bienestar económico, el prestigio personal, el dominio sobre los demás y la consecución del éxito —profesional, social o económico— a cualquier precio.

¿Es posible crear un mundo mejor con estos valores —contravalores, diría— que enmarcan al otro hombre, no como al prójimo a quien hay que ayudar, sino como al enemigo a quien hay que vencer y pisotear? Ciñéndonos un poco más al mundo occidental y a nuestra reciente historia, sería interesante constatar cómo en los antiguos países comunistas el sistema político imperante propició la pasividad de espíritu, lo cual engendró una especie de autismo colectivo que hizo a las personas replegarse en sus vidas privadas. El poder se dio cuenta de eso y aprovechó la situación en su beneficio, proporcionando a sus ciudadanos un bienestar material —diría una seguridad— que adormeciese sus conciencias. Toda una filosofía de fondo que llevó a la falta de iniciativa personal, de preocupación por los demás, de generosidad. El marxismo prometió un paraíso en la tierra pero ocultó que el precio a pagar era la renuncia de la persona a su propia razón, a su conciencia y a su responsabilidad. El mundo de Kafka y Orwell se hizo realidad en los países del Este. La cuestión de fondo no es política, es filosófica, es ética. Esta misma reflexión se expresa, de forma muy parecida, en la famosa CARTA'77 cuando Valclav Havel afirmaba que la crisis social, que entonces se vivía en Checoeslovaquia, era esencialmente una crisis ética¹.

¹ Cfr. ACEPRENSA, Servicio 33/90: *Una revolución de la existencia*.

Ahora bien, ¿pensamos que el Occidente de la economía de mercado capitalista, del progreso y de las libertades —expresiones y conceptos ambiguos que muchas veces no se sabe bien qué quieren significar— estuvo y está al margen del mismo problema? Este peligro, por otra vía, también se da en Occidente, un Occidente regido por los principios de la sociedad de consumo donde algunos gobiernos parecen tratar de reducir al ciudadano a la categoría de un animal satisfecho en sus necesidades básicas, que vota y paga impuestos.

Por caminos distintos, pues, las consecuencias de estos dos postulados materialistas son la pérdida de los valores y convicciones morales, la creencia en ideales e ideas propias, la muerte de la cultura y la consagración de la banalidad —el pensamiento débil— y la mediocridad.

El abandono del marxismo no significa encontrar, automáticamente, un nuevo fundamento vital. La pérdida de una ideología que antes sustentaba la vida puede desembocar finalmente —como apunta Ratzinger— en el nihilismo; el relativismo moral que impera en la actualidad desarrolla una creciente inclinación al nihilismo². Ésta es la cuestión de fondo: ¿con qué contenidos llenar el vacío espiritual creado como consecuencia del fracaso del experimento marxista? ¿Sobre qué fundamentos éticos construir un futuro común, en el cual el Este y el Oeste se vinculen en una nueva unidad, pero también el Norte y el Sur encuentren un camino común?

VALORES EDUCATIVOS PARA UN MUNDO MEJOR

La fuerza de la llamada «aldea global» no puede provenir, principalmente, de su prosperidad económica o de unos acuerdos políticos. En este sentido es evidente que las escuelas pueden contribuir de manera decisiva a generar una sociedad mejor en los aspectos más fundamentales y es triste constatar que, en todo este proceso, la voz de los agentes educativos ha

² Cfr. RATZINGER, J., *Una mirada a Europa*, p. 111-126.

sido poco solicitada o simplemente ignorada. Parece como si fuera suficiente con una armonización de intereses económicos y una voluntad política de los dirigentes de los Estados. La prosperidad económica europea, a partir de los años 50, ha producido un viraje que todavía no hemos superado. Una parte importante de nuestros conciudadanos se ha dedicado obsesivamente a mejorar sus condiciones materiales sin preocuparse de las otras dimensiones de su vida humana. Se ha identificado calidad de vida con nivel de consumo, empobreciendo así el mismo concepto de persona. Las cuestiones decisivas para la construcción de esa llamada «aldea global» son, por una parte, la identificación de valores comunes y, por otra, el reconocimiento de que los protagonistas de la aventura europea son todos y cada uno de los ciudadanos que deciden vivir por convencimiento y no por imposición de sus dirigentes políticos, estos valores comunes. Es en estos valores comunes —susceptibles de ser transmitidos, de ser *educados*— donde debemos enfatizar nuestra acción formativa: el desarrollo de una conciencia ética capaz de establecer marcos de referencia claros, es decir, la concepción del humanismo cristiano como fundamento de orden de la convivencia al servicio de la persona.

La importancia de los saberes humanísticos —que es conocimiento del hombre y de la historia, el arte de comunicarse y dialogar, disciplina de la razón y el pensamiento— se constituye como básica si queremos salvar al hombre de reduccionismos mecanicistas y alienadores. Se constata dramáticamente cómo, en muchos países con altos niveles de cultura técnica y científica, se produce un grave desequilibrio entre el buen nivel de conocimiento y una preocupante carencia de formación ética. No hay educación sin cultura moral, especialmente en un momento histórico en el cual disponemos de poderosos instrumentos para incidir sobre las personas, las sociedades y los Estados.

La dimensión interior —moral— de una sociedad se muestra en los valores que ésta considera como dignos de protección.

La escuela se constituye como un ámbito privilegiado para acoger y sensibilizar a los alumnos respecto a la dignidad de todas las personas, independientemente de su etnia, religión, riqueza, cultura o ideas.

El futuro no podemos pensarlo imaginando la creación de una sola cultura, resultado de la mezcla de todas las existentes, pero tampoco como una coexistencia de culturas exclusivas en sus territorios respectivos. El futuro que tendremos es de *multiculturalidad* en formas e intensidades diversas y hemos de saber contemplarlo como una oportunidad enormemente positiva para cada cultura. Sin embargo, es preciso prepararse para este futuro.

Cada ciudadano, habitante en su cultura propia, debería poder circular sin problemas y con alegría por otra o diversas lenguas o culturas de diferente país. El mismo criterio puede utilizarse para acoger con respeto e interés cultural a los inmigrantes procedentes de otros continentes, que llegan marcados por un patrimonio cultural, lingüístico, religioso y estético muy diferente al nuestro. El diálogo será difícil, pero también apasionante.

Es legítimo discutir los criterios que han de regular las migraciones entre países, pero nuestro futuro no es pensable sin contar con una importante inmigración. Las culturas que parecen exóticas son tan respetables como las nuestras y pueden contribuir a un debate serio sobre los problemas comunes de la humanidad. Los europeos hemos de vencer nuestra ignorancia respecto a las culturas y lenguas de otros continentes. La escuela, pues, es el lugar idóneo para formar al ciudadano en estos nuevos valores y circunstancias que acabamos de exponer.

QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Todo lo expuesto hasta aquí no es ajeno al tema central que nos atañe: la educación para la paz.

Entre otras cosas —y ésta es una cuestión vital— porque la educación para la paz no constituye ni puede constituir una

lección o un tema a desarrollar en una asignatura determinada —por ejemplo en Ética o Historia—, o un apartado al margen de los objetivos principales de la vida escolar, o surgido como el capricho o la ilusión de un profesor soñador. La educación para la paz debería hacerse presente en el proyecto del Centro Educativo como uno de sus objetivos básicos.

Cuando se estudia el tema de la paz es ya tradicional distinguir entre paz positiva, paz negativa y paz personal.

El concepto de *paz negativa* lo definiríamos como ausencia de conflicto bélico o como estado de no-guerra. Si profundizáramos un poco más, diríamos que es la paz resultante de la *sumisión* —entendida como sumisión de las voluntades a un poder que las domina—, o la que resulta del *equilibrio* —equilibrio de fuerzas; antagonismos que no se convierten en guerra porque ninguno se atreve a atacar a su rival—, o la paz como resultado de la *neutralidad* donde se ignoran unos a otros, que no es ni amistad ni guerra sino más bien soledad; estas tres vertientes de paz —sumisión, equilibrio y neutralidad— definirían la paz en sentido negativo. Ya se ve que es algo, pero tremendamente insuficiente; la paz que resulta de la solidaridad y de la amistad es de una calidad muy superior. Sin embargo, desde una paz entendida fundamentalmente como ausencia de guerra, la educación para la paz se concibe como educación para crear opinión en contra de la guerra y el odio entre los pueblos. De algún modo es también el enfoque dominante en lo que hoy llamamos educación para el desarme, cuando ésta se centra en favorecer actitudes de rechazo hacia la carrera de armamentos y al sistema de guerra en general. Pero si en la educación para el desarme se incluyen, además, implicaciones socioeconómicas y ecológicas de la carrera de armamentos, su relación por tanto con el subdesarrollo y los derechos humanos, se desbordan ya claramente los marcos de referencia de una paz entendida en sentido negativo, acercándonos a una concepción positiva de la paz.

El concepto de *paz personal* se define como tranquilidad personal, ausencia de conflictos. Desde una paz entendida fundamentalmente como armonía interior, la educación por la paz se concebirá como cultivo de las actitudes de serenidad, confianza en sí mismo, dominio de sí, disposición de servicio, relaciones armoniosas con los demás y la realidad que nos rodea, etcétera. Aunque se trata de una aportación valiosa, corre el peligro de reducirse meramente al cultivo de buenos sentimientos.

Finalmente llegamos al concepto de *paz positiva* que no es sólo ausencia de conflicto bélico sino ausencia de violencia entendida en su doble connotación: personal y estructural. Como expresa Ledarach: «No puede haber paz positiva si hay relaciones caracterizadas por el dominio, la desigualdad y la reciprocidad, aunque no haya conflicto abierto». También el profesor Dondeyne define la paz positiva como el comienzo de la comprensión mutua, del respeto y aprecio del otro en cuanto diferente de nosotros. Por eso D. Pire —premio Nobel de la Paz— insiste en que la paz positiva es coexistencia de espíritus y corazones, y que depende de hecho de cada uno de nosotros. Desde esta perspectiva, la educación por la paz debe fomentar la concientización hacia las causas de la guerra y de la paz, fomentar actitudes de rechazo de la violencia directa en sus variadas formas (terrorismo, torturas, agresiones diversas), pero fomentar igualmente la capacidad de analizar las estructuras socioeconómicas con vistas a superar la violencia estructural.

La educación por la paz será también, en este sentido, educación para los derechos humanos y para el desarrollo. La educación para la paz no puede ser una actividad meramente teórica; debe motivar tomas de posición que generen comportamientos activos en favor de la paz.

Éste es un punto crucial: la educación para la paz es una educación para la *acción*; para mejorar nuestra solidaridad, desarrollar actitudes y comportamientos de respeto a los

demás. La educación para la paz no es inhibición de la agresividad sino afirmación positiva del espíritu de servicio, es cultivo de la diversidad, fomento del autoconocimiento y desarrollo de la confianza en uno mismo y en los demás; desarrolla las capacidades de toma de decisiones y de resolución no violenta de los conflictos; es comprensión multicultural e intercultural y se fundamenta en los derechos que todo ser humano tiene por el hecho de serlo.

La paz nace de lo profundo de la propia persona y debe ser entendida como experiencia a la que todos tenemos derecho y de la que nadie puede ser privado. Desde esta perspectiva, la paz se nos presenta como compromiso por el cual hay que apostar y trabajar.

La paz, que nace en el corazón del hombre, transforma la realidad haciéndola más habitable y constituyendo la justicia como medio oportuno para su aparición. Por ello, al hablar de compromiso, afirmamos que debemos esforzarnos para crear el ambiente oportuno, un ambiente de justicia necesario para que se dé la paz. Como señalábamos en el primer apartado de este ensayo, en una sociedad individualista y trepadora —donde los valores de colaboración y trabajo en grupo han sido sustituidos por la competitividad más feroz—, si nosotros, los educadores y padres de familia, no apostamos por este estilo, no esperemos ver a nuestros hijos convertidos en «artesanos de la paz». Hemos de transmitir este *estilo* con nuestra vida coherente y no sólo mediante el consejo o el discurso. Es la fuerza del ejemplo y del testimonio. El ejemplo de un padre, de una madre que, sin descuidar su hogar, se ocupen de una obra, un movimiento, de una tarea social, religiosa o cívica, contribuye a despertar en el alma de los hijos el sentido de la generosidad. No lo olvidemos: los valores se transmiten por contagio, viéndolos, comprobándolos en el estilo del educador.

FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Iniciamos un tema que para mí constituye el núcleo y centro vital de toda la exposición. Hemos mencionado ya, al hacer un diagnóstico de la sociedad occidental, la crisis de valores y cómo, indudablemente, ésta debe tener un reflejo y una incidencia grave en la tarea de educar y en la función del educador. En efecto, en un ambiente social que menosprecia los valores por tratarlos de dogmatismo y falta de espíritu tolerante, que pone en tela de juicio los valores de los padres y los preceptos religiosos, en estas circunstancias el profesorado, la escuela, se encuentra como incapacitada, inerte, para proponer nuevos valores morales y ha limitado sus esfuerzos a *reducir* la educación a la mera transmisión de conocimientos y capacidades técnicas. Así no se arregla el problema.

Si se concibe la educación sólo, meramente, como transmisión y almacenamiento de datos, cifras y fórmulas no mejoramos al hombre, no transformaremos a la sociedad. La cuestión de fondo es una cuestión ético-antropológica y la educación para la paz es, por tanto, de entrada, una cuestión ética.

Los males sociales —guerras, odios, injusticias, corrupción, fraudes económicos, escándalos políticos, información sectaria en los medios de comunicación, etcétera— son *consecuencia* de la propia enfermedad moral de la persona.

La cuestión es ésta: si queremos que el hombre *obre* bien, debe *pensar* bien. Es decir, hay que educar —formar— la *conciencia* para que su obrar se adecue a su pensar. Es un giro radical. La educación, la tarea educativa, se presenta como un gran esfuerzo ético, como un gran reto por *fundamentar* los valores que queremos transmitir. Ya lo afirmaba Platón: «La buena educación hace hombres buenos y que los hombres buenos actúen noblemente».

No cabe duda de que la Declaración Universal de los Derechos del Hombre ha supuesto un gran avance al poner de

relieve un conjunto de nociones —impregnadas muchas de ellas de tradición cristiana, como por ejemplo la misma noción de dignidad humana— impuesto como sistema universal de valores.

Sin embargo es triste observar que, aceptándolos prácticamente todas las naciones del mundo, también se constata que tal vez nunca como hoy han sido y son fácilmente conculcados. ¿Por qué? Si dejamos aparte el misterio de la libertad del corazón humano —sus grandezas y sus miserias, y su natural condición en este mundo terreno—, habría que profundizar en causas de tipo filosófico.

La Declaración Universal de 1948, aun siendo una valiosa aportación, no presenta los fundamentos antropológicos y éticos de los derechos que proclama. Es cierto que existen posturas, como la de Norberto Bobbio, negadora de la posibilidad de un fundamento absoluto de los derechos humanos, pero no es sino consecuencia de la carencia filosófica de sus planteamientos, es decir, es la ausencia de una metafísica que sustente la realidad personal, lo que le impide dar ese paso. Hay que proporcionar bases morales al edificio jurídico de los derechos del hombre.

La dignidad de la persona no puede tener como fuente y fundamento una mera declaración de derechos humanos. Estas declaraciones —pese a la altura de miras que pudieron inspirarlas— han quedado prácticamente reducidas a hermosas exposiciones platónicas, quebrantadas a menudo por los mismos Estados que las suscribieron. La razón última de este fracaso se halla en la diversidad de concepciones acerca de la naturaleza de la persona en que se inspiraron.

Es necesario señalar que a pesar de la *diversidad*, toda persona posee una *naturaleza humana* esencialmente idéntica; ahora y hace treinta siglos, aquí en Occidente y en el extremo Oriente; todo hombre se define y manifiesta por la conciencia, la libertad, la participación, el autodomínio y la trascendencia. Ésa es la base antropológica común a toda persona. La dignidad estriba en tener conciencia clara del valor de la condición humana y vivir de acuerdo con las exigencias que esta condición impone.

Una antropología trascendente ha de afirmar siempre que la piedra angular de la dignidad humana la constituye su condición de criatura, hecha por Dios a imagen suya. El hombre es una criatura; pero criatura esencialmente distinta de las demás y la única en la que se da una misteriosa pero inequívoca semejanza con el Creador. Éste es el decisivo hecho diferencial, el título de grandeza que justifica la valía incomparable del hombre. Una criatura que lleva la impronta de la semejanza con Dios es un ser respetable, *por razón de su misma naturaleza*.

Los derechos humanos entendidos como exigencias de la dignidad de la naturaleza humana, que nacen por tanto de cada hombre, se fundamentan en la dimensión trascendente de la persona, donde está la fuente de su dignidad y de sus derechos inviolables, y en ninguna otra parte.

Cuando se deja a un lado el fundamento absoluto de los derechos humanos se corre más riesgo de atropellar los derechos concretos (por ejemplo, el derecho a la vida del niño en el seno de su madre). El hombre tiene necesidad de la trascendencia. La pura inmanencia le queda demasiado estrecha. Ha sido creado para algo más. La negación de la trascendencia condujo inicialmente a una glorificación apasionada del vivir, a la afirmación de la vida a cualquier precio.

Sin trascendencia no hay fundamentos del Derecho. Cuando Dios y las formas fundamentales de la existencia humana, creada por Él, son eliminadas de la mentalidad común y reducidas a actuar en lo privado, en la esfera necesariamente subjetiva, la propia noción del Derecho se desvanece y, con ella, el fundamento de la paz. Lo señala también, con otras palabras, Kolakowsky: «Cuando no hay Dios, no hay moral, no hay ni siquiera el hombre»³.

Es ahora, una vez fundamentados los derechos de toda persona, cuando tiene sentido hablar de paz, de justicia, de solidaridad, porque no nos basamos en subjetivismos, en

³ KOLAKOWSKY, L. , *El Hombre sin Alternativa*, Alianza , Madrid, 1970.

consensos morales relativos y precarios que no establecen nada como bueno o como malo porque son incapaces de aceptar el mismo concepto de amor a la verdad y amor al bien como términos absolutos. Valclav Havel lo entendió cuando afirmaba: «La motivación ética nos empuja a hacer el bien por principio, por amor al bien. El bien como tal tiene siempre un sentido»⁴. La verdad sirve a la causa de la paz; la no-verdad —la mentira, la información parcial y deformada, la manipulación de los medios de comunicación, el no reconocer los derechos legítimos de los que no piensan como nosotros— sirve a la causa de la violencia. No hay paz sin justicia y sin libertad. Primero debemos buscar la verdad objetiva y universal sobre el hombre.

La verdad fortalece la paz desde dentro, y un clima de sinceridad más grande permite movilizar las energías humanas para la sola causa que es digna de las mismas: el pleno respeto de la verdad sobre la naturaleza y el destino del hombre, fuente de la verdadera paz en la justicia y la amistad.

Hablar de paz, hoy, es hablar de justicia y solidaridad. El compromiso en favor de la justicia debe estar íntimamente unido con el compromiso en favor de la paz en el mundo contemporáneo.

En un mundo distinto, dominado por la solicitud, por el bien común de toda la humanidad —o sea por la preocupación por el desarrollo espiritual y humano de todos—, en lugar de la búsqueda del provecho particular, la paz sería posible como fruto de una justicia más perfecta entre los hombres.

La paz del mundo implica la transformación de la mutua desconfianza en *colaboración*. Éste es, precisamente, el acto propio de la solidaridad entre los individuos y las naciones.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS: ¿CÓMO EDUCAR PARA LA PAZ?

En la carta de constitución de la UNESCO, figura la siguiente sentencia: «Las guerras nacen en el espíritu de los

⁴ Cfr. ACEPRENSA, Servicio 33/90.

hombres; es en el espíritu de los hombres donde deben ser levantadas la defensas de la paz»⁵.

Llegamos, por fin, a la fase operativa en la que, después de haber fundamentado los postulados éticos y antropológicos de una educación para la paz, debemos descender al *cómo*, a establecer los mecanismos que hagan factibles y viables esos grandes objetivos.

Sin embargo, no podemos caer en reduccionismos fáciles ni fórmulas mágicas. Toda tarea educativa supone un *proceso* de mejora en el desarrollo de capacidades, un cultivo de virtudes. Al educador no se le piden milagros sino la actitud coherente de enseñar lo que él mismo vive, la entrega generosa y una intencionalidad clara hacia unos objetivos que se marcan como contribución a ese proceso de mejora.

Educar para la paz será educar en los valores, sabiendo que un valor no es lo que está de moda sino todo aquello que puede ser un medio para la dignificación personal, siempre que la persona lo asuma responsablemente. Los valores sólo pueden darse a conocer y hacerlos desear a base de *vivirlos plenamente*, de expresarlos con la palabra de nuestra vida, de apoyarlos con el propio testimonio.

Aunque es una idea reiterada, hemos de insistir en ella: el ejemplo como fuerza de persuasión.

No pretendamos que los hijos mejoren y construyan un mundo de paz si padres y profesores no somos capaces de enseñarles y, sobre todo, mostrarles con nuestro ejemplo diario que ese ideal es aquel que constituye la ilusión de nuestra vida.

Actitudes educativas a fomentar serán, entre otras, las siguientes:

1. Enseñar a perdonar. Sólo quien es capaz de perdonar puede edificar la paz y conservarla.
2. Educar personas abiertas al espíritu, como oposición a una visión materialista y consumista de la vida. Es, en el fondo,

⁵ SCHELEGEL, F., *Kritische Fragmente, Aathenäum*, 1798.

la cuestión de dar grandes ideales a la juventud y motivos —lo que dé sentido a mi vida— que justifiquen la entrega a favor de una causa justa.

3. Darles a entender el *sentido* del dolor, de la enfermedad, de la muerte. Si no podemos mostrar una imagen de la vida en la cual el dolor, la preocupación, la muerte estén llenas de significado y se inscriban en una totalidad mayor, entonces no podremos rehabilitar la vida del hombre. Y no se nos escapa que, tal como dice V. Havel, la vida sólo puede tener sentido completo desde perspectivas transcendentales.
4. Buscar y educar el sentido de lo gratuito; lo que se hace sin esperar la recompensa, por nobleza de espíritu. Ese darse gratuitamente es incompatible con un *stablishment* fundamentado en el *tener*, y no en el *ser*; una civilización consumista y materialista —la de nuestros días—, de técnicos, de especialistas donde todo se juzga en función de la eficacia y donde la única moral que impera es la del «éxito» social y económico a toda costa y a cualquier precio.
5. Espíritu de lucha, sentido positivo. Evitar el desánimo ante las decepciones o la indiferencia.
6. Desarrollo de la virtud de la alegría. Puede parecer extraño, pero estoy convencido que una persona alegre habrá dado un salto cualitativo hacia el amor a la paz. Vivenciar la auténtica alegría que hace que los otros placeres —el placer del éxito, de la victoria, de la recompensa y del propio provecho— resulten insípidos.

Complementariamente a estas actitudes educativas —marco en el que se circunscribe nuestro quehacer educativo—, señalaría una líneas de fuerza, unos objetivos intencionales claros para dar respuesta eficaz a la pregunta que nos atañe: ¿Cómo educar para la paz?

Se trata, a mi juicio, de potenciar unas virtudes humanas que, sin descuidar otras, constituyen pilares sólidos de la madurez humana.

En primer lugar, la *educación de la generosidad*. Educar en la generosidad no es opcional, es fundamental para que la persona llegue a su plenitud, para que se autopoesea y para que sirva mejor a los demás. La sociedad de consumo fomenta el egoísmo y la comodidad. Hablar de generosidad es hablar de una manifestación del amor y precisa darle motivos, un por qué, que fundamente ese utilizar la voluntad para acercarse al bien.

Difícilmente existirá una generosidad en desarrollo permanente si, en el fondo, la persona no vive la generosidad por una convicción profunda de que los demás tienen derecho a recibir su servicio, de que la vida es para servir. Adaptado a cada edad hay que potenciar acciones concretas en favor no tanto de *dar* como de *darse* uno mismo.

Las actividades en torno al voluntariado, que es servicio desinteresado a los más necesitados, constituyen un medio adecuadísimo de la educación en la generosidad: monitores para gente pequeña en campamentos infantiles, colonias, campos de trabajo en favor de iniciativas sociales (reconstrucciones de iglesias, construcciones de centros cívicos, etcétera); bancos de alimentos; campañas de promoción rural; dispensarios en zonas pobres; campañas de higiene o alfabetización, etcétera, constituyen ejemplos prácticos donde se desarrolla la virtud de la generosidad y se favorece la causa de la paz.

Muy unida a lo anterior está la educación en la virtud de la *sociabilidad*. La persona es un ser social, necesita de los demás para su propio proceso de mejora y tiene el deber de ayudar a los demás a desarrollarse lo mejor posible.

La sociabilidad se orienta hacia la solidaridad altruista, basada en los principios supremos de la caridad y del amor al prójimo, superando cualquier planteamiento utilitario.

Ya desde pequeños hay que educar a los hijos para que aprendan a convivir con un grupo de personas —de ahí la conveniencia de que el niño aprenda a estar físicamente en un mismo lugar con sus semejantes— y, por tanto, introducirlos desde niños en grupos ajenos a la familia y participar, sobre

todo a partir de la adolescencia, en iniciativas sociales de todo tipo (colonias, campamentos, clubes juveniles, excursiones, actividades deportivas, etcétera).

Otra virtud a desarrollar es la *virtud del respeto*. Ésta se fomenta cuando el niño vive en un ambiente de consideración y de cariño, y cuando contempla el ejemplo de sus padres al tratar al personal de servicio de la casa o, al contrario, al criticar indiscriminadamente a cierto tipo de personas por su raza, origen o profesión. Esto sí que condiciona tremendamente al niño.

Hay que enseñarles a buscar lo positivo en los demás, enseñarles a agradecer los esfuerzos de los demás en su favor, a no criticar a sus semejantes. Todo esto será fácil si lo comprueba hecho vida en sus padres y educadores, en caso contrario se hará muy difícil.

Al llegar a la adolescencia, el respeto tiene mucho más sentido, con una intimidad propia descubierta que permite a los adolescentes reconocer lo que significa respetar a los demás y respetarse a sí mismos.

El respeto está basado en el conocimiento de la condición y de las circunstancias de la otra persona. De ahí se deriva la importancia de dar a conocer, de instruir en el conocimiento de otros pueblos, culturas, etnias, etcétera.

Es aquí donde cobra un sentido educativo, más pleno y no meramente pragmático, el aprendizaje de idiomas que facilita la comunicación, el intercambio y el conocimiento mutuo. *Conocer para respetar*, podría ser la síntesis de este objetivo.

Finalmente quisiera reivindicar, aunque soy consciente de lo delicado de este tema, la necesidad que hoy tenemos de educar en el recto sentido de la *virtud del patriotismo*. Lejos de excesos nacionalistas, el patriotismo no es un sentimiento ciegamente apasionado; es un amor generoso y lúcido que es preferencia por el país propio y amor fraternal por las otras naciones. Ama la diversidad y la riqueza de las civilizaciones, de las culturas y de las tradiciones. Ama en cada hombre y en cada familia humana, esa variedad y esa originalidad que es signo

de personalidad. El patriotismo —que es una virtud— no debe quedar restringido a la preocupación por el propio país. La responsabilidad del ser humano es para con todos sus semejantes.

Hago una llamada a padres y centros educativos para que enseñen a conocer la historia y la cultura de otras naciones, sin falsearla, mostrando lo maravilloso y lo bello que hay en todo hombre, en toda comunidad, en todo el mundo.

¿POR QUÉ EDUCAR PARA LA PAZ?

Es de justicia reconocer que el movimiento pacifista internacional —cuyas protestas alcanzaron su punto álgido a principios de los 80— ha obtenido notables éxitos: el acuerdo para la eliminación de misiles nucleares de alcance intermedio en 1985 o la disolución del conflicto Este-Oeste, simbolizado en la histórica fecha del 9. XI. 1989. La búsqueda de la paz se ha convertido en una sensibilidad mundial, general de la sociedad.

Ahora bien, hablar de educar para la paz no es hablar de pacifismo, vocablo ambiguo y muchas veces manipulado por intereses ideológicos sectarios. La violencia más estructural se gesta y mantiene en la medida en que cada individuo concreto la tolera y asume como un elemento más de la realidad. De ahí la necesidad de que nuestros alumnos sean educados para la paz.

Nos referimos ya a cuáles eran —desgraciadamente— los valores, o mejor dicho los contravalores, imperantes hoy en nuestra sociedad, por eso se hace imperiosamente necesario y urgente cambiar ese planteamiento que no favorece una visión altruista y de servicio del hombre y, por tanto, una dinámica a favor de una educación para la paz.

¿Por qué educar para la paz? El fundamento último es el respeto al ser humano considerado como igual, sin discriminaciones en cuanto a dignidad y a derechos fundamentales. Esta dignidad hace que no podamos soportar que otra persona, otro grupo social, otras razas, otros pueblos, puedan ser objeto de violencia, de explotación, de opresión.

Si existe amor y respeto a la dignidad de los demás, base de la paz, y si esta actitud es consistente y constante, ese amor será ingenioso en la tarea fraterna de educar para la paz.

CONCLUSIÓN

El ideal y el compromiso de luchar por intentar construir un mundo mejor, más justo y solidario, donde la paz entre las naciones y personas sea el denominador común puede verse como un objetivo ya no sólo difícil de conseguir, sino meramente utópico, tal vez sólo un conjunto de buenas intenciones... irrealizables.

La paz, la educación para la paz, ¿una utopía? Pienso que no. ¿Una aventura maravillosa?: Sí.

Pero es que en la vida del hombre, en nuestra vida, debe haber algo de utopía y de aventura. Lo expresaba muy bien un pensador alemán: «Donde no hay nada por lo cual valga la pena morir, no merece la pena vivir»⁶.

La función de educar conlleva implícitamente ese algo de utopía y de aventura, casi nunca la gratificación a corto plazo.

«Todo hombre carente de educación es la caricatura de sí mismo», manifestó el filósofo y poeta alemán Schelegel y nosotros, profesores, educadores, padres, podemos contribuir, y mucho, a construir esa nueva sociedad y ese nuevo hombre, tal vez comenzando por nosotros mismos, tal como lo vislumbraba el gran novelista francés Flaubert: «La vida ha de ser una incesante educación»⁷.

En todo caso, vale la pena comprometerse en algo tan noble y tan justo; contribuir a la causa de la paz bien puede dar sentido a toda una vida. Ya lo decía San Agustín: «La paz constituye un bien tal, que no cabe desear otro más preciado ni poseer otro más útil»⁸. ●

⁶ SCHELEGEL, F., *Kritische Fragmente, Aathenäum, 1798*.

⁷ FLAUBERT, G. , *Pensées*, 208.

⁸ SAN AGUSTÍN, *De civitate Dei*.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEPRENSA (Agencia de noticias): *Servicios 69/87, 71/87, 103/88, 142/88, 182/88, 8/89, 33/90, 98/91, 157/91*. Madrid.
- GÓMEZ PÉREZ, R.: *Introducción a la Ética Social*, Ed. Rialp, Madrid, 1989.
- HERRÁN, Pedro de la : *Tu Vida*, Ed. Rialp, Madrid, 1989.
- ISAACS, David: *La Educación de las Virtudes Humanas*, Ed. EUNSA, Pamplona, 1988.
- LEDERACH, J. P.: *Educación para la Paz*, Ed. Fontamara, Barcelona, 1984.
- PIRE, Dominique : *Construir la Paz*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1969.
- RATZINGER, J.: *Una mirada a Europa*, Ed. Rialp, Madrid, 1993.
- REY-HERME, A.: *¿Guerra o Paz? ¿Para qué Educamos?*, Ed. Atenas, Madrid, 1967.
- Varios: *Veinte Claves para la Nueva Era*, Ed. Rialp, Madrid, 1992.
- Varios: *El Mensaje Social de la Iglesia*, Ed. Palabra, Madrid, 1991.
- Varios : *Juan Pablo II y el Orden Social*, Ed. EUNSA, Pamplona, 1981.
- Varios: *Juan Pablo II y los Derechos Humanos*, Ed. EUNSA, Pamplona, 1982.
- Varios: *Educación para la Paz*, en revista «Comunidad Educativa» nº 193, Ed. ICCE, enero, 1992.
- Varios: *Educación desde la Paz*, en revista «Comunidad Educativa» nº 202, Ed. ICCE, enero, 1993.
- Varios: *Educación en los Valores*, en revista «La Escuela en Acción» Ed. Siena, mayo, 1993.
- XARES, X. R.: *Educación para la Paz*, Ed. Popular, Madrid, 1991.

IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA JUVENTUD NAVARRA¹

Concepción Naval y Sonia Lara

RESUMEN

La atención a la juventud, en todos sus aspectos, debe constituir uno de los pilares esenciales sobre los que asentar la construcción de una sociedad o de una comunidad. En buena parte, una comunidad se define por la valoración que haga de su propia juventud y la atención que le preste; aunque cabría decir que sobre todo se define por la valoración que la juventud hace de sí misma y por su proyección real de futuro.

En este escrito se presentan algunos datos preliminares del estudio *Impacto de las Tecnologías de la Comunicación en la juventud navarra, 2001* (cfr. Naval y cols., 2002) que muestran las valoraciones que hacen los jóvenes de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La cuestión planteada es: ¿cómo valoran los jóvenes la irrupción y el impacto de las nuevas tecnologías de la información en el entorno social, cultural y laboral? ¿Podemos detectar si la tan traída y llevada «fascinación tecnológica» es algo real y culturalmente significativo, o se circunscribe al ámbito de los «entendidos»? ¿Provocan

¹ Este escrito presenta algunos de los resultados de un estudio más amplio realizado en Navarra (España) con la esperanza de que pueda ser una experiencia provechosa en otros ámbitos geográficos, dada la extensión y difusión de estas tecnologías en el mundo entero (cfr. Naval y cols., 2002).

las nuevas tecnologías procesos de aislamiento personal e insolidaridad o favorecen la comunicación interpersonal? ¿La posición ideológica determina de alguna manera el juicio que se forman los jóvenes sobre estas tecnologías de la comunicación? Los resultados de nuestros análisis pueden resultar en algún caso incluso sorprendentes, pero lo que delatan de modo manifiesto es la variedad de juicios; lo que hemos denominado pluridimensionalidad de las valoraciones, en las que las matizaciones, el reconocimiento implícito de la complejidad del fenómeno, el carácter imprevisible de su desarrollo, se imbrica muy probablemente con un estado de opinión germinal y poco estructurado todavía.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos principales al abordar el presente estudio fue el análisis de las valoraciones que jóvenes navarros hacen de las nuevas tecnologías. Nos planteamos, de hecho, estudiar las posibles mitologías establecidas sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)², a la vista del fuerte impacto que podían haber producido entre el sector más joven de la sociedad, su posible indefensión por falta de elementos de contraste derivados de la poca experiencia acumulada y la tendencia propia de la edad a la magnificación de los acontecimientos y las valoraciones.

¿Las TIC constituyen una panacea, la clave de muchos de los remedios para los problemas más acuciantes de la humanidad? O bien, ¿las TIC son una auténtica caja de Pandora, de las que nos sobrevendrán males difícilmente previsibles y gobernables? O en su caso, ¿son únicamente útiles instrumentos con los que poder satisfacer las exigencias de la sociedad actual?

² A lo largo de todo este estudio hemos considerado como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): ordenador personal; CD-ROM; Internet; correo electrónico; vídeo; TV Interactiva; teletexto; vídeo consola; TV de pago; TV por cable; antena parabólica; teléfono móvil; Fax; DVD; impresora y agenda electrónica.

Para abordar esta cuestión no contamos de momento con estudios globales y mucho menos pormenorizados. Efectivamente, los estudios más habituales sobre las nuevas tecnologías se refieren fundamentalmente a la disponibilidad de tecnología y a su uso, dedicación y frecuencia. Sólo de modo indirecto y parcial encontramos referencias a las valoraciones que los jóvenes hacen de las TIC. Así, entre los estudios que podríamos destacar estarían: «Jóvenes españoles '99», Fundación Santa María, 1999; «Estudio vasco de Ciencia y Tecnología», Mikel Olazarán Rodríguez y Cristina Lavía Martínez, 2000; «Estadísticas Europeas sobre TIC», Revista Fuentes Estadísticas, 2001. Aquí se aprecia, efectivamente, la limitación en el tratamiento del tema, desde un punto de vista valorativo, que constituye uno de los puntos centrales de nuestro interés.

Para poder extraer conclusiones acerca de la valoración que los jóvenes de la Comunidad Foral de Navarra hacen de las TIC, se les pidió a los encuestados³ que, entre trece expresiones distintas, eligiesen aquellas que, en su opinión, mejor definen el papel de las nuevas tecnologías en la sociedad actual. Como vemos en la siguiente tabla, para cada uno de los ítems o expresiones más utilizadas para definir el papel de las TIC, los jóvenes encuestados podían elegir entre su exposición positiva, su exposición negativa, o sin darles en principio esa posibilidad, considerar que no estaban de acuerdo con ese tipo de definición o, bien, afirmar que tanto la opción positiva como la negativa podían ser posibles.

³ El grupo de población que configura la muestra de este estudio es el de jóvenes navarros de entre 15 y 29 años (N=117.905 jóvenes). Este grupo representa el 22,5% de la población total de esta comunidad autónoma. El muestreo realizado es aleatorio por cuotas establecidas (n=708 jóvenes). El método de recogida de datos: entrevista personal por cuestionario estructurado.

Para la elaboración de este estudio se realizó un cuestionario base con 42 preguntas y 180 ítems, aplicado a un estudio orientativo de campo con 25 entrevistas. De este primer estudio se obtuvo el cuestionario final que por razones de operatividad y fiabilidad quedó reducido a 34 preguntas y 168 ítems. El trabajo de campo consistió en 708 entrevistas personalizadas.

La comunicación está dividida en tres apartados. En el primero se exponen algunos de los principales resultados sobre la valoración que hacen los jóvenes navarros de las TIC clasificadas en varios grupos de opinión: valoración genérica positiva, influencia positiva en el trabajo, impacto en la sociabilidad, progresión y regresión, y valoración instrumental. En el segundo apartado se describen brevemente las características de los grupos de opinión descritos en el apartado anterior en función de la edad, sexo, nivel de estudios, etcétera. En el tercer y último apartado se apuntan algunas conclusiones sobre las valoraciones realizadas por los jóvenes navarros.

Tabla 1: ¿Cuál de las siguientes expresiones define mejor, a tu juicio, las nuevas tecnologías? (ver página 219).

1. VALORACIÓN DE LOS JÓVENES DE LA COMUNIDAD FORAL NAVARRA DE LAS TIC

A partir de las coincidencias registradas entre los jóvenes navarros a la hora de hacer una valoración sobre el impacto social, cultural o laboral de las nuevas tecnologías, detectamos cuatro grupos fundamentales que describimos a continuación.

1.1. Valoración genérica positiva

Nos encontramos, en primer lugar, con una coincidencia importante en las respuestas de los jóvenes en cuanto a ciertos aspectos que podemos considerar como positivos.

Se trata del grupo de jóvenes más numeroso, en torno al cincuenta por ciento (50%) de los entrevistados que coinciden en la afirmación de que las TIC:

- Facilitan nuestro trabajo.
- Constituyen una etapa en el progreso general de la humanidad.
- Tienen una gran importancia para el futuro.
- Aumentan la comodidad en nuestra vida.
- Suponen una aportación positiva de conocimiento.

Tabla 1

Item	Respuesta	%	Respuesta	%	Respuesta	%	Respuesta	%
36	Conducen al aislamiento	40,6	Impulsan las relaciones Personales	41,8	Ni lo uno ni lo otro	10,5	Ambas	7,1
37	Facilitan nuestro trabajo	83,3	Multiplica nuestro trabajo	13	Ni lo uno ni lo otro	1,1	Ambas	2,5
38	Contribuyen a solucionar los problemas de la sociedad	44,2	Originan nuevos problemas en la sociedad	26,3	Ni lo uno ni lo otro	12,5	Ambas	17
39	Afianza el sistema actual	25,4	Cambiarán el sistema actual	68,4	Ni lo uno ni lo otro	4	Ambas	2,3
40	Un paso más en el progreso	79,5	Incertidumbre	18,5	Ni lo uno ni lo otro	0,3	Ambas	1,7
41	Solidaridad	28,2	Individualismo	57	Ni lo uno ni lo otro	9,4	Ambas	5,4
42	Ayuda a desarrollarnos como personas	38,3	Dificulta nuestro desarrollo personal	44,3	Ni lo uno ni lo otro	9,7	Ambas	7,7
43	Favorece la convivencia familiar	13,6	Entorpece la convivencia familiar	69,4	Ni lo uno ni lo otro	13	Ambas	4
44	Tiene una importancia decisiva para el futuro próximo	87,5	No tiene mayor importancia que otros adelantos	10,8	Ni lo uno ni lo otro	1,4	Ambas	0,3
45	Paro	26,7	Trabajo	61,9	Ni lo uno ni lo otro	5,7	Ambas	5,7
46	Comodidad	96,9	Incomodidad	2	Ni lo uno ni lo otro	0,3	Ambas	0,9
47	Conocimiento	78,5	Desconocimiento	15,3	Ni lo uno ni lo otro	2	Ambas	4,2
48	Libertad	38,5	Control	45,3	Ni lo uno ni lo otro	7,1	Ambas	9,1

Lógicamente estamos ante una serie de afirmaciones reiteradas, que nos aportan específicamente el alto porcentaje de jóvenes que hace una valoración positiva de las nuevas tecnologías en lo referido a las condiciones de vida y bienestar (facilitan el trabajo y aportan comodidad), a lo que podríamos denominar su necesidad histórica (un paso más en el progreso y gran importancia para el futuro) y a la aportación de conocimientos.

Podemos afirmar, además, que esta apreciación global o genérica positiva se nos muestra bien asentada no sólo por el número de jóvenes que se incluyen bajo este factor de análisis sino también, por la coincidencia de las respuestas de los encuestados en cinco items bien diferenciados.

1.2. Influencia positiva en el trabajo

Relacionado con lo anterior, detectamos otro conjunto de jóvenes, también numeroso, directamente relacionado con las aportaciones positivas que las TIC están realizando en el ámbito laboral, según la opinión de la juventud navarra. A este grupo hemos decidido englobarlo bajo el epígrafe «influencia positiva en el trabajo» y alcanza casi al 52% de la juventud.

Se trata de un conjunto de jóvenes que considera que en el mundo del trabajo y de la creación de empleo, la aportación de las nuevas tecnologías es francamente positiva por cuanto:

- Facilitan el trabajo.
- Incrementan nuestra comodidad.
- Contribuyen a la creación de empleo.

Nótese que el elemento diferenciador aquí respecto al grupo de jóvenes incluidos en el factor de análisis «visión genérica positiva» es referido a la creación de empleo.

Pues bien, no coinciden en el aspecto relacionado con el ámbito laboral, más de cien de los entrevistados que se mueven tanto en el grupo de «valoración genérica positiva» como en el de «influencia positiva en el trabajo».

Entre estos dos factores de análisis, que cuentan con una proporción que es, en ambos casos, la mitad de la muestra utilizada para la realización de este estudio —valoración genérica positiva: 50,2% e «influencia positiva en el trabajo»: 51,9%—, existe una coincidencia que llega al 67% de los componentes de ambos grupos. Esto se traduce en que la suma de jóvenes que hacen tanto una valoración positiva genérica de las TIC como de aquellos que realizan una valoración positiva referida únicamente al ámbito laboral, alcanzaría el 67% indicado.

1.3. Impacto en la sociabilidad

Una vez analizados los cuatro ítems que nos permiten definir la valoración que hace la juventud navarra del «impacto en la sociabilidad» —preguntas 36, 41, 42, y 43 (ver Tabla 1)— y tras entrecruzar las respuestas ofrecidas por los jóvenes, apreciamos que pueden establecerse dos grupos netamente diferenciados. Un grupo que alcanza al 18% de los jóvenes y que configuran a aquellos que con rotundidad consideran que las nuevas tecnologías:

- Llevan al aislamiento.
- Conducen al individualismo.
- Entorpecen la convivencia familiar.
- Entorpecen nuestro desarrollo personal.

Y otro grupo que casi alcanza el 8% de los jóvenes, quienes afirman que las nuevas tecnologías poseen un impacto positivo para el desarrollo de las relaciones sociales, en el más amplio sentido de esta expresión. Se trata de jóvenes que, para definir el impacto que las TIC ejercen en la sociedad, utilizan expresiones como éstas:

- Impulsan las relaciones personales.
- Conducen a la solidaridad.
- No entorpecen la convivencia familiar.
- Ayudan a desarrollarnos como personas.

1.4. Regresión y progresión

Podemos diferenciar dos grupos diferentes de jóvenes: quienes consideran que las nuevas tecnologías suponen una regresión y, por otra parte, los que reafirman el sentido de progreso de las mismas.

1.4.1. Regresión

Aunque muchos de los encuestados que hayan proporcionado esa respuesta puedan referirse a la incertidumbre que cualquier proceso histórico conlleva, puede sin embargo detectarse una actitud netamente negativa —hipercrítica podríamos decir— entre un reducido grupo de jóvenes. Son aquellos que:

- Consideran que las nuevas tecnologías implican «incertidumbre».
- Opinan que el panorama que nos abren en el orden socioeconómico es de «paro».
- Afirman que las nuevas tecnologías no contribuyen necesariamente a solucionar los problemas de la sociedad.

Podríamos considerar, globalmente, que para estos jóvenes las TIC representan más bien una regresión, un retroceso, y consideran que la aportación de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación es claramente negativa en cuanto a la evolución social general, por más que podamos encontrar aspectos positivos en ellas, como los relativos a la comodidad y bienestar.

Este grupo, ciertamente minoritario, representa un 4% de los jóvenes encuestados. Pero nos parece digno de ser reseñado, pese a lo exíguo de su número, por cuanto representa una clara opción de contestación o de confrontación directa con las nuevas tecnologías.

1.4.2. Progresión

Frente al anterior, encontramos un grupo más numeroso, que se mueve en torno al 13% de los jóvenes encuestados, y que perciben las nuevas tecnologías con una óptica claramente opuesta.

Es éste el porcentaje en el que se incluyen los jóvenes que afirman que las TIC:

- Son un paso más en el progreso.
- Inciden en la creación de empleo.
- Contribuyen a solucionar los problemas sociales.
- Permiten el desarrollo de las libertades individuales.

Como vemos, las tres primeras expresiones son exactamente las opuestas a las utilizadas por quienes opinan que las TIC implican una «regresión».

1.5. Valoración instrumental

Al grupo de jóvenes que optan por cualquiera de las dos respuestas secundarias, lo identificamos como «valoración instrumental», pues condicionan su valoración sobre el impacto de las TIC a la situación concreta y al tipo de uso dado a dichas tecnologías.

Pues bien, como observamos en la tabla, en siete de los items analizados el porcentaje de los que señalan «ni lo uno ni lo otro» o «ambas» supera el 10% de los jóvenes encuestados.

- En el ítem 36, referido al aislamiento y las relaciones personales, el 17,6% de los encuestados responde: «ambas» o «ni lo uno, ni lo otro».
- En el ítem 38, referido a los problemas sociales —el que registra una mayor valoración instrumental por parte de la juventud—, el 29,5% de los jóvenes han optado por las dos respuestas secundarias.
- En el ítem que hace referencia a la solidaridad e individualismo (el número 41), el porcentaje de encuestados que ha respondido «ambas» o «ni lo uno, ni lo otro», asciende al 14,8%.
- Con respecto al desarrollo personal, ítem número 42, el 17,4% de los encuestados ha optado por las dos respuestas secundarias.
- El 17% de los jóvenes afirma que las nuevas tecnologías pueden «favorecer la convivencia familiar y entorpecerla» o «ninguna de las dos cosas».

- En el ítem 45, el 11,4% de los encuestados afirma que las nuevas tecnologías pueden «generar paro y también empleo» o «ni lo uno, ni lo otro».
- Por último, más del 16% de los encuestados se acoge a las dos respuestas secundarias a la hora de opinar sobre la «libertad» o «control» que pueden generar las nuevas tecnologías.

A partir de todos estos datos, interpretamos que este tipo de respuestas indican, por una parte, una actitud en principio más reflexiva o que, al menos, parece apreciar más matices en la realidad que rodea a las TIC. Además de esta actitud, aparentemente más reflexiva, a lo que sí parecen apuntar ese tipo de respuestas es a una visión instrumental de las nuevas tecnologías.

Es decir, de la misma entidad de estos adelantos no se infiere una incidencia mecánica unidireccional, en determinados campos al menos. El valor positivo o negativo de las nuevas tecnologías dependerá del tipo de uso que los ciudadanos otorguen a las nuevas tecnologías en cada momento concreto.

Pues bien, interrelacionando y sumando el número de jóvenes que, ante diferentes ítems, optan por las dos respuestas secundarias, hemos descubierto la existencia de tres tipos diferentes de «valoración instrumental»:

1.5.1. Valoración instrumental referida a la «convivencia»

Para detectar el grupo de jóvenes que hacen esta valoración instrumental, hemos tenido en cuenta los ítems 36 y 43 de la Tabla 1. A partir de dicho análisis, llegamos a la conclusión de que un total de 36 jóvenes afirman que las nuevas tecnologías «ni conducen al aislamiento, ni impulsan las relaciones personales» o «ambas», y, al mismo tiempo, opinan también que «ni favorecen la convivencia, ni la entorpecen» o «ambas cosas».

Es decir, el 5,1% de los jóvenes encuestados no perciben una incidencia directa y unidireccional de las TIC en el desarrollo de las relaciones personales o familiares.

1.5.2. Valoración instrumental referida al «trabajo»

En torno a un porcentaje semejante se mueve el grupo de jóvenes navarros que valoran del mismo modo las TIC respecto al trabajo (ítems 38 y 45 de la Tabla 1).

Para analizar el porcentaje de jóvenes navarros que hacen una valoración instrumental referida al trabajo hemos tomado como referencia los ítems 38 —que alude a la solución o generación de problemas sociales— y el 45 —que contrapone «paro» y «trabajo»—.

Tras dicho análisis, detectamos que existe un 6% de jóvenes que coinciden al afirmar que las TIC «ni solucionan, ni originan problemas sociales» o «ambas» y que, además, señalan que «ni inciden en el paro, ni en el trabajo» o, bien, pueden provocar «ambas» consecuencias.

1.5.3. Valoración instrumental referida al «desarrollo personal»

El tercer grupo que detectamos, tras elaborar un análisis de las respuestas secundarias, es el formado por jóvenes que hacen una valoración instrumental referida al desarrollo personal. Para describir este grupo utilizamos los ítems 42 —referido a la ayuda o dificultad que las nuevas tecnologías aportan al desarrollo personal— y el número 48 —en el que se enfrentan los términos «libertad» y «control»—.

Una vez analizadas las respuestas secundarias referidas a estos dos ítems, descubrimos que el 6,5% de los jóvenes encuestados afirman que las TIC «ni ayudan, ni dificultan el desarrollo personal» o «ambas cosas a la vez» y, además, señalan que las TIC «ni suponen libertad, ni control» o bien, «ambas».

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS DE VALORACIÓN

Analizamos las valoraciones hechas por los jóvenes navarros en función de diferentes características sociodemográficas (edad, sexo, nivel de estudios, etcétera) y nos parece de interés resaltar que:

1.- Las valoraciones de los chicos suelen ser más radicales que las de las chicas. De este modo, los porcentajes masculinos suelen ser superiores a los femeninos a la hora de considerar a las TIC como «progreso», «regresión», etcétera.

2.- Es destacable el hecho de que el uso de Internet es inferior a la media entre el grupo de jóvenes que observan un «impacto positivo en la sociabilidad» y los que perciben las TIC como un elemento «regresivo». Pero, también desciende el uso de Internet, con respecto a la media, entre los jóvenes que consideran que las nuevas tecnologías son un elemento de «progreso». La poca cohesión entre estos datos parece ser, una vez más, un claro indicador de la enorme versatilidad de la materia que estamos analizando y, tal vez, de un cierto grado de desestructuración en la opinión sobre un fenómeno de tan reciente aparición.

3.- La posición ideológica tampoco parece ser un factor determinante entre los jóvenes navarros a la hora de hacer valoraciones sobre las TIC. La muestra confirma la no-alineación de las tendencias ideológicas con los grupos de opinión en referencia a las TIC. Se ve una manifestación de este hecho, por ejemplo, en cómo se hacen valoraciones entre los jóvenes que se sitúan en posiciones netas de izquierda (posiciones 1, 2 y 3 en un espectro de 1 a 10), en los que podemos suponer definiciones ideológicas más precisas.

4.- En cuanto a la edad, observamos que los jóvenes de 25 a 29 años suelen hacer unas valoraciones de las nuevas tecnologías, con tendencias más negativas y acentuando más su carácter instrumental que las realizadas por jóvenes de menor edad. Esta misma tendencia se observa también entre los jóvenes universitarios con respecto a jóvenes con estudios de nivel inferior.

5.- Se repite la pluridimensionalidad, al observar los resultados referidos a la situación profesional de la persona encuestada: tampoco ofrecen homogeneidad. Aunque, por los datos vistos hasta el momento, pudiese parecer que los jóvenes,

mayores de 25 a 29 años de edad, valoran más negativamente las nuevas tecnologías, los datos referidos a la situación profesional, sin embargo, demuestran que el porcentaje de jóvenes que «sólo trabajan» —que suelen ser los de mayor edad— y que «valoran positivamente la aportación de las TIC a la sociabilidad», supera ampliamente a la media.

El análisis del posicionamiento de los jóvenes ante las nuevas tecnologías, más allá de la constatación cuantitativa de la disponibilidad y uso de estos medios, nos muestra un panorama complejo que responde a la complejidad de las propias tecnologías, a la diversidad social e ideológica, y a la diversidad de los problemas que en estas valoraciones se abordan.

Por lo tanto, la búsqueda de las claves en la interpretación de los comportamientos, el diseño de las actuaciones pedagógicas, la resolución de las acciones públicas, no debe basarse en una petición de principios o en presupuestos de carácter dogmático, sino en la observación y el análisis de la complejidad de «lo que tenemos delante». La valoración que los jóvenes realizan sobre las nuevas tecnologías es un buen paradigma.

3. A MODO DE SÍNTESIS

Como reflexión final, señalaríamos que de los cuatro factores de análisis que describimos —«impacto en la sociabilidad», «valoración genérica positiva», «progreso y regresión» y «valoración instrumental»— tan sólo en dos de ellos detectamos dos grupos de jóvenes radical y absolutamente opuestos:

a) En el caso del factor de análisis «impacto en la sociabilidad», descubrimos un grupo que valora a las TIC por su «impacto positivo en la sociabilidad» y otro que, utilizando las mismas expresiones que el grupo anterior, pero en su exposición negativa, afirma el «impacto negativo de las nuevas tecnologías en la sociabilidad».

b) Lo mismo ocurría en el factor de análisis «progreso y regresión». Se confirmó la existencia de un grupo de jóvenes que consideran que las TIC representan progreso frente a otro

grupo de encuestados que afirma el carácter regresivo de las mismas.

Tanto el primer caso —«impacto en la sociabilidad»— como el segundo —«progreso y regresión»— comparten el hecho de albergar interiormente dos grupos radicalmente opuestos entre sí. Dos grupos de jóvenes que tienen enfrente a otros dos grupos de personas encuestadas que, ante el mismo tipo de expresiones utilizadas para valorar las TIC, opinan exactamente lo contrario a ellos.

También nos gustaría destacar que, dentro de lo que denominamos «valoración genérica positiva», encontraremos prácticamente a todos aquellos jóvenes navarros que definen las TIC como factor de progreso y también a los que juzgan positivamente su impacto en la sociabilidad. Valoraciones que son perfectamente compatibles con una «visión genérica positiva».

Por el contrario, encontraremos ahí —entre los que hacen una valoración genérica positiva—, un número insignificante de quienes perciben la aportación de las nuevas tecnologías como regresiva. Pero todavía sorprende más que, entre el grupo de jóvenes que ofrecen una «visión genérica positiva», exista un número significativo —más de un 30%— de quienes consideran que su impacto en la sociabilidad es negativo.

La existencia de estas dos tendencias de opinión que, en principio, parecen oponerse a lo que hemos denominado como «valoración genérica positiva» nos lleva a concluir que, en este caso, existe un juicio ambivalente sobre las TIC. ●

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2000). *Estadísticas de la sociedad de la información*. Cataluña 2000. Barcelona: Entitat Autònoma del Diari Oficial i de Publicacions (Catalunya).
- AAVV (2000). *La sociedad de la Información en España: situación actual y perspectivas 2000*. Madrid: Telefónica I+D.
- AAVV (2001). *e-España 2001: informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Madrid: Fundación Retevisión.
- AAVV (2001). *La sociedad de la información en el siglo XXI*. Madrid: Proyectos y Producciones Editoriales Cyan, S.L.
- AAVV (2001). *La sociedad de la información en Iberoamérica 2001*. Madrid: Asociación Hispana de Centros Investigación y Empresas Telecomunicaciones.
- AIMC (2001). *Información sobre la evolución de la audiencia de Internet en el estudio general de medios (EGM). Febrero-marzo 1996 / octubre-noviembre 2001* [versión electrónica]. Asociación para la investigación de medios de comunicación. Accedido: <http://www.aimc.es/aimc/html/inter/net.html> (marzo, 2002).
- Arbitron y Coleman (2000). *The Broadband Revolution: How Superfast Internet Access Changes Media Habits in American Households* [versión electrónica]. Accedido: <http://www.arbitron.com> (2000).
- Arbitron y Coleman (2001). *Broadband Revolution 2: The Media World of Speedies*, [versión electrónica] Accedido: <http://www.arbitron.com> (2000).
- Arbitron y Edison Media Research (2000). *Internet Study IV, The Buying Power of «Streamies»*, [versión electrónica] Accedido: <http://www.arbitron.com> (2000).
- Arbitron y Edison Media Research (2000). *Internet V, Startling New Insights about internet and Streaming*, [versión electrónica] Accedido: <http://www.arbitron.com> (2000).

- Camacho, J.; Martín Serrano, M. y Velarde Hermida, O. (2000). *Juventud Española, 2000. Estudio cuatrianual de la juventud española*. [versión electrónica]. Instituto de la Juventud. Disponible: <http://www.ugt.es/informes/injuve.pdf>
- Castells, M. (2001). *Galaxia internet*. Barcelona: Plaza & Janés.
- CIS (1998, septiembre). *Vida cotidiana de los jóvenes. Estudio CIS 2302* [versión electrónica]. <http://www.cis.es/boletin/23/joven.htm> (marzo, 2000).
- CIS (2000, septiembre). *Barómetro de septiembre 2000. Centro de Investigaciones Sociológicas*. [versión electrónica]. <http://www.aui.es/estadi/cis/cis.htm> (marzo, 2000).
- Codina, Mónica (ed.) (2001). *De la ética desprotegida*. Eunsa: Pamplona.
- DEISS, Richard (2001). Estadísticas europeas sobre TIC's, *Revista Fuentes Estadísticas*, nº 51.
- ELZO, Javier y otros. (1999). *Jóvenes Españoles 99*. Fundación Santa María. Madrid.
- EUSTAT (2001). *La Sociedad de la Información y las familias. 2000*. [versión electrónica]. Instituto Vasco de Estadística. Acceso: <http://www.eustat.es/varios/informes/inf1758.pdf>
- INJUVE (2001). *Guía de consumo para la organización de actividades de tiempo libre*. Madrid: Instituto de la Juventud (España).
- INJUVE (2001). *Informe juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud (España).
- Lucas Marín, A. (2000). *La nueva sociedad de la información, una perspectiva desde Silicon Valley*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Miguel, Amando de (2000). *Dos generaciones de jóvenes de 1960-1998*. Madrid: Instituto de la Juventud (España).
- Morán Calvo-Sotelo, M. L. y Benedicto Millán, J. (2000). *Jóvenes ciudadanos: propuesta para el análisis de las culturas ciudadanas de la juventud*. Madrid: Instituto de la Juventud (España).

- Naval, C.; Lara, S.; Portilla, I. y Sádaba, Ch. (2002, en prensa). *Impacto de las Tecnologías de la Comunicación en la juventud navarra, 2001*. Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de Deporte y Juventud: Pamplona.
- NetValue (2000). *El chat en España. La influencia de la cultura en el comportamiento de los Internautas. 2000* [versión electrónica]. Accedido: <http://www.netvalue.com>
- NetValue (2000). *Estudio europeo de la cobertura de los sitios de adultos. 2000* [versión electrónica]. Accedido: <http://www.netvalue.com>
- NetValue (2000). *Primeros datos acerca de internet en España. 2000* [versión electrónica]. Accedido: <http://www.netvalue.com>
- Olazaran, Mikel y otros (2000). *Estudio vasco de Ciencia y Tecnología*. Gobierno Vasco.
- Telefónica I+D (2001, diciembre). *La Sociedad de la Información en España. Perspectiva 2001-2005* [versión electrónica]. Informe elaborado por Telefónica. Accedido: <http://www.tid.es/sociedad/si.htm> (febrero, 2002).
- US Department of Commerce (2002, febrero) *A Nation Online: How Americans Are Expanding Their Use of the internet, Washintong DC, febrero de 2002* [versión electrónica]. US Department of Commerce Accedido: http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/dn/nationonline_020502.htm. (febrero, 2002).
- Windham, L. y Orton, K. (2000). *The Soul of the new consumer. The Attitudes, Behaviors, and Preferences of E-customers*. Allworth Press: New York.
- Zorogastua, J. (2001). Jóvenes 2001: la siguiente generación. *Veintiuno: Revista de Pensamiento y Cultura*, 50, 97-102.

LA EDUCACIÓN FAMILIAR COMO MODELO PARA CONTRARRESTAR LA VIOLENCIA

Salvador Peiro i Gregori

RESUMEN

Los sucesos circunvescolares inciden en la generación de un clima que contraría los fines de la educación. Este trabajo muestra cómo la violencia de la calle contamina el desarrollo curricular, la organización, la orientación... El autor efectúa una reflexión a partir de informes de los medios de comunicación y otras fuentes sociológicas. Luego profundiza en las causas, induciéndolas mediante un cuestionario elaborado y aplicado. A consecuencia de tales factores, se infieren propuestas para la práctica. El modelo se centra en la optimización de las familias en situación de riesgo de violencias: reeducación de padres, tutoría... Para establecer las líneas de concreción, ofrece referencias con relación a estrategias y técnicas de un plan de actuación interdisciplinario.

INTRODUCCIÓN

En el decenio 1985-1995¹, los crímenes violentos perpetrados por menores aumentaron al menos un 50% en diez países

¹ Estudio efectuado por el doctor Christian Pfeiffer, del Instituto de Estudios Criminológicos de la Baja Sajonia. *Le Monde*, 28-1-1998. Las aportaciones tomadas de la prensa se sitúan en el pleno sentido de ofrecer la incidencia social de la problemática. En cuanto a la científicidad de tales aportaciones, el investigador que refiere las citas ofrece tal grado de credibilidad cuanto la misma fuente (sea un Instituto Universitario, o una revista de solvencia reconocida). Por ejemplo, si comparamos los datos sobre los principales problemas de la Comunidad Valenciana de 2001, constataremos la casi identidad de los aportados por el diario de Alicante *Información* (junio de 2001), a partir de los trabajos del Instituto de investigación EMER-GFK y los del CIS (octubre de 2001).

Europeos (Alemania, Austria, Holanda, Inglaterra, Suecia, Suiza, etcétera). Así, en Francia, aunque sus cifras delictivas bajaron globalmente, la proporción concerniente a menores creció delictivamente en un 17'8 % en 1996 a un 19'3 % en 1997. En Estados Unidos sucedió algo semejante (*Newsweek*, 9-4-1998): las detenciones de jóvenes por crímenes violentos crecieron, de 1985 a 1995, en un 67%; en 1997, uno de cada siete asesinatos y uno de cada tres delitos contra la propiedad fueron cometidos por menores.

Con el fin de aproximarnos a la cuestión, compendiaré en primer lugar datos descriptivos recogidos desde modelos sociológicos, proporcionados por *mcs* e investigaciones universitarias, pasando luego a resaltar la repercusión que tienen en la vida colegial. Para esto diseñé un cuestionario y efectué una encuesta aproximativa sobre los factores causales dentro del aula. Como los centros germinales de tales actitudes son extraescolares, aspecto que tiene bastante ligazón con la función tutorial, señalamos unos lineamientos para la actuación circumescolar, sobre todo para orientar a las familias. Esto puede ser recogido por los educadores de calle, o sociales, o de educación de adultos para encarnar sus actuaciones.

Las cuestiones que inician el trabajo son: si tales son los datos sobre comportamientos violentos, ¿cómo estamos en nuestras ciudades?, ¿cómo son las relaciones entre los sujetos de la vida real y académica?, ¿qué consecuencias conllevan para desarrollar los procesos educativos?, ¿por qué?, etcétera. Empecemos por analizar la vida cotidiana.

1. LOS HECHOS DE LA CALLE SE INTRODUCEN EN LAS AULAS

Esto se analiza desde la perspectiva del binomio violencia-delincuencia. Ignacio Cosidó, jefe del gabinete del Director General de la Guardia Civil, distingue² tres esferas delictuales

² «Foro sobre la violencia juvenil», Pamplona, 23-XI; cfr. *Información*, 26-XI-2000.

en el Estado Español: i) juvenil; ii) emergente de ciudad; y iii) *kale borroka*. Entre los tipos, tenemos que las acciones principales son de negligencia (71% de los casos), siendo la mujer la principal agente; por otro lado, los varones protagonizan mayor número de abusos sexuales y físicos. A su vez, Cosidó categoriza como violencias emergentes en los siguientes ámbitos: a) escolar; b) urbana; c) racista; y d) deportiva. Añade, además, que si bien los índices no son preocupantes, la situación sí puede evolucionar negativamente. Esto lo justifica por la tendencia al alza, en comparación de delitos cometidos en 1999 respecto al resto de Europa.

En Alicante³, los casos de maltrato a menores se duplicaron en un año. Al comparar datos de 1991/92 con los de 1997/98, se constata un incremento del varón como perpetrador (40% de casos), mas la mujer continúa siendo la principal maltratante con un 60% de las acciones. En la Comunidad Valenciana, las ciudades con población situada en número entre 5.000 y 50.000 almas, producen más del 50% de violencias intrafamiliares. Y, ante esto, aprecio positivamente que la Asociación de Vecinos (del barrio) Juan XXIII⁴ haya denunciado la creciente violencia que sacude el barrio: tropiezan todos los días con situaciones desagradables, de trapicheo, peleas e incluso tiros, oleada de robos en domicilios... Aducen que, cada día, todo esto va a más.

En tal contexto, durante el último semestre de 1997, los expertos educacionales de la UE celebraron diversas reuniones para tratar el problema de la violencia escolar. El equipo de investigación que dirige Charlot⁵ distingue diversos tipos de

³ Informe elaborado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. *Información*, 14-XII-2000. Se reafirman los datos y las tendencias que ofrece Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona, Ariel, pp.78 y ss.

⁴ *Información* 9-XII-2000. En 2002 se constatan tiroteos entre bandas en plena calle y de manera reiterada. Confróntese la prensa de la última semana de abril.

⁵ Bernart Charlot es Profesor de la Universidad París VIII, en la Sección de Ciencias de la Educación. Ha dirigido las investigaciones de un comité a las órdenes de los Ministerios de Educación e Interior franceses. *Le Monde de l'Éducation*, febrero de 1997.

violencias, pero señala que no deben preocuparnos tanto los más llamativos —que subrayadamente presentan los medios de comunicación social—, y sí en cambio los más cotidianos, menos acentuados y frecuentes por ser éstos *menos controlables* (faltas de respeto entre compañeros, 48%; trabajos estropeados, 28%; extorsiones, 16%; golpes, 16%; racismo, 10%; y agresiones sexuales, 3%). La xenofobia contra emigrantes es un acto más de la violencia gratuita. Los caballos de batalla en los centros del sistema educativo⁶ son la indisciplina, junto con la abulia; los comportamientos graves con armas son aislados.

Su traducción educacional es la falta de asistencia al centro docente. También su materialización son las situaciones de violencia en las escuelas⁷. El trabajo expresa claramente que los muchachos educados negligentemente, en edades comprendidas de 9 a 15 años, suelen efectuar agresiones entre sí, portando cuchillos y revólveres. En principio, Zuckerman⁸ interconecta una serie de hábitos (no planteo sólo lo externo al sujeto), alcoholemia, adicción, promiscuidad sexual y una «delincuencialidad» prematura, etcétera, como una constelación de comportamientos; el *absentismo* es uno de los hábitos negativos.

Se registran graves incidentes en diversos centros escolares, donde son agredidos tanto alumnos como profesores. Pero lo «novedoso» es que se trata de jóvenes no pertenecientes a los propios centros escolares, pero que están implicados e incitados por los estudiantes del centro violentado⁹. No se trata de casos esporádicos, sino que es una continua situación de hecho. Es otro tipo de punta del *iceberg* de la violencia

⁶ Ortigosa, S. (1996) *Informe de España 1996*. Madrid, Fundación Encuentro.

⁷ Brown, W. y DeLapp, L. (1995) *Stopping the violence: Creating safe passages for Youth*. California State Legislature. Sacramento, cap. 2º.

⁸ Zuckerman, B. et al. (1989) *Niños en riesgo: problemas sociales y médicos*. México, Interamericana, pp.53 y ss.

⁹ CSI-CSIF. Sector de Enseñanza de Sevilla (2001). *Debate profesional*. Año XIII, nº 114, Tercera época.

educacional, que repercute en los procesos intraacadémicos, derivándose una contaminación exponencialmente negativa para los climas de aprendizaje.

2. FACTORES IMPLICADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR Y CLIMA EDUCACIONAL DEL AULA DOCENTE

Es obvio distinguir y relacionar¹⁰ los conceptos agresividad (connatural), disciplina, castigo, interacción, violencia, dignidad personal y educabilidad, entre otros. Entre los factores relacionados con la casuística de la violencia en los centros¹¹, tenemos los siguientes:

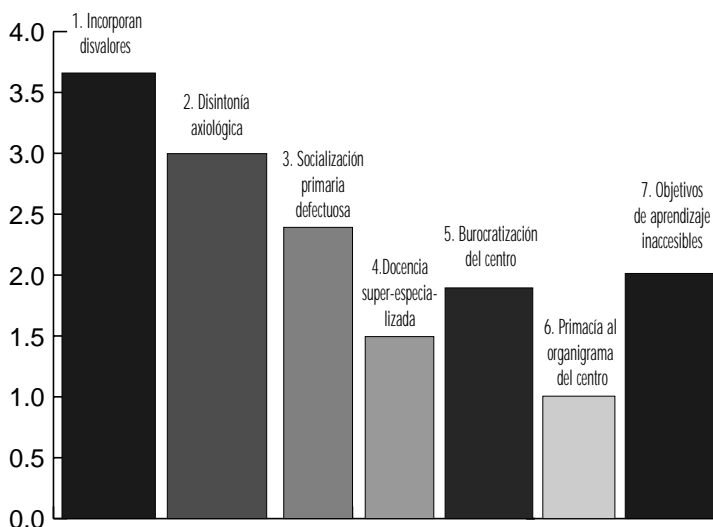
- a) Deficiencias en los valores sociales en donde el sujeto se socializa primariamente.
- b) Falta de legitimación de los valores escolares, que están en disintonía con los vividos en las sociedades en donde se reintegra el educando.
- c) Derivados de socializaciones primarias «defectuosas» (adicción a la televisión, malos tratos, sobreprotección, negligencias...); intrapolación en el proceso educacional de problemas personales del estudiante.
- d) Desempeño de la docencia con superespecialización, con excesiva división de funciones, contenidos, formas y tareas. Esto genera una barrera motivacional por descoordinación y alejamiento de la realidad vital.
- e) Burocratización y rigidez organizativa de los centros docentes que ocasiona la reducción de la interacción humana a un esquema funcionalista.

¹⁰ Lo explico en la revista cultural: *Canelobre*, del Instituto Joan Gil Albert (Alicante). Núm. diciembre de 2001.

¹¹ Podría proceder buscando conjuntos de factores, ya se mencionó en *La educación del niño en riesgo* (1993), tal como aducen AA.VV. (2001) en *Conflicto, violencia y educación* (Cajamurcia, pp.97 y ss). Insertamos investigaciones de Branbeck, C.S. (1977) *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Paidós, cap. 3º. También se incluyen aportaciones de Brameld, T. (1968) Illusions and desillutions in Ametrican Education, *Kappan*, L, nº 4, pp. 2004-2007. Además se contemplan las tesis de Hurrelmann, cfr: Hanke, Huber y Mandl (1979): *El niño agresivo y desatento*. Buenos Aires, Kapeluszy, pues resultan más sistemáticas en cuanto a la definición curricular.

- f) Estructuración del sistema escolar (desde infantil a universidad) en función de esquemas rígidamente prescritos, marginando la necesaria cohesión social.
- g) Centrarse en el único rol de rendimiento, pero unido a la inalcanzabilidad de los objetivos del ciclo o nivel, paulatinamente disminuye la motivación.

En abril de 2000, abordamos el estudio empírico¹² de los tipos y factores de la violencia en el aula escolar a través del desarrollo de un seminario con docentes internivel interesados en ello. Sobre la relación entre los tipos de violencias y los factores causales, los participantes y docentes de diversos centros consultados, tienden a converger al señalar el gran peso que tienen los hábitos adquiridos durante los procesos educativos de socialización primaria: familias, amistades, pandillas, etcétera. Baste comparar tales factores y su incidencia, según los datos que proporciona el siguiente gráfico.



¹² A partir de 148 cuestionarios contestados, hemos calculado usando estadísticos descriptivos, ya que no se ha podido efectuar un estudio relativo a varios grupos, condición para la inferencia. En el gráfico ofrecemos las medias.

Considerando los datos que proporciona la inducción, los factores estructurales no son tan apreciados como los restantes, no obstante, no dejan de tener cierto peso en la influencia sobre la educatividad del centro. Los encuestados opinan que son más cualificantes (delatores del clima del aula) los siguientes: posibilidad de lograr los objetivos de aprendizaje, por una parte, y el sistema de relaciones (burocratización o no) en la institución. Pero los que ofrecen mayores muestras discriminatorias son las tres columnas primeras: socialización primaria defectuosa (¿quiénes malcrían a los estudiantes?); disintonías en las propuestas de valores en los centros, familias, grupos de amigos; y la incorporación con los alumnos de disvalores (o antivalores) desde fuera de la institución escolar. Y todo esto es relevante, puesto que trasciende el rendimiento académico y ocasiona derivaciones en la salud mental de los afectados.

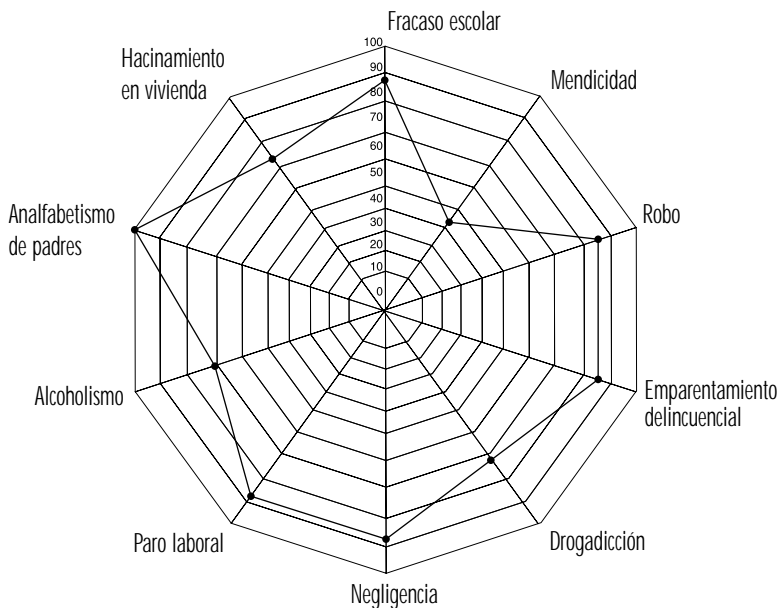
Tales factores promueven situaciones de crianza, socialización primaria, con sus procesos informales de educación, materializados en formas de pobreza, desorganización, violencia familiar... Lo que distingue este hábito agresivo de la enfermedad, en tanto que carencia de salud, es la causalidad física, cuya responsabilidad compete al médico (p.e.: asma o diabetes). Por consiguiente, ni se trata de herencia, ni de enfermedad; la violencia es cuestión de actitudes axiológicas y procesos educacionales.

3. PARA RESALTAR LA INCIDENCIA DEL CONTEXTO EDUCACIONAL INFORMAL, CONSTATEMOS UNA CASUÍSTICA EXTREMA: LA VIOLENCIA DELINCUENCIAL

Uno de los casos hacia los que deriva la violencia es el fenómeno de la delincuencia¹³. Sin referirnos a crímenes, sí

¹³ En una primera publicación del autor (*Educación del niño en riesgo*, ed. Adhara-Unesco, Las Gabias-Granada, 1993, pp. 169-187), aparte de definir el contexto de riesgo y los casos paradigmáticos de situaciones de riesgo, perpetradores y casuísticas, planteamos los lineamientos para la sistematización pedagógica respecto a la prevención y reeducación de los afectados.

podemos apreciar los datos sobre los sujetos que participan de la doble dimensión que analizamos. ¿Hasta qué punto podemos hablar de unos factores extrasubjetivos dinamizadores de la violencia, incapaces de transformar la agresividad en energía humanizante?, ¿qué valores se generan de tales condiciones?, ¿en dónde se halla la dificultad matriz?



La situación de riesgo para el menor, objeto de violencias, ofrece un contexto sociocultural plasmado en un *ethos* condicionantemente negativo. Los datos¹⁴ del gráfico los ofrece el Consejo Superior de Protección del Menor¹⁵. Esto se relaciona con que la violencia educacional no está configurada por factores simples y está muy correlacionado con la falta de asistencia a la escuela. De estas premisas concluimos que los contextos de las instituciones educativas son más relevantes de lo que se pensaba. El grado de cultura (analfabetismo, como situación más

¹⁴ En *La escuela ante los abusos y malos tratos* (Granada, GEU, 1997) se hace referencia al conjunto de fuentes que me sirvieron para elaborar esta propuesta.

¹⁵ Cfr. Revista *Infancia y sociedad*, nº de 1989.

baja), el tipo de normatividad (negligencias) y el emparentamiento delincuencial, junto al fracaso escolar son los que más peso tienen en las situaciones extremas de violencia.

Sin embargo, si bien constatamos deficiencias en cuanto a enculturación (lengua, religión, estética...) y socialización (normas, costumbres, actitudes...), no nos concreta mucho el aspecto relativo a los valores. Y éstas son cuestiones claves para cualificar la educación.

Podemos deducir que este problema se engarza principalmente con la temática del SITE¹⁶, a través de la consideración de la crianza familiar. Lo cual da pie a definir etnológicamente la subcultura de riesgo. Esto porque, en palabras de la componente, *el comportamiento humano es un reflejo de lo que le acontece* (al sujeto en situación de riesgo) *y no una consecuencia de sus impulsos innatos*, pues en *contextos no agresivos, el niño aprende, desde muy pequeño, que es más eficaz expresar lo que quiere mediante lenguaje que recurriendo a la agresión*, ya que la violencia genera violencia, como hacemos notar¹⁷ sobre el círculo vicioso de la deficiencia infantil.

Además, todas las formas de agresión suelen estar interconectadas. Los análisis factoriales así lo indican¹⁸. Por consiguiente, ni se hereda el *impulso*, ni el temperamento está determinado hacia la *catarsis*. En cuanto más agresión exista en el *ethos* educacional, mayor será el riesgo de conjugar los anteriores factores descritos arriba. Más concretamente, si se presentan los tipos de agresión verbal, simbólica, física, emotiva, etcétera, no ocurren de modo paralelo ni aislados. Hay una cadena, casi imparable. Por esto, más que sustituirse entre sí, se relacionan, ocasionando una la siguiente, cada vez con más daño.

¹⁶ Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE). Se trata de la aportación relativa a una investigación de Pérez Alonso-Geta, P^a M^a y Canovas, P., que se puede leer en: (1996) *Informe sobre la realidad de la infancia en el seguimiento de cero a seis años*. Madrid, INCIE-Fundación Santa María.

¹⁷ *Educación del niño en riesgo*. Adhara-UNESCO, Las Gabias-Granada. 1993; p.226.

¹⁸ Russell, E.W. (1972) Factors of human aggression: a cross-cultural factor analysis of characteristic related to warfare and crime. *Behavior Science Notes*, vol.^o 7, n^o 4.

Por consiguiente, los comportamientos violentos están más allá de la impronta psicobiológica; han de plantearse desde el condicionante socio-cultural de la educación. Esto manifiesta que la violencia se aprende culturalmente. Y hablar de cultura conlleva¹⁹ referirse a un estilo de vida total que puede definirse²⁰ como sistema de conocimientos que opera a modo de modelo de la realidad. Esto da orden, coherencia, integración y dirección a las acciones sociales de los ciudadanos que la generaron y la transmiten, así como a quienes la aprenden. Se adquiere socialmente a través de modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar. Por consiguiente se efectúa un aprendizaje a través de grupos concretos que manifiestan un todo complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y una serie de capacidades y hábitos.

Tal *ethos* no se hereda genéticamente, se transmite y se aprende²¹, aunque provocado y sostenido por un sustrato fáctico, entre cuyos factores contamos con el ambiente. Por esto podemos plantear la situación como circular, el círculo vicioso²² para la situación y como hipótesis de trabajo. Altamirano²³ asocia un estrato social específico con un estilo de vida. En consecuencia, subrayamos el papel central que juega la familia para prevenir y recuperar los casos de violencias escolares.

En consecuencia, uno de los aspectos a considerar es la consecuente urgencia de actuar con las familias, fortaleciéndolas, si se desea ser efectivo. Por tanto, para prevenir y actuar con relación a los malos tratos, habría que:

- a) Ayudar a los perpetradores, promoviendo la salida del túnel del círculo vicioso.

¹⁹ Harris, M. et al., (1991) *Introducción a la antropología general*. Madrid, Alianza.

²⁰ Aguirre, A. (1982) *Conceptos clave de antropología*. Madrid, Daimon; voz «cultura».

²¹ Bouché, H. (1996) Etnocultura y pobreza. Ponencia al III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: *Antropología y educación* (policopiado, p.5). Madrid, UNED.

²² Myrdal, G. (1944) *American Dilemma*. Nueva York, Harper and Brothers; p.1065.

²³ Cfr. *Cultura andina y pobreza urbana*. Lima, Pontificia Universidad Católica. 1988, p.22.

- b) Generar situaciones socioculturales que promuevan la cohesión de los núcleos de socialización primaria y educación informal, mediante la siembra de valores humanizantes.

4. PROPUESTAS PARA EMPRENDER ACCIONES PEDAGÓGICAS

De lo anterior podemos extraer varias conclusiones. La violencia se adquiere con la dinámica cultural, siendo un proceder de aprendizaje como cualquier cultura. Se trata de una realidad subcultural, pero no territorial o zonal; es vivencial. Está actualizada por individuos y mediante grupos específicos, principalmente familias. Además, ciertos factores contribuyen a acelerar tales abusos. Por consiguiente, los valores y los hábitos negativos (*ethos* específicos) son la clave para reconocer tales lineamientos subculturales. Y, como la agresividad negativa configura una situación enfermiza²⁴, los epifenómenos violentos son factores degenerativos de una salud mental humana.

La educación tiende²⁵ a actualizar las potencialidades humanas (inteligencia y voluntad), que al principio de la vida se dan como disposiciones. Esto posibilita la autorrealización del sujeto, que ha de ser en sociedad, mediante los educadores principales (padres, maestros, sacerdotes —en su caso—, líderes, ...) y secundarios (compañeros de juego, de clase, novios; personalidades creadoras de cultura, de instituciones, etcétera). En tales situaciones entran las vivencias positivas y las dolorosas. Éstas pueden causar las transformaciones como las referidas en los casos de sujetos maltratados. Y aquí hay que distinguir entre riesgo y las contrariedades de dolor en la vida cotidiana, como es el castigo.

La comprensión de las relaciones familiares es requisito para entender el fenómeno de riesgo de malos tratos y su red factorial; generativos de la violencia escolar. Así es como empieza a desarrollarse y afecta las percepciones y competencias del niño víctima. Por esto, es conveniente investigar el maltrato

²⁴ Cloutier, F. (1967) *La santé mentale*. Paris, PUF; pp.21-23 y 81-88.

²⁵ Henz, H. (1968) *Tratado de Pedagogía sistemática*. Barcelona, Herder; pp.44 y ss.

a partir de contemplar la incidencia de los factores en su vida cotidiana —también aquí, la escuela—, entre cuyos educadores secundarios incluimos la relación entre familias y sus orígenes biográficos²⁶. El carácter sistémico de la configuración de la personalidad en el seno de la familia nos lleva a explicar el modo de valorar sus prácticas violentas y los valores sustentadores de la misma, así como qué virtudes carenciales se constatan en los adultos que la componen.

Si los factores definitorios de situaciones de riesgo de violencia (abusos, malos tratos, negligencias) son un conjunto de disvalores concretados con hechos observables como²⁷: pobreza, expectativas de raza y sexo, consumo crónico de bebidas alcohólicas y otras drogas, analfabetismo, escolarización incompleta, absentismo escolar, contacto temprano con violencias familiares, baja autoestima, depresión, antecedentes de lesión o enfermedad en el SNC, mensajes de violencia transmitidos por medios de comunicación social —especialmente televisión— y llevar armas, configuran pautas de grupo. Por consiguiente, no cabe contemplar a los grupos de maltratantes como minorías, pero sí se plantea cierta semejanza con la definición de subcultura, ya que tales caracteres se transmiten de este modo.

Por consiguiente, tales nichos presentan características estructurales de una subcultura, pero no opera en paralelo, sino a contrario. Así que esta situación infracultural conlleva antivalores deshumanizantes a conculcar en los sujetos y sus relaciones, intra y extragrupalas. Situación que implica la noción de reeducación²⁸ para romper el ciclo de la violencia interindividual, intragrupal e intergrupala adquirida de generación en generación.

²⁶ López-Barajas, E. (1996) *Educación y tolerancia*. Madrid, UNED.

²⁷ Cirillo, S. y Di Blasio, P. (1991) *Niños maltratados*. Barcelona, Paidós; también en Zuckermann y otros: *op. cit.*

²⁸ Entiéndase en el sentido positivo, liberalizante; estamos muy alejados de la concepción «reeducacional» como la efectuada contra quienes disientían de regímenes uniformistas y absolutistas, aplicadas por desgracia en campos de concentración, clínicas de salud mental y ciertas instituciones. Educación no es ni dogma, ni adoctrinamiento; así mismo, huye de modelos uniformizantes.

5. LINEAMIENTOS PARA EFECTUAR UNA PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO

En primer lugar hay que considerar la situación de las intervenciones del tipo «trabajo social». Debemos recordar que los diversos planes de actuación suelen desarrollarse a través de los servicios sociales de los ayuntamientos y diputaciones, centrados en zonas de trabajo social, a tenor de los centros de barrio y sobre familias necesitadas. No obstante, sucede una limitación en cuanto a la prevención y sus consecuencias educativas. Actualmente, la ayuda a las familias maltratadoras aparece cuando ya se ha dado el maltrato contra los hijos. Por lo que ya existen hábitos agresivos interiorizados, consiguientemente, la escuela haría bien poco.

A esto se añade que los servicios sociales a menudo se encuentran con numerosos problemas a la hora de tratar el maltrato infantil²⁹. Las deficiencias más frecuentes son las siguientes: a) Las familias que más ayuda necesitan son incapaces de procurársela por sí mismas; b) los afectados suelen llegar a los servicios sociales obligados por alguien, que ha visto el problema desde fuera, cosa que hace que la colaboración por su parte sea escasa; c) los padres perpetradores no quieren admitir que tienen un problema por miedo a perder la custodia de sus hijos.

En consecuencia, no se están consiguiendo grandes resultados. Las acciones más extendidas van dirigidas a proteger a los niños, no a tratar o reeducar a esos padres que maltratan a sus hijos. Esto se debe a que persisten una serie de problemas que bloquean los procesos de las acciones sociales. Éstos se hallan incluidos entre los factores que describen cada uno de los modelos explicativos de la violencia; los traemos aquí para hacerlos presentes en aras a interpretar las notas que siguen para caracterizar a los sujetos perpetradores:

²⁹ Sanmartín, J. (1999) *Violencia contra niños*. Barcelona, Ariel.

- a) Por lo general, los padres que maltratan a sus hijos tienen alguno de estos problemas: alteraciones emocionales, problemas de aprendizaje y deficiencias en la personalidad que limitan la capacidad de adaptación y resolución de problemas.
- b) Excitación emocional y reactividad ante la provocación del niño.
- c) Esto acarrea una práctica disciplinaria con escaso control de la ira y la hostilidad. Se trata de usar métodos inadecuados e inapropiados de enseñanza, disciplina y estimulación.
- d) Alteración de la percepción y expectativas que se tienen de los niños (ideas rígidas acerca de la educación).
- e) Estilo de vida y hábitos perniciosos que influyen negativamente en la relación entre padre e hijos, y en la capacidad de solucionar problemas.

De estas premisas sacamos en consecuencia que una de las metas debería dirigirse a fortalecer el carácter de los cónyuges. Sin embargo, también hay que formarles para desempeñar su principal función dentro del matrimonio: maternidad y paternidad.

Para que la actuación en este campo fuera exitosa, los programas deberían tender más a reeducar a los padres, centrándose mejor en los procesos personalizantes, sobre todo en cada miembro del hogar en crisis. Por consiguiente, desde la perspectiva de la estructura, problemas y disvalores de tales familias nucleares, señalamos los siguientes objetivos mínimos:

- a) Fomentar relaciones positivas entre padres e hijos.
- b) Capacitar a estas familias para resolver los conflictos de una forma no violenta...

6. UN MODELO PEDAGÓGICO PROPUESTO PARA VALORAR

El tratamiento (institucionalización) más utilizado con los niños maltratados ha sido el de alejarlos de sus familias, sea mediante el acogimiento temporal, «residencialización». Esto es bueno porque aleja al niño del riesgo de sufrir daños por sus familiares perpetradores; a la vez que proporciona tiempo

a los padres para someterse a tratamiento y rehabilitarse antes de que el niño regrese.

Aunque estudios han demostrado que este sistema ofrece errores, sobre todo de tipo afectivo, autoestima e inseguridad, entre otros. Otra situación es la ubicación en familias adoptivas indefinidamente, considerándoles como hijos, pero ésta no es la mejor situación. Uno de los errores principales es que los programas de tratamiento del maltrato se centran sobre todo en separar a los niños de los padres; incluso, a costa de un maltrato emocional, aunque bastante afectados van de familia en familia, con rechazo tras rechazo. Esto repercute en la situación escolar, aunque son los menos. Así, observan que los niños maltratados han sufrido grandes carencias en su proceso de desarrollo y, por tanto, necesitan atención especial para superar las deficiencias ante los problemas de entre los enumerados y otros que pudieran sufrir.

Se encuentran los siguientes problemas:

1. Deficiencias de socialidad, manifestada en el establecimiento de relaciones. Esto se traduce en carencias de empatía, confianza en otras personas y expresiones de afecto.
2. Pobreza en el desarrollo cognitivo, lenguaje y moralidad, materializado en una pobre valoración social, una deficiente capacidad comunicativa y un bajo rendimiento escolar.
3. Problemas de autocontrol de la agresividad natural, que degeneran en violencias.
4. Cuestiones relativas a la salud, la seguridad y la protección.

Por tanto, la intervención debe ser bifronte, entre sujetos-riesgo: víctimas y familiares. Esto presupone que ha de alcanzarse un tratamiento que optimice la educatividad de los padres, a la vez que proteja a las víctimas, sin desintegrar el hogar. Por ejemplo, la *Barnard van Leer Foundation*³⁰ tiene publicaciones

³⁰ Una amplia referencia sobre programas, publicaciones, recursos, experiencias, etcétera, la ofrece la Barnard van Leer Foundation en: *Enhancing the Skills of early childhood trainers*. Oxford & IBH Publishing. La experiencia más reciente está en Thomas, A. (1999) *The Cynon Valley Project*, La Haya, Barnard van Leer Foundation.

que reflejan experiencias desarrolladas según esta premisa. Lo que varía en este sistema es que se trata de voluntarios para-profesionales de educación; no implica la función exclusiva de enfermeras, ni asistentes sociales. Aquí prima la función pedagógica, pero sin estar a cargo de especialistas.

De todos modos habría que observar, y bajo la perspectiva del seguimiento y valoración longitudinal, la situación a corto plazo de los afectados. ¿No podría compararse con otros que hayan seguido procesos reeducativos relativos al mundo de los valores humanos? A tal efecto sería aconsejable implicarse en el desarrollo de programas que les capaciten en la autonomía moral³¹.

Hay experiencias plasmadas en informes y libros³² que preparan para superar los conflictos y crisis matrimoniales. Tales son tan cargantes como para convertirse en situaciones propensas a procesos de riesgos. Éstas se rigen por los siguientes principios: los factores de las crisis matrimoniales y las claves de la felicidad; factores de cohesión en el hogar; matrimonio y sexualidad, y dinámica de la comunicación³³ matrimonial y familiar.

Sistemáticamente nos situamos en un problema fundamental: los padres y su función de educar completamente a los hijos. Ésta es una cuestión estrictamente pedagógica o psicopedagógica. Sobre esto hay bastantes experiencias, incluso en educación de adultos³⁴. El motivo se debe a las características de las personas perpetradoras que carecen de habilidades para educar a sus hijos y su baja capacidad para autocontrolarse. De ahí que el tratamiento dispensado deba orientarse a resolver estas carencias. Los padres maltratantes suelen hacer mucho hincapié en la disciplina, las responsabilidades..., pero *no*

³¹ Cfr. Escámez, J. et al. (1998) *Educación en la autonomía moral*. Valencia. Consellería de Cultura, Educació i Ciència.

³² Vázquez, A. (1996) *Matrimonio para un tiempo nuevo*. Madrid, Palabra.

³³ Isaacs, D. (1986) *Dinámica de la comunicación en el matrimonio. Pautas de evaluación*. Pamplona, Eunsa.

³⁴ Peiró, S. (1995) *Familia, educación de adultos y hogares en situación de riesgo*. Granada, Adhara Ediciones, col. Biblioteca de Estudios Universitarios.

saben disfrutar de la compañía de sus hijos, por eso el tratamiento también va dirigido a *aumentar las interacciones positivas entre los padres y los hijos*. Las soluciones presentan las siguientes facetas:

A. La manera de «disciplinar». Se pretende capacitarles para saber...

1. Mantener la calma, pero conservando la firmeza.
2. Expresar la frustración y el enfado sin llegar al maltrato y a la amenaza.
3. Sustituir el castigo físico y la apatía por actitudes más positivas. En este sentido hay que formales para³⁵:
 - 3.1. usar adecuadamente los elogios;
 - 3.2. motivar las conciencias de los hijos;
 - 3.3. fortalecer la voluntad;
 - 3.4. prever el futuro.
4. Conseguir que el niño coopere con ellos.

En la Universidad de Granada, en el grupo de investigación que dirigía, desarrollamos una experiencia que implicaba estas habilidades, aunque tomadas como prevención del fracaso escolar³⁶. No obstante, un procedimiento global consiste en promover valores humanos. La vía analítica para cada uno de ellos la proporciona Isaacs³⁷.

En cuanto a los programas, pretenden que los perpetradores controlen su ira y estrés. Las estrategias que incluye son:

1. Detectar los rasgos fisiológicos y cognitivos asociados con la alta excitabilidad.
2. Sustituir los pensamientos que producen ira por otras ideas más positivas.
3. Desarrollar técnicas de autocontrol.

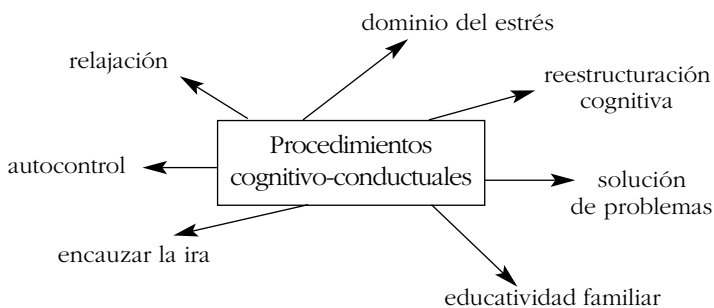
³⁵ Cfr. En el libro escrito por F. Corominas (1991) *Cómo educar a tus hijos*. Madrid, Palabra, se insertan unas propuestas para la actuación de los padres en el sentido de tales apartados.

³⁶ Morales, A.: Prevención del fracaso escolar a través de la tutoría con la familia, en Peiró, S. (1995) *Familia, educación de adultos y hogares en situación de riesgo*. Granada, Adhara Ediciones, col. Biblioteca de Estudios Universitarios; pp.89 y ss.

³⁷ Isaacs, D. (1979) *La educación de las virtudes humanas*. Pamplona, Eunsa. En concreto y sobre la relación positiva; véase la voz «flexibilidad».

B) Con relación al desarrollo de interacciones positivas (disfrutar con los hijos), que lleven a la alegría en familia, diversiones, etcétera, confróntese la experiencia aludida sobre (re)educación de adultos³⁸. Se trata de usar el modelo conformado por *estrategias cognitivas* que consiste en hacer que los padres perpetradores *comprendan* en qué medida sus ideas acerca de las personas y situaciones influyen en su comportamiento. Por lo general este problema suelen tenerlo padres con una *baja autoestima*. En este caso, el trabajo del terapeuta consiste en lograr que el padre supere estas ideas erróneas para sustituirlas por otras más positivas.

Para tratar a los padres que maltratan físicamente o abandonan a sus hijos, los métodos más aceptados actualmente son los cognitivo-conductuales ya que sirven para modificar las características más significativas de los padres perpetradores. En estos programas se enseñan técnicas como la relajación, autocontrol o reestructuración cognitiva, del mismo modo se prepara a los padres para resolver problemas y para controlar el estrés y la ira, combinando todo esto con el aprendizaje de las habilidades básicas para educar a los hijos.



³⁸ En Peiró (1993: op. cit., pp.345-348) se insertan 12 fichas de trabajo para que, cumplimentándolas sobre realidades vivenciales, se logre la cohesión de los miembros de las familias nucleares y amigas en situación de riesgo, bajo la perspectiva de compartir valores humanos. En otra publicación (1995: *Familia, educación de adultos y hogares en situación de riesgo*, Granada, Adhara, pp.143-183) se ofrece una aplicación valorada empíricamente.

No obstante, no se trata de plasmar en abstracto estas competencias, se lograría un aprendizaje alejado e inaplicable a la realidad, a la vez que anodino. Para salvar la situación es aconsejable mantener un sentido cuyas notas³⁹ sean:

1. Enseñar a reflexionar antes de cada acto o decisión.
2. Usar los propios recursos para ver las cosas de otra manera.
3. Conocerse, para reajustarse, valorarse y efectuar una autoestima objetiva.
4. Lograr la eficacia en las acciones a emprender, evaluarlas.
5. Desarrollar la sinergia en las relaciones humanas.
6. Detectar las barreras que impidan una comunicación familiar y eliminarlas.
7. Introducirse y contagiarse en fuentes de la cultura que no sean triviales, groseras, alienantes.
8. Enseñarse a exigir(se)⁴⁰ para educar.

C) Tratamientos centrados en las víctimas. Nuestros estudiantes suelen ser el centro sobre quienes gira la denuncia, violencias, efectos primarios (sobre las víctimas) y secundarios (contaminados por los efectos de los malos tratos). Además, abundando en la cuestión, hay que tener en cuenta que el trato vejatorio puede dejar huellas importantes en la constitución de la personalidad en proceso de configuración.

Si tenemos presentes los parámetros constituyentes de la subjetividad humana (estructura del yo), habrá que saber y comprender cómo está afectado en el *autoconcepto* y valoración de sí mismo. Esto nos lleva a saber cómo está en la estima y ajuste axiológicos, así como si hay distorsión en su jerarquía de valores, si los tiene claros, qué modelado existe, y si hay o no etiquetado, etcétera.

Por tanto, hay que intervenir en el refuerzo de aquellas áreas o cualidades que sean importantes desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad. Además de actuar

³⁹ Con el fin de profundizar en cada uno de estos aspectos, entre otros, aconsejo la consulta del libro de Aguiló, A. (1996) *Carácter y valía personal*. Madrid, Palabra.

⁴⁰ Ferrer, E. (1989) *Exigir para educar*. Madrid, Palabra.

sobre los problemas específicos consecuentes del maltrato. El tratamiento debe ir dirigido a lograr un equilibrio entre los desajustes de la víctima y la educatividad de los padres.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS

1. Ni las enseñanzas dentro de las aulas pueden concebirse ajenas al entorno, ni el centro está aislado del mundo como si se le impusiera una campana de cristal, ni el trasfondo psíquico del sujeto se deja detrás de la puerta antes de entrar al centro. Por consiguiente, los procesos educativos (instructivos, con los formativos, más de logro del autocontrol) han de implicar tanto las funciones docentes como de tutoría y psicopedagógicas, pero no trabajando multi/pluridisciplinariamente, sino en colaboración interdisciplinar, con la mirada puesta en la consecución de valores humanos (sociales e individuales). En consecuencia, urge procurar el trabajo en equipo y generar la verdadera comunidad educativa, que trascienda la mera colaboración escolar.

2. Si hoy la cuestión toma gran realce, ha sido la Psico-socio-pedagogía la que ha tomado cartas en el asunto en tiempos recientes. Por esto y lo actual, afirmamos que paralelamente a estos datos, la violencia escolar crece en las casas, se extiende por los barrios, y se contagia y cultiva en los patios, promoviendo situaciones insostenibles en el interior de las aulas. La interpretación pedagógica de este ambiente externo se concreta en la expresión de una profesora del IES de Elche: «los alumnos tienen muchos derechos, pero pocos deberes». Corolariamente, habrá que promover, primordialmente, el ejercicio y asunción de la normatividad en cada estudiante. No se trata de un aplicar administrativo del reglamento, sino de generar la conexión entre conciencia, culpa, norma y valores.

3. El hecho tan generalizado de expulsar a los estudiantes conflictivos de los centros se puede traducir en una desresponsabilización del sistema. Esto puede interpretarse como

una medida discriminatoria, si no xenófoba, aunque para mí trasluce la carencia de ciertas competencias pedagógicas propiciatorias para cohesionar a los estudiantes, de promover motivos, etcétera, en fin, de efectuar una tutoría personalizante.

4. Un aspecto similar es la tendencia a aplicar el reglamento de régimen interno. Por ejemplo, en lo mencionado sobre derivar los casos a Juzgados y Fiscalía. Ya señalaba en un trabajo anterior que ésta es una medida que enfría las relaciones cohesionantes de la acción educante.

5. El profesorado va cayendo en una situación insuperable, quedando señalado por un malestar psíquico que le lleva a estar al borde de la depresión. Sobre esto se cuentan bastantes causas de bajas relacionadas con la agresión. Pero también, el profesional de la educación se está cansando de no recibir apoyos por parte de la estructura del sistema educativo. Ello genera la pasividad, que es aprovechada por los escolares al percibir cierta incertidumbre docente. Por lo que esto exige un lote combinado de medidas legales, administrativas, dignificación al profesor y creación de un foro de discusión para optimizar la posición de los enseñantes.

6. Llama poderosamente la atención, la superabundancia de negligencias con relación a los malos tratos. Tal casuística puede ser explicación de diferentes tipos de anomias, con sus correspondientes derivaciones en cuanto a indisciplinas, conflictos..., violencias o malos tratos, en suma.

7. La incidencia de las violencias ha sido prácticamente nula en el último quinquenio y en las comarcas valencianas caracterizadas por disfrutar de una mayor cohesión entre los conciudadanos de las localidades, siendo la comunión en ciertos valores humanos lo que mantiene el clima de comunidad. Corolariamente, habría que fomentar los valores humanos, costumbres, estilo propio de cada centro, con el fin de recuperar la participación y buena voluntad de las poblaciones. Lanzo la idea de comunidad y educación.

8. Sin caer en condicionamientos, habrá que plantear situaciones de prevención y de corrección, como pueden ser las acomodaciones de los *currícula* de educación de adultos, así como los de ESO y Bachiller, en ciertos aspectos relacionados con educación sexual, transversales, etcétera.

9. Y todos los extremos anteriores no acabarán con éxito si el profesor no pasa de una situación reactiva, de búsqueda del mero respaldo administrativo, de aparatos legales, etcétera, a una autoimplicación por mejorarse. Esto lleva a que cada día reconsidere la calidad de su asignatura, el valor de cada tema, los procedimientos y técnicas más apropiados para cada noción, lo cualitativo de la evaluación...

10. El centrar a la familia como protagonista nos lleva a intentar desarrollar una educación de adultos que atienda la misión de la maternidad/paternidad, sobre el modo de ejercerla y de mantener una relación educativa. Sobre todo habría que enseñar habilidades y competencias, junto a los valores y actitudes, que contrarresten la negligencia. Por consiguiente, pensemos en formar a cada miembro en conjuntos de valores que tiendan a promover un ambiente positivo para la relación comunicativa, habilidades sociales dialógicas, valores promotores de la socialidad, etcétera.

11. Si bien las medidas directas sobre la violencia no se refieren exclusivamente a «educación», las preventivas se compaginan entre «asuntos sociales» e «interior» principalmente, pero no es descartable implicar la sanidad y cultura con educación.

Estas proposiciones pueden resumirse así: para solucionar los problemas de la violencia educacional, habría que dejar de mirar hacia lo meramente estructural, para pasar a una fase caracterizada por la actitud de actuar en convergencia todos a la vez, que no significa una mera enseñanza comprensiva. ●

LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD

Beatriz Quintanilla Madero

RESUMEN

La *afectividad* es el lugar donde habitan los sentimientos, emociones y pasiones. Esto, que parece muy fácil de comprender, y que de modo natural sabemos inmediatamente a qué nos referimos —por nuestra diaria experiencia—, no queda tan claro al estudiar y esquematizar la afectividad.

La afectividad es una *zona intermedia* donde se unen lo sensible y lo intelectual. Si esto es así, de algún modo cabe la posibilidad de hablar de una «*afectividad inteligente*» o de una «*inteligencia emocional*». Una inteligencia afectada por nuestros sentimientos y por el corazón y, a su vez, una afectividad teñida o tamizada por la racionalidad.

Aunque no pueden instituirse bases estrictas que den resultados siempre y en todos los individuos, sí es posible trazar estrategias que, en términos generales, resultarán en un modo más efectivo de manejarse por la vida.

DIFERENTES MODOS DE CONSIDERAR LA AFECTIVIDAD HUMANA

Para algunos autores como Ricardo Yepes¹, la afectividad es una «*zona intermedia*», entre el sentimiento y la razón, o

¹ Yepes Stork R: *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. EUNSA. España. 1996.

entre las funciones propiamente sensitivas y las espirituales o racionales. Desde este punto de vista, los animales también poseen sentimientos, pero se diferenciarían de los humanos, en que la persona es capaz —o al menos debería serlo— de controlarlos y matizarlos.

Para otros, como Von Hildebrand², el corazón es el «*centro*» del hombre.

Desde una perspectiva menos filosófica y más «psicológica», la afectividad se refiere, de modo equívoco, a diferentes *aspectos del estado de ánimo*. Se considera que, formando parte del estado de «ánimo» vital, o de fondo, se encuentran las emociones, sentimientos, pasiones, impulsos y, en algunos casos también, los instintos.

Entre cada uno de estos aspectos se establecen diferencias técnicas que en ocasiones no quedan muy claras, pero se han realizado varios intentos de sistematizar y clasificar los sentimientos, desde los diferentes puntos de vista de la Psiquiatría y la Psicología contemporánea, con el objeto de facilitar su estudio.

DEFINICIONES DE AFECTIVIDAD Y SENTIMIENTO

Según la definición de la Psicología Médica³, la afectividad «*es una cualidad del ser psíquico caracterizada por la capacidad del sujeto de experimentar íntimamente las realidades exteriores y de experimentarse a sí mismo. Es decir, de convertir en experiencia interna cualquier contenido de conciencia. La naturaleza de la afectividad consiste, pues, en convertir toda relación en experiencia interna (vivencia). Y su finalidad, en dotar de significado personal los propios contenidos de la experiencia.*»

El concepto y alcance de la afectividad han variado considerablemente en el curso de los últimos 50 años, hasta el punto de que es conveniente recordar la conocida advertencia de

² Von Hildebrand D: **El Corazón**. Serie Pensamiento Nº 1. Ediciones Palabra. Madrid. 1996.

³ **Apuntes de Psicopatología**. Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica. UDEN. España (s/fecha).

Jaspers: mientras existe una claridad bastante general respecto a lo que es una sensación, una percepción, etcétera, impera la falta de claridad en lo tocante a la palabra y al concepto sentimiento.

Ordinariamente, se llama *sentimiento* a todo lo psíquico que no puede colocarse en el mismo plano con los fenómenos de la conciencia del objeto, ni con los movimientos instintivos y el acto de la voluntad. Todas las formaciones psíquicas no desarrolladas, oscuras, todo lo impalpable, lo que se escapa al análisis se llama sentimiento. En una palabra: todo lo que no se puede llamar de otro modo.

Ahora bien, en Español, es difícil definir lo que son los sentimientos puesto que se utiliza la misma palabra por lo menos en dos sentidos: *sentir* puede ser una *sensación* (como cuando decimos «siento un vacío en el estómago»). O *sentir* puede ser un *sentimiento* (como cuando decimos «siento mucha pena»). Por lo tanto, es importante no confundir la sensación, con el sentimiento⁴.

La *sensación* sólo toma conciencia de nuestro propio cuerpo. Los *sentimientos* refieren también a un estado interior e íntimo, pero también a algo exterior. Los sentimientos generan, por tanto, una conducta prolongada en el tiempo.

Para Yepes⁵, los sentimientos podrían definirse como el *modo de sentir las tendencias*, o como las *tendencias sentidas* (tanto sensibles como intelectivas). Por ejemplo: la tristeza sería la aversión o rechazo a un mal presente en *cuanto sentida*.

También pueden definirse como la conciencia de la armonía o disarmonía entre la realidad y nuestras tendencias. Esto es porque entre la realidad percibida y nosotros puede existir acuerdo o conflicto; cuando tomamos conciencia de uno u otro, surgen los sentimientos que serían, entonces, la conciencia de la adecuación o la inadecuación entre la realidad y nuestras tendencias. Los sentimientos son perturbaciones de la subjetividad ante algo que nos afecta.

⁴ cfr. Yepes. *Op. Cit.*

⁵ *Ibidem.*

De lo expuesto se comprende que la afectividad origina contenidos propios, estados de vida internos no comunicables, originales e irreductibles a otros procesos o estados. Y así se entiende, que lo que confiere verdadero carácter *vivencial* a una experiencia como tal experiencia interna es, precisamente, la coexistencia de una constelación psíquica peculiar que influye como *tonalidad* afectiva en el resto de la vida psíquica.

Otros autores, como Gímenez Morales⁶, al deducir la dificultad para realizar una definición de las funciones afectivas, prefieren considerar las *características* más comunes de los estados afectivos:

- Son estados que no aparecen como consecuencia de las necesidades de los tejidos (o sea, no aparecen como consecuencia de las necesidades del organismo, considerado únicamente desde el punto de vista fisiológico, pero sí se manifestarán si hay necesidades psicofisiológicas).

- Producirán selectividad sobre ciertos estímulos y, como son fenómenos subjetivos, se dificulta su estudio.

- Los sentimientos poseen una función activadora del organismo, pero si la activación es muy intensa puede llegar a desestructurar la conducta del sujeto.

- Además, es importante considerar que se trata de estados que se manifiestan por tres tipos distintos de respuesta:

- a) conducta externa;

- b) manifestaciones psicofisiológicas;

- c) respuestas cognitivas.

¿EN DÓNDE SE «UBICA» LA AFECTIVIDAD?

Hemos señalado que algunos autores consideran que la afectividad es una *zona intermedia*, donde se unen lo sensible y lo intelectual, y en la cual se comprueba la indiscernible unidad de cuerpo y alma que es el hombre. En ella habitan los sentimientos, afectos, emociones y pasiones.

⁶ Gímenez Morales JC: *La afectividad, aspectos psicológicos y psicopatológicos*. En: PSICOLOGÍA MÉDICA. (Cap. XVI). Editado por Seva Díaz. España. 1996.

Sin embargo, aunque en general la Filosofía considera que «la afectividad humana es tan importante que los clásicos la tenían por "*una parte del alma*", *distinta a la sensibilidad y a la razón*, y no siempre en sintonía con ellas»⁷, de hecho, podemos afirmar, que ésta sí ha sido excluida en muchas ocasiones del estudio de la parte *espiritual* del ser humano.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y «AFECTIVIDAD INTELIGENTE»

Hemos examinado, de todos modos, que a la afectividad se le ha tenido como «una parte del alma», y Yepes⁸ insiste en que la afectividad es una zona «intermedia» en la que se unen lo sensible y lo intelectual, y en la cual se comprueba la indiscernible unidad del cuerpo y el alma del hombre.

Desde ese punto de vista podríamos pensar que si la afectividad es una zona intermedia, de algún modo cabría la posibilidad de referirnos a una «*afectividad inteligente*» o a una «*afectividad espiritual*»; a la vez, puede hacerse referencia a una «*inteligencia emocional*» concepto del que se habla actualmente, con el cual se intenta manifestar de modo más explícito, que la inteligencia *no es algo neutro*, sino que resulta afectada por nuestros sentimientos y por el corazón; precisamente la cualidad del ser psíquico lleva consigo la capacidad de que nuestra inteligencia y nuestra conducta estén *teñidas y matizadas*, también, por nuestros afectos y emociones.

Esto lleva consigo la posibilidad inversa: a saber, que nuestra afectividad esté teñida o tamizada por la racionalidad: por la inteligencia —*como conocimiento*— y por la voluntad —*como dominio*— de nosotros mismos.

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS CONDUCTAS AFECTIVAS

Características de las respuestas afectivas:

1. Conducta manifiesta.

⁷ Yepes: *Op. Cit.*

⁸ *Ibidem.*

2. Manifestaciones fisiológicas.
3. Aspectos cognitivos.

1. CONDUCTA MANIFIESTA

Darwin consideraba que muchas de las expresiones de la emoción humana eran vestigios de actos que un día desempeñaron una función «supervivencial».

El estudio del comportamiento manifiesto de las emociones ha sido desarrollado sobre todo por los etólogos que pretenden, mediante el estudio de las analogías conductuales, encontrar el significado de muchas de nuestras conductas.

La conducta manifiesta se expresa de diferentes modos y por ello se estudian:

a) La expresión facial. Se consideran seis categorías de las categorías discretas de las expresiones faciales (Ekman 1972)⁹: alegría, tristeza, cólera, miedo, sorpresa y asco.

b) La proxémica.

c) La paralingüística.

d) La mirada.

e) La conducta global del sujeto.

2. MANIFESTACIONES FISIOLÓGICAS DE LA EMOCIÓN

La respuesta emocional inmediata se acompaña de un conjunto de manifestaciones fisiológicas, que están bajo control del sistema nervioso vegetativo, constituido por el sistema nervioso simpático y parasimpático.

3. ASPECTOS COGNITIVOS DE LA EMOCIÓN

Además de los cambios fisiológicos es preciso una «evaluación cognitiva» del estímulo sensorial para que surja la experiencia emocional. La estimación cognitiva determina la emoción que sentimos, pudiéndose expresar dicha emoción en nuestras respuestas fisiológicas y en nuestras acciones

⁹ Gímenez Morales. *Op. Cit.*

manifiestas. Es la cognición la que determina que un determinado nivel de activación o *arousal*¹⁰ sea considerado como ira, alegría, etcétera¹¹.

¿CÓMO EDUCAR LA AFECTIVIDAD?

La afectividad, como hemos señalado, es parte integral de la persona y demuestra su unidad constitutiva. Como en todos los aspectos de la vida humana, no pueden sentarse o instituirse bases estrictas que den resultados siempre y en todos los individuos. Sin embargo, sí es posible trazar estrategias que en términos generales resulten, por lo menos, en un modo más efectivo para manejarse por la vida.

La educación de la afectividad debe comenzar en la infancia. Todos los niños están siendo educados continuamente, aun sin que los padres se den cuenta de ello. En efecto, todo el tiempo los niños están expuestos a un aprendizaje en los diversos aspectos de la vida.

Este aprendizaje surge paulatinamente. Algunos aspectos están biológicamente determinados y no constituyen un aprendizaje en el sentido estricto de la palabra, sino un reflejo biológicamente establecido que se manifestará en el momento adecuado del desarrollo neurobiológico y psicológico del niño (por ejemplo: la capacidad de caminar está biológicamente constituida y debe presentarse en un determinado momento del desarrollo). Si no aparece en el momento adecuado, entonces empezamos a preocuparnos porque no es «normal» que un niño no camine si ya tiene 18 meses. Lo mismo cabe decir para la adquisición de otras capacidades (sentarse, hablar, etcétera).

¹⁰ Concepto introducido por Lindsley, 1950. Es un constructo inferido o hipotético que se define por la actividad electroencefalográfica, por un incremento de la activación simpática, con mayor tensión muscular, aumento del metabolismo y secreción de corticoides y una desorganización a nivel conductual. Este concepto «arousal» de la emoción, constituye un concepto unificador sobre la emoción. También se ha buscado una diferenciación psicofisiológica de las emociones. Sin embargo, las emociones no pueden ser diferenciadas por sus variables biológicas, ya que diversas emociones no parecen ir acompañadas de estados fisiológicos diferentes (Giménez Morales. *Op. Cit.*)

¹¹ *Ibidem.*

Sin embargo, además de estos patrones biológicamente determinados, el niño va encontrando en el mundo que le rodea una serie de «estímulos» hacia los cuales responde. Algunos de ellos —repito— son innatos (por ejemplo, evitar que una luz refleje directamente sobre los ojos). Otros aparecen por experimentación (un niño no tiene miedo al fuego aunque le digan que no lo toque, hasta que se quema o siente el calor).

También existen estímulos en el medio ambiente que permiten al niño adquirir otras habilidades. En primer lugar está la interacción con los padres, especialmente con la madre, a través de la cual se formará un vínculo interpersonal llamado «*attachment*». Si por alguna razón, en los primeros meses de vida, el niño se ve privado de la posibilidad de establecer este vínculo, quedará con una gran dificultad para establecer relaciones íntimas y afectuosas con otras personas a lo largo de toda la vida.

El niño aprende a saber cuál es el *rol* que corresponde a su sexo de acuerdo a los modelos inmediatos: sus padres. Pero este modelaje continúa a través de toda la existencia, ya que el niño se va «modelando» en muchos aspectos al copiar, inconscientemente, los modelos importantes que interactúan con él, como pueden ser los maestros, y posteriormente otras figuras significativas, como los amigos.

La educación, por tanto, no es un proceso unilateral en donde el niño aprenderá y será como los padres o los educadores se han propuesto que sea, sino que es en primer lugar una interacción. Cada persona responderá a un mismo estímulo de manera distinta, e incluso al proceso de modelaje de un modo diferente. Y por esto es posible ver que aun en hermanos gemelos —que en principio tienen una información genética idéntica y que han compartido un mismo «*hábitat*»— cada uno responderá de modo diverso y su personalidad será distinta.

Hasta aquí me he referido a procesos de educación y aprendizaje que se transmiten de todos modos, aun cuando

los educadores no estén siendo conscientes de que se están dando. Me refiero, por ejemplo, a un papá que actúa naturalmente, como él es, de acuerdo a su personalidad, sin ser consciente en todo momento que ese particular modo de ser influye en su hijo a través de un proceso de internalización de conductas y de modelos, pero así es.

La mayor parte de las veces, los padres se refieren a la educación de los hijos como a la adquisición de aquellos conocimientos y modos de comportarse que son puestos a disposición del hijo voluntaria y planeadamente. De esa forma, los padres planean el futuro de los hijos de acuerdo a una idea preestablecida y, así, los envían a un determinado colegio, les enseñan unas reglas de «educación» o cortesía específicas, les inculcan una religión (normalmente la suya propia), y relacionan a los hijos con sus propias familias de origen, con su grupo de amigos, su sociedad y su cultura. Les enseñan su mismo idioma, y van planeando, poco a poco, cuáles conocimientos quieren que el hijo aprenda, así como las normas de conducta, las creencias básicas y la moralidad específica.

Todo lo anterior está, de alguna forma, bajo control. Por lo general se va dando paulatinamente, cumpliendo el previo plan establecido. Pero lo que no puede darse de modo *pre-establecido*, y es lo que puede salirse de control, es la manera como cada hijo responderá a los estímulos y planes de sus padres. Y tampoco puede preverse cuál será el temperamento, carácter y personalidad del niño, y si éste será fácilmente aceptado por los padres, o existirá alguna dificultad de relación interpersonal.

Es decir, en el plano de las relaciones humanas, de las respuestas afectivas ante personas y situaciones, así como ante distintos estímulos, no sabemos cómo responderá ese niño, ni podemos prever las respuestas.

Conforme él interactúa con sus padres y con el mundo, éstos adquirirán un conocimiento de esa persona y establecerán también un circuito de retroalimentación. Es decir, se estimula

al niño con el fin de obtener unas respuestas, y como éstas no son siempre iguales ni siempre esperadas, también su propia respuesta influirá en los padres o educadores a modo de retroalimentación, de manera que las respuestas obtenidas pueden, a su vez, modificar la conducta original de los padres al ir conociendo poco a poco al hijo.

También se va conociendo la personalidad, el temperamento, el carácter, y se descubrirán aquellos puntos en los que es necesario reforzar conductas, modificar el carácter, explicar nuevamente. Esto nace también de modo natural, muchas veces de acuerdo a las respuestas obtenidas y a la interacción establecida con el niño.

Lo anterior es igualmente cierto para otras relaciones interpersonales entre amigos, compañeros, hermanos, etcétera.

Cuando la retroalimentación es *positiva* —es decir, cuando la madre o los padres obtienen del niño la respuesta esperada—, generalmente no hay problemas, y este proceso continúa. El hecho de que la retroalimentación sea positiva tampoco significa que la educación que está obteniendo el niño sea la adecuada. Aquí cabría el tema de la dinámica familiar, pero no lo estudiaremos por ahora. Lo que quiero señalar, es que puede existir algún caso en el que el niño no tenga problemas en el seno de la familia, pero fuera de ella no sea capaz de establecer relaciones interpersonales adecuadas ni tener un comportamiento eficaz que le ayude a moverse por el mundo.

Cuando la retroalimentación es *negativa* —porque las respuestas obtenidas no son las esperadas—, surgen los conflictos de modo más inmediato porque los padres pueden identificar más fácilmente esas respuestas inadecuadas. También es cierto, sin embargo, que aquello que para unos padres es adecuado, para otros no lo es, por eso también se toman en cuenta las normas de la sociedad en las que viven, los patrones culturales establecidos, etcétera.

Por ello también el niño debe educarse en la escuela y adquirir las habilidades sociales necesarias en el trato con los

compañeros de la misma edad, a través del juego y de las actividades en común. Y esta educación continúa a través de los años, ya que nunca dejamos de estar en contacto con otras personas y de poner en juego nuestras habilidades sociales.

Todo esto viene al caso porque, la mayor parte de las veces, lo que interfiere con este proceso educativo, no es la incapacidad intelectual del niño para aprender, *sino la falta de educación de los afectos y de las respuestas emocionales* que, evidentemente, no pueden disponerse del mismo modo con que se programa la adquisición de los conocimientos teóricos.

Esta educación *empieza en el hogar*. Se va dando también, en principio, de un modo instintivo o intuitivo. Se llama la atención al niño cuando hace berrinche, cuando se pelea con algún hermanito, cuando no quiere realizar las cosas o no presta atención. Se le exige que haga la tarea, aun cuando tenga ganas de ver la televisión, etcétera.

«El manejo del dominio emocional es especialmente difícil, ya que las habilidades necesarias para lograrlo necesitan ser adquiridas en los momentos en los que habitualmente la gente está menos dispuesta a recibir esta información y a aprender nuevos hábitos de respuesta: cuando están disgustados¹². Es decir, que de algún modo hay que desarrollar "patrones de respuesta aprendidos" (esto es mío) o una "guía": una "actitud positiva" y "escucha activa", que se conviertan en "formas de reacción a las que se pueda recurrir en los momentos en los que se necesiten con más urgencia»¹³.

La educación emocional se encamina a conseguir que la persona maneje sus emociones y se adapte al entorno y a sí mismo, de forma que viva de un modo integrado en su sociedad, siendo feliz consigo mismo y siendo capaz de establecer relaciones interpersonales adecuadas. Esto le permitirá reaccionar ante las distintas situaciones existenciales, aun las difíciles, de un modo positivo y eficaz.

¹² Goleman D: *La Inteligencia Emocional*. Vergara Editor, S.A. México. 1997.

¹³ *Ibídem*.

Esta educación debe darse, por lo menos, a *tres niveles*¹⁴:

1. Habilidades emocionales propiamente dichas, que se relacionan directamente con los sentimientos:

- Identificación y designación de sentimientos.
- Expresión de sentimientos.
- Evaluación de la intensidad de los sentimientos.
- Manejo de sentimientos.
- Postergación de la gratificación.
- Dominio de impulsos.
- Reducción del estrés.
- Conocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones.

2. Habilidades cognitivas, es decir, la intervención de un proceso cognitivo para reconocer los sentimientos:

- Conversación personal.
- Lectura e interpretación de señales sociales.
- Empleo de pasos para solución de problemas y toma de decisiones.
- Comprensión de la perspectiva de los demás.
- Comprensión de normas de actitud positiva hacia la vida.
- Conciencia de uno mismo (por ejemplo, desarrollar expectativas realistas con respecto a uno mismo).

3. Habilidades de conducta:

- No verbales: comunicarse a través del contacto visual, tono de voz, gestos, etcétera.
- Verbales: formular pedidos claros, responder eficazmente a la crítica, resistirse a las influencias negativas, escuchar a los demás, participar en grupos positivos de pares (esto en el entrenamiento concreto).

Es decir, a través de un *proceso cognitivo* de identificación de sentimientos y de una *modificación voluntaria* de conductas, se intenta dominar la reacción emocional inadecuada

¹⁴ Fuente: Consorcio W.T. Grant, sobre la Promoción de Competencia Social basada en la escuela «Dura ad Alcohol Prevención Curricular», en J. David Hawkins et al., *Communities That Care*, San Francisco, Jossey-Bass, 1992. Citado por Goleman D. *Op. Cit.*

ante un estímulo determinado y se establecen, también, distintos patrones probables de respuesta adquirida —como un reflejo— que modifican el reflejo primario, sustituyéndolo por otro previamente conocido e instalado voluntariamente.

MANEJO DE SENTIMIENTOS: ADQUISICIÓN DE HABILIDADES

El manejo de los sentimientos debe incluir al menos dos perspectivas:

1. La percepción de *mí mismo*, de mis sentimientos y mis reacciones; el reconocimiento de mi propia conducta y de la responsabilidad que tengo al actuar de un modo u otro.

2. Comprender a *los demás*, comunicarme con ellos, entender cómo mi propia conducta afecta a los otros y cómo su conducta me afecta a mí.

Para poder manejarse emocionalmente de un modo más efectivo, algunas habilidades que es importante conseguir, incluyen¹⁵:

- Desde una perspectiva personal, la percepción *de mí mismo*:

- a) *Identificar los propios sentimientos* y darles un nombre correcto.

- b) *Conocerse a sí mismo*, tener «conciencia de uno mismo».

- c) *Poseer expectativas realistas sobre uno mismo*.

- d) *Aceptación de uno mismo*.

- e) *Toma de decisiones personales*.

- f) *Responsabilidad personal*.

- g) *Manejo de sentimientos*.

- h) *Aprender a retrasar las gratificaciones inmediatas*.

- i) *Seguridad en uno mismo*.

- Desde la relación con los demás:

- 1) *Empatía*.

- 2) *Comunicaciones*:

- 2.1. *Revelación de la propia persona*.

- 2.2. *Resolución de conflictos*. ●

¹⁵ Parte de estos aspectos están tomados de Goleman D. *Op. Cit.* Apéndice E: *El programa de la Ciencia del Yo*, p.347. Otras anotaciones son mías, y están tomadas sobre todo, de mi experiencia clínica.

«DE MORALITATE EDUCATIONE» ESTUDIO SOBRE LA MORALIDAD DE LA EDUCACIÓN CON EL MÉTODO DE TOMÁS DE AQUINO

Fabiola E. Saúl Gavito

RESUMEN

El presente estudio pretende explicar una operación esencial del hombre: el perfeccionamiento al que tiende por naturaleza, el cual debe ser guiado por un quehacer humano indispensable: la educación.

Para introducirnos al estudio de la educación, será necesario partir de la etimología de la palabra, pero ir más allá —trascendiéndola— para llegar a una definición que contemple todos sus elementos, tanto los señalados en la concepción clásica, como en la actualidad. El hilo teórico a seguir será la filosofía aristotélico-tomista, recogiendo los comentarios de algunos autores contemporáneos al Filósofo y al Aquinate, o bien, ideas que se deriven o concuerden con la doctrina realista. Todo ello mediante el método empleado por Santo Tomás en la Suma Teológica.

INTRODUCCIÓN

Bien es cierto que la educación es algo cotidiano en la vida del hombre y que es una palabra conocida por cualquiera. Pero en su uso corriente, suele referirse sólo a dos cosas: al proceso de enseñanza aprendizaje que transcurre dentro del aula de una escuela, o a los buenos modales recibidos de

los padres o tutores. Así, suelen escucharse frases como: «¡Qué bueno que tu hijo puede recibir una buena *educación* en ese colegio!». O «¡ese niño grosero no tiene *educación* alguna!». A pesar de que ambos usos de la palabra sí hacen referencia a algunos elementos constitutivos de la educación, no expresan la riqueza o la profundidad del término (de hecho, se podría decir que lo reducen), por lo que a este uso de la palabra se le suele llamar *significación vulgar*.

En primer lugar, es necesario señalar que la etimología de la palabra «educación» consta de dos vocablos latinos; a saber: *educare* («conducir», «guiar» o «criar», «alimentar») y *educere* («sacar de», «extraer»)¹. El primero refiere a la necesidad de poseer una guía en el proceso educativo, así como a la necesidad de recibir algo, para poder recibir el influjo de la educación; puede decirse que tiene en cuenta la indigencia con la que nace el ser humano, que le hace requerir de otro que la ayude a recorrer su camino.

En cambio, el *educere* se enfoca a lo que el hombre ya posee dentro desde el principio, pues no podría «extraerse» nada de un recipiente o contenedor vacío. Hace referencia a las facultades que el hombre tiene y con las que cuenta para desarrollarse.

La síntesis de ambas significaciones puede comenzar a delinear algunas características de la educación. En primer lugar, que es un proceso *dinámico* mediante el cual se modifica al hombre (o se le ayuda a modificarse a sí mismo), pues se le debe llevar de un lugar a otro: no puede conducirse a alguien hacia el mismo lugar en que se encuentra. Y por otra parte, como ya se ha señalado, puede notarse claramente la necesidad de un *otro* que «guíe» o «extraiga», según el caso. Así, puede decirse hasta ahora que el proceso educativo es un *extraer guiando* o un *conducir extrayendo*. En otras palabras, es ayudar a que las facultades del hombre se mejoren, proporcionándole ayuda para saber cómo hacerlo, hacia dónde dirigirse, etcétera.

¹ GARCÍA HOZ, V. *Principios de Pedagogía Sistemática.*, p. 17.

Asimismo, se encuentran en la doctrina tomista otros dos términos latinos relacionados con la educación: *educatio* (que él utiliza para designarla) se relaciona en gran medida con otros dos vocablos: *nutritio* e *instructio*². Esto corrobora la relación de la educación con un cierto *dar* o nutrir (*educare* = «criar», «alimentar»), mientras que el término *instructio* pone de relieve un elemento del que no se había hecho mención hasta ahora (salvo en la *significación vulgar*): una cierta sistematización de la educación (por eso también compara este término con el de *disciplina*), la cual no es otra cosa que la *enseñanza*.

Pero saber la etimología de la palabra no lleva a conocer por completo la naturaleza de la educación. A continuación se presenta un estudio filosófico del acto educativo, con miras a emitir un juicio moral sobre el mismo.

NOTA DE LA AUTORA

Sólo quisiera señalar que el hecho de escribir una cuestión de la *Suma* que además, no existe como tal, resultó para mí no sólo un reto sino una ilusión intelectual grande.

Reconozco que el método tomista de estudio no es fácil y que requiere una gran capacidad de síntesis y análisis. Esto explica las limitaciones de mi escrito en cuanto a la profundidad del estudio. Evidentemente, este trabajo no menoscaba ninguno otro hecho con anterioridad, especialmente el de dos textos que no puedo dejar de mencionar: el trabajo de Concepción Naval en torno a la educación en Aristóteles, *Educación, Retórica y Poética*, y el análisis exegético que Antonio Millán Puelles realiza de los textos del Aquinate en los que menciona la educación: *La formación de la personalidad humana*. Estas obras poseen una enorme seriedad académica y sin ellas no hubiera sido posible este trabajo.

Aun así, la ventaja del presente estudio realizado con este método en el siglo XXI, aproximadamente diez siglos después

² MILLÁN PUELLES, A. *La formación de la personalidad humana.*, p. 23.

de que Santo Tomás escribiera la *Suma Teológica*, es que pueden dialogar autores posteriores al Doctor Angélico, que además han ejercido una gran influencia en el pensamiento occidental; tal es el caso de Descartes en el área filosófica, y de Rousseau en el ámbito pedagógico.

Otra ventaja, es que ha podido hacerse uso del método fenomenológico, también producto de la filosofía contemporánea, y que es tan usado hoy en día por el hombre, aun sin que éste se dé cuenta.

Por último, quisiera señalar que el trabajo no ha seguido formato de una cuartilla normal, para darle un mayor parecido a la *Suma*. Esto explica el uso de dos columnas para el texto completo de la cuestión *Sobre la moralidad del acto educativo*.

ARTÍCULO 1 ¿LA EDUCACIÓN ES?

Objeciones por las que parece que la educación no es en sentido estricto o por las que parece que no es un acto.

1. El ente es lo que *es*, y éste cuenta en su estructura con acto y potencia, por lo que puede pensarse que la educación, al ser un acto, no es sino una parte de la estructura de un ente, pero no es un ente, por lo que no *es* en sentido estricto.

2. Por lo mismo, al depender la educación de su sujeto, que es la persona, puede

pensarse que ella es la sustancia y la educación es un accidente del género cualidad. Es decir, que la educación es un mero accidente y que una persona puede estar o no sin ella.

3. La educación no es un acto, pues si éste surge del movimiento, y como sostenía Parménides³, el movimiento no existe, entonces la educación ni es un acto ni *es* en sentido estricto.

En cambio, resulta evidente e innegable la existencia de un

³ PARMÉNIDES, *Sobre la naturaleza*, Fr. 8, vv. 3-21.

sinnúmero de instituciones y leyes o normativas educativas, así como publicaciones sobre la educación, mismas que no pueden versar sobre un objeto que no existe.

Solución. *Hay que decir* que el hombre es un ser perfectible por naturaleza, es decir, que sus potencias espirituales, inteligencia y voluntad, aun cuando tienen un objeto propio al que están determinados —a saber, la verdad y el bien, respectivamente—, no están del todo determinados en cuanto que no los poseen todo el tiempo ni en plenitud. En este sentido, el hombre tiende a su propia perfección⁴.

«Hay, pues, una necesidad educativa en el hombre que le adviene constitutivamente. Esto es así porque las potencias más específicamente humanas, sus potencias operativas, están indeterminadas respecto a sus objetos propios, aunque poseen una capacidad de determinación mediante hábitos⁵.

Es por esta razón que el hombre está llamado a perfeccionarse mediante la adquisición de hábitos operativos buenos (virtudes) durante su existencia, con miras a alcanzar el bien que le es propio, la felicidad, y es precisamente la educación la que ayuda al hombre a realizarlo.

Evidentemente, si la educación es lo que ayuda a pasar del estado de perfectibilidad en el que no se poseen hábitos, se poseen pocos o se poseen en poca medida, por ende, la educación es necesariamente un acto.

En cuanto a su constitución metafísica, se puede decir que «el principio y el término del educar no son [...] otra cosa que situaciones de un ser esencialmente constituido, nunca la esencia o la sustancia misma de ese ser»⁶, pero, la importancia de la educación en cuanto tal es innegable, pues es precisamente la mejor ayuda para que el hombre alcance el fin que le es debido, de tal suerte que

⁴ ARISTÓTELES, *Metafísica*, IX, 5, 1048a.

⁵ NAVAL, C., *Educación, retórica y poética: Tratado de la educación en Aristóteles*, p.48 ss.

⁶ MILLÁN PUELLES, A. *op. cit.*, p.35.

sin ella corre un gran riesgo de no alcanzarlo.

Así, se podría definir la educación como el acto humano mediante el cual se ayuda a que el hombre quiera realizar los actos que le son propios a sus facultades (especialmente las espirituales), para que vaya completando paulatinamente su naturaleza a lo largo de su existencia, y con ello, alcance el fin que les propio: la felicidad. Se pretende esclarecer todos los elementos de esta definición a lo largo de la presente cuestión.

Respuesta a las objeciones.

1. *A la primera hay que decir* con el Filósofo que «(...) el Ente se dice no sólo en el sentido de "algo" o "cual" o "cuanto", sino también según la potencia y la entelequia y la obra (...)»⁷, de lo cual se deduce que el acto sí es y

por lo tanto, la educación también.

2. *A la segunda hay que decir* que en cuanto tal, la educación efectivamente no forma parte de la sustancia de un ente y, por ende, vendría a constituir un accidente de la persona. Pero si se toma en cuenta que la educación ayuda al hombre a alcanzar el fin que le es propio y que tiene grabado en su esencia, entonces en sentido análogo la educación sería un proceso esencial en el hombre, pues sin él, éste no realiza su ser-hombre en plenitud.

3. *A la tercera hay que decir* que el movimiento «no es una novedad absoluta, un paso del no-ser al ser, sino el devenir de un sujeto desde un estado a otro»⁸, como por ejemplo el hielo que pasa a ser agua. Por tanto, existe el movimiento y en consecuencia, los actos.

⁷ ARISTÓTELES, *op. cit.*, IX, 1, 1046a.

⁸ ALVIRA, T. et. al., *Metafísica*, p.80.

ARTÍCULO 2
¿LA EDUCACIÓN ES UN ACTO HUMANO?

Objeciones por las que parece que la educación no es un acto humano.

1. Si la educación ayuda a la consecución de hábitos, entonces no es necesariamente un acto humano, pues los animales también demuestran conductas habituales.

2. Si la educación es un proceso de perfeccionamiento al que está llamado el hombre por naturaleza, y éste es bueno por naturaleza, habría que decir con Rousseau⁹ que el hombre no tiene que hacer nada para ser educado, pues es un *acto natural* al que tiende necesariamente.

3. Si las potencias espirituales tienden por naturaleza a perfeccionarse mediante la posesión de sus objetos propios, entonces basta con que se le presenten al hombre la

verdad y el bien, para que inmediatamente los quiera y, con ello, se perfeccione. No hace falta una plena advertencia o una plena conciencia, por lo que la educación es un *acto del hombre*, no un acto humano.

En cambio, está lo que señala el Filósofo en *De Anima*, libro V, que el perfeccionamiento que se da en el hombre como resultado del acto educativo, puede estructurarse en dos grandes direcciones: a) la que se produce en el orden de la *inteligencia*¹⁰ y b) la que pertenece al orden de la *voluntad*, manifestada, sobre todo, en la adquisición de hábitos¹¹.

Solución. *Hay que decir* que el objetivo primero de la

⁹ Ésta es la tesis central de Rousseau en el libro I del *Emilio*, pero la cita se tomó de MOREAU, J. *Rousseau y la fundamentación de la democracia.*, p.42, en concreto de la sección donde, a la luz de las obras originales del autor, explica sus teorías educativas.

¹⁰ ARISTÓTELES, *De Anima*, V, 417 b 15.

¹¹ *ibidem*, 417 b 16. Para esta cita y la anterior, cfr. también NAVAL, C. *op. cit.*, p.77.

educación es aquello que es más perfecto en el hombre, a saber, sus facultades espirituales, inteligencia y voluntad, pues «en la especie humana no sólo necesita el hijo de nutrición corporal, como en los demás animales, sino también instrucción en cuanto al alma»¹². Asimismo, se dijo (a. 1) que las potencias específicamente humanas están determinadas a su objeto, pero no lo poseen en plenitud, por lo que deben alcanzarlos por medio de la consecución de hábitos. En este sentido, la educación implica necesariamente ambas facultades.

Además, el acto humano implica voluntariedad, y ésta a su vez, implica conocimiento. Luego entonces, la educación es un acto humano, no sólo por parte de quien es educado (educando), sino también por parte de quien educa (educador), pues éste debe también *conocer* qué es la educación, quién es susceptible de ella y cómo se le puede educar, además de *querer* hacerlo.

Por lo tanto, la educación como acto humano puede recibir una calificación ética, es decir, es susceptible de juicio moral.

Respuesta a las objeciones.

1. *A la primera hay que decir* que el animal está sujeto a las potencias sensitivas, y éstas «están ordenadas [...] a una misma cosa»¹³ es decir, necesariamente eligen el objeto al que están determinadas. En ese sentido el animal no puede ser sujeto de hábitos, pues actúa por instinto. Además, señala el Aquinate que «si se toma el hábito en orden a la operación, el alma es el principal sujeto de hábitos, en cuanto que el alma no está determinada a una sola operación, sino abierta a muchas, que es lo que se requiere para ser sujeto de hábitos»¹⁴. Con lo señalado en relación a los animales, se entiende que lo que dice respecto al alma se puede aplicar únicamente al alma humana, cuyas potencias, a pesar de estar determinadas a un objeto específico, pueden no elegirlo.

¹² DE AQUINO, T. *Suma contra gentiles.*, III, cap. 122.

¹³ DE AQUINO, T. *Suma Teológica.*, I-II, q. 50, a 3, c.

¹⁴ *ibid.*, I-II, q. 50, a 2, c.

2. *A la segunda hay que decir* que puede haber distintas causas por las que el hombre no elija necesariamente el bien, aun sabiendo que no es algo bueno lo que elige. Estas causas pueden ser: la ignorancia¹⁵, la malicia¹⁶ o las pasiones del apetito sensitivo¹⁷, es decir, la falta de bien en la inteligencia, en la voluntad o en los apetitos sensitivos, respectivamente. Por tanto, dejar que el hombre crezca «naturalmente» como el Emilio de Rousseau no implicará necesariamente que alcance la perfección a la que está llamado. En consecuencia, la educación no

puede ser un *acto natural*.

3. *A la tercera hay que decir* que «a un conocimiento perfecto del fin sigue lo voluntario según su razón perfecta; puesto que, una vez aprehendido el fin, uno puede dirigirse hacia él o no, después de deliberar acerca del fin y de las cosas que se ordenan a él»¹⁸, de lo que se sigue que para que la inteligencia y la voluntad se perfeccionen alcanzando sus objetos propios, se necesita conocimiento y voluntariedad. Luego entonces, sí se necesita plena advertencia para que se presente la educación.

ARTÍCULO 3

¿SE PUEDE JUZGAR MORALMENTE EL ACTO EDUCATIVO DE MANERA GENÉRICA?

Objeciones por las que parece que sí se puede juzgar el acto educativo de manera genérica.

1. Si la educación está dirigida al género humano, entonces se le puede juzgar moralmente de manera genérica.

2. Si la educación es un acto humano, luego entonces, puede ser juzgado moralmente de manera genérica.

En cambio, es un hecho innegable que para emitir un

¹⁵ *ibid.*, I-II, q. 76.

¹⁶ *ibid.*, I-II, q. 78.

¹⁷ *ibid.*, I-II, q. 77.

¹⁸ *ibid.*, I-II, q. 6, a 2, c.

juicio moral sobre un acto, se hace en relación a una persona específica, misma que realizó el acto que pretende juzgarse en un momento, lugar y de un modo determinados. No se ha visto un juicio moral sobre algo que no haya hecho persona alguna.

Solución. *Hay que decir* que existen tres elementos para juzgar los actos humanos, a saber, objeto, circunstancias y fin¹⁹. El objeto es aquello que nombra al acto, el fin es lo último en la ejecución (aun cuando haya sido lo primero en la intención). Si se habla de la educación *in genere*, ciertamente se podría llegar a conocer el objeto y el fin de la educación de manera genérica.

Pero si las circunstancias son los «accidentes individuales de los actos humanos»²⁰, y el conocimiento humano necesariamente parte de los individuales, de las cualidades sensibles de un objeto concreto, pues «la sensación [...]

es de lo singular»²¹, de lo individual, entonces no se podrá conocer ni juzgar el acto educativo de manera genérica, sino que se tendrá que concretar al menos en las circunstancias, y eso es lo que se hará para poder emitir un juicio moral acerca de dicho acto.

Respuesta a las objeciones.

1. *A la primera hay que decir* que aun cuando sea el género humano a quien está dirigido el acto educativo, no es la humanidad quien educa, sino un hombre concreto. Luego entonces, no se puede juzgar el acto educativo de manera genérica.

2. *A la segunda hay que decir* que el acto humano tiene verificativo cuando es realizado por un sujeto, y el sujeto del acto humano es la persona. Por tanto, no puede juzgarse el acto humano genéricamente, sino sólo en cuanto es ejercido por una persona.

¹⁹ *ibid.*, I-II, q.q. 7, 8, 12.

²⁰ *ibid.*, I-II, I-II, q. 7, a 1.

²¹ ARISTÓTELES, *De Anima.*, II, 12, 417b.

**¿EL OBJETO DEL ACTO EDUCATIVO ES
EL HECHO DE EDUCAR?**

Objeciones por las que parece que el objeto de la educación no es el hecho de educar.

1. Tal parece que si el objeto del conocimiento sensible son las cosas de la misma naturaleza, luego entonces el objeto de la educación debe ser aquello sobre lo que versan, a saber, las facultades espirituales del hombre. Entonces no puede decirse que el objeto de la educación sea el acto de educar.

2. Si el objeto de una acción es una cosa, entonces el objeto de la educación no puede ser un acto (que sería, según se propone, el hecho de educar) sino una cosa sensible.

En cambio, está lo que dice el Aquinate, que «(...) del mismo modo que la primera bondad de una cosa natural se aprecia en su forma, que le da la especie, así también la primera bondad de un acto moral se aprecia en su objeto conveniente»²². Es decir, que

el objeto es lo que especifica al acto y por ende, el hecho de educar es lo que da nombre al acto educativo.

Solución. *Hay que decir* que si el objeto es aquello que da forma al acto, y la forma es aquello que especifica el objeto, entonces, la forma del acto educativo es el hecho de educar. Asimismo, el objeto de un acto se puede ver no sólo como forma, sino también como materia, pues al ser la persona el sujeto del acto humano, y al poseer ésta materia, necesariamente los actos humanos implican materia. En el caso de la educación, la «materia» de la que se está hablando es la comunicación entre los hombres, pues sin ella no se podría ejercer ningún acto educativo.

Además, el objeto de un acto puede verse como término, entendido éste como «lo último de cada cosa, y lo primero fuera de lo cual no es

²² DE AQUINO, T. *op. cit.*, I-II, q. 18, a. 2, c.

posible tomar nada de ella, y lo primero dentro de lo cual está todo lo de ella»²³. Esto hace alusión a la temporalidad a la que todos los actos están sujetos, pues la persona, que es de suyo temporal, es causa eficiente del acto humano. En este sentido, el término del acto educativo visto de manera genérica, puede abarcar toda la existencia humana.

Respuesta a las objeciones.

1. *A la primera hay que decir* que se introduce en ella una confusión semántica, pues en el ámbito psicológico, ciertamente se dice objeto del conocimiento, aquello

sobre lo que versa, pero en el ámbito moral, el objeto es aquello que nombra al acto, pues como ya se dijo (*sed contras*), el acto recibe su forma por el objeto. Luego, sí se puede decir que el objeto del acto educativo sea el hecho de educar.

2. *A la segunda hay que decir* que si bien hay actos que pueden conocerse por una cosa sobre la que versan (tal es el caso del comer o del matar), el objeto de una acción, es, como se ha señalado, el núcleo del acto, aquello que le da forma, que no necesariamente debe ser una cosa sensible.

ARTÍCULO 5

¿EL FIN DE LA EDUCACIÓN ES EL PERFECCIONAMIENTO DEL HOMBRE?

Objeciones por las que parece que el fin de la educación no es el perfeccionamiento del hombre.

1. Si se ha explicado que el hombre necesita alcanzar su perfeccionamiento mediante la adquisición de hábitos (a. 2), entonces el fin de

la educación no es el perfeccionamiento sino el hábito bueno.

2. La educación tiende a ayudar a que la inteligencia y la voluntad alcancen los objetos que les son propios. Luego entonces, el fin de la educación se centra solamente

²³ ARISTÓTELES, *Metafísica*, V, 1022a, 4-10.

en dichas facultades espirituales, no en todo el hombre.

3. Si el fin de la existencia humana es la felicidad, misma que es alcanzada por el hombre cuando logra la plenitud o el perfeccionamiento, entonces el fin de la educación es la felicidad²⁴, no el perfeccionamiento del hombre.

En cambio, es un hecho que un hombre que adquiere virtudes llega a ser un hombre feliz, como señala el Filósofo no sólo en sus obras sobre cuestiones éticas²⁵, sino en toda su obra²⁶. Luego, la educación se relaciona tanto con el perfeccionamiento como con la felicidad.

Solución. *Hay que decir* que la educación «conviene al hombre entero y no a una parte o aspecto en él, aunque también es cierto que [la educación] *principalmente* se refiere a la formación del alma humana»²⁷, cuyas facultades son la inteligencia y la voluntad.

Así, si en sentido amplio la educación está dirigida al perfeccionamiento de todas las facultades del hombre, entonces «(...) lo que se logra por la educación es que [el hombre] llegue al *estado perfecto que en tanto que hombre le conviene*. Importa pues, para entender de veras todo el sentido de la educación, observar que al hombre en tanto que hombre corresponde no sólo un *ser perfecto* que esencialmente hablando ya posee por el simple hecho de ser hombre [...], sino también un *estado perfecto* al que precisamente por ser hombre tiene que llegar»²⁸. Y es precisamente este estado perfecto el que el Filósofo denomina felicidad. En suma, puede decirse que el fin inmediato de la educación en sentido amplio es el perfeccionamiento del hombre y en sentido estricto, el perfeccionamiento de sus potencias espirituales, mientras que su fin mediato, es la felicidad del hombre²⁹.

²⁴ *cfr.* ALTAREJOS, F. *Educación y felicidad*, p.24.

²⁵ Por ejemplo, *cfr.* ARISTÓTELES, *Gran Ética*, I, 4, 1185a.

²⁶ *cfr.* ARISTÓTELES, *Política*, IV, 3, 1325a.

²⁷ ALTAREJOS, F. *op. cit.*, p.25.

²⁸ *ibid.*, p.35.

²⁹ *cfr.* NAVAL, C., *op. cit.*, p.59 ss; ALTAREJOS, F. *op. cit.*, p.23 ss.

Respuesta a las objeciones.

1. *A la primera hay que decir* que el hábito no es fin de la educación, sino su fuente³⁰, misma que, junto con la naturaleza y la razón son condiciones que hacen posible el acto educativo en el hombre. Por tanto, el hábito no es el fin de la educación.

2. *A la segunda hay que decir* que el hombre es una unidad sustancial de cuerpo y espíritu, por lo que la sola perfección de sus potencias espirituales sería una educación deficiente, si se pretende que por medio de este acto el hombre se perfeccione. Luego, el fin de la educación no

puede centrarse solamente en la parte espiritual, sino que debe atender a la parte corporal (y por ende, a la sensitiva y la afectiva) también.

3. *A la tercera hay que decir* que ciertamente, el fin último del hombre es la felicidad, y ésta consiste en «el ejercicio y uso perfecto de la virtud, y ésta no por convención sin en absoluto»³¹, en cuya definición queda claro que la virtud es condición de la felicidad. Luego, es necesario que primero la educación ayude al hombre a ser virtuoso, para que logre como consecuencia la felicidad.

ARTÍCULO 6

¿CUÁLES PUEDEN SER LAS CIRCUNSTANCIAS DEL ACTO EDUCATIVO?

Objeciones por las que pueden parecer confusas las circunstancias del acto educativo.

1. Si «se llama circunstancia a lo que existe fuera de la sustancia del acto y de algún modo lo afecta»³², puede parecer difícil estudiar las

circunstancias del acto educativo, si éstas pueden variar de un acto a otro y siempre ser diferentes.

2. Si, como sostenía Descartes, existe una duda completa y radical, que no deja nada a salvo y por lo tanto, el

³⁰ *cf*: NAVAL, C., *op. cit.*, p.90 ss.

³¹ ARISTÓTELES. *Política*, IV, 13, 1332 a 8-10.

³² DE AQUINO, T. *op. cit.*, I-II, q. 7, a. 3 c.

hombre para poder actuar debe crearse una moral provisional³³, entonces no pueden conocerse las circunstancias del acto, porque todo se presenta como dudoso.

En cambio, está el estudio que hace el Filósofo acerca de los accidentes de las cosas materiales³⁴, así como la clasificación que a partir de ello hace el Aquinate de las circunstancias del acto³⁵.

Solución. *Hay que decir* que las circunstancias del acto son el efecto que produce, el tiempo, el lugar, el modo, la persona que lo realiza, la razón por la que lo hace, los medios que utiliza y la materia en la que lo hace³⁶. Cada una de ellas responde a una pregunta.

Para permitir el juicio moral en el siguiente artículo, se concretarán, como se anunció en a. 3, las circunstancias en un acto educativo concreto

respondiendo a cada pregunta. Este acto educativo se centrará en la educación sistematizada o formal porque puede resultar más claro como ejemplo.

- *¿qué?* - estudiar la Maestría en Pedagogía.
- *¿cuándo?* - en el ciclo escolar 2000-2002.
- *¿dónde?* - en la Universidad Panamericana.
- *¿cómo?* - asistiendo puntualmente a clases, cumpliendo con la normativa de evaluación señalada por la Facultad y por cada profesor en particular.
- *¿quién?* - (causa eficiente) cualquier profesor autorizado por la Facultad.
- *¿por qué?* - cubrir una necesidad de la institución donde se labora.
- *¿con qué medios?* - mediante la acreditación de ciertas asignaturas y la presentación de un examen profesional
- *¿acerca de qué?* - (causa material) cualquier estudiante inscrito.

³³ Esto sustenta Desacartes en el Discurso del Método, pero la cita se tomó de CARDONA, C. *René Descartes: El discurso del método.*, p.64.

³⁴ ARISTÓTELES. *Metafísica.*, V, 1017b, 27 ss.

³⁵ DE AQUINO, T. *op. cit.*, I-II, q. 7, aa 3, 4.

³⁶ *ibid.*, I-II, q. 7, a 4, c.

Respuesta a las objeciones.

1. *A la primera hay que decir* que la realidad tiene orden y armonía, lo cual permite el estudio o clasificación de las circunstancias del acto, mismas que pueden aplicarse para cualquier acto que se realice.

2. *A la segunda hay que decir* que el hombre es una unidad sustancial de materia (cuerpo) y forma (espíritu)³⁷,

y que esa unidad sustancial se presenta como real al hombre mismo, por lo que su actuar (al menos, su actuar externo) resulta tan cognoscible como cualquier objeto material. Así, la duda cartesiana no resulta un impedimento (y menos aún para el filósofo realista) para conocer las circunstancias del acto humano.

ARTÍCULO 7

¿EL ACTO EDUCATIVO ES BUENO?

Objeciones por las que parece que la educación es un acto moralmente malo o indiferente.

1. Si metafísicamente la educación es un accidente, entonces si se concreta en una circunstancia no conveniente a la naturaleza del hombre, será un acto moralmente malo.

2. Si la educación hace que el hombre elija los mayores bienes, aquellos que mejor perfeccionan al hombre, pero éste no los quiere,

entonces la educación es un acto moralmente malo, porque coarta la libertad del hombre.

3. Según se ha dicho, el hombre tiende por naturaleza a su propio perfeccionamiento, luego, la educación no sólo es innecesaria, sino que es un acto indiferente: el hombre puede alcanzar la plenitud sin ella.

En cambio, está todo lo que se ha dicho hasta el momento, de lo cual no puede seguirse que la educación sea

³⁷ *cf.* ARISTÓTELES. *op. cit.*, VIII, 1045 b.

un acto malo, pues ayuda al hombre a la consecución de su fin último que es la felicidad.

Solución. *Hay que decir* que para afirmar que un acto es bueno o malo se necesita atender a sus tres elementos, a saber: objeto, circunstancias y fin.

En cuanto al objeto, ya se ha señalado que éste es el *hecho de educar*, y éste no puede ser malo, como acaba de señalarse. Igualmente, se señaló (a. 4) que el objeto es el dato fundamental del acto humano, e incluso se puede decir que «si el objeto es malo, la acción necesariamente será mala»³⁸, por lo que hasta el momento no puede decirse que el acto educativo sea malo.

Por lo que corresponde a su fin, ya ha quedado claro que la educación es necesariamente buena, pues ayuda al hombre a conseguir su fin último, que es la felicidad. Y en cuanto a las circunstancias,

queda claro que mientras más convengan éstas a la naturaleza del hombre y mientras mejores sean desde todos los puntos de vista, mejor será el acto educativo moralmente hablando. En el ejemplo que se describió en a. 6, queda claro que ninguna circunstancia es mala, por lo que ese acto educativo concreto tiene la calificación moral de bueno.

Por último, cabe señalar que la distinción que hace el Aquinate con respecto de los actos interiores de la voluntad³⁹ y los actos humanos exteriores⁴⁰ puntualiza algunas cuestiones importantes del acto educativo, pues éste es un acto interior de la voluntad en el educando, en cuanto que éste debe *querer* su propia perfección y entonces se logra la *autoeducación*, y ésta, por lo que se ha señalado, también es necesariamente un acto moralmente bueno. Mientras que en el educador puede apreciarse con más facilidad que el

³⁸ SADA, R. *Ética general y aplicada.*, p. 71

³⁹ DE AQUINO, T. *op. cit.*, I-II, q. 19.

⁴⁰ *ibid.*, I-II, q. 20.

acto educativo es un acto humano exterior, aunque si en él permanece la intención de educar en el sentido estricto de la palabra, el acto educativo será un acto interior de la voluntad moralmente bueno.

Respuesta a las objeciones.

1. *A la primera hay que decir* que aun cuando la educación se concreta en una circunstancia no conveniente a la naturaleza del hombre, no puede ser un acto moralmente malo, en cuanto que su fin es siempre el perfeccionamiento del hombre y por ende, la consecución de su felicidad. Así, una educación con alguna circunstancia inadecuada será una educación deficiente, pero nunca mala moralmente hablando.

2. *A la segunda hay que decir* que la libertad humana no es la elección de cualquier bien, sino del mejor bien en el mejor momento, es decir,

la libertad es la autodeterminación al bien, mismo que debe ser conocido previamente por la inteligencia, de manera que el acto voluntario implica pequeños actos de la inteligencia y de la voluntad intercalados sucesivamente⁴¹.

Por tanto, si el acto libre es aquel que tiende al bien y la educación ayuda a que la inteligencia y voluntad posean cada vez con mayor intensidad la verdad y el bien respectivamente, entonces es absurdo pensar que la educación coarta la libertad. Más bien se aprecia que el acto educativo la potencia.

3. *A la tercera hay que decir* que no hay actos indiferentes según su especie, y si todo acto recibe su especie del objeto⁴² y el objeto de la educación es el hecho de educar, entonces el acto educativo no sólo no es indiferente, sino que es bueno, como ya se anotó. ●

⁴¹ *cf.*: DE AQUINO, T. *op.cit.* I-II, 11-16.

⁴² *cf.*: DE AQUINO, T. *op. cit.*, I-II, q. 18, a. 9 c.

BIBLIOGRAFÍA

• FUENTES:

1. ARISTÓTELES. **Ética Nicomáquea / Ética Eudemia**. Gredos., Madrid., 1988., 555 p. (versión original 335-322 a.C.).
2. ARISTÓTELES. **Obras**. Aguilar., Madrid., 1982., 564 p. (versión original 335-322 a.C.).
3. ARISTÓTELES. **Metafísica**. Gredos., Madrid., 1998., 828 p. (versión original 335-322 a.C.).
4. DE AQUINO, Tomás. **Comentario al «Libro del Alma» de Aristóteles**. Arché., Buenos Aires., 1979., (versión original 1267-1269).
5. DE AQUINO, Tomás. **Suma contra gentiles**. Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid., 1967., 516 p. (versión original 1259-1264).
6. DE AQUINO, Tomás. **Suma Teológica**. Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid., 1988. (versión original 1266-1273).

COMENTADORES/OTRAS OBRAS:

1. ALVIRA, Tomás. CLAVELL, Luis. MELENDO, Tomás. **Metafísica**. EUNSA., Pamplona., 1989., 247 p.
2. ALTAREJOS, Francisco. **Educación y felicidad**., EUNSA., Pamplona., 1986., 156 p.
3. CARDONA, Carlos. **René Descartes: El discurso del método**. EMESA., Madrid., 1975., 158p.
4. CHOZA, J. **Manual de antropología filosófica**., RIALP., Madrid., 1988., 496 p.
5. GARCÍA HOZ, Víctor. **Principios de Pedagogía Sistemática**. RIALP., Madrid., 1960., 485 p.
6. MILLÁN PUELLES, A. **La formación de la personalidad humana**., RIALP., Madrid., 1989., 216 p.

7. NAVAL, Concepción. **Educación, retórica y poética: Tratado de la educación en Aristóteles.** EUNSA., Pamplona., 629 p.
8. ROUSSEAU, Juan Jacobo. **Obras completas.** Tomo IV: Emilio, Educación, Moral, Botánica., Biblioteca de la Pléyade., París., 1969.
9. SADA, Ricardo. **Ética general y aplicada.** Mi-Nos., México., 234 p.

CONTRA LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Marveya Villalobos Torres

RESUMEN

El objetivo de este escrito es mostrar que la *calidad*¹ constituye el eje vertebrador del «Programa Nacional de Educación 2001-2002» (PNE). Los cinco gobiernos anteriores se habían centrado en la *cobertura*, atendiendo a la *demand*a y no a la *necesidad*, lo que ha representado una falacia en nuestro sistema educativo.

Asimismo, queremos llevar a cabo una lectura política de la Pedagogía presentada en el PNE (2001-2006) en el subprograma de Educación Superior, el cual se expresa en el lineamiento a seguir durante este sexenio —que concluye en el 2006— y que como afirmaba, desde el título de sus obras, el doctor Ernesto Meneses Morales son alternativamente «*Tendencias de la educación en México (...)*».

Nuestro argumento se centra en no instrumentalizar la Educación Superior, sustentándola en un modelo que calificaríamos de «mercado», diferente al de su orientación social².

¹ El PNE 2001-2006 lo incluye refiriéndose a un aspecto filosófico. Ninguno de los programas anteriores, al menos los cinco últimos, incluye un apartado de cuestionamiento filosófico —sustento de la calidad educativa—; nos referimos a los gobiernos de Ernesto Zedillo (1994-2000), Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), Miguel de la Madrid (1982-1988), José López Portillo (1976-1982) y Luis Echeverría Álvarez (1970-1976).

² La Universidad es la conciencia crítica de la sociedad. Además de sus funciones sustantivas —docencia, investigación científica, humanística y tecnológica; estudios tecnológicos; y extensión, preservación y difusión de la cultura, según la misión antropológica de cada una—, tiene una misión más elevada: la búsqueda de la verdad y de la formación integral de personas humanas.

En una primera aproximación, señalaremos que este análisis subraya que el PNE es la expresión de la política educativa actual en un sistema que pugna por la transición hacia la democracia. En una segunda aproximación, se presenta el subprograma de Educación Superior, suscrito en treinta y cinco páginas de las doscientos sesenta y nueve que posee en total. Como tercera, los comentarios críticos desde las *tendencias* de los organismos pedagógicos internacionales y de la situación real de México, sus problemas y retos en el ámbito educativo. Y en una cuarta aproximación, concluiremos con propuestas concretas que eviten la instrumentalización de la Educación Superior en México.

I. SUBPROGRAMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO EXPRESIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA FOXISTA

La política educativa se agrupa en directrices que señalan los gobiernos para el sector educativo en el marco de su política general, partidista o nacionalista³. Esta política ofrece los criterios y la orientación que deben inspirar a los elementos constitutivos de todo sistema educativo: finalidades, metas y objetivos; organización administrativa; estructura pedagógica; contenidos educativos; métodos, técnicas y procedimientos; así como el perfil de los autores del proceso enseñanza-aprendizaje.

La política educativa tiene dos referentes: la planificación —programación de la acción con vistas a lograr un objetivo⁴— y la legislación que la regula, en este caso la Ley General de Educación. En el primer referente se encuentra ubicado el «Programa Nacional de Educación 2001-2006».

«La política educativa presenta la actividad del poder público dirigida a solucionar los problemas sociales de la educación, por lo que en el fondo se convierte en un conjunto de medidas de la política general, cuyo objetivo específico es, en todas sus dimensiones, el político»⁵.

³ Cfr. Santillana, *Diccionario de Ciencias de la Educación*, p.1118.

⁴ Cfr., RAYNAL, F., *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés.*, p.286.

⁵ COLOM., et.al., *Introducción a la Política de la Educación.*, p.20.

Todos los gobiernos presentan, a partir del Plan Nacional de Desarrollo, los programas sectoriales. De esta forma: «La política educativa se nos presenta con un discurso educativo de ámbito muy generalizado; todos los Estados regulan directrices y legislan para el sector educativo, dentro del marco de su política general»⁶.

La política educativa no es una disciplina asentada en un *constructo* teórico, o en un planteamiento filosófico exclusivo del mundo de las ideas o de los sistemas; la política educativa existe en la realidad; forma parte de lo que Habermas denominó «mundo de la vida» y viene dotada de realidad por la voluntad de grupos sociales concretos que, en cada momento histórico, tienen la necesidad y la pertinente responsabilidad de asumir el logro de unos objetivos, y que representa la suma o el complejo de múltiples dimensiones: corrientes de pensamiento, valores humanos y sociales, objetivos económicos, necesidades culturales y sociales.

En este contexto, y después de nueve meses de asumir el poder, el presidente Vicente Fox presentó, en el Palacio de Bellas Artes el viernes 28 de septiembre de 2001, el «Programa Nacional de Educación 2001-2006» y afirmó: «Nada define mejor el sentido de una obra de gobierno que su política educativa»⁷.

También en esta presentación, se comprometió a elevar a 8% del PIB destinado a la educación⁸.

En una situación de transición democrática, como la que México vive, es donde mayor interés adquiere la política educativa, los niveles de libertad y la necesaria transparencia de la propia gestión política. Esto hace que grupos políticos, académicos y sociales se interesen principalmente por la cuestión de los grandes principios formativos y por la aplicación de los diferentes programas; por ello, en el democrático, más que en ningún otro contexto político, se requiere arbitrar, al tiempo, mecanismos de participación y mecanismos de evaluación y control⁹.

⁶ *Ibidem.*, p.21.

⁷ Fox, Vicente., *Discurso de Presentación de la PNE 2001-2006* el viernes 28 de septiembre de 2001.

⁸ Actualmente se otorga el 4.67%. Será muy difícil lograrlo, porque el 70% del PIB está destinado a pago de intereses de la deuda interna y externa del país.

⁹ Cfr. COLOM, J., et.al., *op.cit.*, p.27.

El programa educativo del sexenio fue sintetizado por el propio presidente de México: «Equidad, sí, pero con calidad; calidad, sí, pero con evaluación externa; evaluación, sí, pero con rendición de cuentas para su verificación; rendición de cuentas, sí, pero con la participación corresponsable de los ciudadanos y la comunidad educativa»¹⁰.

No hay duda de que la educación, desde múltiples perspectivas —y por supuesto también desde la política—, se ha ido convirtiendo en un «Centro de Interés» y de debate social. La política educativa es parte imprescindible de la formación pedagógica actual; lo pedagógico no sólo tiene capacidad de ofertar una lectura política, sino que su razón de ser —su propia realidad en la escuela, así como las perspectivas de futuro que inmanentemente se encuentran en la actuación educativa— sólo puede ser comprendida en toda su identidad desde el análisis político.

La historia educativa está implicada en las políticas educativas de cada momento histórico; la realidad de nuestras universidades, de nuestro sistema educativo —e incluso muchos aspectos a simple vista puramente pedagógicos como el *currículum*, el uso de las distintas tecnologías educativas, las estrategias didácticas, etcétera— obedecen indudablemente al protagonismo de las decisiones políticas.

La política educativa del gobierno actual (2001-2006) contempla el ayer, el presente y el futuro de la educación; de hecho, engloba y explicita toda la fenomenología pedagógica concurrente, hasta tal punto que puede ser considerada como una forma de entender y analizar el fenómeno educativo en todas sus dimensiones.

Asimismo, la Educación Comparada ofrece una forma nueva de hacer Pedagogía, la cual es una perspectiva de análisis que ofrece la estructura conceptual de la propia Pedagogía. La metodología de la Educación Comparada es una perspectiva

¹⁰ FOX, V., *op.cit.*, viernes 28 septiembre de 2001.

capaz de englobar múltiples aspectos pedagógicos; ello aporta una lectura política de la Pedagogía, así como una comprensión desde la política de la educación¹¹.

Hasta aquí, hicimos referencia a la cultura propia de la política educativa, que nos ofrece el contexto de la realidad política de la educación: desde la planificación, en donde se inscribe el PNE: 2001-2002, y desde la legislación u ordenamiento del marco jurídico.

II. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006. SUBPROGRAMA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este apartado intenta describir lo comprendido en el subprograma de Educación Superior. Presentamos las bases para el programa 2001-2006 del sector educativo, realizado por la coordinación del Área Educativa del equipo de transición el Presidente electo¹² cuyo objetivo número 13 es:

Ampliar la cobertura del sistema de educación superior y convertirlo en la fuerza impulsora del crecimiento económico y el desarrollo social del país.

Este objetivo incluye siete líneas estratégicas:

1. Fomentar la mejora continua e integral de la calidad del sistema de educación superior.
2. Impulsar un nuevo enfoque educativo centrado en el aprendizaje y caracterizado por la innovación, flexibilidad, movilidad, atención y formación integral de alumnos y alumnas.
3. Promover la operación de un sistema abierto e integrado que desarrolle nuevas formas de vinculación y extensión con su entorno, y con el sistema de ciencia y tecnología, en beneficio de una mayor pertinencia y calidad.
4. Promover la expansión y diversificación del sistema mediante la creación de nuevas instituciones públicas con los perfiles académicos requeridos.

¹¹ Cfr. COLOM, J., *op.cit.*, p.30.

¹² Lunes 27, noviembre de 2000. Periódico *Reforma*. Realizado en cinco meses del 2 de julio a 27 de noviembre de 2000.

5. Ampliar y fortalecer los programas de formación y actualización de profesores y profesoras.

6. Fomentar que las instituciones y sus programas académicos sean evaluados y, en su caso, acreditados por organismos externos especializados, reconocidos por el Estado.

7. Asegurar que las instituciones públicas cuenten con los recursos públicos requeridos para funcionar con calidad y promover que amplíen su base financiera.

Lo anterior es la fuente directa que inspira lo presentado como subprograma de Educación Superior, el cual inicia con una *introducción*. El discurso de este exordio sustenta a la educación como un «medio» para el «hacer» y no se refiere al fin ni al ser.

Enfatiza las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES) y las caracteriza en el contexto de la necesidad de la cobertura, calidad y equidad. Asimismo, considera la necesidad de lograr la eficiencia terminal con altas tasas de titulación o graduación. Aspira a pasar de un sistema «cerrado» a uno «abierto», «flexible», «innovador» y «dinámico», en el proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello propone crear una «sistema nacional de becas», con la finalidad de lograr la *calidad*, centrándose en la superación académica de los profesores y en la actualización de los contenidos con un enfoque educativo centrado en el aprendizaje. De igual forma, hace referencia a la reestructuración de la planeación de educación superior. Antes de continuar con un diagnóstico del sistema de educación superior, se enuncia el orden metodológico del subprograma: políticas, objetivos estratégicos, líneas de acción y metas¹³.

El *diagnóstico* se centra sólo en el orden infraestructural, número de instituciones, programas, proyectos financiados por el Programa para el Mejoramiento de Profesores (PROMEP), equipamiento, etcétera.

¹³ Sobre la base de un análisis comparativo, sólo se desarrollan: Las Bases para el Programa 2001-2006 del sector educativo, que ya están referidos con antelación en este escrito.

Surge un cuestionamiento: ¿desarrollo, sin financiamiento y sin valoración cualitativa? Enseguida se enuncian los principales problemas y retos de la educación superior centrados en equidad y cobertura, calidad y gestión.

El siguiente rubro hace referencia a la *visión de la educación superior a 2025*, presentado en cinco párrafos, sin ninguna referencia a las tendencias que «recomiendan» los Organismos Pedagógicos Internacionales¹⁴.

Por último, el PNE presenta tres objetivos estratégicos —reiterando los indicadores de cobertura con equidad, calidad y gestión— desarrollando en cada uno las políticas, los objetivos particulares, las líneas de acción y las metas.

III. COMENTARIOS CRÍTICOS DEL SUBPROGRAMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La característica de PNE es de equilibrio entre continuidad e innovación. Se fundamenta en lo propuesto por el equipo de transición basándose en el objetivo y las siete líneas estratégicas.

Reforma y modernización es la característica de PNE, sin alusión a la Revolución Educativa ni a la pretensión de reinventar.

La propia Secretaría de Educación Pública (SEP) define al PNE como «Propuesta viva» y perfectible¹⁵ y reitera el deseo de fomentar el diálogo sistemático entre investigadores y tomadores de decisión¹⁶ (base sobre la cual se sustenta nuestro comentario,

¹⁴ Profundizar en: UNESCO., *La educación superior en el siglo XXI., Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, octubre 1998.

UNESCO, *Foro Mundial sobre la Educación*. Dapor, Senegal, Abril de 2000.

UNESCO., *El Derecho a la Educación*. 2000.

vid., UNESCO., *Les clés du XXIe Siècle.*, préface de Koichiro Matura, directeur général D'UNESCO., Sevil, París.,2000.,515.

Es necesario hacer patente que la visión al 2025 está dada por la UNESCO basándose en una serie de recomendaciones y que la OCDE ofrece la ayuda económica para llevarlo a la acción.

¹⁵ SEP., *Programa Nacional de Educación.*, p.240.

¹⁶ *Ibidem.*, p.101.

que intenta buscar y encontrar salidas viables para el logro del perfeccionamiento de la educación superior en México). En primer lugar, lo más preocupante de instrumentalizar la educación para el «hacer» o el «tener» —como mecanismo de movilidad social— es que «la educación está hecha de convicciones arraigadas en la inteligencia y en la voluntad (...) al ritmo de nuestras decisiones en el ámbito del ser (...)»¹⁷. Así, es precisamente lo permanente, la esencia, lo que le ofrece asidero auténtico a la educación. «Lo mismo pasa con instituciones y sociedades, hay elementos cambiantes que son posibles gracias a una base de elementos permanentes, constantes»¹⁸.

Fundamentarse en lo «permanente» de la educación es la base para lograr la tan ansiada calidad; hoy, la gran mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) viven y sufren el síndrome del «cambio».

Es paradójico que las metas propuestas para la educación superior en cobertura, calidad y gestión, estén marcadas entre el 2001 (que además ya terminó) y el 2006, y la visión que recomienda la UNESCO es para el 2025; el PNE no presenta visión para el 2007. Inferencia: ¿vivimos la tendencia del sexenio, una vez más?

Sin embargo, las universidades e instituciones de educación superior viven un proceso de transformación silenciosa. Se trata de cambios profundos a diferentes niveles, que abarcan funciones sustantivas y organizativas, que de forma desigual se han desarrollado desde afuera (vía las políticas gubernamentales) o desde dentro de las instituciones, pero que ya definen un conjunto de orientaciones y procesos de funcionamiento.

Durante los últimos veinte años ha predominado la mutación en las IES y, con ello, los cambios de los paradigmas del conocimiento de aquello que había prevalecido en por lo

¹⁷ GONZÁLES-SIMANCAS, J.L., *Lo permanente y lo cambiante en la educación*, p.51.

¹⁸ PICOS, A.E., «¿Es posible transformar lo humano?», en *ISTMO*, Año 44., No. 259., Marzo-abril 2002, 28-31 p.

menos un siglo¹⁹. El Banco Mundial hace referencia a que el 64% de la riqueza de todo el mundo proviene del capital humano²⁰.

Todo ello da cuenta de su actual importancia económica y de la adquisición de un conjunto de habilidades, destrezas, capacidades, competencias y calificaciones que son aprehekidas en las instituciones educativas; esto evidencia que hoy se vive el cambio de los paradigmas del conocimiento. En nuestros días, la academia debe propiciar el generar un conocimiento capaz de interpretar, usar, concebir y producir; la clave es volverlo pertinente para transferirlo, es decir centrarse en lo permanente, en el «para qué»; ser consciente de cómo se está aprehekando.

Actualmente, las IES tienen una tarea clara: redefinir su oferta, su demanda y las condiciones básicas de funcionamiento y operación. La política de modernización conservadora del gobierno foxista exige estar en la lógica del mercado y de la competitividad. Desde la campaña de Fox, la educación superior fue señalada como fundamental para la creación de «capital humano» y como eje central de la competitividad del país con el mundo. La condición es adoptar la *calidad*, tal y como se presenta en las empresas productivas y de servicio; ella es la clave para orientar los cambios en las instituciones. El compromiso es: «Contagiar la pasión por la calidad». Las IES públicas carecen de un espíritu empresarial como para operar con un esquema ideal de mercado y competitividad.

¹⁹ La mutación fundamental a la que nos referimos es que no es todo ni cualquier tipo de conocimiento el que tiene hoy utilidad en el mercado, sino sólo cierto tipo de conocimiento, el que posee «significado diferente» que ofrece la habilidad, la competencia y la capacidad social para generarlo; producir estas nuevas formas de conocimiento se ha constituido en el componente fundamental en el proceso de cambio que viven las IES. Éste es el eje articulador en la actualización que exige el diseño curricular de los programas de Educación Superior.

²⁰ NEEF, Dale., *The Knowledge Economy*, p.2.

Hoy son muchos los actores involucrados en el futuro de la Universidad, la «Sociología de la Universidad se preocupa sistemáticamente por el futuro de la Universidad²¹, o con mayor precisión por los futuros de la Universidad»²².

La ANUIES, inquieta por el futuro de las universidades, se propuso, desde 1998, crear una nueva *visión* del sistema educativo mexicano desde un enfoque prospectivo (en el contexto que las IES se encontraban impulsando importantes cambios en el nivel institucional y hacía falta plantear un conjunto de líneas estratégicas para su desarrollo), cuyo resultado es el documento «ANUIES. La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES»²³.

Se recomienda un estudio acucioso del capítulo tercero, caracterizado por lo deseable pero no constructivo del enfoque prospectivo de la educación superior.

LA ANUIES construye una *visión* para las IES al año 2020, basándose en ocho postulados: 1) calidad e innovación; 2) congruencia con su naturaleza académica; 3) pertinencia en relación con las necesidades del país; 4) humanismo; 5) compromiso con la construcción de una sociedad mejor; 6) autonomía responsable; 7) estructura de gobierno y; 8) operaciones ejemplares.

El documento de ANUIES presenta un diagnóstico, basado en otros indicadores diferentes al PNE: a) demográfico, en donde augura para el 2020 la creación de muchas universidades; b) crecimiento urbano y, por ende, creación de desorden; c) el factor económico lo adjetiva, caracterizándolo por la incertidumbre; d) laboral-empleo, enfatiza que se desarrollará el factor de servicios, más que el industrial y el sector primario, lo cual exigirá capacidad de autoaprendizaje para toda la vida, trabajo en equipo, capacidad de compromiso y sensibilidad

²¹ Nos ha parecido sumamente interesante incluir el análisis propuesto por la ANUIES en educación superior.

²² TORRES, Juan Ángel., *La Universidad Virtual*, p. 24

²³ México, 2000, 266 p.

social, así como aptitud para resolver problemas; e) desarrollo nacional y regional.

Una vez más, ANUIES realiza un diagnóstico reduccionista y limitativo a lo cuántico, con escasez de concreción en cuanto a pertinencia social, *currículo*, organización académica, gestión, legislación, calidad e innovación, y lo más grave: eminentemente descriptivo en el rubro de la investigación y la cooperación internacional. Destaca en su visión crítica del proceso enseñanza-aprendizaje por su tradicionalidad, obsolescencia, rigidez y falta de innovación y creatividad. Es insuficiente en eficiencia y eficacia de la gestión institucional²⁴.

En el orden cuantitativo se presentan cuatro escenarios para el año 2020, con un corte en el 2006.

La ANUIES, así como el PNE propuesto por la SEP, omiten citar los dos postulados propuestos por la UNESCO para reorientar el sistema de Educación Superior sobre: la sociedad del conocimiento y la adopción del paradigma de la educación permanente y para toda la vida²⁵. Asimismo, en las

²⁴ Las dimensiones reconocidas y aceptadas para realizar el análisis de un sistema educativo son:

1) *Eficiencia externa o pertinencia o relevancia*. Mide el grado en que el sistema educativo provee los conocimientos, aprendizajes, habilidades y destrezas requeridas en el mercado laboral (formal y no formal), así como los valores y actitudes que reclama una sociedad.

2) *Eficiencia interna*: a) flujos educativos y; b) asignación y consumo de todo tipo de recursos (dinero, personas, cosas y tecnología).

3) *Efectividad o calidad*. Mide el grado de adquisición, por parte de los estudiantes, de los conocimientos, valores, actitudes y competencias que fijan oficialmente los planes y programas de estudio de un país.

4) *Equidad*. Mide la diferencia en las oportunidades de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, así como en la calidad del servicio educativo ofrecido a diferentes grupos poblacionales.

5) *Capacidad de gestión*. Mide las reformas administrativas. Se manifiesta por la capacidad de fijar políticas, monitorear la ejecución, evaluar resultados e impactos y la asignación de recursos.

Estas dimensiones son utilizadas como evidencias empíricas en el marco internacional; son más evidentes en países desarrollados que en países en vías de desarrollo como México.

Para profundizar, revisar PRAWDA, J. y FLORES, G., *México Educativo Revisitado*, México., 2001., 317 p.

²⁵ UNESCO., *Les clés du XXIe Siecle.*, p.282.

recomendaciones financieras realizadas por el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y por la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE).

Todo el documento de ANUIES postula una transformación, pero sustentada en un cambio de carácter tendencial y formal. Sólo innovación, reforma, pero no transformación.

En su propuesta prospectiva hay una ausencia de análisis sobre escenarios múltiples para el futuro de las IES; sólo existe uno deseable y, además, presentado como el único bueno y por lo tanto utópico.

La propuesta de la ANUIES hacia un sistema abierto se centra en la innovación curricular y pedagógica de forma generalizada, con mayor crecimiento de la matrícula.

Por ende no hay modelo, y califica de tipo ideal de corte *weberiano*²⁶ entre lo abierto y lo cerrado.

El paso hacia un sistema abierto, se reduce a una abstracción que se pretende consolidar con el claustro de profesores y de los investigadores.

En cuanto al paradigma del aprendizaje²⁷ (también postulado de la UNESCO) se reduce a un discurso con aseveraciones más formales que sustanciales.

Por otro lado, es excesivo en cuanto a la evaluación externa del documento; no se comprende el significado de impulsar el autoestudio en las instituciones. Ello tuvo impacto en la década de los setenta y ochenta; hoy se han constituido en cumplimientos formales.

ANUIES señalaba, en la década de los noventa, que el financiamiento para la educación superior sería del 1.5% del PIB. En el PNE se propone un incremento anual hasta alcanzar el 1% para el 2006 (lo planteado desde el proceso de transición era llegar al 2%)²⁸.

²⁶ ANUIES., *op.cit.*, p.187.

²⁷ *vid.*, UNESCO, *Les clés du XXIe Siecle.*, p.276.

²⁸ *vid.*, ULLOA, Manuel., *El Financiamiento de la Educación Superior Pública en México.* (Mim 2001).

Hasta aquí el contexto de ANUIES que, al estudiarlo, sirve como referente para el análisis los tres objetivos estratégicos del PNE 2001-2006 en lo correspondiente al tipo educativo superior²⁹.

1. AMPLIACIÓN DE LA COBERTURA CON EQUIDAD

En primer lugar, es necesario señalar que la desigualdad social se refleja en la estructura del sistema educativo mexicano.

Es fundamental reconocer que el debate internacional en educación superior tiene como tendencia un viraje radical y una transformación de fondo en las IES³⁰; en base a un «modelo de mercado» que tienda a la diversificación en las modalidades, niveles y tipos, que responda a las demandas de la sociedad y de la economía nacional, lo cual está manifiesto en las MISIONES de las IES³¹.

En cuanto a la cobertura, el equipo de transición del sector educativo propuso: pasar de una tasa del 18% del grupo de edad correspondiente a educación superior al 28%, aunque no se explicita de qué sectores sociales. Esto significa que se deberá llegar a dos millones ochocientos mil estudiantes en 2006. El problema, es que no hay políticas que amplíen los niveles actuales de la educación en poblaciones marginales indígenas, además de que no existe financiamiento.

Por lo tanto, por ahora es más o menos estable. Estudiar el PNE en cuanto a las metas propuestas, hacia los dos años de gobierno foxista, se visualizan diluidas.

²⁹ La certeza de la complejidad de la realidad dentro de las universidades mexicanas no puede resumirse a la cobertura, calidad y gestión.

³⁰ UNESCO., *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, París., Octubre., 1998.

³¹ Hasta la fecha no se puede hacer referencia en el contexto de la diversificación a: «Universidades de investigación» o «Universidades de Posgrado». Bastaría realizar un estudio de educación comparada con respecto de Estados Unidos.

2. EDUCACIÓN SUPERIOR DE BUENA CALIDAD

El PNE³² propone que un sistema de educación superior de buena calidad es aquél orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, responsabilidad, tolerancia, creatividad y libertad; cuenta con una cobertura suficiente, una oferta amplia y diversificada que atiende a la demanda educativa con equidad, con solidez académica y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos».

Asimismo, el equipo de transición del sector educativo concretó la educación en un enfoque flexible y eficiente, basado en el aprendizaje, así como en atender al desarrollo humano integral, a la formación en valores y a una disciplina intelectual.

Surge el cuestionamiento: ¿cuál es la orientación pedagógica y curricular a la que se hace referencia?

Una de las metas propuestas para lograr los postulados anteriores es duplicar el número de profesores para alcanzar una relación de 12.5 estudiantes por profesor, de los cuales el 34% de tiempo completo de éstos —casi el 50%— tendrán Posgrado. Para lograrlo, habrá 10,000 becas para realizar Posgrados. ¿Cómo será la calidad de los estudios que se ofrecen a estos profesores? ¿Se incluirá una formación pedagógica, además de la académica?³³. Asimismo, el para qué de la obtención de grados no se deja claro.

Si la propuesta para lograr la calidad educativa es por la vía de la evaluación y de la acreditación: «desempeño y productividad», es obvio que la competitividad institucional no permitirá avanzar a un sistema abierto y flexible.

³² *vid.*, PNE., p.183.

³³ *vid.*, GHILARDI, Franco., *Crisis y Perspectiva de la Profesión Docente.*, Gedisa., España., 1993., 159 p.

Como parte de la conquista en la calidad está el elevar la eficiencia terminal en toda la educación superior. Lo importante no es egresar, sino ¿cómo egresarán? No está explicado en el PNE. Desde 2001 debía operar el «Programa Integral de Fortalecimiento de las IES», y hasta la fecha (abril 2003) no hay lineamientos ni criterios para ello.

3. INTEGRACIÓN, COORDINACIÓN Y GESTIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En el proceso de gestión, lo apremiante a resolver son las dificultades del Bachillerato (en cualquiera de sus modalidades), cómo repercuten en el funcionamiento de la educación superior.

En la gestión del sistema de educación superior, no puede entenderse que el creador de un modelo pedagógico —que multiplica posibilidades de enseñanza y de aprendizaje en miles de profesores y estudiantes— gane menos que quien lo comercializa. Es necesario el apoyo a los investigadores. El año de 2002 inició con la protesta de los miembros del SNI: CONACYT ya declaró que no hay aumento. No se conoce el impacto de las becas, ni cuántas becas crédito han sido otorgadas. Se había propuesto para el 2002 el *Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación*, y el PNE lo propone como meta para el 2006. ¿Dónde queda la proclama de la buena gestión? y por igual, con respecto al sistema abierto³⁴, se tendrá que esperar hasta el 2006.

Estudiar las metas del PNE referente al enfoque educativo flexible centrado en el aprendizaje, debía funcionar desde 2001; hasta la fecha no hay ningún impulso sobre ello y en el 2004 se pretende evaluarlo.

En cuanto a planeación, coordinación y gestión con los Estados, aún no se ha articulado. Su prioridad no es la flexibilidad y coordinación de la apertura, sino la formalización de sus funciones³⁵.

³⁴ SEP., PNE., p.215.

³⁵ SEP., PNE., p.211.

IV. PROPUESTAS PARA EVITAR LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

• Edgar Morin propone reformar el pensamiento: pensar globalmente para actuar localmente³⁶. México debe pensar así, basándose en las tendencias de los organismos pedagógicos internacionales —que exigen cambios ante un mundo global— para que, localmente, se realicen los cambios (dinámica) educativos, respetando lo permanente (esencia) y no quedarse en ajustes, en modificaciones con respuestas sólo parciales y sin visión del largo plazo. La realidad de la educación superior se reproduce año por año, sexenio tras sexenio y los cambios son lentos y sin rumbo.

- Responder a los procesos de «adaptación» y no de simple «adopción», desarrollando una capacidad de autocrítica de SEP, ANUIES, CONACYT, en lugar de centrarse en el deseo de crear el futuro con un escenario optimista y careciendo de alternativas reales que orienten las líneas estratégicas y el alcance de las metas que sugieren.
- Lograr el don de la ubicuidad en los grandes problemas de la Educación Superior que no están explicitados en los documentos estudiados de SEP y ANUIES:
- Falta de profesionalización de la docencia universitaria. Urge una formación pedagógica para los profesionales, en base a posgrados especializados.
- Impulsar la eficiencia terminal: titulación (posgrado) y graduación (posgrado).
- Vincular los planes y programas de estudio a las necesidades reales del país.
- Desarrollar una cultura de evaluación, como oportunidad de mejora y perfeccionamiento.
- Promover una cultura del aprendizaje, basándose en una educación permanente.

³⁶ UNESCO., *Les clés du XXIe Siecle.*, p.271.

- Revalorar la educación técnica³⁷.
- México ha llegado tarde a los posgrados; antes eran excepción las personas que los poseían, hoy es necesario incrementarlos creando auténticas Universidades de Posgrado.
 - Constituir a la investigación de frontera en el eje articulado de la docencia y de la extensión universitaria.
- Promover que las IES tengan financiamientos alternativos, sobre la base de una educación permanente o continua.
- Es innegable que urge un proyecto de educación superior de orientación humanista.
- En la democracia moderna, la Universidad es indispensable para formar el espíritu público sin el cual la nación no tiene sentido.
- La Universidad es una institución que tiene como su primer deber la búsqueda de la verdad.
- La vocación de la Universidad es inseparable de la idea de trascendencia del mundo del espíritu.
- Como toda institución, la Universidad necesita de un claro concepto de ella misma. Si carece de él, nadie puede ayudarla; la plena economía, la organización y gestión más eficiente no sirve de nada si la Universidad no sabe a qué está destinada. Sólo cuando se reconozca en su misión, sabrá qué le falta atender en los estudiantes, qué señalar a sus profesores, cuáles son los criterios de investigación y de enseñanza (vinculándola para una investigación para la docencia) y sabrá, ante todo, explicar en qué reside la diferencia entre una Universidad y un establecimiento de enseñanza superior.
- La auténtica Universidad sabe que cada uno de sus profesores y de sus estudiantes corresponde a un proyecto personal de vida.

³⁷ En el curso escolar 2000-2001 la educación superior tuvo como matrícula a 2 millones 197,702 estudiantes, el 81% en Licenciatura de Universidades Públicas, en general 68% de la matrícula total. El sector privado en los últimos 20 años creció de 15% al 31.4%. Por lo tanto, más del 70% prefiere carreras de corte liberal tradicional con egreso sólo de Licenciatura.

- Contra la instrumentalización de la Universidad, nosotros llamamos a una refundación ética de la misma y a una re-habilitación de su código deontológico. La cuestión crucial debe ser: refundar sobre bases éticas, el conocimiento científico de manera más sólida.
- La revalorización de la investigación de frontera, nos parece una prioridad absoluta, si se quiere que la Universidad continúe siendo un lugar de vinculación de enseñanza e investigación.
- La Universidad del siglo XXI necesita resistirse al burocratismo, al reformismo improvisado, que refute el «clientelismo», y a la demagogia de los discursos políticos.
- Los universitarios deben rescatar el espíritu de la Universidad, retomando en sus manos su destino, haciendo extraordinario lo ordinario.
- La Universidad no debe cubrir sólo el ámbito profesional y científico, sino todos los ámbitos con carácter de integridad; debe ofrecer una nueva *Paideia* que reconstruya el *Ágora*; enfatizando la formación de personas humanas y no sólo de técnicos.
- La ciencia sirve a la persona. La educación sirve a la persona para su mejora y su perfeccionamiento. Por ende, sólo se «instrumentaliza» la educación en el servicio a la persona. ●

BIBLIOGRAFÍA

ALTAREJOS, F., et.al.,

Lo permanente y lo cambiante en la educación.

EUNSA., España., 1991., 149 p.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES)

La Educación Superior hacia el Siglo XXI – Líneas estratégicas de desarrollo.

Documento de trabajo para la XXX Asamblea General. 12 y 13 de noviembre de 1999., 266 p.

COLOM, J. Antoni y DOMÍNGUEZ, Emilia

Introducción a la Política de la Educación.

Ed. Ariel Educación., España., 1997., 299 p.

FOX, Vicente

Discurso de presentación del Programa Nacional de Educación 2001-2006. 28 de septiembre de 2001.

GHILARDI, Franco

Crisis y perspectiva de la profesión docente.

Gedisa., España., 1993., 159 p.

MORIN, Edgar

Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

Sevil., Paris., 1999., 130 p.

NEEF, Dale

The Knowledge Economy.

Butterworth-Heinemann., Boston., 1998.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN DEL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE)

Apprendre a tout âge, réunion du Comité de l'éducation au niveau.

Ministériel [1996].

- PICOS MORENO, Arturo
«¿Es posible transformar lo humano?» en *ISTMO*.
Año 44., No. 259., Marzo-abril, 2002., 28-31 p.
- PRAWDA, Juan y FLORES, Gustavo
México Educativo Revisitado.
Océano., México., 2001., 317 p.
- RAYNAL, Françoise., et.al.
Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.
ESF., Paris., 1997., 405 p.
- SANTILLANA
Diccionario de las Ciencias de la Educación.
Santillana., España., 1945., 1431 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)
Bases para el Programa 2001-2006 del Sector Educativo.
Lunes 27 noviembre de 2000 (Reforma)
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)
Programa Nacional de Educación 2001-2006.
SEP., México., Septiembre 2001., 269 p.
- TORRES, Juan Ángel
- *Universidad Virtual*.
Ed. Delfos., México., 2001., 224 p.
- *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*.
UNESCO., Paris., 1998., 137 p.
- *Les clés du XXIe siècle*.
UNESCO., Paris., 2000., 515 p.
- *El derecho a la educación*.
Santillana., España., 2000., 183 p.
- *Marco de acción de Dakar*.
UNESCO., Paris., 2000., 78 p.

RESEÑAS

RESEÑAS

Repensar las Virtudes

Carlos Díaz

Madrid. Ediciones Internacionales
Universitarias. 2002.

I. DATOS DEL AUTOR

Carlos Díaz (1944) es doctor en Filosofía, licenciado en Derecho y *master* en Sociología Política, Profesor de Filosofía y Fenomenología de la Religión en la Universidad Complutense de Madrid. A lo largo de su desempeño ha obtenido varios importantes premios. Es sin duda, el filósofo español que más libros ha publicado (ciento cuarenta) y un clásico del personalismo comunitario. Fundador de la Fundación Emmanuel Mounier en España, México y Paraguay; conferencista habitual en muchos países; traductor y traducido a varios idiomas y contertulio de la COPA, es ya una singularidad diferenciada en el pensamiento español. En esta editorial también publicó: *«Las claves de los valores»*. Madrid, 2001.

II. CONTENIDO

Un exordio justifica por qué elige diez virtudes y cómo se vinculan. El autor se cuestiona sobre estas diez virtudes, pero también sobre cuántas virtudes existen. Responde que hay tantas como las fuerzas que llaman a cumplir la verdadera vocación: ser persona. Afirma: «Cuanto ayude a crecer como tal es la virtud. Y todo lo que llamamos virtud es fortalecimiento de esa vocación personal».

Sin un marco metodológico, es decir, sin aludir a capítulos o partes, sólo presenta las diez virtudes: La persona justa; La persona amorosa; La persona esperanzada; La persona alegre y feliz; La persona confiada; La persona fuerte; La persona bien temperada; La persona prudente; La persona paciente; y La persona humilde.

Termina sin epílogo o corolario.

Carlos Díaz realiza, en esta obra, un periplo en torno a estas diez virtudes.

III. VALORACIÓN CRÍTICA

La consideración fundamental de esta obra, se centra en tomar en cuenta las cuatro virtudes fundamentales o cardinales: justicia, templanza, fortaleza y prudencia, madre de todas las virtudes.

El acierto fundamental de este libro es el carácter referencial de situaciones o hechos concretos en donde se ejercitan todas y cada una de las diez virtudes analizadas.

Un aspecto que me parece fundamental es el hecho de repensar las virtudes con una fuerte dosis de personalismo. Porque la virtud es un valor llevado a la acción en forma de hábito de comportamiento.

En educación es esencial comprender que los valores rigen la vida de la persona y las virtudes son el ejercicio que ella hace de esos valores. Esta inferencia, que para muchos educadores no queda clara —las virtudes son los hábitos operativos perfectivos y su puesta en práctica se manifiesta en comportamientos éticos—, es la síntesis de la Educación Moral.

Otro acierto de Carlos Díaz es mostrar, de manera sencilla y concreta, la implicación de la humildad en una persona virtuosa; pues la humildad envuelve todas y cada una de las virtudes.

Desde la dimensión del personalismo, se presentan a profundidad las implicaciones del ejercicio de las virtudes.

La tarea en educación es hacer brotar la decisión de ser bueno haciendo el bien para sí y para los demás. Un buen hijo, es un buen hermano, un buen estudiante, un buen novio, un buen padre, un buen trabajador, un buen ciudadano y un buen hijo de Dios.

La deducción trascendental de las diez virtudes elegidas por Carlos Díaz, se constituye en el objeto de estudio de su

libro. Señala que no basta con yuxtaponerlas para entender su recíproca interacción. Sustenta que las virtudes son todas para una, una para todas.

A pesar las bondades del texto, la carencia es la dimensión eminentemente pedagógica, para sustentar el para qué, el qué y el cómo se deben llevar a la práctica en un contexto familiar, escolar, empresarial o comunitario. ●

Marveya Villalobos Torres

La Revolución del Aprendizaje

Gordon Dryden y Jeannette Vos.
Grupo Editorial Tomo. México, 2002.

I. DATOS SOBRE EL AUTOR

Gordon Dryden ha sido periodista, escritor, presentador de radio, pionero en la televisión, fundador de la estación radioactiva, asesor de relaciones públicas, vendedor, investigador, productor de televisión, y director de comercialización y exportación.

Dentro de sus proyectos de investigación ha estudiado el futuro de las comunicaciones electrónicas a través de visitas periódicas a Silicon Valley en donde investigó el potencial de la televisión alrededor del mundo.

Escribió *Out of the Red* que es una autobiografía y un pronóstico del futuro. En 1990 y 1991 viajó por el mundo investigando y videograbando una serie documental llamada *Where to Now?*, la cual pretendía captar los futuros problemas de la educación, la salud, el servicio social y el trabajo.

Es también coautor del libro *La Revolución del Aprendizaje* y presentador de 22 programas internacionales de televisión relacionados con el aprendizaje para el siglo XXI.

La doctora Jeannette Vos es una educadora de corte internacional, escritora y asesora corporativa. Ha sido la principal portavoz de los métodos de enseñanza aprendizaje que utilizan los mecanismos naturales del cerebro para adquirir información a través de un aprendizaje acelerado. Su investigación doctoral fue uno de los primeros estudios destinados a evaluar el aprendizaje acelerado e integral. Actualmente forma profesores, capacitadores empresariales, estudiantes y padres de familia en este tema.

Asimismo es coautora de *La Revolución del Aprendizaje*. En su próxima publicación, *The Music Revolution* realiza un

análisis profundo de la música como principal herramienta para acelerar el aprendizaje tanto en el campo empresarial como en el escolar.

II. SÍNTESIS DEL TEXTO

Éste es, sin duda, un documento con un alto nivel de recopilación de información valiosa para ciertos campos (principalmente empresarial, educativo y tecnológico) y con una útil riqueza bibliográfica. Propone una serie de elementos significativos para estructurar el aprendizaje; por ejemplo: la idea de implementar la tecnología para agilizar procesos y obtener información rápidamente; continuar el aprendizaje con la población jubilada; ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada persona evitando enseñar como si todos aprendieran de la misma forma; fomentar las familias con un padre y una madre para la optimización del aprendizaje de los hijos; así como llevar a cabo una adecuada planeación para la consecución de alguna meta.

La obra se centra en la idea de «cambiar la manera en que piensa el mundo» a través de métodos que aceleren el aprendizaje. Se divide en quince capítulos que inician con una descripción numérica del contexto actual y futuro, manejando principalmente datos de avances tecnológicos. Continúa con la propuesta de ejecutar trece pasos para alcanzar una auténtica sociedad que aprende. Asimismo retoma la idea de conocer el cerebro con la finalidad de utilizarlo de manera idónea, por lo que propone otros veinte pasos para aprender cualquier cosa con el método del aprendizaje acelerado. Además abarca el tema de la educación al ofrecer una serie de elementos que harán del proceso de enseñanza-aprendizaje una experiencia atractiva por medio de la optimización del uso de la tecnología, la creatividad y el talento humano.

Por otro lado, la obra es un claro ejemplo del uso de la mercadotecnia. Es decir, siendo un libro que carece de fundamentación, está presentado de tal forma que resulta atractivo

para el público en general; aspecto éste enormemente rescatable y que debería aprovecharse en áreas humanistas, por ejemplo la educativa.

III. VALORACIÓN PEDAGÓGICA

La lectura entre líneas habla de la nueva forma de vida que se está gestando. Ello tras el hecho inevitable de que el avance tecnológico y la comunicación nos rebasan.

Los autores proponen un estilo de vida en el cual el esfuerzo, sacrificio y renuncia —aspectos que sin duda hacen crecer y fortalecer a toda persona—, se diluyan en la facilidad de adquirir cualquier meta. Por ende, durante la lectura del libro impera la búsqueda por establecer una cultura de lo sencillo, traducido en una gran cantidad de ejemplos altamente convincentes puesto que miden, sólo numérica o monetariamente, el éxito de tales recetas de cocina. De manera que, con tal tendencia, instantáneamente queda fuera el desarrollo de una gran cantidad de virtudes (tenacidad, fortaleza, constancia...) que exigen ciertas metas. Se crea, así, una atmósfera en donde desaparece el auténtico ejercicio de la voluntad. Todo por la soberbia de saber más y, por ende, ser más, tener más, ser más poderoso, producto ello de la obtención de un falso título de éxito y triunfo basado en «cuánto sabes, cuánto vales».

Su concepto de éxito es reduccionista —pues se centra principalmente en cifras monetarias— y dista de la idea de que, muchas veces, lo verdaderamente valioso no puede ser contado ni fácilmente alcanzado.

Ahora bien, es obvio y normal, incluso sano, que el mundo de hoy sea distinto al de ayer y que nunca más volverá a ser el mismo. Por lo que el libro resulta una forma sumamente seductora de vender bajo el ideal de dominar el futuro. Es una realidad que la naturaleza humana busca constantemente el modo de predecir lo que vendrá con la finalidad de calmar el miedo y la angustia que la incertidumbre generan. Es decir, atraer bajo el eslogan de «sea el administrador de su propio

futuro», mueve y conmueve (cualquiera quisiera saber la fórmula para obtener herramientas físicas, espirituales, materiales, afectivas y psicológicas que aseguren que los cambios no provoquen más que estados de alegría y placer). Y una vez afianzado el futuro, las personas no tendrían que preocuparse ni esforzarse por adquirir aquello que toma tiempo.

Por otra parte, el concepto de aprendizaje es entendido dentro del plano meramente pragmático y con tendencia a lo momentáneo (ejemplo: aprenda a hablar francés en ocho semanas). Esto vende, pero deja en duda si realmente hay una construcción interior de lo aprendido. Y evidentemente coopera con la cultura de lo sencillo anteriormente mencionada.

En este sentido, el educador se convierte en un centro de entretenimiento que usa la tecnología para conseguir la atención y aprecio de sus educandos, haciéndose parte de un concurso de popularidad. Esto debido a que el aprendizaje, como es «divertido» —aspecto seductor y a veces útil aunque no siempre formativo—, hace del educador un personaje sumamente admirado dentro de dicho mundo del entretenimiento logrando, así, que el educando aprenda más rápido y mejor.

El reto educativo se centra en la necesidad de incorporar las facilidades tecnológicas, sin traspasar los límites que orillan a modificar conceptos y acciones hacia una dirección que inutiliza al ser humano. Pues ello le impide vivir experiencias, tal vez menos divertidas o atractivas, que indiscutiblemente lo orientarán a formar actitudes y habilidades indispensables para su florecimiento. El punto es reflexionar sobre la idea de qué tipo de personalidades se busca formar, puesto que en este sentido se implementarán las acciones para conseguirlo. Se trata de ofrecer una respuesta a: ¿para qué educar hoy al ser humano? y ¿hacia dónde encaminarlo: convertirlo en un descifrador de sistemas o en un personaje exitoso? La respuesta tendrá que guiar la futura labor educativa.

No obstante, es de suma importancia considerar los planteamientos de los autores, puesto que este avance tecnológico

—que facilita el acceso a la información—, no se detendrá y por supuesto estará cambiando estilos de vida; hay que estar conscientes, pero sobre todo preparados para saber mantener lo permanente y tener las herramientas necesarias para adaptarse a lo cambiante. Todo ello sin perder la idea de que no porque el entorno se transforme, surge la obligatoria necesidad de modificar ciertos conceptos que, en realidad, son irremplazables.

El libro podría utilizarse en grupos de reflexión docente, con el objetivo de profundizar sobre la tendencia actual de su labor docente y del aprendizaje. Asimismo sería importante realizar la lectura con estudiantes de Pedagogía con el objetivo de formar el criterio sobre aquellos temas que permean la sociedad actual. Ello bajo una formación previa y posterior, pues es una obra que fácilmente atrae hacia ideologías superfluas dignas de la «cultura light». ●

Ingrid Kaiser Aranda

Los Valores en la Educación

Joan Stephenson, Lorraine Ling,
Eva Burman y Maxine Cooper (Compiladores)
Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, 2001, 318 págs.

DATOS SOBRE LOS AUTORES

Joan Stephenson es directora del Departamento de Educación de la Universidad De Montfort, en el Reino Unido. *Lorraine Ling* y *Eva Burman* son profesoras de la Escuela para Graduados de Educación en la Universidad de La Trobe, Australia, y *Maxine Cooper* es profesora titular de educación en la Universidad de Melbourne.

Además colaboran: *Esther Gottlieb*, directora de Investigación y desarrollo Económico en la Universidad de Virginia Occidental en Estados Unidos, e investigadora becaria del Instituto Pedagógico Estatal en el Seminario Hakibbutzim, Tel Aviv, Israel. *Hans Ulrich* era vicedirector de capacitación docente para la escuela secundaria en la Universidad de Berna, cuando se realizó el estudio. *Maureen Killeavy* es profesora del Departamento de Educación en el Colegio de la Universidad de Dublín. *Peter Ling* es profesor adjunto del Grupo para el Perfeccionamiento del Programa Educativo, en el Real Instituto de Tecnología de Melbourne. *Alenka Polak* trabaja como profesora adjunta de Psicología de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Ljubljana, Eslovenia. *David Purpel* es profesor del Departamento de Dirección Educativa y Estudios Culturales en la Universidad de Carolina del Norte, Greensboro, Estados Unidos. *Cveta Razdevsek-Pucko* trabaja como profesora adjunta de Psicología Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Ljubljana, Eslovenia. *Ruth Yakir* es docente en el Seminario Hakibbutzim del Instituto Pedagógico Estatal en Tel Aviv, Israel. *Ruth Zuzovsky*, directora

de Estudios Pedagógicos del Departamento de Ciencia en el Seminario Hakibbutzim del Instituto Pedagógico Estatal, Tel Aviv, Israel.

CONTENIDO

El libro consta de cuatro partes, dos apéndices y al final aparece un índice temático.

La primera parte establece el marco conceptual sobre la enseñanza de los valores. Consta de dos textos: *Introducción y perspectivas teóricas* de Lorraine Ling y Joan Stephenson, y *La investigación de los valores en la educación* de Peter Ling.

La segunda parte recoge experiencias educativas en diversas instituciones educativas del mundo. Son cinco trabajos: *El estudio australiano* de Lorraine King, Eva Burman y Maxine Cooper; *El contexto irlandés* de Maureen Killeavy; Israel de Ruth Zuzovsky, Ruth Yakir y Esther Gottlieb; *El contexto esloveno* de Cveta Razdevsek-Pucko y Alenka Polak, y *La perspectiva de los docentes ingleses* de Joan Stephenson.

La tercera parte tiene un artículo, *Estrategias prácticas en la enseñanza de valores* de Maxine Cooper y Eva Burman, Lorraine Ling, Cveta Razdevsek-Pucko y Joan Stephenson.

En la cuarta parte titulada «Reflexiones» aparecen dos textos: *La enseñanza de valores en Estados Unidos* de David Purpel y *Conclusión* de Lorraine Ling.

El primer apéndice trata de *La enseñanza de valores durante la formación de docentes para la escuela secundaria en la Universidad de Berna* de Hans Ulrich Grunder. El segundo apéndice se titula *El cuestionario*, compuesto por cinco preguntas.

VALORACIÓN CRÍTICA

Primera Parte

Los autores pretenden explicar la importancia de los valores en el *currículo* así como las estrategias y criterios para enseñarlos. Indican que este tema presenta especiales dificultades. Asumen la definición de Hill quien identifica a los

valores con «aquellas creencias a las que los individuos conceden especial prioridad (...) por las cuales tienden a ordenar sus vidas» (p.21). Esta afirmación ubica la postura del texto en la escuela subjetivista tanto axiológica como moral. Axiológica porque no hay nada más propio que las creencias y ellas marcan la pauta de conducta.

Un poco más adelante, se confirma el subjetivismo y la inestabilidad de los valores pues se parte del cambio y no de valores objetivos: «Los valores anteriormente atribuidos a un entorno específico y local se están replanteando ahora dentro de una perspectiva más global como consecuencia de la ampliación temporal y espacial impuesta por las nuevas tecnologías» (p.38).

La investigación sobre la enseñanza de valores no tiene un referente objetivo para poder normar criterios y evaluar, se parte solamente de la descripción de los métodos utilizados por los maestros para enseñar los valores y se investigan las opiniones sobre la forma más eficaz de preparar a los maestros para este tipo de enseñanza.

Para fundamentar las estrategias de la enseñanza de los valores emplean cuatro paradigmas: el monopolismo religioso, el universalismo moral, el pluralismo consensual y el vacío moral (p.34 y ss.). Bajo estos rubros interpretan los datos que obtienen en el estudio de los países analizados en la segunda parte.

El monopolismo religioso exige la vinculación de los valores con las creencias religiosas, por tanto, no consideran posible estudiar este tipo de enseñanza en ámbitos laicos.

El universalismo moral consiste en identificar los principios morales comunes a todas la religiones, pues aseguran, son la base de los valores sociales.

El pluralismo consensual pretende ayudar a establecer diálogos democráticos con quienes tienen convicciones diferentes sin sentir hostilidad.

El vacío moral es el enfoque ecléctico y desestructurado de la enseñanza de los valores.

Estos paradigmas son confusos, aunque tienen la ventaja de admitir el hecho religioso.

Segunda parte

Presenta los resultados de la investigación de la enseñanza de valores en los siguientes países: Australia, Irlanda, Israel, Eslovenia y una parte del Reino Unido.

Aun cuando se aplicaron los mismos paradigmas, la manera de presentar los datos no facilita la comparación. Por ejemplo, de Australia se muestra el proceso de acuerdo a las tres fases de la investigación y, en Irlanda, se hace hincapié en la actitud de los maestros respecto a la enseñanza de valores.

Además, si resultan muy cuestionables los paradigmas que proponen, resulta más cuestionable su aplicación y los resultados que arrojan.

Tercera parte

Los resultados de la enseñanza de valores sigue marcada por el subjetivismo, pues se propone que los estudiantes desarrollen sus propios códigos morales personales y se interesen por los otros (p.233), aunque hay un tinte benévolo al señalar, un poco más adelante, que se han de fomentar valores compartidos como la honradez, la veracidad y la justicia.

Cuarta parte

Presentan aquí el estudio de la enseñanza de los valores en Estados Unidos y unas conclusiones en donde la aportación es muy precaria, pues se insiste en las dificultades que presenta la enseñanza de los valores, sobre todo porque a los docentes les falta discurso para enfrentar este reto (p.296).

En definitiva, se ejemplifican metodologías aplicadas en distintas instituciones educativas pero continúa la desinformación sobre la naturaleza de los valores. ●

Ana Teresa López de Llergo

ACERVO BIBLIOGRÁFICO

Adquisiciones recientes de la Facultad de Pedagogía:

- EL TRABAJO EN EQUIPO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS
Carmen Amengol, coordinadora
- ÉTICA DE LA FELICIDAD Y OTROS LENGUAJES
José Luis L. Aranguren
Editorial Tecnos S.A.
- DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
Mike Anderson
Editorial Oxford
- CÓMO EDUCAR HIJOS SIN ADICCIONES
Ma. Elena Castro
- UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DEL ARTE: TENDENCIAS INTELLECTUALES Y SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES
Arthur D. Efland
- TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD
James Fadiman, Robert Frager
Editorial Oxford
- HOMBRE Y DESTINO
Ignacio Falgueras Salinas
Editorial Eunsa
- LA UNIVERSIDAD Y SUS MODOS DE CONOCIMIENTO: RETOS DEL PORVENIR
Encuentro de Especialistas en Educación Superior
- LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA
Lorenzo García Aretio
Editorial Ariel Educación
- DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
Ana García-Valcárcel, coordinadora

- LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: SIGLO XX
Iris Guevara González

- PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE UNA GUÍA
PARA EL PROFESOR
Michael J. A. Howe
Editorial Oxford

- HOMO LUDENS
Johan Huizinga
Libro de Bolsillo Alianza Editorial

- MOTIVACIÓN Y ADAPTACIÓN ESCOLAR.
FACTORES SOCIALES QUE INTERVIENEN EN EL ÉXITO
ESCOLAR
Janna Juvonene, Kathryn R. Wentzel
Editorial Oxford

- PREPARAR EL FUTURO: LA EDUCACIÓN ANTE
LOS DESAFÍOS DE LA GLOBALIZACIÓN
Francisco López Rupérez

- PROFESORES DEL SIGLO XXI
José Manuel Manú Noáin
Editorial Eunsa

- LA VIDA ESCOLAR DE TUS HIJOS
José Manuel Manú Noáin
Editorial Eunsa

- CÓMO ESCRIBIR SOBRE ARTE Y ARQUITECTURA
Juan Antonio Ramírez
Ediciones del Serbal

- RELACIONES HUMANAS EN LA EMPRESA
José Ma. Rodríguez Porras
Editorial Umella

- BIBLIOTECA DE LA PSICOLOGÍA
CONDUCTA ANTISOCIAL, CAUSAS, EVALUACIÓN
Y TRATAMIENTO
David M. Stoff, James Breiling, Jack D. Maser
Oxford University Press

- ANUARIO FIOLOSÓFICO
Universidad de Navarra
Editorial XXXI/2

- EDUCACIÓN FAMILIAR, UN VALOR PERMANENTE
Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres
Editorial Trillas

- DIDÁCTICA INTEGRATIVA Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE
Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres
Editorial Trillas

- ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.
CONCEPTOS, MODELOS, PROGRAMAS Y EVALUACIÓN
Consuelo Vélaz de Medrano Ureta
Ediciones Aljibe

- FORMACIÓN EN COMPETENCIAS
Y CERTIFICACIÓN PROFESIONAL
Ma de los Ángeles Valle Flores

- APRENDER, HORIZONTE SIN LÍMITES: INFORME AL CLUB
DE ROMA
James W. Betlan et.al.
Editorial Aula XXI, Santillana

- LA SUBJETIVIDAD DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU
Héctor Lerma Jasso
Editorial EUNSA

- LA ERA DE LA CREATIVIDAD
Kimberly Seltzer y Tom Bentley
Editorial Aula XXI, Santillana

- DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE: UN MODELO DE
DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN
Andrés Suárez Yáñez
Editorial Aula XXI, Santillana

- ENSEÑAR A PENSAR
Robert J. Stenberg y Louise Spear-Swerlin
Editorial Aula XXI, Santillana

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 presentarse 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*). No se exigirá que el trabajo esté grabado en un programa concreto.
- 5) El artículo deberá ajustarse a la siguiente estructura:

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.**, 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.**, *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* 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 y 3 de Nueva Época,
Año 2001 y 2002 en la Facultad de Pedagogía de
la Universidad Panamericana.

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 _____

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

Coordinación de Investigación y Publicaciones.

Agusto Rodin 498, Colonia Mixcoac,

México, D.F. 03920

Tél. 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700 ext. 5353

Fax 5482.16 00 ext.5357

Informes: Señora Gracia Belinda López Ruiz

Dirección electrónica: bglopez@mx.up.mx