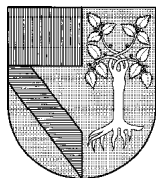


REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA

REVISTA SEMESTRAL / NÚMERO 2 / NUEVA ÉPOCA / 2001



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época No.2

México, D. F. 2001

CONSEJO EDITORIAL:

Lic. María del Carmen Bernal González

Lic. Rosario Camargo Espriú

Lic. Regina Jiménez Ottalengo

Dr. Héctor Lerma Jasso

Dra. Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

EDITOR RESPONSABLE

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

Certificado de licitud de título y contenido en trámite.

Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación:

«REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. SABERES Y

QUEHACERES DEL PEDAGOGO»: 04-2001-013110564700-102

DERECHOS RESERVADOS:

(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 ext. 5357

Primera edición: mayo, 2001.

ISSN 1665-0557

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

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

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

Nuestra Facultad presenta, en este segundo número de la revista SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO, dieciséis ensayos arbitrados por expertos y escrupulosamente seleccionados para su publicación. La intención es presentar los resultados de nuestra investigación, así como la preocupación por avanzar en los saberes y quehaceres de nuestro campo de conocimiento: la Pedagogía.

Además, en este ejemplar, ofrecemos a nuestros lectores la reseña de cuatro textos, con la finalidad de mostrar algunas referencias bibliográficas y, de esta forma, dar a conocer lo que se está realizando en la Facultad de Pedagogía.

REVISTA
PANAMERICANA
DE PEDAGOGÍA

SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Virginia Aspe Armella

María del Carmen Bernal González

Magdalena Bosch

María Teresa Carreras Lomelí

Claudia Castellanos Tamez

Luz María Cruz de Galindo

Jesús Antonio Eng Duarte

Sara Elvira Galbán Lozano

Héctor Lerma Jasso

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Lucina Moreno-Valle Suárez

Isabel Parés Gutiérrez

María Pliego Ballesteros

Miguel Ángel Rumayor Fernández

Fabiola E. Saúl Gavito

María Elena Tello Torrescano

Elvia Marveya Villalobos Torres

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Sobre democratización educativa, laicidad constitucional y los lineamientos de la encíclica «Fe y Razón», en México	
<i>Virginia Aspe Armella</i>	15
Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos	
<i>María del Carmen Bernal González</i>	49
El rostro como expresividad	
<i>Magdalena Bosch</i>	63
Antecedentes de la educación en la familia	
<i>María Teresa Carreras Lomeli</i>	81
Propuesta de un modelo de desarrollo para una comunidad rural mexicana	
<i>Ana Teresa López de Llergo Villagómez</i>	
<i>Luz María Cruz de Galindo</i>	99
El papel del profesor como formador de personalidades	
<i>Jesús Antonio Eng Duarte</i>	125
El déficit lingüístico en el joven posmoderno	
<i>Sara Elvira Galbán Lozano</i>	
<i>Fabiola E. Saúl Gavito</i>	139
Actitudes y habilidades en la acción didáctica	
<i>Héctor Lerma Jasso</i>	157
La formación del criterio	
<i>Héctor Lerma Jasso</i>	185
Fundamentos para la educación en la paz	
<i>Ana Teresa López de Llergo Villagómez</i>	207
Esbozo de la historia de la educación en México	
<i>Lucina Moreno-Valle Suárez</i>	215
Responsabilidad de la empresa ante la persona humana	
<i>Isabel Parés Gutiérrez</i>	233

¿Ha pasado de moda el noviazgo?	
<i>María Pliego Ballesteros</i>	245
La formación del intelecto en el pensamiento de Jacques Maritain	
<i>Miguel Ángel Rumayor Fernández</i>	259
Perfil socioeducativo de la comunidad mexicana en Estados Unidos de América	
<i>María Elena Tello Torrescano</i>	265
Saberes y comportamientos éticos necesarios en la educación del futuro	
<i>Elvia Marveya Villalobos Torres</i>	275

RESEÑAS

FRANCISCO ALTAREIOS MASOTA Y CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN	
Filosofía de la educación	
<i>Elvia Marveya Villalobos Torres</i>	290
MANUEL CEBRIÁN DE LA CERNA Y JOSÉ MANUEL RÍOS ARAIZA	
Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales	
<i>Ana Teresa López de Llergo Villagómez</i>	292
CHRIS DEDE	
Aprendiendo con tecnología	
<i>Elvia Marveya Villalobos Torres</i>	294
ROMANO GUARDINI	
Las etapas de la vida	
<i>Claudia Castellanos Tamez</i>	296

NUESTROS AUTORES

VIRGINIA ASPE ARMELLA

Licenciada en Filosofía, Universidad Panamericana.

Doctora en Filosofía, Universidad de Navarra.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Miembro de la Academia Mexicana de Doctores en

Ciencias Humanas y Sociales.

Miembro de la Asociación Filosófica Mexicana.

Profesora de Filosofía Mexicana en la Facultad de

Filosofía de la Universidad Panamericana, en el nivel
licenciatura y doctorado.

Autora de varios libros, entre ellos:

El concepto de técnica, arte y producción en la filosofía

de Aristóteles. FCE; *Formación cívica y ética* (I, II y

III). Noriega-Limusa; *Las aporías fundamentales del*

período novohispano. CONACULTA; *Desarrollo*

humano: valores, actitudes y hábitos (en coautoría con

Ana Teresa López de Llergo). Noriega-Limusa.

Dirección electrónica: vaspe@mixcoac.upmx.mx

MARÍA DEL CARMEN BERNAL GONZÁLEZ

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Candidata al Doctorado en Pedagogía, Universidad
de Navarra.

Directora de la Facultad de Pedagogía en la
Universidad Panamericana.

Dirección electrónica: mbernal@mixcoac.upmx.mx

MAGDALENA BOSCH

Profesora de la Facultad de Humanidades,

Universidad Internacional de Cataluña.

Dirección electrónica: mbosch@cir.unica.edu

MARÍA TERESA CARRERAS LOMELÍ

Licenciada en Pedagogía, UNAM.

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.

Coautora de *Nuestro mundo* I y II. Ed. Trillas.

Dirección electrónica: tcarrera@mixcoac.upmx.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: mlcruzg@mixcoac.upmx.mx

JESÚS ANTONIO ENG DUARTE

Licenciado en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Candidato al Doctorado en Pedagogía en la Universidad de Navarra.

Director de la Escuela de Pedagogía en la Universidad Panamericana, *Campus* Guadalajara.

Dirección electrónica: jeng@up.mx

SARA ELVIRA GALBÁN LOZANO

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Profesora del Área Didáctica, Universidad Panamericana.

Colaboradora habitual de publicaciones universitarias.

Dirección electrónica: sgalban@mixcoac.upmx.mx

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@mixcoac.upmx.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@mixcoac.upmx.mx

LUCINA MORENO-VALLE SUÁREZ

Licenciatura en Historia, UNAM.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Actualmente realiza investigación sobre Tecnología Educativa.

Dirección electrónica: lmoreno@mixcoac.upmx.mx

ISABEL PARÉS GUTIÉRREZ

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Trabaja en el Departamento de Formación

Profesional Continua, Universidad Panamericana.

Dirección electrónica: ipares@mixcoac.upmx.mx

MARÍA PLIEGO BALLESTEROS

Maestra en Filosofía, UNAM.

Profesora fundadora de la Facultad de Pedagogía en la Universidad Panamericana.

Colabora en el programa Empresa-Familia en el curso de Apreciación del Arte del IPADE.

Autora de:

Valores y autoeducación. Ed. Minos; *Tu familia*

merece libertad. Ed. Minos; *Los valores y la familia*.

Ed. Minos

MIGUEL ÁNGEL RUMAYOR FERNÁNDEZ

Licenciado en Ciencias de la Educación,

Universidad de Navarra.

Doctor en Pedagogía, Universidad de Navarra.

Profesor de la Escuela de Pedagogía en la

Universidad Panamericana, *Campus* Guadalajara.

Dirección electrónica: mrumayor@up.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

MARÍA ELENA TELLO TORRESCANO

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Coautora de *Planeación prospectiva*. Ed. Limusa; y

Planeación interactiva. Ed. Limusa.

Dirección electrónica: melenat@prodigy.net.mx

ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES

Profesora Normalista y Maestra por la Normal
Superior, FEP.

Licenciatura en Historia, UNAM.

Especialidad en Docencia Universitaria, UNAM.

Maestra en Educación Familiar, Universidad
Panamericana.

Maestra en Antropología Social y Cultural 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

EL OBJETIVO FUNDAMENTAL DE ESTE NÚMERO DE LA «REVISTA PANAMERICANA de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo», consiste en compartir el avance y desarrollo de la investigación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

La publicación fluye por dos vertientes: algunos números ofrecerán una serie de artículos disímolos entre sí, según el orden de interés de los investigadores y las sugerencias de los lectores. Otros versarán sobre un único eje de análisis.

Con respecto al número dos de la revista, expongo mi pensamiento en una doble línea de reflexión.

En primer lugar, he de hacer referencia a todos y cada uno de los autores de los artículos de investigación: por su afán de renovar, su amplitud de horizontes, su cuidadosa atención a las orientaciones pedagógicas y del pensamiento contemporáneo, así como su actitud positiva y abierta ante la transformación actual de las estructuras sociales y de la forma de vida. Éstas son algunas cualidades que definen su personalidad científica y su capacidad de impulso y renovación del estudio de la problemática educativa.

El segundo aspecto hace referencia a la tarea que, paralelamente, realizan nuestros autores en un incesante trabajo docente, además de su generosa dedicación al fomento de la investigación. Gracias a esa doble labor, extensa y profunda, hoy estamos en posibilidad de ofrecer a nuestros atentos lectores esta producción científica, acotada en las diversas líneas de investigación de la Facultad de Pedagogía.

Estos escritos responden —como es habitual en todo científico que lleva una vida de constante estudio y perfeccionamiento— a una experiencia pensada, vivida (intelectual y moral), con la finalidad de mostrar la finura de los autores sobre temáticas pedagógicas

enriquecidas por la sólida formación doctrinal y la experiencia integral de cada uno.

Agradecemos el cuidado y dedicación de las licenciadas Bernal, Camargo, Jiménez-Ottalengo, de la doctora López de Llergo y del doctor Lerma por sus investigaciones, múltiples lecturas y observaciones previas a la aparición de este número.

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

SOBRE DEMOCRATIZACIÓN EDUCATIVA, LAICIDAD CONSTITUCIONAL Y LOS LINEAMIENTOS DE LA ENCÍCLICA «FE Y RAZÓN» EN MÉXICO

Virginia Aspe Armella

RESUMEN

ESTE TEXTO SE REFIERE AL LAICISMO CONSTITUCIONAL Y A LA EDUCACIÓN democrática en México a la luz de la Encíclica «*Fides et Ratio*».

La libertad de creencias no debería excluir la educación religiosa de las escuelas públicas; por el contrario, la libertad de creencias es la base para el reconocimiento entre las religiones y el Estado, la expresión de diferentes culturas y la nación.

La autora explora este problema mediante los principios de libertad, equidad y secularidad.

ABSTRACT

This text refers to the constitutional laicism and to the democratic education in Mexico from the “*Fides et Ratio*” encyclical.

The freedom of creed should not exclude the religious education in the public schools; on the contrary, freedom of creeds is the basis of the recognition among the religions and the State, the expression of different cultures and the nation.

The author explores this issue through the principles of freedom, equity and secularity.

I. INTRODUCCIÓN AL TEMA¹

Este texto tiene como finalidad señalar las bases de la democratización educativa en México. Nuestro escrito posee como hilo conductor la convicción de que por todas partes se realizan esfuerzos para promover más y más la obra educativa. Dicha labor se declara y afirma en distintos documentos públicos como son la «Declaración

de los derechos humanos universales de la ONU» y las garantías individuales de la «Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos». En estos documentos se declaran los derechos privados de los hombres y las mujeres y, sobre todo, de los niños y niñas y de sus padres con respecto a la educación. La encíclica de Juan Pablo II, «Fides et Ratio», señala los límites y corresponsabilidades entre el conocimiento teológico y racional. Ella es pauta para la auténtica sabiduría humana. Por ello, nos proponemos profundizar sobre la laicidad constitucional y la democratización educativa a la luz de sus lineamientos.

Los métodos de educación y de enseñanza se van perfeccionando con nuevas experiencias, por esfuerzo de todos los hombres y mujeres para el cultivo de la verdad y la solidaridad. Para que el derecho a la educación sea pleno, responderá al fin propio del ser humano: la autorrealización compartida de su ser personal mediante el óptimo desarrollo de sus capacidades, talentos y valores. Esta educación ha de ser equitativa en cuanto a oportunidades de desarrollo y calidad; para ello, tomará en cuenta las diferencias de carácter, sexo, cultura, usos, costumbres y tradiciones.

Al mismo tiempo, la educación debe abrirse a relaciones fraternas con otros pueblos, a fin de fomentar en la tierra la verdadera paz.

La clave de una auténtica educación es la formación integral de la persona en orden a su plena realización y al bien de las sociedades de las que hombre y mujer son miembros, y en cuyas responsabilidades tomará parte cuando llegue a ser adulto. Esta ayuda —en especial a niños (as) y adolescentes— buscará tener en cuenta el progreso de las ciencias, sobre todo de la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica, para desarrollar armónicamente las condiciones físicas, morales e intelectuales y fomentar, gradualmente, un sentido más perfecto de la responsabilidad en el recto y laborioso desarrollo de la vida y en la consecución de la verdadera libertad, superando los obstáculos con grandeza y constancia de espíritu.

La armonización o equilibrio de estas condiciones, incluyen des-

de una positiva y prudente educación sexual hasta la preparación para la participación en la vida social, de tal modo que, bien instruidos, con los medios necesarios y oportunos, los educandos participen activamente en los diversos grupos sociales, estén dispuestos (as) para el diálogo con los y las demás, y presten su colaboración gustosa al bien común.

Los y las niñas y adolescentes tienen el derecho a que se les fomente el aprecio —con recta conciencia de su parte— de los valores morales. Por esta apreciación, poseen el derecho a prestar su adhesión personal a los valores que les parezcan más adecuados. También, a que se les estimule a conocer y amar a Dios, si es que ellos y sus padres y madres lo desean.

Los padres y madres tienen el derecho inalienable y la obligación de educar a sus hijos (as) favoreciendo una formación íntegra, personal y social. Sin embargo, este deber de los padres y las madres necesita de la ayuda de otros; es por esto que ellos eligen a quienes cooperarán con ellos en esta tarea educativa.

En realidad, los padres y las madres requieren de toda la sociedad para lograr el fin educativo ya que el ser humano es libre y social por naturaleza. Esto implica que aprende, se desarrolla y crece con y por los demás, y no sólo por sí mismo. La tarea educativa es eminentemente social a la vez que personal, pues es por la libertad que cada uno forja su personalidad y carácter mediante la adquisición de hábitos y virtudes.

La reforma educativa en México precisa reflexionar sobre el principio de la libertad —indispensable en la democratización educativa— y el principio de laicidad constitucional —imprescindible en la educación mexicana—, ambos principios requieren operar armónicamente.

El principio de libertad religiosa se señala en nuestra Constitución como una garantía individual al proclamar la libertad absoluta de los mexicanos. La importancia del principio de libertad religiosa estriba en que las creencias de las personas se insertan y manifiestan

en su vida privada y social. En cuanto que las creencias se exteriorizan socialmente en la cultura de un pueblo, éstas han de ser tomadas en cuenta por el Estado.

La sociedad civil y la educación son afectadas por el fenómeno religioso. Por ello, es menester que el Estado reconozca y regule dicho hecho social para promover el bien común sin detrimento de los valores nacionales.

II. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD CIVIL

Gracias a la vertiente social de la educación, podemos afirmar que la sociedad civil tiene ciertos derechos y obligaciones educativas. La sociedad civil es responsable de disponer todo lo requerido para el bien común temporal de la educación.

Las obligaciones de la sociedad civil respecto a la educación de niños y adolescentes son variadas, las más importantes son²:

- Tutelar los derechos y obligaciones de los padres y las madres y de todos los demás que intervienen en la educación y colaborar con ellos (as).
- Completar la obra de la educación según el principio de subsidiaridad: si no es suficiente el esfuerzo de los padres o madres y de otras sociedades, atendiendo a los deseos de éstos, la sociedad civil ha de coadyuvar con los que menos tienen.
- Crear escuelas e institutos propios según lo exija el bien común.

Entre todos los medios de educación, la escuela tiene especial importancia.

La misión de la escuela consiste en:

Cultivar con cuidado las facultades intelectuales.

Desarrollar la capacidad del recto juicio.

Introducir el patrimonio de la cultura conquistado por las generaciones pasadas.

Promover el sentido de los valores.

Preparar para la vida profesional.

Fomentar el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y

condición.

Contribuir a la mutua comprensión, promoviendo el respeto, la equidad y la tolerancia.

Durante el sexenio pasado y el que actualmente transcurre, se han dado reformas y adiciones constitucionales relevantes para la educación en México.

Estas reformas implicaron modificaciones en el tema de educación³, cambios en cuanto a credos y relaciones entre el Estado y las iglesias⁴, así como adiciones en torno al concepto de cultura de nuestra Nación⁵. Por su relevancia, profundizaremos en ellos. Textos como la «Declaración de los derechos humanos de la ONU», la «Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos», el «Nuevo Derecho eclesiástico del Estado» y la encíclica *«Fides et Ratio»* son indispensables en esta tarea. La reforma religiosa que vino a ampliar la garantía individual constitucional de libertad, manifiesta que todo individuo mexicano tiene plena libertad a profesar el credo que desee.

La libertad de credo dio lugar a otra reforma en la Constitución: las relaciones entre las iglesias y el Estado. Volveremos con amplitud sobre este punto más adelante.

Una adición a la Constitución que nos parece relevante en esta investigación compete a la acción cultural y educativa en México: *La nación mexicana tiene una composición pluricultural*⁶.

El texto vino a perfeccionar las garantías individuales de libertad, educación y cultura contempladas en la Constitución.

Pareciera que estos cambios han sido adecuados al auténtico sentido de nuestra Carta Magna que proclama, desde su inicio, las garantías individuales acordes con la «Declaración de los derechos humanos universales de la ONU».

La legislación vigente en torno a la libertad de credo y relaciones entre las iglesias y el Estado amplió la garantía primera de libertad absoluta de todos los mexicanos al tomar en cuenta los siguientes principios:

- Principio de libertad religiosa: no cabe coacción alguna a quien profese un credo ni a quien desee ser educado en él.
- Principio de separación del poder religioso y temporal: no implica una disociación absoluta y contempla las relaciones entre ambos poderes. Está fundamentada en el principio de libertad pues es la misma persona quien tiene derechos cívicos y religiosos.
- Principio de laicidad: el Estado no interviene en asociaciones religiosas ni en las iglesias y a la inversa, las asociaciones religiosas y las iglesias no interfieren en los asuntos del Estado.
- Principio de igualdad: se exige un trato equitativo a todas las iglesias y religiones. El Estado no puede privilegiar iglesia ni religión alguna.

Como puede observarse, los principios sobre credo e iglesias que contempla la legislación vigente son adecuados a los derechos humanos fundamentales. La reforma constitucional de 1992 fue acertada en sus principios, aunque todavía exige la ampliación de ciertos mecanismos para llevarla a plenitud.

Las reformas a la Constitución de 1992, en los artículos 3º, 24º, 27º y 130º, recuperaron este principio esencial a la libertad de los mexicanos: la libertad de credo. En consecuencia, se dio la apertura a las relaciones entre las iglesias y el Estado. Sin embargo, el principio de laicidad todavía no es comprendido plenamente por la sociedad.

Para entender con profundidad la laicidad constitucional parece oportuno señalar a creyentes y no creyentes los lineamientos que la Encíclica Fe y Razón precisa:

Para la religión católica la verdad no es patrimonio de la cristiandad:

Tanto para oriente como para occidente es posible distinguir un camino que, a lo largo de los siglos, ha llevado a la humanidad a encontrarse progresivamente con la verdad y a confrontarse con ella. Una simple mirada a la historia antigua muestra con claridad cómo en distintas partes de la tierra, marcadas por culturas diferentes, brotan al mismo tiempo las preguntas que caracterizan el recorrido de la existencia humana: ¿quién soy? ¿De dónde vengo y a dónde voy? ¿Por qué existe

el mal? ¿Qué hay después de esta vida? Estas mismas preguntas las encontramos en los escritos sagrados de Israel, pero aparecen también en los Vedas; las encontramos en los escritos de Confucio y Lao-Tse y en la predicación de los Tirthankara y de Buda; asimismo se encuentran en los poemas de Homero y en las tragedias de Eurípides y Sófocles, así como en los tratados filosóficos de Platón y Aristóteles. Son preguntas que tienen su origen común en la necesidad de sentido que desde siempre aludía el corazón del hombre: de la respuesta que se dé a tales preguntas, en efecto, depende la orientación que se dé a la existencia⁷.

El texto parte de la convicción de que el ser humano es capaz de alcanzar la verdad por variados caminos y de que todos estos progresos sobre la verdad pueden hacer cada vez más humana la existencia: *Las respuestas que se han ido dando se enmarcan en un horizonte que pone en evidencia la complementariedad de las diferentes culturas en las que vive el hombre⁸.* La Encíclica sostiene que: *Cada pueblo posee una sabiduría originaria y autóctona que, como auténtica riqueza de las culturas, tiende a madurarse y a expresarse en formas puramente filosóficas.* Para la Encíclica, la prueba de esto se encuentra en que diversas legislaciones nacionales e internacionales inspiran sus postulados en tales razonamientos humanos.

Más allá de las diferencias culturales y de los distintos caminos para la verdad, existe un patrimonio común de la humanidad constante en su historia del pensamiento. La Iglesia reconoce y aprecia el esfuerzo que por la sola razón hace cada vez más digna la existencia personal y social; y de la Filosofía-ciencia por la luz de la razón natural, el camino para conocer verdades fundamentales relativas a la existencia del hombre⁹.

La defensa que hace la Encíclica es a la posibilidad humana de alcanzar la verdad. No se trata de argumentar exclusivamente, desde la fe, con verdades reveladas sino de aceptar la posibilidad de encontrar y argumentar racionalmente la verdad sin caer en relativismos absolutos en donde todo se torne opinable.

Existe una diferencia clara entre las verdades de fe y de razón. En las primeras, es Dios quien habla a las criaturas; en las segundas, es el hombre quien, con su razón, penetra sobre las verdades fundamentales. Estas dos dimensiones, sin embargo, no son excluyentes.

Ambos caminos son legítimos para alcanzar la verdad aunque se distingan por su método y objeto. El método de las verdades reveladas se funda en el testimonio de Dios y con la ayuda sobrenatural de la gracia; el método de la Filosofía y de las ciencias parte de la percepción de los sentidos y la experiencia, y se funda en la luz de la sola inteligencia. En ambos casos, se accede a la verdad aunque la iluminación de la fe por la gracia del Espíritu Santo revela la plenitud de la verdad¹⁰.

Esta revelación divina se inserta en el tiempo y en la historia por lo que ambas verdades, aunque con método y objeto distinto, se entrelazan y coadyuvan en la dinámica humana. Razón y fe no son dimensiones contrarias aunque cada una tiene su propio espacio de realización¹¹. Un modo como Dios se manifiesta es a través de la naturaleza, por lo que el saber científico que investiga la estructura del mundo, siempre será para la Iglesia un saber legítimo y de gran dignidad¹².

El imperativo que la Encíclica encuentra en todo ser humano es *la obligación moral de buscar la verdad y de seguirla una vez conocida*¹³. *Se puede definir, pues, al hombre como aquel que busca la verdad*¹⁴, pero la Encíclica precisa que existen diversas formas de verdad y distintos modos de buscarla¹⁵:

Cuando la laicidad constitucional se entiende como mera separación de las verdades religiosas y científicas se cae en el error de concebir a la verdad exclusivamente desde una dimensión. El laicismo, mal entendido, deviene en una visión científicista de la realidad que no deja espacio para otros modos de descifrar e interpretar al hombre y al mundo. La mentalidad positivista, por una mala interpretación del laicismo moderno, no ha dejado espacio para verdades trascendentes y morales. El laicismo mal entendido, cierra toda posibilidad

que la razón se abra a la trascendencia. Implica una consideración autónoma incapaz de abrirse hacia lo otro, distinto de sí mismo. Una razón tal sólo puede producirse desde sí misma, se hace instrumental, sirve a fines utilitaristas o para dominar u orientarse al propio placer. Lejos de alcanzar la verdad que se encuentra en la apertura a lo diverso, la razón autónoma cae en un nihilismo sin sentido.

El verdadero sentido de la laicidad constitucional debe encontrarse en la necesidad humana de conocimiento natural, verdadera y coherente respecto del hombre y del mundo, y la necesidad de articular el conocimiento racional de forma conceptual y argumentativa¹⁶. La laicidad no es sólo separación de las iglesias y del Estado por las diferencias de principios, métodos y objetos, sino una prueba más de que el conocimiento humano implica orden y argumentaciones racionales diversas. Las formas racionales de argumentación jurídica y política son distintas a las argumentaciones de las verdades de fe. Con la laicidad se separan las argumentaciones racionales de las sobrenaturales, pero se reconoce a ambas como posibles al ser humano. Por ello, el sentido adecuado de laicidad no excluye argumentaciones y razonamientos de fe en aquellos mexicanos que deseen hacerlas; ello atentaría contra el principio de libertad y en consecuencia se estaría en contra de una democratización educativa en la cual, la tolerancia y el pluralismo son esenciales por la libertad.

La importancia del laicismo constitucional radica en la necesidad de aportar argumentos racionales para el desarrollo de las culturas y la formación cívica y ética. Fomenta puntos de unión entre distintas religiones y con aquellos que carecen de fe. La Encíclica promueve que la filosofía cristiana argumenta a la luz de la razón y según las reglas de la razón —aunque guiada siempre por la inteligencia que le viene de la palabra de Dios— para desarrollar una reflexión comprensible y sensata a quienes no perciben la verdad de la Revelación. Con ello, se facilita la solución de renovación no sólo a los creyentes sino a la humanidad entera, impulsando las verdades fundamentales no sólo

desde la fe, sino desde una antropología de la persona, una Ética y una Ontología¹⁷. Dicho texto, en consecuencia, es decisivo para la sana comprensión del sentido de laicidad en México.

El origen histórico en el cambio del término laicidad se encuentra en la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1948. En dicha asamblea se aprobó la libertad religiosa de los individuos. En adelante, el artículo 18 de la Declaración Universal de Derechos Humanos ha sostenido que:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conocimiento y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, individual y colectiva, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Con dicho texto la ONU proclama la libertad religiosa de modo universal; sin embargo, habrían de ser las legislaciones nacionales de los Estados miembros quienes incorporarían dicha declaración en sus constituciones. México integra en su Constitución la libertad religiosa hasta 44 años después de esta Declaración¹⁸.

Un texto clave del Concilio Vaticano II esclarece esta declaración. La encíclica «*Dignitatis Humanae*» sostiene que un derecho humano de todo individuo es la libertad religiosa ya que Dios puede ser conocido no sólo por los creyentes mediante datos revelados sino por todos los hombres gracias a la razón natural. El texto de la Encíclica —sostiene Alberto Pacheco, el especialista en Derecho Eclesiástico Estatal Mexicano— refiere a un doble aspecto: negativo, según el cual no se debe coaccionar a nadie para obrar contra su conciencia; y positivo, según el cual cada ser humano tiene el derecho a actuar conforme a su conciencia y esa actuación debe ser en público o en privado, al ser pública, puede asociarse con otros para ejercer su libertad.

El texto de la «*Dignitatis Humanae*» considera clave que cada hombre y cada mujer obren conforme a su conciencia, *pues es un deber natural que tiene todo hombre, por ser racional y estar dotado de voluntad libre, de buscar la verdad y de obrar conforme a ella*¹⁹.

Es responsabilidad del Estado mexicano el vigilar que esta inmunidad de coacción sea hecha realidad en la sociedad mediante disposiciones legislativas, administrativas y judiciales.

El artículo 24 de nuestra Carta Magna sostiene que *Todo hombre es libre de profesar la creencia religiosa que más le agrade*. El artículo 3º en la fracción 1, proclama también la libertad de creencias, también el artículo 24 habla de la libertad para profesar creencias. En realidad, desde el artículo 1º de la Constitución se declara la libertad absoluta de los mexicanos y con ello podemos decir que el derecho a la libertad religiosa es una garantía constitucional individual.

Veamos en qué consiste cada uno de los principios sobre libertad de credo y reconocimiento de las distintas religiones en nuestra Constitución:

- Sobre el principio de libertad religiosa: podemos decir que se basa en la garantía individual de libertad. Dicha proclama se constituye al principio en un derecho civil.
- Sobre el principio de igualdad: este principio no quiere decir que todas las religiones sean iguales en su verdad, sino que el Estado les da un trato igual, es decir, que todas las iglesias tienen ante la ley, los mismos derechos y obligaciones.
- Sobre el principio de laicidad: la palabra laicidad es un término que ha evolucionado a lo largo de su historia. En su inicio, dicho término liberal e ilustrado tras la revolución francesa, tenía una connotación antirreligiosa y anticlerical.

Para el especialista Alberto Pacheco, la prueba de dicha mala interpretación del término está en que en los países protestantes no fue utilizado en sus legislaciones (prueba de que la mala interpretación surgió desde países mayoritariamente católicos).

Conforme la reflexión sobre Derechos Humanos profundizó en el siglo XX, el término laicismo fue evolucionado por un sentido más adecuado de laicidad. Esta última palabra significaba, con mejor precisión, el uso conveniente del término. Por ello, en la exposi-

ción de motivos del proyecto de reformas a los artículos 3º, 24º, 27º fracción II y 130º de la Constitución, presentada por el Partido Revolucionario Institucional, se sostuvo que²⁰:

El laicismo no es sinónimo de intolerancia y anticlericalismo, con ello se rescata el uso adecuado del término «laicidad» en donde se reconoce que el Estado es incompetente ante la fe porque no es su terreno ni campo de acción ya que la fe y las religiones no están en la naturaleza del Estado, en cuanto tal Estado.

El Estado establece relación con las iglesias, pues las creencias y religiones son realidades y hechos sociales, y en cuanto manifestaciones cívicas han de ser reguladas por él. Ello no obsta para que el Estado confunda su campo de acción con las iglesias, pues mira a las religiones sólo como hechos sociales *sin carga ideológica de ninguna especie*, en palabras de Pacheco, y por ello la función del Estado debe ser laica. Al Estado como autoridad rectora de la Nación, le compete salvaguardar el principio de libertad religiosa e intervenir cuando éste sea violado en aspectos políticos, económicos, etcétera.

Los artículos 3º y 22º de la Constitución, sostienen que el Estado Mexicano es laico y que su intervención se limita a:

La observancia de las leyes en dicha materia.

La conservación del orden público en este campo.

La conservación de la moral pública.

La tutela de los derechos de terceros.

La regulación de los actos de culto público.

La protección de la salud, seguridad y tranquilidad del bien común en este orden.

El principio de separación de las iglesias y el Estado es indispensable para regular los derechos y obligaciones de las iglesias y su relación con el Estado en cuanto asociaciones civiles, ya que ambos promueven la realización de los derechos elementales del ser humano.

El peligro de no proclamar constitucionalmente el principio de separación entre el Estado y las iglesias consistió en la confusión de

funciones —algo que ocurrió durante el inicio del México independiente y con la negación de las funciones religiosas durante la segunda mitad del siglo XIX en México.

Hemos de tener en cuenta las bondades del principio constitucional de separación de las iglesias y el Estado mexicano. La laicidad del Estado mexicano es adecuada con los lineamientos de «Fe y razón» pues no cae en la trampa de declararse un Estado ateo que implicaría la negación de la religión y de Dios; ello supondría tomar una postura sobre verdades que no le competen. El principio de separación de las iglesias y el Estado no fue promulgado en aras de la tolerancia, como frecuentemente se interpreta, sino en aras de la libertad de conciencia y pensamiento. Éste es el fondo adecuado en que la laicidad constitucional ha de moverse y que coincide con las tesis de la encíclica «*Fides et Ratio*».

Por último, veamos el principio de igualdad que estableció la reforma a los artículos 3º, 24º, 27º y 130º de la Constitución en torno al problema de la libertad religiosa.

III. SOBRE EL PRINCIPIO CONSTITUCIONAL DE IGUALDAD ENTRE LOS MEXICANOS ANTECEDENTES

El principio de igualdad no puede entenderse, en lo concreto, de modo unívoco y homogéneo. La Constitución mexicana proclama la igualdad entre todos los mexicanos sostenida ante la ley. Un jurista español —Amadeo De Fuenmayor— explica el sentido de «igualdad ante la ley» que proclaman las constituciones actuales: *La igualdad ante la ley trata de evitar, sobre todo, que los administrados sean tratados de modo arbitrario... la igualdad no es más que una idea abstracta que se traduce por la generalidad de la ley, pero que no puede impedir numerosas distinciones entre las personas sometidas a la ley*²¹. Es decir, en un primer sentido, el principio constitucional de igualdad exige una aplicación igual a Derecho.

En un segundo sentido, dicho principio *entraña el rechazo a toda*

desigualdad jurídica material, es decir, la prohibición de diferenciaciones sin fundamento racional².

Para que el principio de igualdad constitucional sea entendido plenamente, es menester acudir a un tercer sentido del término que es *la igualdad proporcional entre los destinatarios del principio²³.*

En esta perspectiva, la igualdad se entiende por la dignidad y valor de todo ser humano. Es indispensable considerar la igualdad —de modo proporcional— pues de lo contrario, se cae en injusticias.

Bajo esta óptica, el Derecho constitucional tiene que tomar en cuenta que no cabe libertad ni igualdad absolutas entre los mexicanos porque toda ley implica prohibición de arbitrio, y porque cada ser humano es libre y original.

Si el ordenamiento jurídico pretendiese alcanzar una igualdad absoluta, habría de llegar al absurdo de igualar a todos los sujetos, bajo todos los aspectos posibles e inimaginables, y en tal caso se anularía a sí mismo. Tendría que renunciar a cualquier disciplina entre los hombres, ya que no podrían existir relaciones diversas; o bien habría de tomar en consideración todos los elementos y las características de los particulares, para acomodar la disciplina correspondiente a las diferencias naturales, con lo que vendría a negarse el concepto mismo de igualdad⁴.

Congruente con este problema, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos sostuvo que la desigualdad no constituye necesariamente una discriminación: *La igualdad es sólo violada si la desigualdad está desprovista de una justificación objetiva y razonable, y la existencia de dicha justificación debe apreciarse en relación a la finalidad y efectos de la medida considerada, debiendo darse una relación razonable de proporcionalidad entre los medios empleados y la finalidad perseguida²⁵.*

Para efecto del tema que nos ocupa, el principio de igualdad constitucional nos parece que fue el motor de la inclusión del principio de laicidad en las constituciones modernas. En el caso de México, pensamos que el deseo expreso de los constituyentes de 1917 en laicidad constitucional, se debió a la necesidad de *igualar la educación en México²⁶*. La exclusión de cualquier tipo de credo unificaría

las políticas educativas suprimiendo las diferencias religiosas a través de una ciencia positiva y fáctica. Sin embargo, esta proclama del principio de igualdad concebida con univocidad terminológica, atentó, paradójicamente, contra el principio de libertad, pues los padres ya no podían ser libres de escoger una escuela que, a la vez, permitiera la libre formación religiosa de sus hijos.

Un caso significativo de cómo la igualdad absoluta atenta contra la libertad y la justicia de los sujetos si no se imparte proporcionalmente, es el caso de la Circular de la Asamblea General del Consejo de Estado Francés, de 1989. En dicho texto se recomienda a todas las escuelas francesas que se impida a los alumnos vestir o usar cualquier tipo de signo religioso, por considerarse proselitista.

En aquel entonces un grupo de niños árabes de religión musulmana acudía a la escuela portando pañoletas rojas en la cabeza —algo que su religión imponía—. Ante la negativa de los padres de evitar en sus hijos este tipo de signos, los directivos de la escuela acudieron a las autoridades educativas estatales. El caso llegó hasta el Consejo de Estado Francés quien emitió una circular para todas las escuelas, señalando que, en aras de la laicidad constitucional, los niños debían ser obligados a retirar sus pañoletas. La *opinión* pública protestó por esta violación a la libertad de creencias. Y con ello se levantó un debate público²⁷. Este caso, aunque europeo, no es ajeno a la circunstancia mexicana. En México, los Testigos de Jehová no participan en las escuelas públicas ni privadas de la formación cívica ni de las ceremonias patrias. Ello lleva a los profesores a la paradoja de excluir a dichos alumnos de la escuela o a aceptar que no participen en asignaturas y ceremonias obligatorias para los educandos.

Sobre este problema conviene aclarar que el principio de igualdad que proclama el Estado en materia religiosa no significa que todas las religiones sean igualmente verdaderas, pues al Estado no le compete hacer juicio sobre verdades religiosas, ya que lo conduciría a la paradoja de tener un problema que no puede resolver separado de la colaboración eclesiástica.

El principio de igualdad puede errar al interpretar la igualdad ente la ley como igualdad ante la verdad sobrenatural, cayendo en juicios religiosos, algo que no puede extraerse de un documento estatal.

Quien puede emitir juicios valorativos sobre verdades religiosas es la sociedad civil; es en ella donde se insertan las creencias. Por ello, es indispensable que el Estado tome en cuenta las convicciones del pueblo a pesar de no intervenir en ellas. La importancia en la comprensión de los principios constitucionales analizados radica en la adecuada delimitación del poder estatal y las verdades religiosas y sobrenaturales.

Persisten todavía grandes prejuicios y equívocos en torno a las relaciones entre iglesias y Estado. En ocasiones, se confunden los valores éticos con los religiosos, así como en la educación privada de escuelas católicas se mezclan a veces las verdades sobrenaturales con la falta de sustento científico. Por ello, en un esfuerzo por esclarecer más estos principios, proponemos:

1. Señalar la coincidencia de los documentos estatales y religiosos.
2. Señalar las coincidencias y diferencias de las verdades de razón y fe.

Con ello creemos contribuir al esclarecimiento de muchos prejuicios mexicanos en torno a la libertad religiosa y responsabilidad estatal. Así, los mexicanos podrán regular adecuadamente los problemas surgidos en torno a educación estatal y libertad de credo. En primer lugar, cabe señalar que los principios sobre credo e iglesias que contempla la legislación vigente en México son adecuados a los derechos fundamentales del ser humano.

La reforma constitucional de 1992 fue acertada en sus principios (aunque exige todavía la ampliación de ciertas regulaciones para llevarla a plenitud). El principio de igualdad religiosa debe ser precisado para evitar confusiones de juicios valorativos del Estado sobre distintas religiones. Es indispensable para la tarea educativa de los mexicanos, que se profundice más sobre estos principios y que se fundamente dicha reflexión desde la delimitación y conciliación de los conceptos de «Razón y fe».

Para ampliar y continuar adecuadamente esta reforma educativa consideramos indispensable delimitar con precisión los siguientes problemas:

1. La laicidad en México no sólo es un principio constitucional que influye en la educación sino —consideramos nosotros— una exigencia histórico-cultural para los mexicanos. Promover explícitamente la información sobre el auténtico sentido de laicidad es tarea urgente en la formación educativa. La laicidad educativa no es antirreligiosa ni debe serlo: exige que la tarea educativa y escolar se sustente con argumentaciones científicas, éticas y cívicas —es decir, humanas, congruentes con la razón y la naturaleza— exige también que se informe a los educandos de lo común y de lo distinto en los temas de razón y fe.
2. Es indispensable que este nuevo sexenio continúe con las reformas educativas en curso de la SEP; aunque habría que contemplar si el modo y los mecanismos actuales son adecuados.
3. Es importante que la tarea educativa sea plural, abierta, para vivir los valores democráticos de pluralismo, tolerancia y equidad. Sin embargo, estos valores han de ejercerse a partir de un marco común, evitando la anarquía y los relativismos. Por plurales y tolerantes que sean en el terreno educativo, las instituciones y el magisterio deben cumplir con ciertos parámetros de calidad y coherencia científica, ética y cívica. La tolerancia no implica aceptar cualquier cosa: por ejemplo, no puede aceptarse la legislación del aborto si la vida es el primer derecho constitucional y la base de los derechos de la humanidad. Tampoco podemos admitir acciones contra la ecología en aras de la tolerancia.
4. La ampliación de la reforma educativa en México ha de centrarse en el desarrollo personal y cívico de los ciudadanos. Este desarrollo implica necesariamente la adquisición de hábitos, aptitudes, valores y virtudes. La educación es tarea formativa, no sólo informativa. La clave de la educación radica en saber usar la información veraz adquirida, en saber adaptarla a las necesidades concretas de las personas y de su comunidad, en «hacerla vida».

5. Una renovación educativa centrará su atención en la libertad del educando y ha de ser acorde a su dignidad de persona.
6. Todo proyecto educativo fomentará la apertura a otras culturas y pueblos. Al mismo tiempo toda tarea educativa deberá ser arraigada y construida desde la realidad nacional. En ella, existen múltiples diferencias variables por lo que un proyecto educativo nacional ha de contemplar la pluriculturalidad de México, sus diversas necesidades según las regiones y comunidades. No cabe imitar o trasladar modelos educativos extranjeros sin una profunda transformación de los mismos respecto a la realidad mexicana.
7. Los proyectos educativos de cualquier índole requieren estar abiertos y actualizados a los avances modernos del progreso, a la vez que asumir la tradición cultural del país. Por otro lado requieren sustento científico, humanista e interdisciplinario con un enfoque social.
8. Una educación integral exige incorporar el tema de Dios y de las religiones. Éste es un tema recurrente en toda la historia de la humanidad. Tanto para las culturas de oriente como para las de occidente, la explicación mítica y religiosa ha sido un modo de descifrar el cosmos. El maestro y la maestra incorporarán la explicación científica del mundo, pero ello no obsta para que el o la maestra deje a un lado argumentos sobrenaturales respecto de ciertos temas.
9. Un problema indispensable en la educación democrática estriba en la delimitación de las funciones de la SEP. La SEP debe escuchar e incluir a las distintas fuerzas de la Nación para que —sin prejuicios y de viva voz— actualice las necesidades educativas de México. Pensamos que el papel de la SEP es, como toda función del Estado, regulador. Ésta, habría de marcar lineamientos generales de calidad y raigambre mexicana, a la vez que de la humanidad en su conjunto y fomentar que sean las escuelas y los maestros quienes adapten estas generalidades a la realidad concreta. La SEP todavía se muestra intervencionista en ciertas cuestiones que, a nuestro parecer, no le competen.
10. En México, cualquier renovación educativa ha de comenzar por

la paga de mejores salarios al magisterio. El magisterio, sin temor a equivocarnos, es la labor más digna de los mexicanos. Los maestros son el enlace entre la educación materna y paterna y la sociedad civil. Ellos tienen, en sus manos, la responsabilidad de los valores éticos y cívicos. Si no cuentan con tiempo suficiente para preparar sus lecciones e informarse de los nuevos avances de las ciencias, así como de las nuevas manifestaciones de la cultura, difícilmente formarán y apoyarán personalmente a sus alumnos y alumnas. En la apertura plural y democrática de la educación, los y las maestras son el eje y motor de su dinamismo. Son los maestros quienes han de seleccionar los textos adecuados a las circunstancias concretas de sus alumnos, entre la amplia gama de aquéllos reconocidos por la SEP. Es responsabilidad de la SEP verificar la calidad de los textos utilizados por escuelas públicas y privadas. Si se libera indiscriminadamente la selección de libros de texto de educación básica y media superior en México actualmente, no se darán las condiciones para mejorar la educación en el país.

IV. SOBRE EDUCACIÓN Y CREDOS

En México actualmente más del 90% de los ciudadanos profesa un credo de inspiración cristiana, incluimos con ello sectas y distintas religiones. La mayor parte de los mexicanos son católicos. En consecuencia, aunque una educación democrática ha de contemplar también el credo de las minorías, pensamos que es indispensable atender a la Declaración Cristiana de la Juventud en el Concilio Vaticano II para comprender el tipo de mentalidad y obligaciones de este sector mayoritario de la población. Este punto nos parece indispensable para regular adecuadamente la laicidad de la educación en México con base en el principio de equidad religiosa. No podemos excluir ninguna religión para formular un proyecto educativo presente en nuestro país, pues atentariamos contra la libertad. Por ello, antes de preguntarnos por los principios educativos del cristianismo, conviene incluir el Código de Ética de las Distintas Religiones en México.

Dicho código no sólo sustenta los principios éticos comunes a toda religión sino que garantiza el laicismo constitucional, pues formula sus criterios con argumentos humanos y no mediante cuestiones reveladas. Este documento está avalado por los representantes de las iglesias en México y nos parece indispensable en una cultura educativa para evitar inequidades e intolerancia.

A continuación presentamos dicha declaración:

CÓDIGO DE ÉTICA PARA LAS RELACIONES ENTRE LAS RELIGIONES

CONSEJO INTERRELIGIOSO DE MÉXICO

ARTÍCULO 1º

Se reconocen como fundamentales los derechos de las personas proclamados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU y en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

ARTÍCULO 2º

Ante la sociedad y la conciencia universal, todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

ARTÍCULO 3º

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en los artículos antecedentes y en este Código de Ética, sin distinción alguna de confesión o creencia religiosa, raza, color, sexo, origen, nacionalidad, tradición, opinión política o cualesquiera otras condiciones.

ARTÍCULO 4º

Toda persona es libre de profesar la religión que esté de acuerdo con los dictados de su conciencia; asimismo, tiene derecho a la libertad de pensamiento y a cambiar de religión o creencias sin coacciones de ninguna índole.

ARTÍCULO 5º

Ninguna persona será atacada, ridiculizada, ni difamada por la forma de expresar su fe o sus creencias, ya sea individualmente o como miembro de una institución o grupo religioso.

ARTÍCULO 6º

Ninguna persona será obligada a pertenecer a una institución o grupo religioso determinado, ni a renunciar a profesar alguna creencia.

ARTÍCULO 7º

Cuando una persona desee separarse de una institución o grupo religioso, no será obligada a explicar los motivos de conciencia de su decisión.

ARTÍCULO 8º

Todas las personas tienen el derecho de asociarse libremente para la celebración de sus ceremonias religiosas, respetando la convivencia pacífica entre las diversas expresiones de la fe.

ARTÍCULO 9º

Toda persona o comunidad religiosa, se abstendrá de atacar, ridiculizar o calumniar los textos que sean considerados como fundamento de su fe por cada comunidad o institución religiosa.

ARTÍCULO 10º

Los grupos o instituciones religiosas, o sus miembros en particular, al referirse, de manera oral o mediante la edición de textos, a las creencias y expresiones de la fe de otras personas o instituciones religiosas, lo harán bajo el signo de mutuo respeto.

ARTÍCULO 11º

Al hacer proselitismo o recibir solicitudes de ingreso, las instituciones o grupos religiosos deberán explicar clara y ampliamente al solicitante, los derechos y obligaciones que se adquieren al formar parte de ellos.

ARTÍCULO 12º

Los grupos o instituciones religiosas, al extender invitaciones a reuniones, conferencias, conciertos o actos de cualquier índole, expresarán claramente el nombre de la comunidad o asociación que organiza el evento.

ARTÍCULO 13º

Los padres o tutores tienen el derecho y la libertad inalienables de escoger la educación y la enseñanza religiosa para sus hijos sin que medie coacción alguna.

ARTÍCULO 14º

Las escuelas y centros de enseñanza sostenidos, patrocinados o dirigidos por instituciones o comunidades religiosas, o sus miembros en particular, deberán respetar la libertad de decisión de los padres o tutores en lo relativo a la educación religiosa de sus hijos.

ARTÍCULO 15º

Nadie será excluido ni discriminado de la educación básica y media por motivos de creencia religiosa, política, raza, nacionalidad, condición social ni origen de los padres o tutores.

ARTÍCULO 16º

Toda persona, al llegar a la edad núbil definida por la ley, tiene el derecho de contraer matrimonio libremente y sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad, origen ni creencia religiosa.

ARTÍCULO 17º

Al contraer matrimonio, ninguna persona debe ser coaccionada ni obligada a romper sus propios vínculos familiares ni sociales a causa de su pertenencia o separación de una comunidad o institución religiosa, o por profesar alguna creencia.

ARTÍCULO 18º

Nadie será coaccionado ni obligado a romper sus propios vínculos familiares ni sociales a causa de su pertenencia o separación de una comunidad o institución religiosa, o por profesar alguna creencia.

ARTÍCULO 19º

El matrimonio y la familia son componentes fundamentales de la sociedad, por lo cual, ambas instituciones deben ser incondicionalmente protegidas por el Estado, las comunidades o grupos religiosos y la sociedad misma.

ARTÍCULO 20º

Ninguna persona será discriminada, perseguida, privada de su libertad ni de sus bienes, desterrada ni exiliada a causa de la profesión de sus creencias religiosas ni de su membresía en una institución o grupo religioso.

ARTÍCULO 21º

Las personas que profesan diferentes creencias, así como las instituciones religiosas, trabajarán con mutuo respeto, en armonía para promover la fraternidad, el cuidado del medio ambiente, el bienestar y la paz de los individuos, las comunidades o grupos religiosos y la sociedad misma.

ARTÍCULO 22º

Los grupos e instituciones religiosas establecerán entre sí diálogos con el objetivo de conocerse mejor de manera mutua, teniendo como meta la eliminación de los prejuicios de sus miembros hacia otras formas de expresión de fe y práctica religiosas²⁸.

Nos parece indispensable insistir en las relaciones entre las iglesias y el Estado para una recta renovación educativa en México, por las siguientes razones:

- En México existe una tradición católica que se refleja en el credo,

la conducta y mentalidad de los mexicanos. En ocasiones este credo se ha reducido a un clericalismo ambiguo que confunde la autoridad y las formas con el contenido de la fe. De ello deriva el problema de no vivir la adecuada laicidad que proclama la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En otros momentos, el Estado ha confundido estas dimensiones, llegando incluso a perseguir, confiscar bienes o matar ciudadanos por pertenecer a una religión o practicar algún culto. Los mexicanos hemos de defender la libertad religiosa y la separación entre las iglesias y el Estado. Además, hemos de vivir genuinamente la tolerancia ante los distintos credos. La fe supone un acto de voluntad y nadie puede ser coaccionado para practicar un credo distinto al que, por su libertad, ha elegido. El principio de equidad para las distintas religiones es un principio basado en el derecho inalienable a la libertad.

- En México existe el problema de la supresión, en algunas religiones, de la educación cívica. En este renglón se requieren acuerdos jurídicos concretos, por ejemplo, en México quienes son Testigos de Jehová, no hacen honores a la bandera y no desean asistir a la materia de Formación Cívica y Ética.
- Existen sectas y asociaciones religiosas que no garantizan los derechos fundamentales del ser humano ni la regulación de asociaciones, sectas y nuevas formas de religiosidad. Estos grupos han de comprobar su adecuación a los Derechos Humanos de la ONU y a las garantías individuales y sociales de la Constitución.
- Existe todavía el problema de la confusión de plano temporal y religioso.
- Se requieren acuerdos jurídicos sobre la participación civil de las iglesias, su limitación y funciones.
- Existe también un problema de inequidad en los medios de comunicación. Se requieren regulaciones en torno a la influencia equitativa de los medios y la necesidad de que éstos cubran en sus espacios esta problemática.
- Se requieren regulaciones sobre la injerencia ilegítima de autorida-

des eclesiásticas en asuntos de Estado y a la inversa: de autoridades públicas en asuntos religiosos.

V. SOBRE LA COMPATIBILIDAD DE DECLARACIONES HUMANAS, POLÍTICAS Y RELIGIOSAS

La Declaración de la Educación Cristiana de la Juventud (Concilio Vaticano II., Pablo VI, 1965) se apega a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU y a las tesis que suscribimos en este artículo. En la declaración mencionada, se manifiestan los principios reguladores con el Estado. Dado que la mayor parte de la población mexicana es católica nos parece indispensable que se conozca este texto para prevenir confusiones en torno al papel de la Iglesia y el Estado. En dicho documento:

- Se proclama el Derecho Universal a la Educación.
- Se proclama el derecho de los individuos a recibir una educación cristiana, si se es cristiano, en los valores naturales contenidos en la consideración integral del hombre, pues el cristiano —sostiene el texto— al haber sido redimido por Cristo, contribuye al bien de toda sociedad.

El texto sostiene el derecho de comunicar a los creyentes la vida de Cristo y de ayudarles con atención constante para que logren la plenitud de esta vida. Sin embargo, ésta no es la única función educativa de la Iglesia cristiana, pues, en tanto que sociedad humana, es capaz de educar en el terreno de la ciencia, el arte y los valores.

La Iglesia aprecia mucho y busca penetrar de su espíritu y dignificar también los demás medios que pertenecen al común patrimonio de la humanidad y contribuyen grandemente a cultivar las almas y a formar a los hombres, como son los medios de comunicación social, los múltiples grupos culturales y educativos, las asociaciones de jóvenes y, sobre todo, las escuelas²⁹.

En el rango educativo, la escuela cristiana promoverá el desarrollo

de las facultades intelectuales del ser humano, una conciencia moral recta, valores adecuados a la humanidad en su conjunto, excelencia profesional, cultural, cívica y religiosa apoyada en los padres y maestros.

Dicha educación escolar tendrá en cuenta el pluralismo de la sociedad moderna, la libertad religiosa y los nuevos avances pedagógicos y científicos del progreso contemporáneo.

Contemplará las diferencias de sexo para llevar a cabo el principio de equidad de género. Estos puntos tiene que impartirlos con una atención personal digna.

Los padres cristianos tienen la obligación de sostener las escuelas católicas y colaborar con ellas³⁰.

VI. SOBRE LA SEPARACIÓN Y CONCILIACIÓN DE LAS VERDADES DE FE RAZÓN

La reforma constitucional de 1992 sobre libertad religiosa es de importancia decisiva en la educación mexicana. Por su relevancia, presentamos los lineamientos de la encíclica «Fe y razón» en cuanto a la separación y conciliación de las verdades racionales y sobrenaturales en la sociedad civil. Ello contribuye a la formación de una auténtica educación laica en México.

El Estado mexicano, al ser laico, promoverá una adecuada separación entre las verdades que éste promulga y promueve —que son del orden racional— y las verdades que garantiza a las iglesias —que son del orden de la fe.

Atender a una adecuada comprensión de la separación entre fe y razón implica, sin embargo, aceptar las dimensiones en que este tipo de verdades coinciden (pues es en la misma persona y sociedad en donde se insertan ambas verdades). Consideramos que la encíclica de Juan Pablo II, «Fe y razón» esclarece las diferencias y coincidencias entre nuevas verdades. Las señalamos a continuación:

La realidad se manifiesta al ser humano de distintas maneras, pues en tanto que la realidad es análoga, la verdad se da en distintos órde-

nes³¹. La humanidad ha progresado en la búsqueda de la sabiduría desde que existe. Culturas diferentes y religiones distintas han participado en el progreso de la verdad ya que ésta es una necesidad común a todo ser humano³².

El ser humano tiene muchos medios para progresar en la verdad: revelados, políticos, sociales, científicos y éticos³³.

Los postulados de las legislaciones nacionales e internacionales que regulan actualmente la vida social manifiestan estas verdades fundamentales del ser humano y contribuyen al progreso social. Ellas han añadido significaciones diversas a la existencia, aportando conocimientos universales; pues existe una capacidad natural de especulación humana que ayuda a encontrar nuevas formas de conocimiento riguroso, congruencia lógica y saber sistemático.

La Encíclica sostiene que la labor de los jerarcas eclesiásticos radica en testimoniar las verdades de fe y en colaborar con las verdades de razón natural.

Al ser la Iglesia la depositaria de las verdades de fe, se considera depositaria de un mensaje que tiene su origen en Dios mismo. En este campo sostiene que las verdades de fe no provienen de la propia especulación humana. Por ello el Concilio Vaticano II puso de relieve el carácter sobrenatural de la revelación de Dios. Sin embargo la Iglesia sostiene que:

Hay un doble orden de conocimiento, distinto no sólo por su principio sino también por su objeto; por su principio, primeramente, porque en uno conocemos por razón natural, y en otro por fe divina; por su objeto también porque aparte de aquellas cosas que la razón puede alcanzar, se nos proponen para creer misterios escondidos en Dios de los que, de no haber sido debidamente revelados, no se pudiera tener noticia³⁴.

En consecuencia, podemos decir que:

La fe se funda en el testimonio de Dios con la ayuda sobrenatural de la gracia y que la fe es de un orden distinto al conocimiento natural porque³⁵:

- Está iluminada y guiada por el Espíritu.
- Su mensaje es de salvación sobrenatural.
- Implica la plenitud de la gracia y de la verdad.
- Se origina en la revelación divina.
- El medio para su consecución es Jesucristo.

En esta revelación, Dios invisible³⁶, movido de amor, habla a los hombres como amigos³⁷, trata con ellos para invitarlos y recibirlos en su compañía.

Sin embargo, la revelación de Dios se inserta en el tiempo y en la historia³⁸. La historia es el lugar donde podemos constatar la acción de Dios en la humanidad. Dicha verdad se abre a todo hombre y a toda mujer en este mundo y está llena de misterio³⁹.

Pero Dios se da a conocer a los hombres también de otra manera: por medio de la razón natural. Las ciencias naturales y otras reflexiones humanas son también una forma de sabiduría⁴⁰. Con este tipo de verdades el ser humano está en condiciones de *conocer la estructura del mundo y la actividad de los elementos, los ciclos del año, la posición de los astros, la naturaleza de los animales y los instintos de las fieras*. Más aún, razonando por la naturaleza se puede llegar a Dios. Las verdades de las ciencias naturales, de la filosofía y de la reflexión racional natural:

- Se apoyan en la percepción de los sentidos.
- Se sustentan en la experiencia.
- Son a la luz de la sola inteligencia.

Por esa reflexión, cabe decir que la razón rebasa por sí misma los límites naturales,⁴¹ conoce las causas, es decir, manifiesta la sabiduría divina⁴² de tal manera que Pablo de Tarso pudo enfrentar al paganismo griego y aceptar el culto al «dios desconocido», *adaptando sus argumentaciones al propio modo de ser pagano, superando lo contingente y llegando a lo infinito*⁴³.

Esta capacidad legítima de verdad se ha manifestado también como

una sabiduría práctica. La defensa de la libertad y los valores verdaderos son alcanzables a todo no creyente que busca la verdad pues la verdad se manifiesta de múltiples formas. Éstas son:

- Las verdades que se apoyan en evidencias inmediatas (cotidianas).
- Las verdades que se apoyan en las evidencias confirmadas experimentalmente (científicas).
- Las verdades capaces de especulación intelectual (filosóficos).
- Las verdades últimas y del principio por revelación (religiosas).

Estas distintas dimensiones de la verdad dan lugar a verdades en las tradiciones, lenguajes, culturas, comunicaciones, creencias y verdades interpersonales. Estas últimas son las verdades más ricas.

En consecuencia, la Encíclica acepta distintas verdades y establece los vínculos entre fe y razón una vez que ha establecido la legítima separación entre ambas. Ella sostiene que desde los libros sapienciales de la Sagrada Escritura, se aceptan no sólo las verdades de fe, sino las verdades de civilizaciones y culturas varias, por ejemplo, las verdades de Egipto y Mesopotamia. Esto se debe a que *es sabio todo aquel que ama y busca la verdad*⁴.

Para que la razón humana investigue la verdad, en legítima dedicación del mundo y del hombre desde el plano natural, se requiere lo siguiente:

- Reconocer que el conocimiento humano no tiene descanso.
- Tener conciencia que dicho camino no se puede recorrer con el orgullo de quien piensa que todo es fruto de la conciencia personal.
- Admitir la trascendencia sobrenatural de Dios y su amor providente.

En consecuencia, la verdad de fe no se contrapone a las de razón aunque son diferentes. Dios se da a conocer por medio de la naturaleza y su conocimiento es posible desde la sola reflexión natural.

Las relaciones entre fe y razón implican una distinción específica de órdenes. Este tema es tan antiguo como el inicio del cristianismo. El cristianismo se apoyó en el conocimiento natural, en la voz de la

conciencia humana y en el conocimiento filosófico pagano⁴⁵.

Con ello se inició un diálogo fecundo entre fe y razón⁴⁶. En conclusión, el cristianismo afirma el derecho universal a la verdad, más allá de un credo o de no tenerlo⁴⁷. Pues todos los hombres son iguales ante Dios. La verdad no es patrimonio de elite alguna.

La pregunta de Tertuliano: «¿Qué tienen en común Atenas y Jerusalén?», es una pregunta que ha de hacerse todo mexicano. La academia y la Iglesia, el poder temporal y sobrenatural pueden coexistir sin confundir sus funciones, cuando se reconocen los aspectos positivos y los límites entre ambos⁴⁸.

El poder temporal, sin embargo, no está llamado a expresar juicio alguno sobre los contenidos de la fe, pues es incapaz de hacerlo al no ser propio de su función y método⁴⁹.

Para México, lo novedoso de esta Encíclica radica en establecer un nuevo rumbo a la razón: el punto capital de ella radica en conciliar la secularidad del mundo con las exigencias del Evangelio sin confundir los campos⁵⁰.

Fe y razón, en consecuencia, son formas de sabiduría complementaria. El poder temporal puede coexistir con el poder sobrenatural sin confundir los principios, caminos y fines específicos. Su recta colaboración hará de México una Nación plena, con un Estado laico capaz de garantizar la auténtica libertad religiosa.

VII. CONCLUSIÓN

La laicidad de la Constitución mexicana, las recomendaciones del Código de Ética para las Distintas Religiones, la Declaración sobre la Educación Cristiana de la Juventud, y los lineamientos de la encíclica «Fe y razón» no se contraponen.

La laicidad constitucional promueve que la educación escolar y universitaria se organice de tal manera que cada disciplina se cultive y desarrolle según sus principios, sus propios métodos y la propia libertad de la investigación científica; esto está contemplado también en los otros documentos citados. En última instancia, es menester recal-

car a la sociedad cristiana mexicana que la verdad, el bien y la belleza son valores de la cultura reflejados temporalmente en la naturaleza, en el ejercicio cívico de las personas; el terreno natural de educación de los padres que promueve la Iglesia, ha de sustentarse con argumentos racionales y éticos, y no con argumentaciones religiosas; ello no obsta para que dicho desarrollo humano contribuya decisivamente en el plan de aquellos que profesan el credo cristiano.

Es indispensable mantener el principio de laicidad que profesa la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la reforma de 1992. Este principio tiene como eje el principio de libertad.

La libertad educativa posee como fundamento la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU y las garantías constitucionales de México. Ninguna educación religiosa en México puede estar por encima de estos derechos fundamentales ni obstaculizarlos. En consecuencia, las iglesias y el Estado pueden funcionar legítimamente con la sociedad civil. Si se mantiene el principio auténtico de laicidad que promueve la reforma de 1992. Como el Estado es autoridad rectora de la Nación, toca a él regular los acuerdos pertinentes entre las distintas iglesias. Esto ha de ser llevado a cabo junto con la sociedad civil pues, en la forma republicana del gobierno de México, el Estado representa los intereses y valores de los mexicanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Agradezco a la doctora Dora Sierra sus aportaciones bibliográficas y el diálogo fecundo sobre el tema.

² Tomamos los lineamientos de la *Declaración cristiana de la juventud*, adaptándolos a las necesidades de México.

³ Artículo 4º de la Constitución. Creado en 1974 y añadido en 1992

⁴ Artículo 3º, 24º, 27º y 130º.

⁵ Reforma educativa con base en la pluriculturalidad de México, realizada durante el sexenio de Ernesto Zedillo y del secretario de Educación Miguel Limón Rojas. Diciembre 18 de 1997.

⁶ Dicha adición rebasa un concepto unívoco, homogéneo, de cultura en México que tuvo como principio el mestizaje; reconoce distintas mentalidades, usos y costumbres en los mexicanos que repercutirán en adelante en la democratización de la educación.

⁷ Introducción a la encíclica *Fe y razón.*, CI., p.1.

⁸ *F. et R.*, 3.

⁹ *F. et R.*, 5.

¹⁰ *F. et R.*, 9.

¹¹ *F. et R.*, 17.

¹² *F. et R.*, 19.

¹³ *F. et R.*, 25.

¹⁴ *F. et R.*, 28.

¹⁵ *F. et R.*, 30.

¹⁶ *F. et R.*, 66.

¹⁷ *F. et R.*, 104.

¹⁸ Cfr. PACHECO, Alberto., *Temas de Derecho Eclesiástico Mexicano*, Ed. Centenario., México., 1993., p.30. El texto citado es fundamental a lo largo de toda nuestra investigación. «La obra del doctor Alberto Pacheco es un análisis jurídico de las recientes leyes del Derecho Eclesiástico Mexicano. Dicho análisis se hace a la luz de los Derechos del Hombre». José Luis Soberanes Fernández. Prólogo a la obra citada.

¹⁹ Texto de Alberto Pacheco que además es apoyado por el jurista

Ramón Sánchez Medal en *La libertad religiosa en la nueva legislación mexicana.*, IMDOSOC., México., 1992.

²⁰ PACHECO, Alberto., *Op.cit.*, p.39.

²¹ DE FUENMAYOR, Amadeo., «Alcance del principio constitucional de igualdad» en *Revista Persona y Derecho*, Suplemento Humana IURA., Vol.2., Pamplona., 1992., p.248-251.

²² *Op.cit.*, p.25.

²³ Dicho sentido de igualdad se origina en la filosofía de Aristóteles y es rescatado por Leibholz para la doctrina científica y la jurisprudencia constitucional de Alemania y otros países.

²⁴ ROSSANO., *Lúguaglianza giuridica nell'ordenamento costituzionale.*, Nápoli., 1966., p.256.

²⁵ Tomado de DE FUENMAYOR, Amadeo., *Op.cit.*, p.260.

²⁶ Un texto indispensable para comprender este problema en su origen es *El movimiento educativo en México.*, Dirección de Talleres Gráficos., México., 1922. En dicho texto se incluye la discusión del proyecto de ley en la Cámara de Diputados sobre la federalización de la enseñanza en México. A propuesta de José Vasconcelos la Cámara delibera sobre la conformación de una Secretaría de Educación Pública y el debate radica en si dicha Secretaría no atenta contra la autonomía de los Estados y su libertad de instrucción. Los argumentos a favor de la creación de dicha Secretaría consistieron en dar a los mexicanos «una educación homogénea y común que incluya la castellanización e inclusión a los valores de occidente». El criterio entonces no fue de autonomía, pluralismo y libertad sino la centralización de la educación a través de la Secretaría.

²⁷ RIVERO, Jean., «Laïcité scolaire et signes d'appartenance reliquienense.», *Revue Francaise de droit administratif.*, Paris., 1990.

²⁸ Este texto forma parte de una de las lecturas de nuestro libro *Formación cívica y ética.*, reconocido por la SEP para 3º de secundaria.

²⁹ *Op.cit.*, p.713.

³⁰ *Op.cit.*, p.719.

³¹ *F. et R.*, 3.

³² *F. et R.*, 2.

³³ *F. et R.*, 1.

³⁴ *F. et R.*, 9.

³⁵ *F. et R.*, 10.

³⁶ *Col.* 1., *Tm.* 1, 17.

³⁷ *Cfr. Ex.* 33., II; *Jn.* 15, 14-15.

³⁸ I, 12.

³⁹ I, 13.

⁴⁰ II, 19.

⁴¹ II, 22.

⁴² II, 23.

⁴³ II, 24.

⁴⁴ II, 16.

⁴⁵ IV 36.

⁴⁶ IV, 37.

⁴⁷ IV, 38.

⁴⁸ IV, 41.

⁴⁹ IV, 42.

⁵⁰ IV, 44.

REMEMBRANZAS SOBRE EL PROYECTO CULTURAL DE JOSÉ VASCONCELOS

María del Carmen Bernal G.

RESUMEN

EL TRABAJO EDUCATIVO DE JOSÉ VASCONCELOS (1920-1924) SOBRESALE en este campo. Gracias a su intensa sensibilidad estética y al conocimiento de la psicología mexicana, promovió un ambicioso proyecto de *renovación del espíritu a través de las artes*, creando un ambiente apropiado para el renacimiento de actividades culturales y artísticas que prácticamente habían desaparecido con la revolución.

Vasconcelos sabía que podía utilizar las artes como medios para una íntima formación del espíritu humano así como la creación de una identidad nacional.

Su proyecto fue eficaz gracias a los artistas e intelectuales mexicanos que se unieron a esta campaña educacional a favor de México.

ABSTRACT

José Vasconcelos's educational work (1920-1924) stands out on this field. He promoted, thanks to his intense aesthetics sensibility and to the knowledge of the Mexican psychology, an ambitious project of renewal of the spirit through art, making up a proper environment for the rebirth of cultural and artistic activities that had practically disappeared with the revolution.

Vasconcelos knew that he could use art as a mean for an innermost formation of the human spirit, as well as the creation of a national identity. His project was efficient because many Mexican artists and intellectuals joined this educational campaign in favour of Mexico.

INTRODUCCIÓN

En el umbral del siglo XXI, la educación en México vislumbra nuevos derroteros frente al mundo de la globalización. La demanda de diversos talentos y personalidades capaces de dar respuesta a las interrogantes de la época actual, ha vuelto a poner la mirada de los educadores en dos aspectos importantes: el desarrollo integral de cada persona tomando en cuenta su cuerpo, racionalidad, sensibilidad, espiritualidad, sentido estético, ético y responsabilidad social; por otra, el valor de la identidad nacional como elemento formativo que prepara para dar respuesta a las variadas oportunidades de descubrimiento y experimentación científica, cultural, social, política que exigen los tiempos posmodernos.

El tema de la identidad nacional, por tanto, ha cobrado una particular relevancia en las distintas propuestas educativas de los países. Se busca formar personas con la apertura necesaria para profundizar en las diversas entidades culturales, dentro una historia concreta, encarnadas irrenunciablemente en un pueblo, en un espacio común y reconocidas mediante ciertos perfiles éticos, religiosos, estéticos, políticos, entre otros, con la finalidad de distinguir y apreciar su propia cultura.

El concepto de identidad nacional, tiene que ver con la imagen que cada pueblo tiene de sí mismo, los arquetipos con los que se siente representado y el estilo que admite como propio frente a otros, haciendo consciente a la persona de su propias raíces que le servirán como puntos de referencia para ubicarse en el mundo y su realidad. El conocimiento de las otras culturas y de la propia, permite una doble toma conciencia: por un lado la singularidad de la propia cultura y por otro la existencia de un patrimonio humano común¹.

La preocupación por la conformación de la identidad nacional en México no es nueva. Desde principios del siglo XX surgieron iniciativas encabezadas por renombrados intelectuales que buscaban forjar un verdadero sentido del *ser y hacer mexicano*. Personalidades como Antonio Caso, Alfonso Reyes y José Vasconcelos fueron

realmente un parteaguas en la reflexión sobre la mexicanidad. A través de su brazo intelectual, el Ateneo de la Juventud, fincaron los cimientos para que más adelante ya con Vasconcelos, se diera en México un verdadero renacimiento cultural que hasta la fecha ha sido todo un acontecimiento en la vida intelectual mexicana. Al respecto, José Gaos comenta: «Filosofías como la filosofía de la existencia de Caso y la filosofía estética de Vasconcelos, tienen un grado de consistencia y originalidad plenamente igual al de muchos pensadores que figuran a niveles relativamente altos en la Historia de la filosofía en general.[...]».

El principal interés de este grupo de intelectuales era su preocupación por lo mexicano y lo hispanoamericano. Era necesario recobrar la propia identidad, ofuscada por la influencia extranjera especialmente de carácter anglosajón y francés auspiciada por el entonces gobierno porfirista. Su lucha se orientaba contra el fetichismo de la ciencia positiva que estaba a favor de un sentimiento individualista en la persona y una visión parcial de la verdad. Buscaban rehabilitar el pensamiento de la raza mestiza mediante la formación de seres cultos.

En este estudio se pretende resaltar la figura detonante que fue José Vasconcelos en la vida de México. En palabras de Krauze, Vasconcelos fue el caudillo cultural que iluminó la primera mitad del siglo XX y cuya vida está allí abierta y escondida para que alguien se atreva a emularla o a comprenderla³. Se hará énfasis en cómo propició un resurgimiento del sentido nacional gracias a su proyecto educativo de *Regeneración del espíritu a través de las artes*, favoreciendo la creación de un ambiente adecuado para el renacimiento de actividades culturales y artísticas casi desaparecidas por los vientos revolucionarios que reinaban en ese momento. Su mérito consistió en aprovechar las artes como instrumento de formación interior, promoción del espíritu humano, descubrimiento de talentos mexicanos y vínculo de unión para fomentar la identidad nacional. El profundo conocimiento que tenía del pueblo mexicano caracteri-

zado por un fuerte capital emocional y una peculiar sensibilidad hacia la belleza, facilitaron que este plan de rehabilitación nacional alcanzara unas dimensiones inesperadas. Así lo expresa en una de sus obras:

«[...] un pueblo de tan fáciles y brillantes disposiciones para el arte, no puede ser un pueblo condenado [...] buena lectura y gran música ¿no fue éste el procedimiento de la Iglesia en la Edad Media? ¿no fue ese mismo el programa original de los revolucionarios rusos?»⁴.

Fue una obra social que suscitó la participación de intelectuales y artistas que se sumaron a esta cruzada educativa, gracias a la presencia del espíritu incendiario y enérgico de Vasconcelos. Él fue capaz de encenderlos y convencerlos de que el arte era la única salvación para sacar a México de su ignorancia, pobreza y bajo respeto de sí mismo, «[...] en un pueblo como el nuestro, enfermo de un justificado complejo de inferioridad, era tarea del educador utilizar los triunfos de aquel incipiente renacimiento para despertar los ánimos e infundirle confianza en las propias capacidades»⁵. El proyecto audaz, inteligente y visionario, buscaba dar relieve a la vida de una nación y transformar la sociedad a través del concurso de las artes. Llegó incluso a traspasar las barreras de toda educación escolarizada, sorprendiendo a propios y extraños por su aliento y originalidad. Nadie en México, ni siquiera Justo Sierra (padre fundador de la educación pública mexicana), se había atrevido a instrumentar un proyecto semejante. «[...] entonces sí que hubo un ambiente evangélico para enseñar a leer y escribir al prójimo; entonces sí se sentía, en el pecho y en el corazón de cada mexicano, que la acción educadora era tan apremiante y tan cristiana como saciar la sed o matar el hambre. Entonces comenzaron las primeras grandes pinturas murales, monumentos que aspiraban a fijar por los siglos las angustias del país, sus problemas y esperanzas»⁶.

I. PROYECTO CULTURAL

José Vasconcelos estaba convencido de que los grandes problemas que aquejaban a México se debían a la falta de educación, que hasta la fecha seguimos padeciendo. La estrategia bien pensada y llevada a cabo por el gobierno surtió efecto: si se educa menos a un pueblo, habrán menos demandas y exigencias, y mejores posibilidades de manejarlo según los intereses particulares del momento. La estancia de Vasconcelos como ministro de la Secretaría de Educación Pública fue fructífera en todos los ámbitos; no descansó hasta lograr que su política educativa se caracterizara, entre otras cosas, por reconocer que la educación es primordial para el Estado y que la instrucción es accesoria.

La educación debe buscar la adecuación personal a la vida social comunitaria y la adecuación de la comunidad al ritmo contemporáneo, «el ciudadano moralmente educado, construido en su carácter, requiere de la virtud, la excelencia concretada en el ejercicio de las virtudes cívicas, que moldean su querer, su voluntad y arrojo en la vida pública. Es un actor, pero también un espectador: y en tanto que actor y espectador, en tanto que sujeto activo o agente cívico, el ciudadano al actuar como tal, tensa su actividad entre el drama y el discurso de la vida pública. Su acción es expresiva y simultáneamente comunicativa, en su actuación expresa sus juicios y los comunica»⁷.

Por esta razón, Vasconcelos dio un impulso sin precedentes a la cultura, no como resultado exclusivo de la vida social, sino haciendo de ella un vehículo de desarrollo comunitario. Ya lo señalaba Hannah Arendt: lo que tienen en común el arte y la política es que son fenómenos del mundo público. Lo que mediatiza es la *cultura animi*, un espíritu formado y cultivado de tal forma que le permite tener confianza en disponerse hacia una mejor vigilancia en un mundo de apariciones en el que todavía es posible juzgar por medio de criterios como la belleza⁸.

Las posibilidades que utilizó Vasconcelos para desarrollar un amplio plan educativo fueron extraordinarias, por mencionar algunas:

la gran campaña nacional de alfabetización, la fundación de bibliotecas incluidas las populares y las circulantes por todo país, el inicio de una labor editorial que comenzó con las monografías mexicanas de arte. Un legado de la obra vasconceliana es visible, no sólo en el edificio que construyó para la Secretaría de Educación Pública, sino en los maravillosos murales que entonces empezaron a pintar en ése y otros locales los grandes maestros de la pintura mexicana. Los claustros fueron lugares ideales para transmitir el arte a la gente común. Así describe cómo fue la rehabilitación del edificio de la Secretaría de Educación Pública:

«Hemos trabajado procurando responder en cada detalle a la transformación moral que se ha operado en la República apartándonos del pasado inmediato y pensando en el destino propicio para poder levantar un edificio, símbolo como éste que veis ahora de proporciones nobles, sólido y claro como la conciencia de la revolución madura.[...] No hubo aquí pereza, es justo hacer constar que los planos, los materiales, la ejecución, todo lo que se ve, es obra exclusivamente de ingenieros, artistas y operarios mexicanos. No se aceptaron los servicios de un solo operario extranjero porque quisimos que esta casa fuese a semejanza de la obra espiritual que ella debe abrigar, una empresa genuinamente nacional en el sentido más amplio del término; nacional no porque pretende encerrarse obcecadamente dentro de nuestras fronteras geográficas, sino porque se propone crear los caracteres de una cultura autóctona hispanoamericana»⁹.

Vasconcelos sabía que la educación es un elemento crucial de preparación en la capacidad de aparecer, mostrarse, revelarse en su mundo común y en cada escenario público, preparándose, así, para una acción expresiva, reveladora de la propia identidad en la que el pensamiento adquiere la forma de sentido común, de juicio que funda y da sentido de comunidad¹⁰. Por ello, era necesario involucrar a todos los sectores; ahí resalta la participación de renombrados artistas que dieron ese toque singular y nacional a esta cruzada edu-

cativa; por mencionar a algunos: Diego Rivera, José Clemente Orozco, Roberto Montenegro, Gabriela Mistral, Jean Charlot, Palma Guillén, Carlos Pellicer, José Gorostiza, Xavier Villaurrutia, Manuel Toussaint, entre otros.

II. PANORÁMICA DEL IMPULSO A LAS ARTES

II.1. ARTES PLÁSTICAS

El período de 1920-1929 es, en las artes plásticas, el del establecimiento del movimiento mexicano plástico contemporáneo. La invitación de Vasconcelos a los artistas fue determinante; se trataba de un momento, una ráfaga, un rayo de unidad dentro de los artistas plásticos como fue, por ejemplo, el descubrimiento y el extendido estudio de las artesanías cuya primera culminación se dio en la Exposición de Artes Populares, organizada en 1921. Al respecto, el doctor Atl comenta:

«[...] las artes populares en México son importantes porque ellas satisfacen vitales necesidades sociales por la variedad de sus productos, porque todas tienen en sus formas o en su técnica o en su espíritu decorativo o en sus coloraciones, el sello de un innato y hondo sentimiento estético; porque algunos de sus productos son de un valor artístico de primer orden, porque sus manifestaciones puramente intelectuales están impregnadas —como la música— de una profunda melancolía o —como la poesía religiosa— de un suave misticismo y son ambas poderosamente subjetivas»¹¹.

En cuanto a la reinención de la pintura mural, tenía como ideal la unión de grandes pintores que reflejaran numerosas escenas del pasado revolucionario enseñando, a los iletrados, episodios de la Historia mexicana e incitando a un justo y legítimo orgullo nacional. El arte, como es sabido, expresa el estado social, político y económico de una época. Consciente o no, el artista responde a las inquietudes que traspasan su tiempo, y es por ello que expresa estos valores dispersos de la sociedad en la cual actúa. Al llevar a la plástica los símbolos de una etapa histórica comunica, a través suyo, las in-

quietudes y las afirmaciones o negaciones suscitadas en un determinado momento. De ahí, que muchas manifestaciones artísticas tengan ese aire de liberación que busca reafirmar la personalidad, las creencias o la propia identidad de un pueblo y nación¹².

Todos los artistas comprendieron que la educación estética del pueblo no podía basarse únicamente en la contemplación de estatuas, cuadros, pinturas murales o monumentos, sino que implicaba de igual manera la participación de la gente, así como el contacto cotidiano con objetos libres de fealdad, transmisores de características fundamentales en el gusto nacional.

Vasconcelos estaba convencido de que las actividades artísticas contribuían a la sociabilidad del pueblo y se transformaban en vehículo de expresión de los sentimientos colectivos o de nuevos valores éticos y sociales. Confiaba en el poder catártico, purificador y lustral del arte que, al estar en contacto con la gente, la alejaría de los vicios de la pereza, el alcoholismo y la ignorancia, entre otros.

II.2. MÚSICA Y DANZA

Samuel Ramos comenta que «Vasconcelos no podía descuidar una de las funciones importantes de la escuela: la educación estética. Él hizo cantar a todo un pueblo sus propias canciones antes despreciadas; la dignificación y la boga de la música se deben a Vasconcelos»¹³. La música sería una de las artes preferidas en este proyecto educativo. Llegó a educar el gusto musical mediante la organización de conciertos clásicos, rehabilitó la Orquesta Sinfónica Nacional, constituyó orfeones, multiplicó los festivales al aire libre que combinaban danza, declamación, canto y música. Estaba convencido de que la formación del gusto, a través de la música, levantaría el conocimiento de lo clásico y el porvenir de la cultura general del país estaría a salvo, puesto que la tarea de los músicos mexicanos consistiría en afinar y ennoblecer las emociones de su raza¹⁴. Al respecto, recuérdese que era necesario lograr la autoafirmación del mexicano, exaltar su propia imagen y despertar en la gente aquellas emociones

que suscitaran ese sentido de identidad nacional. Así lo describe el propio Vasconcelos:

«Cuando sentimos que la esencia profunda del yo, súbitamente inundada de simpatía, penetra y comprende el sentido infinito de las cosas [...] se da una alquimia de lo rítmico y melodioso del yo, unido a lo profundo de la naturaleza»¹⁵.

Vasconcelos llegó a imaginar un gran ballet y coros de millares de voces, todo un arte colectivo que expresara los afanes de redención estética de la humanidad. Para ello era necesario llevar al estadio, no la repetición de los géneros más gastados, sino los brotes más lozanos del arte popular, los sonos originales, los trajes vistosos de donde surgieran nuevas artes santuarias; los bailes que crearían música y líneas regeneradoras de belleza¹⁶. En definitiva, se buscaba afirmar la creatividad, el sentido estético y el vigor de una tradición redescubierta.

II.3. LITERATURA

El fomento a la literatura fue todo un acontecimiento, Vasconcelos afirmaba: «Para hacer en nuestra raza obra de verdadera cultura sea menester comenzar por crear libros, ya sea escribiéndolos, ya sea traduciéndolos»¹⁷.

Se dio a la ardua tarea de conseguir recursos económicos para dotar al departamento editorial de más medios y poner, bajo su dirección, los Talleres Gráficos de la Nación. Se procedió a editar los clásicos de la literatura universal a precios muy bajos; obras como «La Iliada», «La Odisea», las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides, «Diálogos» de Platón, «Fausto», «La Divina Comedia», entre otros. En suma, libros fundamentales en ediciones de gran tiraje, para que llegasen a todos lados y sirviesen de fundamento en la nueva formación ciudadana. Resultaba significativo el hecho de que se promovieron 198 bibliotecas divididas en 64 municipales, 80 obreras y 54 estatales con una dotación total de 200,000 libros para todas. Dos años más tarde, el número subió a 671 bibliotecas, incluyendo 21 ambulantes y una circulante.

El objetivo de Vasconcelos era, bajo el marco de los clásicos, permitir al hombre y la mujer mexicanos conocer y dominar su contexto nacional, buscando instaurar un humanismo de inspiración espiritualista moderna, capaz de llegar a sectores olvidados e incultos de la población gracias a la promoción de lecturas de calidad¹⁸. Quería recobrar el cultivo de las humanidades que en esa época había desaparecido, casi en su totalidad, por la fuerte incidencia positivista que existía en ese momento, con la finalidad de recobrar la concepción del hombre como ser social y con una plena conciencia de sí mismo. Así lo confirma Llano: «[...] existe una profunda conexión entre la enseñanza de las humanidades y el propio humanismo cívico, lo cual nos ilustra acerca de las tribulaciones, por las que necesariamente ha de pasar quien defiende un planteamiento desvalorizado por los detentores del poder económico y mediático. La educación humanística se dirige hacia una armonía de la libertad desde su encauzamiento en el hondo ser personal»¹⁹.

Quizá por esto, la tarea que tuvieron en este sentido poetas y literatos ha pasado a la historia de México como una gran labor de reconstrucción social y cultural nunca vista hasta entonces. Vasconcelos incitaba a estos artistas a que con su poesía, novela y ensayo retrataran con palabras el cielo propio, el perfil de las montañas, el dibujo de los bosques y valles y pusieran de manifiesto el esplendor de la propia naturaleza. Los movió a que volvieran al campo mixto, prosa y música de la antigüedad, de donde brotaron la lírica, la tragedia y la música moderna. Los escritores debían descubrir símbolos que en las otras conciencias despertaran revelaciones análogas, otorgando suficiente amplitud a los conflictos y dramas individuales para hacerlos acceder a los universales. La expresión literaria debía buscar la armonía, así como la representación simultánea y concorde a las existencias. Se imponía presentar al espíritu humano los conceptos envueltos en la luz y calor poéticos para que se asimilaran, retuvieran e influyeran más profunda y perennemente sobre la imaginación, los sentimientos y la voluntad.

Los artistas debían conservar el contacto con el público y tenían la misión de guiarlo, informarlo y ofrecerle textos y obras de arte capaces de inspirar la voluntad de superación y la energía, colaborando en el abandono de la mediocridad y coadyuvando en el resurgimiento nacional. Es por todo esto que el libro y las publicaciones periódicas serían los elementos redentores de la civilización mexicana porque enriquecerían el espíritu de una nación y auspiciarían sus facultades creadoras, llevando luz a las tinieblas, información a la ignorancia, simplicidad a la pedantería y generosidad al sarcasmo y la apatía²⁰.

Para cerrar este apartado, leamos las palabras de uno de estos artífices de la nacionalidad mexicana, Carlos Pellicer, las cuales reflejan lo que fue esta cruzada educativa inspirada por Vasconcelos:

«Solamente la belleza plástica nos transmite silenciosamente el genio de sus constructores. Así y todo, para nosotros los mexicanos, la vida antigua de México expresadamente solamente a través del arte tiene un valor enorme como satisfacción de belleza y motivo orgulloso de estímulo. Es la raíz más honda de la nacionalidad y estamos obligados a conservarla en todo momento»²¹.

CONCLUSIONES

- Los momentos actuales por los que atraviesa la educación demandan no dejar de lado aquellas iniciativas que fomenten y fortalezcan el sentimiento nacional, el sentido de pertenencia a una cultura y preparen integralmente a las personas.
- José Vasconcelos fue un precursor en la formación de este humanismo cívico. Quizá sea ésta la razón por la que los educadores actuales debemos volver nuestra mirada a la obra de este hombre. Su vida y gesta están esperando ser descubiertas y valoradas para lograr el verdadero progreso que todos buscamos.
- Su grandeza en el arrojo intelectual, la imaginación y originalidad de cada una de sus obras nos permiten acercarnos, con una visión diferente, al apasionante mundo de la educación. Los tiempos ac-

tuales tienen mucha semejanza a los tiempos vasconcelistas, por ello cabe decir, que aún estamos *en tiempos de Vasconcelos*.

«Vasconcelos contribuyó de una manera muy significativa a crear una nueva concepción del mundo y de la sociedad que era necesaria para justificar y apoyar el cambio revolucionario en el México de comienzos de esta centuria. Se propuso utilizar la educación como el medio terapéutico por excelencia para combatir lo que él llamaba el complejo de inferioridad del mexicano. [...] pensó que la educación sería la gran vía para llevar al mexicano a valorarse con justicia y crear una sociedad democrática de hombres libres, unidos por la tarea común, por valores éticos, estéticos y políticos que constituirían el acervo moral de la nación mexicana y la fuente de su energía constructiva»².

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Cfr. DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI., Santillana., Madrid., 1996., p.52.

² GAOS, J., *En torno a la filosofía mexicana*, Alianza, México., 1980., p.53.

³ Cfr. KRAUZE, E., «José Vasconcelos, la grandeza del caudillo» en *Letras Libres*, Número 24., México., diciembre del 2000., p.60-62.

⁴ VASCONCELOS, J., «El desastre», 3ª. parte del *Ulises Criollo*, Botas, México., 1938., p.169.

⁵ *Idem*, p.81.

⁶ Cfr. KRAUZE, E., «José Vasconcelos, la grandeza del caudillo» en *Letras Libres*, Número 24., México., diciembre del 2000., p.60-62.

⁷ BARCENA, F., *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós., Barcelona., 1997., p.170.

⁸ Comentario hecho por BARCENA, F., *Op.cit.*, p.234. Para ampliar este tema se recomienda la obra ARENDT, H., *La crisis de l'education*, Gallimard., París., 1972.

⁹ VASCONCELOS, J., «Discurso inaugural de la Secretaría de Edu-

cación Pública 1922» en *Discursos 1920-1950*, Botas., México., 1950, p.801.

¹⁰ Cfr. BARCENA, F., *Op. cit.*, p.204.

¹¹ Citado por TIBOL, R., «Panorama de las artes» en MATUTE A. y DONIS, M. (comp.), *José Vasconcelos: de su vida y su obra. Textos selectos de las Jornadas Vasconcelianas de 1982*, UNAM., México., 1984., p.216-219.

¹² Cfr. MORALES, B. O., *Memorias del mestizaje*, Plaza & Janés., Bogotá., Colombia., 1984., p.81-85.

¹³ Citado por MENESES, M. E., *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, Centro de Estudios Educativos A.C., México., 1986., p.342.

¹⁴ Cfr. MISTRAL, G., «Epístola sobre la enseñanza del canto en México» en *Boletín SEP*, I., 2., México., octubre de 1922., p.316-362.

¹⁵ VASCONCELOS, J., *El monismo estético*, Cultura., México., 1918, p.66.

¹⁶ Cfr. KRAUZE, E., «El caudillo Vasconcelos» en MATUTE A, y DONIS M. (comp.), *José Vasconcelos: de su vida y su obra. Textos selectos de las Jornadas Vasconcelianas de 1982*, UNAM., México., 1984., p.38.

¹⁷ VASCONCELOS, J., Prólogo a *Lecturas clásicas para niños*, SEP., México., 1924., IX.

¹⁸ Cfr. FELL, C., *José Vasconcelos: Los años del Águila. (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, UNAM., México., 1989., p.526-558.

¹⁹ LLANO, A., *Humanismo cívico*, Ariel., Barcelona., 1999., p.88.

²⁰ Cfr. FELL, C., *Op. cit.*, p.526-558.

²¹ BARGELLINI, C. (ed.), *Carlos Pellicer. Textos en prosa sobre arte y artistas*, Museo de Arte Moderno., México., 1997., p.44.

²² LLINAS, E., «Vasconcelos como promotor de una educación liberadora» en MATUTE, ADONIS, *Op. cit.*, p.171.

BIBLIOGRAFÍA

- BARCENA, F., *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós., Barcelona., 1977.
- BARGELLINI, C. (ed.), *Carlos Pellicer. Textos en prosa sobre arte y artistas*, Museo de Arte Moderno., México., 1977.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI., Santillana, Madrid., | 996.
- FELL, C., *José Vasconcelos: Los años del Águila. (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México Postrevolucionario*, UNAM., México., 1989.
- GAOS, J., *En torno a la filosofía mexicana*, Alianza., México., 1980.
- KRAUZE, E., «José Vasconcelos. La grandeza del caudillo» en *Letras Libres*, Número 24., Diciembre 2000., México.
- LLANO, A., *Humanismo cívico*, Ariel., Barcelona., 1999.
- MATUTE, A. y DONIS, M. (comp.), *José Vasconcelos: de su vida y su obra. Textos selectos de las Jornadas Vasconcelianas de 1982*, UNAM., México., 1984.
- MENESES, M. E., *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934.*, Centro de Estudios Educativos., México., 1986.
- MISTRAL, G., «Epístola sobre la enseñanza del canto en México» en *Boletín SEP*, I., 2., México., 1922.
- MORALES, B.O., *Memorias del mestizaje*, Plaza & Janes., Colombia., 1984.
- VASCONCELOS, J., «El Desastre». 3ª. parte del *Ulises Criollo*, Botas., México., 1938.
- El monismo estético*, Cultura., México., 1918.
- Discursos, 1920-1950*, Botas., México., 1950.
- Lecturas clásicas para niños*, Prólogo., SEP., México., 1924.

EL ROSTRO COMO EXPRESIVIDAD. LA PERSONA HUMANA ENTRE LA ESTÉTICA Y LA POLÍTICA¹

Magdalena Bosch

RESUMEN

EL ROSTRO HUMANO ES FUENTE DE EXPRESIVIDAD, QUIZÁS LA MÁS HONDA y la más fecunda. Su capacidad comunicativa desvela la hondura del alma que anima sus gestos. Por ella se hace capaz de transmitir actitudes y sentimientos, más allá de su fisiología. Sus músculos se hacen instrumento de un lenguaje, como la voz y las palabras lo son para el discurso oral.

ABSTRACT

The human face is a source of expressiveness, maybe the deepest and the most fertile. Its communicative ability uncovers the depth of the soul that encourages its gestures. Thanks to it we are able to transmit attitudes and feelings, beyond its physiology. Its muscles become a language tool, as the voice and the words are for the oral speech.

EXPRESIVIDAD Y COMUNICACIÓN

Levinas definió lo poético como una presencia *extrañamente real*. La magia de la poesía, y parte importante de su riqueza, consiste en su capacidad de evocar y hacer presente lo lejano o lo implícito. La poesía hace posible la presencia de cosas ocultas o escondidas, con frecuencia más profundas que las explícitas o evidentes. En este sentido, el rostro humano tiene un valor poético; no como recurso retórico, sino como propuesta metafísica, porque la *extraña presencia* es, en este caso, el alma humana. La presencia del alma no es física,

es una presencia inmaterial, el rostro es su reflejo. Es algo que realmente conocemos por intuición; donde la intuición es intelectual y emocional a la vez. En este sentido podemos considerar el rostro como una manifestación de quiénes somos y esto se cumple en la medida en que nuestro semblante deja entrever aquellas emociones o determinaciones más íntimas —las que brotan del yo auténtico— cuando «Los signos en el rostro indican la más alta actividad de las facultades, esto es, su acción voluntaria»³. De manera que la voluntad, y con ella la libertad, obtienen del cuerpo un lenguaje para expresarse.

Por la unidad de cuerpo y alma, el cuerpo puede ser reflejo del espíritu humano. Sin embargo, el cuerpo no es por igual ni siempre plenamente expresivo, ni sus movimientos surgen en toda ocasión del yo más auténtico. Por esta razón, distinguimos entre *gesto* y *postura*⁴ y reconocemos, sólo al gesto, la virtud de ser comunicativo y expresivo. El cuerpo humano puede manifestar al alma en sus movimientos, cuando éstos responden coherentemente a una emoción, sentimiento o deliberación. En cambio, la mera disposición de los miembros del cuerpo en el espacio es denominada postura.

El arte, en sus variadas manifestaciones, ha buscado siempre atrapar y reproducir los gestos. Tanto más bellas y de mayor genialidad se reconocen aquellas creaciones en que se consigue representar algo vivo. Innumerables obras intentan ser testigo y prueba de la expresividad del cuerpo humano. La escultura siempre ha buscado moldear emociones y afectos⁵. Pero la parte más expresiva del cuerpo es, obvia e incuestionablemente, el rostro. La literatura, por ejemplo, habla a menudo y de diversos modos, acerca de la mirada; como esos conocidos versos de Roxana en *Cyrano*: «Nuestros ojos se han hablado», o como en éstos de Wadsworth: «Yet I know by their merry eyes/ They are plotting and planning together/ To take me by surprise». Un retrato es bueno si representa su modelo con grandeza «y lo único grande es la expresión del alma misma, manifestándose a sí mediante acciones, gestos o actitudes»⁶. La Psicología afirma que

cada facultad de la mente tiene un signo preciso en el rostro⁷. Incluso algunos estudios de la fisonomía humana nos dicen que la expresividad del rostro es lo bello en él y que «cada rostro humano puede llegar a ser espiritualmente bello por la delicada representación de sus emociones»⁸.

La belleza introduce en este discurso el factor del deseo. Y éste es un punto capital, porque no es sólo conocimiento lo que podemos hallar a través del rostro, sino también amor o voluntad, siempre trascendente a sí mismo⁹. «Mi deseo de trascendencia, deseo de algo que no puedo encontrar en mí, caracteriza mi respuesta al rostro como a cierta superioridad, o autoridad trascendente»¹⁰.

En este contexto, el rostro llega a ser declaración y prueba de una de las más cruciales cuestiones filosóficas: el problema mente-cuerpo, o cómo el cuerpo y el alma están relacionados entre ellos. Las formas del cuerpo están llenas de significado, como expresión del alma que siente¹¹. Lo significado por el rostro es el alma. De Heidegger a Derrida, hay momentos en que el pensamiento contemporáneo adopta una valoración negativa del espíritu. La opacidad del *Geist* ha sido interpretada como oscuridad del espíritu mismo¹². Pero el único obstáculo es su presencia inmaterial. Aquí, el rostro puede facilitar nuestra comprensión del problema porque es la imagen de algo invisible. Aunque no es su propia imagen en sentido estricto —no como su reflejo directo—, precisamente porque su naturaleza espiritual es irrepresentable.

A pesar de que la naturaleza del alma es espiritual, está unida al cuerpo y lo informa. Es decir, le otorga su propia vida y movimiento. De este modo, podemos conocer la forma por el cuerpo en que habita. Conocemos al alma desde el alma, lo intelectual gracias a las facultades intelectuales, pero también gracias a la mediación de imágenes sensibles. Sabemos de lo espiritual en el hombre a través de sus gestos, de su expresividad corpórea. La imaginación permite al intelecto conseguir nociones generales y le ayuda con imágenes que la razón puede purificar de particularidades sensibles¹³. Pero sólo se

puede entender esta propuesta pensando en la unidad de cuerpo y alma. Las mayores dificultades sobre este concepto de unidad aparecen cuando creemos que el cuerpo y el alma son irremediabilmente opuestos entre sí.

Por el contrario, también cabe ver que el cuerpo y el alma están armoniosamente unidos. No se trata de ignorar el problema, sino más bien de abordarlo con mayor profundidad. Los conflictos en la relación cuerpo-alma o en el *mind-body problem* surgen de enfoques dualistas que cruzan toda la historia del pensamiento. Si bien es cierto que las cualidades y funciones de la corporeidad y del espíritu son diversas entre sí, también es verdad que actúan conjuntamente y en unión. La realidad de esta unión es más manifiesta en la actividad y en el desarrollo del yo¹⁴. Los actos del cuerpo por el alma, y los actos del alma a través del cuerpo, manifiestan esta unidad en la actuación¹⁵. Desde esta unión, el rostro humano se presenta a sí mismo como desvelamiento del alma.

EL ROSTRO COMO DESVELAMIENTO

Espíritu y naturaleza corpórea pueden reconciliarse y el cuerpo ser testigo de esa reconciliación. Según Hegel: «En la experiencia de la belleza hallamos la verdad en forma sensible»¹⁶. Cuando el rostro muestra la verdad de alguien, se embellece. El rostro es, en cierto modo, el desvelamiento de quienes somos, por él se entrevé en alguna medida nuestro ser y, por tanto, nuestra verdad. En el semblante toma forma sensible la expresividad, la manifestación de nuestra persona, y ésa es la razón y el origen de su belleza. Por ello, un rostro es más interesante, incluso más atractivo, que por sus rasgos físicos. El desvelamiento del alma se nos muestra como un tipo peculiar de experiencia estética, donde lo estético no es sólo histórico, social, como algo fuera de la persona; más bien es algo interno que «construye una Cultura y hace una Historia»¹⁷. En la experiencia estética humana es posible, como en este caso, participar en las vivencias internas de otro sujeto.

Esta afirmación podría cumplirse respecto de cualquier obra de arte, pero el rostro humano tiene ciertas ventajas sobre las obras de arte hechas por los hombres. En realidad, éste es el único caso sobre el que podemos decir con propiedad «ser una obra significa fundar un mundo»¹⁸. Porque cada sujeto humano es, en cierto modo, un mundo. Lo es su espíritu, su alma, al albergar una hondura y riqueza que ningún otro objeto estético podría cobijar. En este sentido, el rostro y los fenómenos elaborados por los hombres, tienen que ser clara y conceptualmente distinguidos, por exigencias metodológicas, y para respetar el orden jerárquico de los conceptos¹⁹. Es difícil llegar a un acuerdo universal en juicios de valor estético²⁰, pero este eterno problema puede ser obviado por el poder de la expresividad humana. Es decir, en este caso, el valor estético es la capacidad expresiva en sí, en lugar de un canon concreto preestablecido o en el que deba llegarse a un acuerdo; porque no se está tomando por objeto ningún modelo físico, sino más bien la posibilidad de que algunas condiciones físicas sean capaces de plasmar actitudes que no lo son. Y, en fin, por encima de estas cuestiones, observamos que el ser humano ofrece la ocasión de desarrollar una experiencia estética a nivel espiritual.

Este último punto se sostiene por diversas razones. Una de ellas es que la experiencia estética, comprende dos ámbitos: intelectual y sensible. Ésta es propiamente una cualidad específica de la intencionalidad estética que nos proporciona percepción real. La percepción real «no es seducida por la imaginación, que anda errante a través del objeto presente; ni por el intelecto, que invita a reducirlo a sus determinaciones conceptuales»²¹. La experiencia estética que tiene por objeto el espíritu humano, no es sólo una percepción conceptual, ni únicamente sensible, sino ambas al mismo tiempo. No es exclusivamente sensible, porque participan en ella facultades intelectuales. La sensibilidad no puede realizar la percepción estética ella sola, no pueden las emociones, ni la voluntad o el amor, sin el concurso de las facultades cognitivas. Tampoco puede la razón apre-

hender ella sola las formas de la belleza²². Esta incapacidad está relacionada con los factores emocionales que acompañan la cognición estética, porque algunas emociones están basadas en estados cognitivos no proposicionales²³, mientras la razón discurre normalmente mediante proposiciones.

Por otro lado, la naturaleza humana presenta diferentes peculiaridades. Y una que repercute directamente en el fenómeno que se describe es la interacción alma-cuerpo. En la comprensión propuesta, podemos observar el cuerpo reconciliado con el alma; por ejemplo, al reconocer con Maimónides que la salud somática es un noble empeño, porque es requisito para la salud mental-espiritual²⁴. Bajo esta perspectiva, la belleza del cuerpo puede ir unida a la del alma y repercutir en ella.

La presencia del alma refuerza la singularidad y a ella se debe la belleza humana. Por ello, a pesar de la ausencia que, en ocasiones, pueda existir de atractivo físico, el ser humano mantiene esta otra dimensión susceptible de valoración estética; constituiría un buen ejemplo la belleza moral posible en quienes físicamente no resultan muy atractivos por sufrir alguna deficiencia. Se trata de la distinción entre la belleza externa y la interna, o la física y la moral. Puede considerarse un tópico, pero Weiss lo ha expuesto de modo interesante: «Aunque la belleza de algunos cuerpos creados tienen una incomparable naturaleza y puede que más atractivo y capacidad de satisfacer que esos humanos que están radicalmente incapacitados, aquéllos existen sin distintivos profundos y, a pesar de su singularidad cuantitativa, carecen de individualidad cualitativa»²⁵.

Otra razón por la que el ser humano puede ser objeto de experiencia estética, es la afirmación de la percepción desinteresada que define a la intencionalidad estética en general, pero que es más fuerte en la contemplación humana en particular. Al menos en el sentido en que lo propone Shaftesbury, el desinterés estético es parte de un argumento en la ética dirigido contra la idea de que «el interés rige el mundo», defendida originariamente por Hobbes²⁶. En este

sentido, el desinterés más alto se halla en la contemplación de otro —alguien que es también humano, que posee un alma y a quien puede conocerse un poco por su rostro—, sin ningún deseo de posesión o dominación, sino sólo de contemplación. Entonces, la belleza de su rostro llega a ser cierto fin en sí mismo.

El poder estético, por tanto, es conciliador: capaz de armonizar difíciles articulaciones, como la del conocimiento-deseo. Según la definición de Tomás de Aquino, belleza es «lo que, al conocerlo, agrada». Luego en la belleza coinciden, temporal y causalmente, las vertientes cognoscitivas y apetitivas del ser humano. Algo parecido observamos si atendemos a la visión interior que proporciona la experiencia estética, a partir de un estímulo exterior. En este caso asistimos a la conciliación de lo físico y lo espiritual.

Existe incluso una tercera cualidad, atribuida a la fuerza de lo bello: el posible equilibrio entre condiciones pasajeras y permanentes. Baudelaire pensó que la belleza está compuesta de dos elementos insolubles: lo efímero y lo eterno²⁷. Ambos se hallan presentes en el rostro humano: su fisicalidad y el espíritu que se muestra a través de ella. El cuerpo es lo efímero, el alma lo eterno.

CALLADA ELOCUENCIA

«La personalidad en el rostro es a la vez lo más irremplazable, lo más singular, y lo que constituye su misma inteligibilidad²⁸. El rostro adquiere significado, es significado, es un lenguaje original. Es, en realidad, el primer modo de comunicación entre los seres humanos.

La elocuencia del rostro puede ser incluso mayor que un discurso oral verbalizado o la lectura de un texto escrito, porque establece una relación inmediata con los demás. Nos invita a abrirnos a la infinitud presente en los otros²⁹. Esta inmediatez de algo infinito, es necesariamente apertura a la trascendencia, y permite el descubrimiento de alguien fuera de mí. La infinitud de otro está dentro de ella o él, y la elocuencia del rostro constituye un modo de acceder a ello. Su valor más importante es el alivio de la soledad; se realiza el

valor trascendente de las relaciones humanas según el cual cada persona sale de sí en busca de otro yo. Así, se funda un nuevo orden político. Es la generosidad originada por verdaderas relaciones humanas en contra de la teoría política de Hobbes y su afirmación de que los seres humanos tienen, por encima de todo, el imperioso deseo de preservar sus propias vidas³⁰.

Si la política no se funda sobre relaciones personales, sin verdaderos contactos entre los ciudadanos, entonces es sólo burocracia, es sólo un aparato externo, como la tecnocracia que aparece como una fuerza opresiva más que como un medio de la humana expresión de sí³¹. El gran problema es la disolución de singularidades, la desaparición de individualidades, porque sólo a través de ellas es posible la comunicación humana. El objetivo de la comunicación es comprendido, para ser útil a la sociedad y a una comunidad verdaderamente compuesta por singulares.

Las relaciones humanas se pervierten por el deseo de poder, cuando la distribución de bienes es tomada crucial y definitivamente como una distribución de poder. Una forma de perversión de los bienes es reducirlos a un tipo de información de la que la gente posee más o menos, y que es usada para mostrarse unos a otros su *standigsocial*. Y a través de los diferentes rangos sociales el poder es, una vez más, el espinazo del cuerpo político³². Entonces, el bien que es cada persona individual —ese bien que constituye un tipo de fin—, se disuelve. Todo reduccionismo hace la sociedad perversa, porque todo reduccionismo olvida la dimensión personal de la sociedad. El bien sólo puede entenderse con un origen personal, como en el pensamiento aristotélico, particularmente, o la filosofía antigua en general, en la que el bien común es el bien de cada ciudadano, de todos.

Estas consideraciones presuponen una particular concepción de los individuos, la sociedad y el bien. El bien humano es, en expresión aristotélica, la *eudaimonia*. Y esta definición incluye telos, bien y virtud. La eudaimonia es una realización teleológica del bien humano que se convierte en virtud³³. La virtud es la excelencia de la

mente por el excelente desarrollo del alma. El específico bien humano no es vegetativo, ni sensitivo, sino intelectual³⁴, donde intelectual significa inmaterial, independiente de lo físico; intelectual significa un nivel en el alma humana, no conocimiento o abstracción únicamente, sino percepción y voluntad espirituales.

La comunicación humana también es intelectual, no sólo porque usa expresiones teóricas o porque necesita lenguaje, sino porque tiene su origen en el alma. Ésta es una condición para entender a los individuos y a la sociedad. Esos conceptos están interrelacionados y son interdependientes. Los seres humanos son animales políticos, la naturaleza humana es sociable y la razón es —siguiendo a Habermas— fundamentalmente comunicativa³⁵. La expresividad del alma, una vez más, funda la política.

Estos argumentos conectan directamente la política con el alma, porque evidencian su presencia, la necesidad de su intervención en las relaciones humanas, su papel social ineludible. Pero no son éstos los únicos enfoques en que se advierte su importancia y su relación con el rostro, sino que éste constituye también un vehículo importante para la amistad, y la amistad ha sido reconocida en diversos momentos de la historia de la filosofía como una base del orden político. La amistad es un tipo de amor, y el amor juega un papel importante, de distintas maneras, en la política³⁶. Eso depende precisamente del tipo de relaciones establecidas entre uno y otros. La aportación de Aristóteles es definir la amistad como benevolencia. La benevolencia, la capacidad de generosidad y de relaciones desinteresadas es la virtud excelente de la política³⁷, porque prepara la armonía de la sociedad, de acuerdo con la concordia que induce y sostiene a los individuos unidos en la ciudad³⁸.

ENTRE LA ESTÉTICA Y LA POLÍTICA

Por ahora, mi afirmación es que la Estética y la Política tienen su origen en el alma. El rostro es un lenguaje para los seres humanos, un vehículo de comunicación. He tratado de redescubrir su valor

como el peculiar reflejo externo de un mundo interior y, en consecuencia, un especial idioma para establecer lazos. Ocurre de esta manera porque «sólo los humanos tienen privacidad de poseer, expresar a través de ellos mismos, y controlar parcialmente sus cuerpos, como realizar lo que puede no tener valor corporal alguno»³⁹. En el fondo de toda la propuesta, está la cuestión acerca de la articulación de alma y cuerpo. También está presente la cuestión acerca de la sociabilidad humana —la dimensión dialógica—, continuando la estructura arquitectónica del «principio dialógico», concebido por Heidegger, Gadamer, Scheler, Jaspers, Buber, Merleau-Ponty y Ricoeur, quienes han entendido que «ser humano es ser interhumano»⁴⁰, pero al mismo tiempo creyendo en la singularidad metafísica de cada humano individual.

Obviamente no es éste el único modo de ver que poseen en común Estética y Política; más bien es el comienzo de una larga discusión o una parte de ella. Los argumentos son distintos, enfocados en diversas direcciones y cada una ocupa un distinto nivel de interioridad. La diversa argumentación sobre la relación entre Estética y Política puede ser más o menos «interior», según a qué aspecto del sujeto se dirija. Entiendo por «argumentos internos» los que se fundan en los aspectos más hondos de la persona, que le resultan más intrínsecos o más cercanos a su esencia.

Analicemos algunos ejemplos. Un buen paradigma es ése en que el Estado es considerado «una obra de arte». En este caso, se hace especial alusión a las estrategias de gobierno. El Estado es una obra del arte de la Política. El elemento estético residiría en la habilidad del gobierno. Esta alternativa tiene una larga tradición a través de la Historia y está presente en las obras de Petrarca, Moro o Cesar.⁴¹ Aquí, la dimensión estética de la Política se introduce por nociones como «fama» y «gloria», siendo ambas parte del elemento eterno que constituye la experiencia de la belleza.

La fama y la gloria del gobernante tienen su complemento en una ciudad radiante, en el esplendor externo de la ciudad. Su belleza

resulta, además, beneficiosa para sus habitantes y constituye, por tanto, una buena inversión. Petrarca pensó que «el cuidado de las carreteras y las vistas cautivadoras de la ciudad contribuirían a la tranquilidad de los ciudadanos, mientras uno podría no lamentar demasiado los gastos envuelto por la belleza y el bienestar del estado»⁴².

Tanto las estrategias políticas, como la urbanización y ornamentación, son aspectos estéticos externos, argumentos de unidad entre Estética y Política basados en facetas exteriores a la persona, aunque vinculadas directamente a ella. Existen otros planteamientos o modos de unir Estética y Política en que tal unión alcanza a grados mayores de interioridad de la persona.

Existe otro enfoque en el que se proyectan, a la vez, aspectos internos y externos: las utopías. Es externo si la tomamos como objeto de las medidas políticas y buscamos sus consecuencias en el gobierno. Entonces, algunos tratados políticos presentan un tipo de reflexión utópica (al menos en el sentido de que propone un modelo que es considerado el mejor). Pero es interno en esas ocasiones en que alguien busca personalmente la utopía. En esos casos, se trata de un ideal personal y singular, más moral que sociológico. En el Estado de Schiller, encontramos un cumplimiento de este principio en su amado mundo griego antiguo. Y también podemos hallarlo en «Hiperión», descrito por Hölderlin. Ambos son modelos de una introducción estética personal en la reflexión política. El elemento estético es precisamente el objeto de deseo, su perfección y su atractivo. Aun la sugerencia más utilitarista puede relacionarse de acuerdo con estos ejes.

La dimensión estética de la Política ha sido incorporada incluso en algunos enfoques utilitaristas. Pero el programa utilitario deja de lado la apreciación de la belleza como un ideal, o como un deseo superior o contemplación desinteresada; y la dimensión estética de la Política pasa a ser placer, entendido en su aspecto sensible⁴³. En este caso, un aspecto interno a la persona como es el placer, queda exteriorizado por el modo en que se considera y trata: como algo más bien material, cosificable.

Otro punto de vista es el de Edmund Burke. Él visualiza la distinción entre lo bello y lo sublime como naturalmente alineado con otras dos distinciones: público y privado, y masculino y femenino⁴⁴. Estas consideraciones, además, permiten a la belleza ocupar un lugar en las relaciones entre los hombres⁴⁵. La dimensión social de la belleza es una propuesta para resolver la articulación Estética-Política. Aunque está probablemente dentro de distintas categorías de las que he tratado, es una propuesta similar, en el sentido de que está relacionando la belleza y el orden político desde las personas mismas. Y, en este sentido, éste es un argumento interno, porque considera un factor interno de la persona.

Una propiedad interna de la actuación humana es el juicio, y nos ofrece la ocasión de reconsiderar los grados de interioridad de las relaciones entre Estética y Política. Al pensar acerca del juicio, aparece fácilmente un problema en la comprensión de los términos, porque «la relación entre el juicio estético y la teoría política ha desaparecido virtualmente desde el discurso crítico. La Estética es malinterpretada como meramente una apreciación de “obras artísticas”; la Política es malinterpretada como simplemente el gobierno de la estructura organizadora del Estado»⁴⁶. El pensamiento político a menudo ha sido negligente en el estudio del juicio, prefiriendo los campos más manifiestamente políticos de la Ética, la economía política y la teoría social. Depende de cómo se conciben los juicios, puede verse cierto paralelismo en el pensamiento estético y político. Ambos pueden encontrarse en una comprensión más honda de la facultad humana de juzgar. Sus actos son similares cuando su objeto es propiamente estético o político, y es capaz de reconocerlos como intrínsecamente relacionados.

Más clásicas, pero también válidas, son algunas sugerencias desde la tradición aristotélica. La noción de *autarquía*, como un modo de ver propuestas paralelas en las dimensiones social y personal⁴⁷; la noción de *hexis* que conecta estética y política⁴⁸; o su *eudaimonia* que establece las bases para entender a la persona. Todos ellos son

ejemplos en que la virtud redescubre la belleza en el alma humana, en el gobierno y en la felicidad.

Algunas de mis reflexiones están inspiradas en la tradición aristotélica y mi principal propuesta guarda una estrecha afinidad con ella, por el concepto de lo humano en que se sostiene. He procurado relacionar Estética y Política uniendo Metafísica y Antropología, para llegar a ese punto en que todo se une: alma, verdad, bien y belleza. Espero que mi conclusión sea clara: entiendo el rostro como una manifestación del alma humana. Ésta es la premisa para considerar su expresividad y belleza en su sentido más hondo. Para este discurso no me he interesado en otras interferencias políticas, ni en confusiones históricas sobre ello, sino sólo en el valor antropológico de las experiencias estéticas y sociales, en las que el rostro es un instrumento importante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Mi estudio fue posible gracias al profesor Lawrence E. Cahoon que me aceptó como *visiting scholar* en el Departamento de Filosofía en Boston University en el verano de 1999. Quiero expresar mi reconocimiento por las observaciones que hizo sobre mi *paper*, pues todas fueron de gran utilidad.

² Levinas propone esta definición de experiencia poética. Cfr. HAMACHER, W. and WELLYERY, D.E. (eds.), *Proper names.*, Standford University Press., Standford., 1996.

³ REDFIELD, J.W., *The twelve qualities of mind.*, C.C. Savege., New York., 1850., p.4.

⁴ Cfr. BERTELLIE, S. and CENTANNI, M., *Il Gesto.*, Ponte alle Grazie., Fierence., 1995., p.5.

⁵ Cfr. WOOLF, F. and CASSIN, M., *Bodylines. The human figure in art.*, National Gallery Education Department., London., 1987., p.31.

⁶ SCHILLER, F., *Aesthetical and philosophical essays.*, Cambridge edition., Boston., 1884., vol.VIII., p.254.

⁷ Cfr. REDFIELD, J.W., *The twelve qualities of the mind.*, Op.cit., p. 4., In a more modern study it is said: «Considerable research has demostrated that at least seven basic emotions can be accurately communicated by facial expressions: happiness, fear, surprise, anger, sadness, disgust, and contempt» in ZEBROWITZ., *Reading faces, Window to the soul?.*, Westview Press., Boulder., 1997., p.26.

⁸ DUCHENNE, G.B., *Physionomie humaine.*, J. RENOARD., Paris., 1862., Reprinted by Cambridge University Press., R. A. CUTHBERTSON (ed.), New York., 1990., p.101.

⁹ Sobre la trascendencia de la voluntad véase: BOSCH, M., «Inmanencia y trascendencia de la intencionalidad», *Acta Philosophica.*, vol. VII., n. 1., 1997., p.101-116.

¹⁰ HUGES, CH.L., «The primacy of ethics: Hobbes and Levinas», *Continental Philosophy Review.*, vol. 31., n. 1., 1998., p.86.

¹¹ KOSTMAN L. (ed), *Emmpathy, form, and space. Problems in german aesthetics, 1873-1893.*, Getty Center., Santa Monica., 1994., p.152.

¹² ROSS FRYER, D., «Of Spirit: Heidegger and Derrida on Metaphysics, Ethics,

and National Socialism», *Inquiry.*, vol. 39., n. 1., p.27.

¹³ Cfr. ARISTÓTELES, *De anima.*, III., 4., 429a-430a., Véase también: BOURIAU, C., «Jean-François Pic de la Mirandole: l'imagination entre ciel et terre», *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger.*, vol. 123., n. 4., 1998., p. 463-482.

¹⁴ Cfr. SAKAKIBARA, T., «The relationship between nature and spirit in Husserl's phenomenology revisited», *Continental Philosophy Review.*, vol. 31., n. 1., 1998., p.262.

¹⁵ Cfr. BOSCH, M., «La unión de la intencionalidad en la libertad», *Metafísica de la intencionalidad.*, PPU., Barcelona., 1997., p.185-199.

¹⁶ CROWTHER, P., «Art, architecture and self-consciousness. An exploration of Hegel's Aesthetic», BENJAMIN, A. (ed.), *Philosophy and Architecture. Journal of Philosophy and the Visual Arts.*, Academy Group Ltd., London., 1990., p.66.

¹⁷ DUFRENNE, M., *Esthétique et Philosophie.*, Klincksieck., Paris., 1967., p.9.

¹⁸ HEIDEGGER, M., *The origin of the work of art.*, Harper and Row., New York., 1917., p.44.

¹⁹ Cfr. BINSWANGER, H., «Life-based teleology and the foundations of ethics», *The Monist.*, vol. 75., n. 1., 1992., p.92.

²⁰ Cfr. CARRIER, D., «Art and its canons», *The Monist.*, vol. 76., n. 4., 1993., p.526.

²¹ DUFRENNE, M., *Esthétique et Philosophie.*, Op.cit., p.54.

²² FERRY, L., *Homo aestheticus. L'invention du goût à l'âge démocratique.*, Bernard Grasset., Paris., 1990., p.36.

²³ MULLIGAN, K., «From appropriate emotions to values», *The Monist.*, vol. 81., n. 1., 1998., p.163.

²⁴ Cfr. BLAND, K.P., «Medieval Jewish Aesthetics: Maimonides, Body, and Scripture in Profiat Duran», *Journal of the History of Ideas.*, vol. 54., n. 4., 1993., p.538-540.

²⁵ WEISS, P., «Creativity and Beauty», *Philosophy and Art.*, D. O. DAHLSTRROM (ed.), Catholic University of America Press., Washington D.C., 1991., p.162.

²⁶ Cfr. MORTENSEN, P., «Shaftesbury and the morality of art appreciation», *Journal of the History of Ideas.*, vol. 55., n. 4., 1994., p.632.

- ²⁷ LOMBARDO, P., «The ephemeral and the eternal: reflections on history», *Rediscovering History, Culture, Politics and the Psyche*, M. S. ROTH (ed.), Stanford University Press., Stanford., 1994., p.389.
- ²⁸ LEVINAS, M., *Proper names*, Op.cit., p.95.
- ²⁹ Cfr. GREISCH, J., «The face and reading. Immediacy and mediation», *Re-Reading Levinas*, R. BERNASCONI y S. CRITCHLEY (eds.), Indiana University Press., Indiana., 1991., p.68.
- ³⁰ Cfr. HUGHES, C.L., «The primacy of ethics: Hobbes and Levinas», *Continental Philosophy review*, vol. 31., n. 1., 1998., p.79-97.
- ³¹ FEENBERG, A., «The Technocracy Thesis revised: On The Critique of Power», *Inquiry*., vol. 37., n. 1., 1994., p.85.
- ³² BORGMANN, A., «The moral significance of the material culture», *Inquiry*., vol. 35., ns. 3-4., 1992., p.293.
- ³³ Es fácil advertir un completo acuerdo entre la *Política* y la *Ética a Nicómaco*.
- ³⁴ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I., 7., 1097b30-1098a20.
- ³⁵ Cfr. LARMORE, CH., «Romanticism and modernity», *Inquiry*., vol. 34., n. 1., 1991., p.78.
- ³⁶ Cfr. DEN UYL, D.J., and GRISWOLD, CH. L. Jr., «Adam Smith on friendship and love», *Review of metaphysics*, vol.49., n. 3., 1996., p.609-637.
- ³⁷ Cfr. SCHALL, J.V., «Friendship and Political Philosophy», *The review of Metaphysics*, vol. 50., n. 1., 1996., p.121-141. Ver también MANSINI, G., «Aristotle on needing friends», *American Catholic Philosophical Quarterly*, vol. 72., n. 3., 1998., p.405-417.
- ³⁸ KLONOSKI, R.J., «*Homonoia* in Aristotle's Ethics and Politics», *History of Political Thought*, vol. 17., n. 3., 1996., p.315.
- ³⁹ WEISS, P., «Creativity and Beauty», Op.cit., p.162.
- ⁴⁰ Cfr. YOL JUNG, HWA., «Mikhail Bakhtin's Body Politic: A phenomenological dialogics», *Man and World*, vol. 23., n. 1., 1990., p.85-86.
- ⁴¹ BEJCZY, I.P., «The state as a work of art: Petrarch and his *speculum principis*», *History of Political Thought*, vol. 15., n. 3., 1994., p.313-321.
- ⁴² *Ibid.*, p.317.
- ⁴³ GRISWOLD, CH. L. Jr., «Nature and Philosophy. Adam Smith on stoicism, aesthetic reconciliation, and imagination», *Man and World*, vol. 29., n. 2.,

1996., p.187-213.

⁴⁴ WHITE, S.K., *Edmund Burke: Modernity, Politics and Aesthetics*, SAGE, California., 1994., p.32.

⁴⁵ *Ibid.*, p.33.

⁴⁶ FERGUSON, K., *The politics of judgment*, Lexington Books., Boston., 1999., p.2.

⁴⁷ Cfr. SWAZO, N.K., «The authentic *tele* of politics: a reading of Aristotle», *History of political thought*, vol. 12., n. 3., 1991., p.405-420.

⁴⁸ Cfr. NEDEERMAN, C.J., «Character and community in the defensor pacis: Marsiglio of padua's adaptation of aristotelian moral psychology», *History of political thought*, vol. 13.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN EN LA FAMILIA

Ma. Teresa Carreras Lomeli

RESUMEN

EL PROPÓSITO DE ESTE ARTÍCULO ES REVISAR LOS DIFERENTES AUTORES: filósofos, educadores y psicólogos que han escrito acerca de la educación de los hijos. Los padres deben otorgarla a sus hijos para que éstos sean mejores personas y mejores ciudadanos.

Desde Quintiliano hasta nuestros días se han ofrecido a los padres de manera asistemática una serie de recomendaciones y orientaciones para educar a los hijos. Actualmente se plantea proporcionar a los padres una educación más sistematizada para que ellos mejoren como personas, y su mejora contribuya a la mejora de los hijos.

ABSTRACT

The purpose of this article is to review different author's work: philosophers, educators and psychologists who have written about children education. Parents must give it to their children to make them better individuals and better citizens.

From Quintiliano up to day, a series of recommendations and orientations have been –without a system– offered to parents so they can put them into practice with their children. Nowadays, it is stated that parents must receive a better systematic education so they can improve as individuals, so this improvement may help to improve their children.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones padres e hijos han sido y son tema de reflexión, tanto en la literatura universal como en la literatura pedagógica de todos los tiempos.

Basta revisar los textos de los principales representantes de nuestra cultura para encontrar expresiones sobre los amores, fatigas, gozos y sufrimientos que conlleva la relación entre padres e hijos. Lo mismo sucede con disertaciones que filósofos, teólogos, psicólogos y pedagogos han hecho sobre la educación que los padres y madres deben dar a sus hijos, para la formación de mejores personas y mejores ciudadanos. A pesar de ello, no fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX que el tema se ha convertido en un eje trascendental para la educación del niño. Los crecientes problemas sociales, las adicciones, el fracaso escolar y la delincuencia infantil y juvenil hacen patente que los modelos educativos empleados no han sido suficientes para la adecuada formación del ser humano. Estos problemas son a todas luces, preocupación permanente por la que atraviesa la familia moderna y cuyas consecuencias se viven en las distintas sociedades.

De ahí la necesidad de realizar investigaciones que ofrezcan a los padres y madres de familia alternativas educativas, formales y sistemáticas que permitan adquirir conocimientos, modificar actitudes y desarrollar habilidades para cumplir con su gran responsabilidad de principales educadores de sus hijos.

Esta investigación busca cotejar las distintas posturas y planteamientos, para conocer cómo la revaloración del niño y la familia, sus necesidades y derechos, han ido acompañados de los cambios sobre la idea que se tenía de la familia en las diversas épocas y sociedades.

El estudio se presenta en cuatro partes:

1. Recomendaciones para la crianza de los hijos.

Se mencionarán textos de Virgilio y Quintiliano como intentos aislados y poco sistemáticos en los que se dan consejos y recomendaciones a los padres para educar y conducir a los hijos pequeños, en

una época en que la atención a la niñez no era prioridad social y en la que los niños no alcanzaban la categoría de personas. Estos autores reconocen la necesidad una buena educación de los niños para que lleguen a ser buenos ciudadanos.

2. La figura de la madre en la formación del hijo.

En la segunda parte se estudia a Vives, Montaigne, Rousseau y Pestalozzi. Este período revela un cambio en la concepción de la infancia, así como recomendaciones orientadas al respeto de su persona, de su libertad y sus decisiones vocacionales. Se enfatiza la formación de la madre como educadora y se edifican los inicios de la relación de los padres de familia y la escuela.

3. La educación familiar en el siglo XX.

En la tercera parte se presenta a Makarenko, Isambert y García Hoz, aludiendo propiamente a la educación de los padres y a la necesidad de comprender que para educar a los hijos primero hay que empezar por la educación de los propios padres.

4. La sistematización de la educación familiar.

En la cuarta parte se verá cómo, en todo el mundo, fue surgiendo la necesidad de sistematizar y profesionalizar la educación para los padres orientada a mejorar su función, apareciendo en Francia con Isambert la escuela para padres.

RECOMENDACIONES PARA LA CRIANZA DE LOS HIJOS

En sus «Bucólicos», Virgilio, poeta romano (70 a 19 a.C.) refleja aspectos que más tarde Santo Tomás de Aquino (siglo XIII) y otros autores como Hume y Locke (siglo XVIII) desarrollarán como «pasiones humanas». La idea central es que éstas deben ser controladas, educadas para el buen uso de la razón, el amor, la ambición, la libertad y las pasiones mismas. En la «Égloga IV» se refiere a la libertad de los hombres y a la posibilidad de alcanzarla mediante el perfec-

cionamiento de la naturaleza y su asimilación a la propia felicidad. Termina el poema aludiendo a la grandeza de la dicha humana, la relación amorosa entre padres e hijos: «Empieza, oh tierno niño, a conocer a tu madre por su sonrisa; diez meses ha sufrido por ti grandes dolores. Empieza tierno niño; el hijo que no ha alcanzado la sonrisa de sus padres jamás fue admitido en la mesa de los dioses, nunca en el lecho de las diosas»¹.

Es claro que para Virgilio lo primero negativo que le ocurriría a un hombre sería que no fuera bien amado y bien criado de niño, o que no supiera corresponder al sacrificio de sus padres al haberlo tenido; sería un hijo malcriado que no podría ser un buen ciudadano ni contar con la tutela de los dioses.

Con Quintiliano (95 a 25 a.C.) ocurre algo diferente. Este insigne pedagogo de origen hispano, se refería a la educación infantil señalando la importancia de que, desde muy pequeños, los niños deben ser educados mediante la observación, la imitación y el afecto; son los padres los encargados de dicha labor y de ahí que deban tener el cuidado de las acciones que realizan frente a los hijos. Podría afirmarse que es quien instaura el principio del ejemplo como el ABC de la educación familiar clásica. Se muestra una preocupación por el cuidado de las costumbres ya que éstas son básicas para la vida familiar. Quintiliano nos señala uno de los principios básicos de una «guía» para padres:

«Nacido el hijo, el padre debe concebir las mayores esperanzas de él pues así, pondrá mayor esmero desde el principio. Los niños asoman esperanzas de muchísimas cosas, las que si se apagan con la edad, es claro que faltó el cuidado, no el ingenio. El padre que reflexione esto muy bien ya desde el principio aplicará el mayor cuidado para lograr las esperanzas que él pretenda»².

Con Virgilio y Quintiliano parece obvio que en aquellos tiempos no se hablaba todavía de una educación familiar como tal. El término más adecuado parece ser el de crianza. La educación es un término que aparecería más tarde y se refiere más a procesos sistematizados

y guiados por personas ajenas a la familia. En cambio la crianza correspondía mejor a las actividades que los padres realizaban y que incluía desde el cuidado y la nutrición hasta los consejos y preceptos para vivir bien.

Como podemos ver con estos autores, apenas se nos dan unos esbozos aislados e improvisados de una «buena crianza». La fuerza de la autoridad y del ejemplo son elementos vitales para el fortalecimiento del carácter de los hijos y la estructura familiar.

LA FIGURA DE LA MADRE EN LA FORMACIÓN DEL HIJO

Juan Luis Vives (1492-1540) enfatiza la labor educadora que desarrolla la madre dentro de la familia; es la figura materna quien tiene el principal papel formativo para con los hijos, desde imponer los deberes a cada uno de ellos hasta la enseñanza de las letras para los mismos. La madre, a pesar de sus múltiples ocupaciones en el hogar, debe darse espacio para formar cultamente a sus vástagos. Por ello, se puede ver que jamás significará molestia para la madre piadosa y amante consagrar unos momentos de holgura a las letras o a la lectura de libros sabios y santos, si ya no por ella, al menos por sus hijos para enseñarlos, para hacerlos mejores³.

El papel de la madre en la formación del niño se toma del papel de la mujer en la sociedad medieval cristiana: amorosa, culta, obediente, delicada y consagrada a la transmisión de los valores de la época.

A ella se le relega de las ocupaciones sociales y se dedica completamente al fortalecimiento ético, cultural y religioso del niño.

En cuanto al padre, el autor nos dice que la educación por parte de éste debe llevarse a cabo mediante las buenas costumbres que los hijos observarán y nos dice que «el padre, pues, si en su mano estuviere proporcione a su hijo un ayo sin tacha ni mancilla y sea enseñado por él si está en condiciones de enseñar, siempre que no fuere él solo pues aprovecharía menos»⁴.

Otro aspecto de importancia es que el autor hace una reflexión

sobre dónde estará mejor educado el hijo: si en una escuela pública o en el hogar. Realiza una valoración de ambos y la que mejores resultados tendrá va a ser la educación que se lleva a cabo en la familia por el hábito de costumbres y la constante vigilancia de los padres.

Michel de Montaigne (1533). Como un clásico de la educación familiar se considera uno de los múltiples ensayos de Montaigne, «Del amor de los padres a los hijos».

Montaigne parte del principio de que el hombre ha sido dotado de capacidad para razonar y emitir su juicio y libre albedrío. «La razón debe guiar nuestras tendencias»⁵, partiendo de esto, afirma que es incomprensible mostrar afecto al recién nacido puesto que éste aún no tiene movimiento en el alma. El amor hacia los hijos, sostiene nuestro autor, deberá ser guiado por la razón e irá aumentando y orientándose de acuerdo al conocimiento que se tiene sobre éstos, a los cuales deberá mostrarse un verdadero afecto paternal, siempre y cuando sean merecedores de ello.

También considera que los padres generalmente se ocupan de tonterías —juegos, pataleos— que por los actos de sus hijos: «Quieren educarlos como monos y no como verdaderos hombres»⁶. En este sentido, Montaigne comparte el desconocimiento de la época, que prevaleció por siglos, sobre las necesidades afectivas de los niños desde recién nacidos y cómo mediante el juego se pueden establecer canales de comunicación e intimidad, entre padres e hijos, y deja ver cómo en esos tiempos se percibía la educación en la familia, más solemne, racional e incluso condicionada, que afectiva amistosa y natural. Sin embargo y al margen de esto, podemos afirmar que las aportaciones que hace este autor a la educación son muy valiosas como podemos ver en las recomendaciones que da a los padres para que sean compartidos y solidarios con sus hijos, para que los formen en y para la libertad y el amor.

Rechaza todo tipo de violencia, pues nada se consigue haciendo uso de la fuerza, sólo almas cobardes y malignas.

Por otra parte afirma que una conversación dulce y sincera, ali-

mentará el cariño y el afecto de los hijos hacia los padres.

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) interviene en la historia de la educación dando un giro de 360 grados en lo que respecta a la concepción del niño y la forma de educarlo, sentando las bases de la educación moderna, al introducir los principios de libertad, intuición y actividad.⁷

Rousseau, personaje *sui generis* en «Emilio», obra en la que él mismo se personifica en un ayo o tutor que educa a un menor, extiende sus ideas sobre la educación que debe recibir un niño. El hecho de que no haya un vínculo de sangre y por lo tanto afectivo con el menor⁸ a quien educa, le permite hablar desde la imparcialidad, y hasta la ingenuidad.

La principal preocupación formativa de Rousseau no es la de educar para tener un hombre obediente en el futuro, sino educar para formar un verdadero hombre social y público: culto, crítico, republicano, con claras obligaciones sobre un entorno social, moral y político. La diferencia con los esbozos dejados por los autores anteriores es que Rousseau busca dotar de armas y herramientas para que el niño elabore en sí mismo, por convicciones, una idea buena de la vida, de la familia y del deber. En esta edad en la que se toman las primeras lecciones de valor y en la que, soportando sin temor los dolores leves, se aprende por grados a soportar los grandes⁹.

Cuanto más débil es el cuerpo más ordena; cuanto más fuerte es, más obedece¹⁰. Paradójicamente todo esto debe hacerse dejando que su libertad y su inteligencia guíen el buen entendimiento de la correcta educación de sus padres o tutores: «Preparad de antemano el reinado de su libertad y el uso de sus fuerzas, dejando el hábito natural a su cuerpo, y poniéndole en el estado de ser siempre dueño de su propio hacer en toda su voluntad así que la tenga»¹¹. El hincapié que da el ensayista francés al buen juicio, la libertad y autonomía del niño lo convierten, como autor, en el precursor de una educación participativa y que hace del criterio del niño el principal orientador de la misma formación familiar. Llega a decir: «en breve se tornará

en nuestras manos el más prudente de los hombres; y no haciendo nada al principio, haréis un prodigio de educación»².

No queda claro a qué se refiere nuestro autor con «prodigio de educación», puesto que no se necesita ser muy perspicaz para darse cuenta de que en la realidad educativa que se vive día con día en la familia y la escuela, este postulado de dejar ser al niño el orientador de su propio proceso formativo ha traído consecuencias funestas en las relaciones educando-educador. Es ingenuo pensar que el niño por sí mismo, orientado sólo por un guía, sin una figura paternal fuerte, decidida e involucrada afectivamente, podrá alcanzar las metas educativas, entre ellas la libertad tan ponderada por dicho autor.

Para Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), considerado por algunos autores como el padre de la educación familiar¹³, educar es despertar las facultades naturales para llegar al desarrollo propio y por ende aprender a ser hombres.

La educación que se dirige al desarrollo total de la personalidad debe cultivar en el niño la cabeza, la mano y el corazón¹⁴. El papel de la madre como principal educadora es relevante en la obra de Pestalozzi.

El amor es un medio para la educación del niño. Según nuestro autor, es el primer requisito y el que siempre se presenta, aunque modificado, quizá bajo varias formas. «Todo lo que yo pido a las madres es que su amor actúe tan enérgicamente como sea posible, pero razonándolo, en el ejercicio, con el pensamiento»¹⁵.

La intuición es el punto de partida de la enseñanza. En líneas generales consistía en poner en correspondencia temporal y en marcha paralela con el desarrollo del niño, las directrices que se pretendía que el niño respetara o aprendiera. En sus palabras: «Hay pues, necesariamente en las impresiones que deben comunicarse al niño por medio de la enseñanza una graduación que seguir, cuyo principio y cuyos progresos deben corresponder exactamente a los principios y a los progresos de las fuerzas del niño en su desarrollo progresivo»¹⁶. Así le parece absurdo y ridículo que se pretenda enseñar a

deletrear al niño cuando todavía éste no ha aprendido lo suficiente sobre lo más práctico y básico del mundo real y el lenguaje. Añade que el niño requiere de una dirección psicológica para «obtener una intuición razonable de las cosas».

Tal orientación debe ir acompañada de libros instrucionistas en los que se expliquen bien las ideas, sus relaciones y los significados que se quieren enseñar al menor.

El autor busca encadenar mediante un arte psicológico, los conocimientos con aquellos principios generales de apropiación de la realidad, con los que se quedarán luego los niños. La premisa principal del pensamiento de Pestalozzi es dar al niño una ubicación real, general y cosmovisionaria para que así las cosas nocivas no ejerzan influencia alguna.

EDUCACIÓN FAMILIAR EN EL SIGLO XX

Un hito importante en la historia de la educación de los padres de familia es el trabajo del pedagogo soviético Antón Makarenko (1888-1939), quien ofrece en su obra en general y particularmente en «Conferencias sobre educación infantil» aportaciones innovadoras en lo que se refiere a la educación de los hijos. En primer lugar reitera como los autores anteriores, la enorme importancia que tiene el buen ejemplo, la disciplina, y el adecuado ejercicio de la autoridad paterna y materna en la educación de los pequeños. El respeto paterno a la familia, el control de cada acto propio, el cumplimiento del propio deber constituyen el primero y más importante método de educación¹⁷.

Señala también la importancia y riqueza de una estructura familiar sólida basada en la unión de los padres. Si los padres profesan un cariño real a sus hijos y quieren educarlos lo mejor posible, tratarán de no llevar sus desacuerdos a la separación, que siempre crea a los niños una situación difícil¹⁸. Así mismo alude a las familias con varios hijos como el ámbito educativo por excelencia: «En una familia numerosa, el niño se acostumbra desde pequeño a la vida colectiva, adquiere la experiencia de vinculación recíproca y entre los mayores

y menores se establece la amistad y el cariño. En semejante ambiente la vida brinda al niño la posibilidad de ejercitarse en las distintas formas de las relaciones humanas»¹⁹.

De acuerdo con la investigación realizada Makarenko fue de los pioneros en establecer que los padres deben formularse objetivos y programas precisos para la tarea educativa. Ninguna tarea puede ser realizada en forma cumplida si no se sabe cuáles son sus objetivos. Cada padre y cada madre deben saber con precisión qué es lo que se proponen en la educación de su hijo. Deben establecer en primer término con claridad cuáles son las propias aspiraciones al respecto²⁰.

Señala reiteradamente la formación del buen ciudadano. Hace especial hincapié en el papel que juega el trabajo en la educación familiar. Recomienda enseñar al niño a trabajar realizando diversas actividades orientadas a la administración y mantenimiento del hogar. «Educar la buena voluntad para el trabajo y la atención a las necesidades del grupo familiar es educar al verdadero ciudadano»²¹. Llega incluso a señalar una serie de actividades distribuidas a los miembros de la familia de acuerdo a sus edades, que van desde regar las plantas y cuidar de las mascotas hasta organizar las salidas.

Estrechamente relacionada con la educación para el trabajo está el manejo de la economía familiar, señalando lo siguiente:

«Mediante una educación correcta de la economía familiar se educa el colectivismo, la libertad, la previsión, el cuidado, el sentido de responsabilidad, la capacidad de orientarse y la capacidad operativa»²². Para este autor la educación es incompleta si no se educa al niño en el campo económico, ya que debe estar capacitado para participar de manera fecunda no sólo en la economía familiar sino también en la estatal.

El trabajo, la economía, el juego, el buen manejo de la autoridad, las necesidades afectivas de los hijos reflejan la preocupación de este autor porque el niño salga a la sociedad con valores que dependan de las conveniencias generales construidas por el grupo social. El niño ya no debe prepararse para ser un buen hombre nada más,

ahora debe formarse para construir sociedades mejores, pues, sostiene Makarenko, es el destino social del ser humano. En este sentido la pedagogía de nuestro autor tiene como máxima aspiración la mejora de la sociedad colectivista sin trascender a lo eminentemente humano como lo es la espiritualidad y sus manifestaciones.

A pesar de las grandes diferencias ideológicas hay un autor que parece sumarse a los planteamientos de Makarenko y éste es Víctor García Hoz, cuya presencia no podría faltar en un trabajo de índole pedagógica.

Con Víctor García Hoz, quien presenta una amplia visión de la pedagogía sobre la familia, se nos hace ver que los lazos que en ella se dan para lograr una buena formación/educación familiar, son diversos.

Para él, la conducta personal de los padres es un factor decisivo: no se piense que se educa al niño solamente cuando se conversa con él, se le enseña o se le ordena. El padre lo educa en todo momento incluso cuando está ausente. Para García Hoz todo lo que nos rodea de modo inmediato y mediato nos educa, nos forma; no sólo lo que los padres o maestros se proponen inculcar a los niños.

Dentro de la dinámica familiar, García Hoz reconoce que es necesaria una acción sistemática, por la cual el padre y la madre tengan claro que cada acto educativo debe contribuir al fin general de la familia; por eso se propone para la educación de los hijos normas y condiciones entre las que se encuentran el propiciar un ambiente de armonía conyugal, comportamiento acorde con lo que se profesa, un fluir constante de comunicación personal entre los miembros, así como la facilidad de establecer un ambiente estético y moral²³.

En cuanto a las normas, García Hoz sugiere las siguientes leyes: comunicación educativa, interrelación de los problemas de educación familiar; es decir se requiere de la presencia física de los padres, orden en los problemas de la educación familiar y voluntad de perfeccionamiento de los hijos. Dichas normas son de índole continuo y reforzante, desde conversaciones y orientaciones hasta premios y castigos a los hijos; sin embargo, aclara, sólo en la medida en que los

padres respondan adecuadamente a tales situaciones se puede decir que tienen madurez emocional, generosidad y sinceridad, mismas que transmiten a sus hijos²⁴.

Para García Hoz, «la educación de hoy tiene que preparar al hombre no sólo para que sea capaz de relaciones directas con los hombres y con las cosas, sino para que sea capaz al operar técnicamente, es decir, entrar de una manera eficaz en un proceso de transformación objetiva y social, en el cual es menester una preparación adecuada para que se comprenda el sentido que cada acto aislado tiene»²⁵.

Hasta aquí podemos ver la coincidencia con Makarenko en cuanto a la sistematización de la educación en la familia y la formación del ciudadano; esto último ha estado presente desde la antigüedad; sin embargo García Hoz va más allá de esto aludiendo a la necesidad del amor conyugal y sentido de trascendencia que debe permear toda educación familiar si se pretende que ésta satisfaga no sólo las necesidades intelectuales, afectivas y sociales sino también las espirituales que toda persona tiene, como lo son la admiración y la búsqueda del bien, la verdad y la belleza.

El amor conyugal, sostiene García Hoz, «es la fuerza y el soporte de la armonía de la vida de los padres entre sí y de su estabilidad emocional, condiciones necesarias para una auténtica educación»²⁶.

Asimismo nuestro autor postula que es en la familia donde se adquieren los hábitos fundamentales y los primeros estímulos para el desarrollo intelectual, moral y religioso, este último de gran importancia ya que el hombre trasciende de la esfera biológica a la espiritual. En este sentido, García Hoz promueve una formación religiosa en el seno de una familia cristiana, basada en el amor con el fin de que los hijos anhelan la perfección.

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE PADRES Y LA INTERVENCIÓN DEL ESTADO

En el siglo pasado nació la preocupación por la formación sistematizada de los padres en cuanto al desarrollo de la labor educa-

tiva con sus hijos. Primero surgió «la lucha contra la mortandad infantil y la mala salud de la infancia»²⁷. Esta característica fue observada principalmente cuando en muchos países se volvió obligatoria la instrucción y el Estado tomó en sus manos dicha labor, ya que era frecuente encontrar niños desnutridos: «Estas deficiencias habrían podido ser prevenidas o por lo menos reducidas a un mínimo, si los padres hubieran recibido previamente instrucciones acerca del adecuado cuidado de sus hijos»²⁸; por lo tanto se observó que las madres necesitaban una preparación conveniente para criar y educar adecuadamente a sus hijos, y así fue como en Europa empezaron a surgir escuelas para padres desde el siglo IX, sin embargo, los impulsores de la formación a las madres reconocieron que éstas por sí solas no podían con semejante responsabilidad pues necesitaban la participación directa y comprometida de sus cónyuges.

Es así como empiezan a surgir las escuelas para padres que ofrecen apoyo y educación sistematizada a padres y madres de familia.

Gran impulso a la escuela para padres se dio en Estados Unidos²⁹ y Europa, principalmente en Francia con André Isambert quien promovía la educación para padres, no sólo ofreciéndoles conocimientos acerca del desarrollo de los niños, así como consejos y sugerencias sobre su cuidado, sino que iba más allá promoviendo una formación integral que les permitiera modificar la forma de actuar ante sus hijos. El simple conocimiento, el razonamiento, resultarán inoperantes para modificar las reacciones necesariamente rápidas y dirigidas en la mayoría de los casos, sin que la reflexión pueda disponer de tiempo para intervenir debido a los hábitos antiguos³⁰, para lo cual este autor propone sesiones de trabajo grupal con padres donde éstos participen activamente, para que desde el terreno intelectual busquen procedimientos prácticos para la educación de sus hijos; así mismo señala la necesidad de otorgar ayuda educativa personalizada a los padres incluyendo un tutor que los oriente en situaciones específicas.

Parece claro, según lo expresado en este artículo, que a través del tiempo han existido un conjunto de ideas continuas y constantes

sobre la orientación y educación de los padres de familia y cómo se han ido conformando cada vez más en proyectos sistematizados y formales. Así ha sido en Europa, en América y en otros países del mundo donde se han dado disposiciones legales referentes a la educación y organización de padres de familia. Todo esto ha llevado a cambios sociales que de una manera u otra han modificado el ejercicio de la paternidad, y han motivado a investigar y desarrollar propuestas de educación e intervención con padres que en todos los países van en aumento.

En la actualidad se pueden distinguir seis campos de investigación y de intervención en educación familiar:

- El estudio de los procesos educativos aplicados por los padres o por quienes los sustituyen en beneficio de los niños y los adolescentes a quienes educan.
- Las relaciones entre las diferentes instancias que participan en la educación de los niños: familiares y guarderías, familiares y escuela, familia y centro de readaptación.
- La formación de los padres y las intervenciones realizadas en beneficio de las familias para ayudarlas en el ejercicio de sus funciones educativas.
- La formación de los agentes de intervención para cooperar con las familias, ayudarlas, o incluso suplirlas en el caso de internados o de servicios familiares de acogida.
- La intervención de suplencia familiar en entidades como las familias de acogida o los internados donde se educa a los niños al margen de sus familias.
- El análisis de las políticas sociales para las familias³¹.

Todo lo anterior, invita a la reflexión de que existe la necesidad de una educación para los padres planeada y sistemática que les dé los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar mejor su función.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ VIRGILIO., *Geórgicas y Bucólicas.*, p. 243.

² QUINTILIANO, M.F., *Instituciones oratorias.*, p.30.

³ GALINDO, A., *Textos pedagógicos hispanoamericanos.*, p.304.

⁴ *Ídem.*

⁵ DE MONTAIGNE, M., *Ensayos II.*, p.73.

⁶ *Ídem.*

⁷ El principio de libertad se refiere a entregar al alumno, la autodeterminación de su hacer; en el principio de intuición se afirma que se aprende mejora cuanto más sentidos intervengan en el proceso de aprendizaje puesto que «nada hay en la inteligencia que no haya pasado por los sentidos»; el principio de actividad se refiere no sólo a una actividad sino a una actividad interior, mental, donde reflexiona, deduce, concluye y comprueba.

⁸ Cabe recordar que Rousseau no estableció vínculos educativos-afectivos ni con sus propios hijos a quienes abandonó en un orfanato, por lo que nunca supo lo que era criar y educar realmente a un niño y un adolescente.

⁹ ROUSSEAU, J.J., *El Emilio.*, p.70.

¹⁰ *Ibidem*, p.43.

¹¹ *Ibidem*, p.226.

¹² *Ibidem*, p.89.

¹³ QUINTANA, J.M., *Pedagogía familiar.*, p.11.

¹⁴ PESTALOZZI, J.E., *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*, p.265

¹⁵ Quintana., *Ibidem.*, p.35.

¹⁶ *Ibidem*, p.44.

¹⁷ MAKARENKO, A., *Carta a los padres.*, p.11.

¹⁸ *Ibidem*, p.9.

¹⁹ *Ibídem*, p.8.

²⁰ *Ibídem*, p.10.

²¹ *Ibídem*, p.51.

²² *Ibídem*, p.56.

²³ GARCÍA HOZ, V., *La educación del estudiante en la familia.*, p.485.

²⁴ GARCÍA HOZ, V., *Familia, sexo y droga.*, p.26.

²⁵ GARCÍA HOZ, V., *La educación del estudiante en la familia.*, p.491.

²⁶ *Ibídem*, p.97.

²⁷ STERN, H.H., *La educación de los padres.*, p.21.

²⁸ *Ídem.*

²⁹ El desarrollo de la Psicología infantil y los estudios sobre el niño que realizó Stanley may, entre 1880 y 1909, dieron la pauta para la educación y orientación de los padres con respecto a la crianza de los hijos. Estados Unidos y Canadá cuentan con una gran tradición en cuanto a la educación de madres de familia en aspectos como la economía doméstica que incluso es enseñada en las universidades.

³⁰ ISAMBERT, A., *La educación de los padres.*, p.122.

³¹ BOUTIN, G., *Intervención sociopedagógica en la familia.*, p.26.

BIBLIOGRAFÍA

BOUTIN, Gerald., *Intervención sociopedagógica en la familia.*, Narcea., Madrid., 1977.

DE MONTAIGNE, Michel., *Ensayos II.*, Cátedra., Madrid., Trad. Dolores de Picazo y Almudena Montejo., 1993.

GALINDO, Angeles., *Textos pedagógicos, Hispanoamericanos.*, ITER Ediciones., Madrid., 1968.

GARCÍA HOZ, Víctor., *Familia, sexo y droga.*, Rialp., Madrid., 1976.

GARCÍA HOZ, Víctor., *La educación del estudiante en la familia.*, Colección Fin de Siglo., España.

ISAMBERT, Andre., *La educación de los padres.*, Narcea., Madrid., 1980.

MAKARENKO, Antón. *Carta a los padres.*, Culturas Populares México., 1970.

PESTALOZZI., *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*, Ensayos pedagógicos

de Luis Fernandez., Trad. Domingo Tirado Benedi., Ensayo pedagógico no. 13., Luis Hernández G., 1955.

QUINTANA, José M., *Pedagogía familiar.*, Editorial Narcea.

QUINTILIANO, M. F., *Instituciones oratorias*, Biblioteca clásica., Tomo IV., Trad. Ignacio Rodríguez.

ROUSSEAU, J.J., *El Emilio de la educación.*, Trad. Luis Agurrebeda., EDAFF., Madrid., 1964.

STERN, H.H., *La educación de los padres*, Kapeluz., Buenos Aires., Argentina., 1967.

VIRGILIO; *Georgicas y Bucólicas.*, Porrúa., Colección Sepan Cuantos., México., 1997.

PROPUESTA DE UN MODELO DE DESARROLLO PARA UNA COMUNIDAD RURAL MEXICANA, MARGINADA POR EL DIFÍCIL ACCESO Y POR LA FALTA DE SATISFACTORES BÁSICOS¹

Ana Teresa López de Llergo

Luz Ma. Cruz de Galindo

RESUMEN

ESTE ARTÍCULO PRESENTA UN MODELO DE DESARROLLO COMO SUGERENCIA para que lo adopten y adapten otras comunidades en condiciones semejantes.

Plantea que el desarrollo es posible cuando las comunidades realizan sus proyectos y respetan su identidad. Si el modelo es de gabinete resulta anacrónico o impositivo. Hay que partir de casos concretos, buscar aspectos generalizables y hacer adaptaciones en la comunidad. El promotor comunitario ha de conocer las ciencias sociales y auxiliarse de una tecnología para establecer las vías de desarrollo.

ABSTRACT

This article presents, as a suggestion, a model of development to be adopted and adapted by other communities in similar circumstances.

It states that development comes when the communities carry out their projects and respect their identity. If the model is carried in an office, it becomes an anachronism or an imposition. We have to start from specific cases, look for generalizing aspects and adapt them to the community. The communitarian promoter must know the social sciences and get help from a technology to establish the development paths.

1 . LO GENÉRICO QUE HACE A LA COMUNIDAD SER LO QUE ES, Y LO ESPECÍFICO QUE LE DA UNA IDENTIDAD SINGULAR A CADA UNA

Los aspectos comunitarios genéricos se identifican con la esencia de un grupo. Si falta alguno, deja de ser comunidad. Lo genérico responde a la pregunta *qué es*. Lo específico es el modo como se manifiesta esa comunidad, las características propias que le dan una identidad singular. Responde a la pregunta *cómo es*.

Por comunidad entendemos:

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 local².

De acuerdo con esta definición encontramos las siguientes notas esenciales —genéricas— de una comunidad:

- Espacio geográfico determinado³.
- Personas agrupadas.
- Conciencia de pertenencia al grupo y al espacio geográfico.
- Identificación con símbolos, ritos y tradiciones.
- Interacción más intensa que en otros contextos, lo que favorece el liderazgo.
- Intereses comunes y apoyo mutuo.
- Logro de determinados objetivos: satisfacción de necesidades, resolución de problemas, desempeño de funciones sociales en un ámbito determinado.

Cuando hablamos de lo específico de una comunidad nos referimos a:

- Lo propio del espacio geográfico: delimitado y delimitable, con un clima, vegetación, etcétera, que le son características.

- La estructura sociocultural: densidad y características de la población, edad, sexo, nivel de escolaridad, vínculos consanguíneos...
- El arraigo a la tierra, el orgullo por vivir ahí.
- La conservación de los propios ritos y tradiciones, reconocimiento y aceptación de sus símbolos, etcétera.
- La forma en que se expresan las relaciones interpersonales, los estilos concretos de participación y modos de ejercer el liderazgo.
- Los intereses que motivan a las personas y las dinámicas de apoyo mutuo, lo que se ha alcanzado y en qué nivel, a cuántos ha beneficiado, cómo se ha logrado y cuáles son los problemas por resolver.

El ámbito territorial comunitario comprende dos ambientes⁴: el natural y el modificado. El primero se refiere a la flora, fauna, elementos naturales, accidentes geográficos, aspectos meteorológicos... El segundo, a las modificaciones materiales, viviendas, carreteras, campos agrícolas, etcétera, que el ser humano hace, utilizando parte del ambiente natural. Los factores físicos —favorables o desfavorables— constituyen el escenario donde el hombre realiza una serie de transformaciones, según sus posibilidades técnicas y su conocimiento científico, para satisfacer las necesidades individuales, grupales o comunitarias. La planificación del medio físico como factor de desarrollo, debe llevarse a cabo en completa coordinación con los aspectos socioeconómicos; éstos han de programarse y planificarse en el marco de las posibilidades del elemento físico.

En las comunidades rurales, la concentración poblacional es más escasa que en las urbanas. Son localidades con menos de 2500 habitantes. Su desarrollo depende de la capacidad y posibilidades de los seres humanos para aprovechar los recursos naturales. Las más primitivas viven sólo a expensas de tales recursos. Existen comunidades *cerradas* o *autosuficientes* y comunidades *abiertas*. Por lo general, las primeras se identifican con las primitivas: satisfacen íntegramente las exigencias del grupo y del individuo —aunque sea de manera precaria— y sus relaciones con el mundo exterior son mínimas. Las

abiertas pertenecen a un complejo regional de comunidades y su desarrollo —en aspectos económicos y socioculturales— depende de la región. Se trata de grupos de familias que disponen de un sistema integrado de instituciones y que adoptan ciertas conductas más o menos similares. A medida que las comunidades se van modernizando, se hacen interdependientes, sobre todo en lo sociopolítico⁵.

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

2. ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO DE LA COMUNIDAD: UBICACIÓN, CONFIGURACIÓN, RECURSOS, FUNCIONES, RELACIONES, PROYECCIÓN Y FUTURO

En la tierra polvorienta es un milagro que se conserven las huellas de los *tenis* de un joven. Continuamente hay fuertes vientos que provocan remolinos y polvaredas que nublan el horizonte. La tierra, poco fértil y caprichosa como un adolescente, sólo sirve para albergar los magueyes pulqueros que subrayan lo agreste de las agrestes rocas. Las dificultades del camino son muchas y las escasas veredas son poco transitables, pero no hay otras. Aún le falta al muchacho recorrer un largo trayecto y lo más probable es que no encuentre a nadie por el camino, la comunidad más cercana está detrás del cerro que tiene ante sus ojos.

El joven viste una playera con los típicos letreros de la ropa comprada en los Estados Unidos, *jeansy tenis*. Lleva un paso ágil, se nota que quiere llegar, tiene urgencia por estar con los suyos; carga un itacate⁶, le palpita fuertemente el corazón sólo de pensar en la cara que pondrán su madre y hermanitas al descubrir las sorpresas que les trae. Estará pocas horas, el conocido que lo pasa al otro lado le

dijo que la vigilancia iba en aumento y no podían arriesgarse. ¡Cuántos recuerdos se agolpan en su mente!, ¡cuántas veces recorrió ese camino para ir a la escuela! Valió la pena aprender a escribir, a sumar, a restar, a multiplicar... Con muchos golpes le pagó su padre, que al verle regresar le decía: *No sirves ni para sacar a los animales a pastar; parece mentira que todo lo tengan que hacer las mujeres de esta casa y tú con sueños de gran señor. Ya te crees que por saber dos o tres letras serás un catrín de la ciudad.*

Un brillo aparece en sus ojos. El joven piensa que prefería esos tratos a tropezarse con su padre en el camino tambaleándose con los amigos y despilfarrando lo poco que tenían para comer, en unos cuantos litros de pulque. La madre del chico estaba *hecha a la antigua*, por eso mantuvo unida a la familia. Las de ahora ya están solas, cuidan al hijo —si lo llegan a tener—, consiguen uno que otro trabajo, aunque prefieren el de bordar; hacen verdaderas maravillas, sólo que les pagan poco, pues como no hay agua, venden el trabajo *en sucio*.

Luego piensa en Juanita, con ella se va a casar, pero quiere hacerlo bien, porque casi todos sus amigos han embarazado a las novias y después se han desaparecido. Recuerda entonces la muerte de Carmen, de apenas 15 años, por un aborto provocado.

Le llegaron rumores de que Ruiz no resistió la tentación y cayó en el vicio de la droga. Un escalofrío lo recorre y piensa: *Ojalá a mí no me suceda, es tan duro estar solo allá, del otro lado, con costumbres tan distintas, siempre con el temor de la denuncia por estar indocumentado.* Pero no, él le sabrá cumplir a Juanita, y a su madre y a sus hermanas. Llegarán a estar muy orgullosas de él. El padre del muchacho al menos ha respetado a las hijas, ya eso resulta ganancia, porque se cuenta cada historia por ahí. Parece mentira, pero qué vergonzoso es el incesto.

Así, acompañado de esos pensamientos, llega al pequeño *jacal* del que asoma su madre. Le salen alas en los pies, se le hace tarde para darle un fuerte abrazo: *¿Cómo está usted mamá?, ¿cómo están mis hermanas?, ¡tengo tanto que decirles!, ¡sería tan bueno poder quedarme*

aquí, pero me mataría la pena de no poder conseguir trabajo. De todas maneras regresaré, aunque por lo pronto, mañana tengo que partir.

El joven de nuestra historia reúne todas las características de los muchachos que habitan en la comunidad de Puerto del Ángel, ubicada en el Estado de Hidalgo, en la República Mexicana. Es una región montañosa muy aislada (está en la punta de un cerro), que ha conservado una cultura autóctona —comunidad otomí— llena de tradiciones y peculiaridades, muy vinculada a sus raíces familiares, y que vive con un notable atraso. Su economía agraria es de simple subsistencia, lo que provoca el éxodo rural a las ciudades.

El primer problema para visitar la comunidad, es el difícil acceso. El camino es empinado y abrupto. Se requiere de un vehículo adecuado (camioneta *pick-up*) y un chofer con mucha experiencia.

En la región viven alrededor de 50 familias. Según cifras del Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI)⁸, la población total es de 335 personas (173 hombres y 162 mujeres). Hay 77 menores de cinco años, 110 personas tienen entre 6 y 14 años, y 148 son de más de 15 años. Un promedio de 9.1% de personas, está distribuido en 37 viviendas particulares —con pisos de tierra y materiales de construcción baratos—. En ninguna de las viviendas hay agua (la acarrearán con ayuda de burros), ni luz (utilizan acumuladores de coches), ni drenaje (normalmente defecan al aire libre y el uso de letrinas es poco generalizado, por falta de costumbre y porque la construcción de las mismas requiere de una tecnología especial, el suelo es muy duro). Los moradores de Puerto del Ángel no quieren irse de ahí, porque tienen su casa y un amplio terreno para moverse: los caseríos están muy distantes unos de otros.

Como el agua escasea y el maguey se da solo y en abundancia, es fácil saciar la sed con pulque. Esto fomenta el alcoholismo. En la comunidad se ingiere pulque desde muy temprana edad, porque además, la bebida tiene propiedades alimenticias. El problema es la adicción y las enfermedades que ocasiona.

Los habitantes de Puerto del Ángel tienen ganadería de traspatio: aves, conejos, etcétera, y la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural (SAGAR) les asesora para el cuidado de sus animales.

Pese a que la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) ha hecho labores de medicina preventiva, en verano son frecuentes los padecimientos gastrointestinales: cólera y cuadros diarreicos más o menos severos. En invierno aparecen las enfermedades respiratorias. Hay casos de tuberculosis, desnutrición de los tres grados, hipertensión, cirrosis —por la excesiva ingestión de pulque desde edades tempranas—, etcétera. Normalmente las mujeres dan a luz en la vivienda familiar y algunas mueren durante el parto. Otras, bajan del cerro al Centro de Salud para recibir atención médica.

En la comunidad, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya instaló un jardín de niños, escuela primaria y telesecundaria. Hay también una antena parabólica (Televisión, canal 22).

La institución gubernamental Desarrollo Integral de la Familia (DIF), a través del municipio, eventualmente ayuda a esta comunidad con desayunos escolares para la población estudiantil, cursos de capacitación a las mujeres, etcétera.

De los 335 habitantes, al menos la tercera parte habla una lengua indígena, además del castellano. 79 de los 110 niños —de entre 6 y 14 años— saben leer y escribir; y 113 de las 148 personas mayores de 15 años están alfabetizadas, pues, además de la primaria, el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) ha impartido cursos de alfabetización, de primaria y de secundaria con el sistema abierto. Incluso, hay adultos que ya obtuvieron su certificado de secundaria.

El INEA prestó, durante un tiempo, cuatro máquinas de coser para que las mujeres de la comunidad llevaran a cabo trabajos de maquila, pero a los seis meses las recogió y las trasladó a otras comunidades.

Algunas mujeres recibieron un curso de deshilado —esta actividad gusta mucho a las nativas de la zona— pero no ha sido posible comercializar el trabajo, pues se requiere material de mayor calidad y limpio. Es difícil, por la escasez de agua.

Pese a su aislamiento, las personas de la región reciben influencia de los modernos medios de comunicación, porque hay televisores (como hemos dicho, obtienen la energía de los acumuladores). Esto se percibe en su lenguaje y en las prendas de ropa que utilizan.

También hay divisiones y una competencia malsana por asumir el liderazgo, pero un liderazgo escondido. En realidad, muchas personas quieren los beneficios de los puestos de poder, pero no las responsabilidades.

Por la descripción que hemos hecho de Puerto del Ángel, podemos ver que se trata de una comunidad cerrada y autosuficiente, con las siguientes características⁹:

- ASPECTO ECONÓMICO: Escasez de capitales, bajos ingresos *per cápita*, métodos de producción precarios y necesidades básicas insatisfechas, agricultura deficiente (faltan medios técnicos en el cultivo y capitales para llevar a cabo innovaciones en las actividades agropecuarias), industrialización incipiente.
- ASPECTO SOCIAL: Comunidad de tipo tradicional estacionaria y de gran estabilidad. Escaso desarrollo de la clase media que se refleja en el sector agrícola, por la explotación pequeña de parcelas reducidas. En el sector industrial hay una gran carencia de técnicos y profesionales. Encontramos altas tasas de natalidad y mortalidad; nutrición inadecuada y dietas deficientes, vivienda escasa y pobre; mal estado de salud pública y de la sanidad; bajo nivel de educación, analfabetismo; deficiente consumo de energía.

3. ANÁLISIS VALORATIVO DE LA COMUNIDAD: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

En el medio rural la pobreza extrema —grave *enfermedad social*— se encuentra muy extendida, es profunda y severa. Se calcula que en esas áreas uno de cada dos hogares es pobre, mientras que en las zonas urbanas, lo es uno de cada nueve. La elevada dispersión de las localidades rurales y el aislamiento por la falta de medios de comunicación, complican la provisión de servicios básicos y dificultan el

acceso a los centros educativos y laborales. Todo ello aumenta las posibilidades de perpetuar la presencia de la población excluida¹⁰.

Para evaluar la *salud social*¹¹ de Puerto del Ángel utilizaremos las categorías propuestas por Pérez Adán¹². Ciertas medidas investigan el defecto¹³, para calibrar la cantidad y calidad de desviaciones percibidas como tales por el entorno social.

Las áreas se interrelacionan y no pueden ni deben activarse aisladamente, pues los problemas de la comunidad se enfocarían de manera unilateral y sus efectos serían intrascendentes.

Las categorías son:

1° Equidad generacional: mide la solidaridad intergeneracional a través del soporte afectivo próximo en la primera y tercera generación. Se relaciona directamente con el ámbito familiar.

2° Desigualdad (en lo esencial)¹⁴: 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. Se vincula estrechamente con el ámbito social.

3° Deuda filial diacrónica: mide las acciones sociales de efectos diferidos catalogados como perjudiciales (deuda ambiental). Cuantifica y relaciona la conciencia ecológica como dato disfuncional (negativo); el consumo de energía no renovable, *per cápita* anual; la media de desecho de acumulación dañina, *per cápita* anual. También contabiliza el ahorro e inversión social familiar, que propicia la creación de patrimonio, de dote y de seguros transmisibles, si los hay. La categoría nos da idea de la *razón* social y del *espíritu* de comunidad que prevalece. Se trata del ámbito ecológico (físico y moral).

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 consi-

derados); 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. Es la profundidad con la que se incluye cada ciudadano en las distintas comunidades.

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). Tal categoría se refiere a la inclusión —en el contexto global— de las distintas agrupaciones.

De acuerdo con estas categorías, elaboramos —para efectos de este estudio— un instrumento de análisis (cuadro 1) para detectar las presuntas carencias de salud social en cualquier comunidad.

CUADRO 1: CARENCIAS DE SALUD SOCIAL

Categorías	PROBLEMAS			
	Individuales	Familiares	Laborales	Sociales
Equidad generacional	Apatía, resignación, ignorancia Irresponsabilidad (madres solteras, violaciones, adulterio, incesto, abandono) Individualismo Agresividad	Rechazos Marginaciones Desintegración Inestabilidad Indiferencia Violencia Nuevas estructuras familiares irregulares	Insolidaridad (no se transmiten oficios, o no se trabaja) Trabajos muy absorbentes Evasión o refugio en el ambiente laboral porque ofrece más bienestar	Acaparamiento o despilfarró de bienes Falta de instituciones que suplan carencias familiares Presencia de centros de corrupción
Desigualdad en lo esencial	Mala salud física y psíquica Desnutrición Sobrealimentación Falta de recursos económicos por despilfarró o por carencias Oportunismo Demandas desorbitadas	Ausencia o acaparamiento de propiedad privada Falta de acceso a los recursos básicos (alimentación, vivienda, educación, salud...)	Desempleo Falta de capacitación Salario injusto Trabajo inadecuado Fuga de cerebros	No prestaciones sociales: servicios médicos, jubilación, cajas de ahorro, etc. Infraestructura social inadecuada
Deuda filial diacrónica	Suciedad Irresponsabilidad Adicciones Prostitución Malos ejemplos Incitación al mal	Hacinamiento Promiscuidad Agresividad Superficialidad	Basura Humo Contaminantes	Falta de conciencia ambiental Desperdicios Contaminación: tierra, agua y aire. Uso irracional de los recursos naturales Pornografía
Conciencia cívica	Indiferencia Pesimismo Evasión de impuestos Criminalidad Enquistamiento	Mini y latifundio Todo el grupo familiar malviviente Falta de participación ciudadana	Perezosos Ladrones Depredadores	Defraudadores Destrucción Crimen organizado

Categorías	Individuales	Familiares	Laborales	Sociales
Pluralidad social	Documentación irregular o indocumentados Exclusiones	Transmisión generacional de la pobreza Inequidad de género	Huelguistas Revolucionarios Anarquistas	Insatisfacción Discriminación de grupos minoritarios Acciones esporádicas, no articuladas

En el siguiente cuadro presentamos las fortalezas y debilidades —desde el punto de vista individual, familiar, laboral y social— que encontramos en esa comunidad.

**CUADRO 2: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA COMUNIDAD DE
PUERTO DEL ÁNGEL**

Categorías	Fortalezas	Debilidades
Equidad generacional	Cohesión familiar	Apatía, resignación e irresponsabilidad Desmembramiento familiar por emigraciones Hogares monoparentales Inicio temprano en la vida sexual
Desigualdad en lo esencial	Arraigo a la tierra Sentido de identidad y pertenencia Apoyo de instituciones gubernamentales y no gubernamentales Incipiente disposición al cambio y apertura	Mala salud física Oportunismo (manipular con las carencias) Escasez de recursos económicos por despilfarro y carencias Ausencia de actividades productivas Deficiente capacitación para el trabajo Falta de prestaciones sociales, servicios médicos, cajas de ahorro, etc. Infraestructura social inadecuada (sin drenaje, agua entubada y energía eléctrica) Condiciones territoriales adversas
Deuda filial diacrónica	Admiración por la naturaleza Amor por la tierra natal Conservación de costumbres y tradiciones	Suciedad Alcoholismo (pulque) Hacinamiento y promiscuidad Contaminantes Tierra semiárida
Conciencia cívica	Sentido de pertenencia a la comunidad	Falta de participación ciudadana Ejercicio inadecuado del liderazgo
Pluralidad social		Transmisión generacional de la pobreza Feminización de la pobreza Precaria estratificación social Inequidad de género Acciones esporádicas y desarticuladas

4. PROPUESTA DE UN MODELO DE DESARROLLO PARA SOLIDIFICAR LAS FORTALEZAS Y MINIMIZAR LAS DEBILIDADES

En todas las formas de intervención social, el método de trabajo integra y fusiona las siguientes fases o momentos de una estrategia programada¹⁵:

- a) Estudio-investigación del aspecto de la realidad sobre el que se quiere actuar (obstáculos-necesidades, recursos-potencialidades, etcétera); ayuda a configurar un diagnóstico¹⁶. Es el momento analítico en el que preguntamos *¿qué pasa?*
- b) Planeación y programación de las actividades que cambien la situación.
- c) Realización de las distintas actividades (conscientes y deliberadas, con una intencionalidad que mantenga, mejore o transforme el aspecto de la realidad social sobre la que se actúa). Es el momento del hacer. Supone un conjunto de acciones que se dan dentro de un sistema social en un juego incierto de intercambios.
- d) Evaluación de lo realizado o de lo que se está realizando, para corregir los contenidos y formas de actuación.

El último aspecto es importante por ser la base de un nuevo diagnóstico. Se han de evaluar las realizaciones materiales y los cambios de actitud¹⁷. Las primeras son el resultado de los objetivos tangibles del desarrollo comunal y corresponden a programas de contenidos fundamentalmente económicos: creación de nuevas fuentes de ingreso, mejora de los medios y sistemas de producción, introducción de innovaciones tecnológicas, formación de cooperativas, etcétera. Realizaciones materiales son también las obras que contribuyen a la mejora del medio en donde se desarrollan las distintas actividades: programas que comprenden servicios básicos, comunales y de vivienda. Los objetivos intangibles¹⁸ son el cambio de actitudes, el aumento de la participación colectiva, la formación de dirigentes, el logro de una personalidad comunal independiente y, con ello, el fortalecimiento del sentido comunitario.

Para conseguir todo tipo de objetivos, en la actividad comunal se han de aplicar programas de acción con metas perceptibles, si no, el cambio de actitudes y la participación social tendrán un contenido abstracto, de poco o ningún sentido práctico. El trabajo es el medio esencial para favorecer el desarrollo, siempre y cuando esté orientado hacia fines colectivos.

Nuestro modelo busca una promoción cuya meta sea el logro del bienestar social¹⁹ y la mejora en la calidad de vida²⁰, siempre con respeto a la identidad comunal.

Por desarrollo comunitario entendemos:

El 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 tal fin.

En todo esto —pero especialmente en el cambio de actitudes— la educación juega un importante papel, porque despierta en el ser humano la capacidad para resolver problemas, el anhelo de progresar mediante el esfuerzo propio, y de trabajar en la formación de la personalidad —individual y colectiva— sobre bases democráticas²¹.

En el cuadro 3 se relacionan las categorías de salud social, con las acciones propuestas para llevar a cabo un proceso de desarrollo en Puerto del Ángel. Tales acciones se agrupan en tres:

La fase **inicial**, que ha de fortalecer un aspecto comunitario genérico en esa comunidad, por ejemplo, mejorar la capacidad de interacción. La **meta**, que también debe tratar de lo genérico y universal, adecuado a toda comunidad, independientemente de su configuración social y cultural, y de su grado de desarrollo y que, en todos los casos, es una mejora en la calidad de vida para el logro de la salud social. En cambio, los **aspectos que conforman el proceso** son específicos, privativos de esa comunidad, aunque pueden trasladarse o adaptarse a otras. La parte inicial es lo que se tiene, la meta es a lo que se quiere llegar y los otros aspectos del proceso son los **cómos**.

CUADRO 3: PROPUESTA DE DESARROLLO PARA PUERTO DEL ÁNGEL

CATEGORÍAS	PROPUESTAS		
	Inicio del proceso ²²	Aspectos del proceso	Meta del proceso
Equidad generacional (familia)	Fortalecer más el sentido de pertenencia al núcleo familiar	Amor y solidaridad en la familia Mejorar la dinámica familiar Promover la existencia de matrimonios estables	Protección y afecto para todos los integrantes de la familia, incluyendo la primera y tercera generación
Desigualdad en lo esencial (sociedad)	Incorporar a más población en el sistema de salud Ampliar los recursos alimenticios Impulsar y dar los medios para el mejoramiento de la vivienda e infraestructura social Acceso a la educación Impulsar actividades productivas	Sistema de salud Medicina preventiva (vacunación, nutrición, salud reproductiva) Acciones específicas según necesidades locales: capacitación laboral, proyectos de autoconstrucción de vivienda, créditos blandos... Alfabetización y escuelas para niños y adultos Federalismo	Población con desigualdad sólo funcional, con esperanza de vida y seguridad de recursos para afrontar las necesidades en el futuro
Deuda filial diacrónica (ambiente)	Crear conciencia y responsabilidad ecológica	Campañas de mejoramiento ambiental: tratamiento de la basura, instalación y uso de letrinas, elaboración de composta, huertos familiares, etcétera. Aprovechar tecnología Liderazgo compartido	Ambiente físico y moral sano, en el presente y el futuro Contar con un ahorro familiar
Conciencia cívica (inclusión personal)	Formación ciudadana. Promoción de acciones que favorezcan la cívica	Colaborar en actividades voluntarias Control de la criminalidad	Participación ciudadana de acuerdo con las capacidades e intereses personales
Pluralidad social (inclusión social)	Formación de grupos representativos	Asociacionismo Participación y diálogo. Formación de dirigentes sociales. Presencia de grupos intermedios.	Grupos representativos que promuevan la salud social e incluyan a todos los miembros de una comunidad

Una de las principales fortalezas de Puerto del Ángel es la **equidad generacional**, por eso, consideramos que el núcleo familiar es el punto de apoyo para iniciar un proceso cuya meta sea la mejora en la calidad de vida, que se hará evidente en la protección y afecto para todos los miembros del grupo. En la mayoría de las personas de la comunidad existe un arraigado sentido de pertenencia familiar que conviene fortalecer, mediante un proceso que mejore las relaciones interpersonales y desencadene matrimonios estables donde exista amor y solidaridad.

Para combatir la **desigualdad esencial**, fruto de injusticias, las acciones del rubro *inicio del proceso* (presencia de recursos sanitarios, alimenticios, educativos, etcétera) no se encuentran enraizadas en la comunidad con la misma fuerza que en el caso de la equidad generacional. Hay que propiciarlas. Por ello, los aspectos del proceso han de incorporar a la comunidad al Sistema Nacional de Salud, además se han de poner en práctica acciones específicas —capacitación laboral, escuelas para niños y adultos, etcétera— según las necesidades locales y con un enfoque federalista. La meta será una población con desigualdad sólo funcional, con esperanza de vida y seguridad de recursos para afrontar las necesidades en el futuro.

En esta categoría de calidad de vida, la sociedad política, en unión con los particulares, tiene mucho qué hacer pues ha de diseñar estrategias para²³:

- Asegurar la nutrición adecuada y servicios de salud especialmente a grupos vulnerables (madres, niños, ancianos, etcétera).
- Apoyar las actividades de los agricultores y brindarles tecnología.
- Capacitar para el trabajo.
- Propiciar oportunidades de empleo productivo²⁴.
- Revalorar las tareas femeninas.
- Fomentar la asistencia escolar y las aspiraciones educativas.
- Impulsar programas que complementen el ingreso de las familias más pobres.
- Promover una vivienda digna, con espacios y servicios adecuados,

calidad en su construcción y seguridad jurídica en su tenencia.

- Mejorar la infraestructura social, etcétera.

Para impulsar el autodesarrollo regional de México, una solución a largo plazo, aunque prioritaria, es respetar la autonomía de los estados y municipios²⁵ y fortalecer el federalismo que combate la asfixiante centralización. Por ello se recomienda²⁶:

- Modernizar las estructuras administrativas locales.
- Estimular la consolidación de ciudades intermedias y pequeñas como destinos alternos, para evitar las migraciones a los grandes centros urbanos.
- Reforzar la integración de ciudades pequeñas con sus áreas rurales de influencia.
- Favorecer la articulación de ciudades productivas locales y regionales que privilegien la generación de empleo y posibiliten mayor integración y participación de los agentes y sectores económicos.
- Propiciar, mediante instalaciones públicas, el crecimiento de centros rurales de población que ofrezcan una alternativa atrayente para reagrupar a las poblaciones más dispersas y hacer viable la provisión de servicios básicos.

Las pequeñas regiones se caracterizan por la simbiosis con el ambiente geográfico, las personas están más cerca de la naturaleza y el *habitat* tiene espacios para conservar la flora y la fauna. Sin embargo, debido en ocasiones a la corrupción, la apatía y la pobreza extrema, es posible que exista un uso irracional de recursos naturales —físicos y humanos— expresados en destrucción, agresividad, etcétera.

Por ello, el inicio del proceso en la categoría **deuda filial diacrónica** es crear conciencia y responsabilidad ecológica, para lograr un ambiente físico y moralmente sano que perdure²⁷. Esto se garantiza si se dispone de un ahorro familiar. Proponemos campañas de mejoramiento ambiental: clasificación de desechos, instalación y uso adecuado de letrinas, etcétera. Lo importante es superar las acciones

ecológicas esporádicas e inconexas, y promover aquellas que beneficien a todos, en el presente y el futuro. También se ha de potenciar el cooperativismo, las campañas informativas y las actividades culturales; favorecer la formación y cohesión de grupos, el liderazgo compartido, la raigambre de las personas con su medio, la afirmación de la identidad cultural, la autosuficiencia —que implica el ahorro— en los principales ámbitos de la vida, la motivación y el estímulo²⁸.

El inicio del proceso de la categoría **conciencia cívica** se refiere a aquellas acciones que forman tal conciencia, de manera que la meta sea la espontánea participación ciudadana, de acuerdo con las capacidades e intereses personales. Los aspectos del proceso se encuentran estrechamente vinculados con actividades de voluntariado, gratuitas y sin ningún interés de lucro o de estatus. Junto con ello ha de haber una sustancial disminución de la criminalidad. La fortaleza que hace viable la participación ciudadana es el sentido de pertenencia, que ayudará a superar la pasividad y el ejercicio inadecuado del liderazgo. Lo importante es transformar desde abajo la sociedad política y desarrollar nuevos estilos de vida, mediante la mayor participación de la sociedad civil. Para ello se ha de evitar toda forma de autoritarismo, paternalismo y manipulación.

Finalmente, la categoría **pluralidad social** demanda que todos los sectores participen, de acuerdo con sus posibilidades, en la mejora de la calidad de vida. Por tanto, se requieren tres niveles de ciudadanos activos: voluntarios, técnicos y expertos. El inicio del proceso ha de ser la formación de grupos representativos que, a través del asociacionismo²⁹, la participación y el diálogo canalicen actitudes de inconformidad, discriminación o resentimiento, para evitar actos violentos o cualquier tipo de desorden social. Se ha de dar atención prioritaria a los grupos más vulnerables: mujeres y niños, jóvenes, pueblos indígenas³⁰ y jornaleros agrícolas, personas con discapacidad o de la tercera edad...

Ahora bien, ¿cómo lograr una sinergia que eche a andar todo el proceso?, ¿cómo dar continuidad a los proyectos pese a los vaivenes políticos, al relevo generacional y a las ideologías de moda? Lo más

importante es que cualquier tipo de labor parta de una característica comunitaria genérica, asumida como convicción, y encarnada de manera vital sobre todo en los líderes, quienes mantendrán presente la esperanza y conservarán el entusiasmo, a pesar de las adversidades. Vale la pena llevar a cabo acciones conjuntas entre el gobierno y la sociedad, proyectos y programas específicos de desarrollo comunal.

El proceso es largo, el retraso es ancestral y crónico, y quizá transcurran varias generaciones para lograr cambios que incidan en el desarrollo regional y nacional. Precisamente por eso hay que trabajar, ya desde ahora, buscando mejores resultados que los obtenidos a la fecha. Lo importante es promover la **participación** activa y solidaria de todos³¹, junto con la intervención de **instituciones** gubernamentales, no gubernamentales y voluntarias, para suministrar ayudas y llevar a cabo acciones que aumenten la eficacia y capitalicen el esfuerzo y el trabajo de los integrantes de la comunidad.

Una comunidad tan rezagada como Puerto del Ángel necesita — cuando menos al principio— un fuerte apoyo institucional. Sin embargo, sin la participación de los destinatarios, este apoyo puede perpetuarse, favorecer el oportunismo y el acostumbramiento y, paradójicamente, fomentar el desinterés por salir del rezago. Ahora bien, si la ayuda no se despolitiza y se articula, es muy probable que dé resultados tan pobres como los actuales (la comunidad no tiene agua entubada, luz ni drenaje). Por ello, es necesario combatir la corrupción **en todos los sectores y niveles**.

Es indispensable **un trabajo con grupos que estén unidos por objetivos comunes**³². Cada grupo ha de ser una unidad de acción con tareas concretas, pero abierto a la labor *comunal* e interdisciplinaria. Así será posible *vertebrar* todos los grupos con la ayuda de los líderes sociales, y producir un movimiento coordinado y total. Por ello, el asociacionismo³³ y las actividades voluntarias son tan importantes en este tipo de acciones. Un supuesto indiscutible es el respeto al pluralismo ideológico, religioso y moral. Tratándose de regiones apar-

tadas, la utilización de los medios audiovisuales y de comunicación a distancia resultan muy útiles.

CONCLUSIONES

Todas las propuestas anteriores las confirma la experiencia del estudio de campo en variadas comunidades rurales. Tal experiencia nos permite ratificar que la sociedad *enferma* gravemente cuando se vinculan condiciones deficitarias de alimentación, salud, educación y vivienda, con ingresos insuficientes e inestables. Ello se traduce en una falta de oportunidades para desarrollar las capacidades productivas, sociales y culturales de las personas³⁴. Hacen falta estrategias diferenciadas y más profundas para que los beneficios de la política social³⁵ de alcance general, extiendan su efecto igualitario en la población con mayores rezagos.

Pensamos que los grandes lastres de nuestro país son la ignorancia, la apatía, el oportunismo y la corrupción. Esto genera un profundo retraso en el desarrollo. Por ejemplo, debido a la ignorancia hay una serie de pensamientos mágicos, totalmente infundados, que se han convertido en verdades inamovibles (en algunas regiones de México está muy mal visto que una mujer corte el pelo a los hombres, incluso niños).

Se requiere una verdadera *cruzada*, y una participación ciudadana consciente y responsable, para integrar a todos los miembros del tejido social en el proceso de cambio. Los promotores —expertos y voluntarios— han de despertar la conciencia adormecida de las personas, sostener los esfuerzos a lo largo del proceso y evitar el desaliento³⁶. Todo ello, sin hacerse indispensables.

Vale la pena subrayar algunos puntos básicos para que este proceso dé buenos resultados. Hay que partir del hecho de que los miembros de una comunidad pueden y deben desarrollar su capacidad para resolver sus propios problemas, y de que nunca tendrá la misma fuerza el cambio impuesto que el proveniente de la iniciativa de los destinatarios y protagonistas de este cambio. Los problemas se

han de abordar de modo *holístico*, incorporando democráticamente a todos. Pero, para adoptar la democracia, es necesario que las personas tengan un mínimo de preparación y que no rechacen, al menos al principio, la aplicación de un programa, la ayuda externa.

Algunas **estrategias** muy concretas son:

- Junto con el aspecto comunitario genérico, que será el inicio y base de todo el proceso de desarrollo, habrá que encontrar el problema eje, pues éste entorpece cualquier posible avance. Por ejemplo, no se puede desarrollar ninguna actividad productiva si falta el drenaje.
- Aprovechar símbolos, tradiciones, folklore, efemérides, etcétera, y evitar la emulación indiscriminada de patrones extranjeros y de índices económicos que otros han logrado.
- Impulsar la promoción comunitaria desde la escuela. El maestro es un líder natural.
- Asegurar el uso amplio y eficiente de los recursos humanos y materiales de que dispone el país y cada región.
- Promover una capacitación rural integral que responda a las necesidades regionales de adiestramiento técnico-agropecuario, administrativo y financiero; y que aproveche la experiencia de instituciones privadas y públicas, universidades, centros de educación superior e infraestructura técnica agropecuaria.
- Registrar acciones y sus resultados, para promover las experiencias de éxito y no recomenzar continuamente.
- Contar con una adecuada organización y equipo multidisciplinario. Evitar duplicidad de esfuerzos.
- Cumplir las promesas.
- Proporcionar siempre un contenido educativo a cualquier tipo de asesoría y de ayuda material.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Ponencia presentada en el 12 congreso anual «Citizenship and Exclución» de la *Society for the Advancement of Socio-Economics* (SASE), London School of Economics, Londres., 7 al 10 de julio., 2000.
- ² ANDER-EGG, Ezequiel., «Metodología y práctica del desarrollo comunitario». Vol. 1., *¿Qué es el desarrollo de la comunidad?.*, Editorial Lumen-Hvmanitas., Argentina., 1998., p.33 y 34
- ³ En casos excepcionales es posible prescindir del aspecto territorial, por ejemplo, el pueblo judío.
- ⁴ Cfr. ESCALANTE F. Rosendo et.al., *Investigación, Organización y Desarrollo de la Comunidad.*, Editorial Oasis., México., 1990., p.53 y 54.
- ⁵ Cfr. ESCALANTE. F., Rosendo et.al., *Op. cit.*, p.33 a 35.
- ⁶ Pequeño bulto de comida, de ropa o de enseres personales.
- ⁷ Casita muy pobre y con materiales de construcción baratísimos.
- ⁸ Cfr. *Resultados definitivos del Censo de Población y Vivienda.*, Hidalgo., Tomo II., 1995.
- ⁹ Los criterios de evaluación son de ESCALANTE F. et.al., *Op. cit.*, p.73 y 74.
- ¹⁰ Cfr. *Programa para superar la pobreza (1995-2000)*, Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), México., 1998., p.32.
- ¹¹ Gradación de los estados de felicidad colectiva o excelencia grupal en ámbitos sociales —familia, asociaciones, comunidad, etcétera— donde más fácilmente se pueden optimizar y minimizar los conflictos.
- ¹² Cfr. *La salud social.*, Editorial Trotta., Madrid., 1999., p.17, 118 y ss. Las categorías se refieren tanto a realizaciones materiales como a cambios de actitud.
- ¹³ Deben revisarse las conductas disfunciones y desincentivarse, incluso con acciones coercitivas.
- ¹⁴ Incluimos el matiz de la desigualdad en lo esencial, porque la desigualdad funcional es legítima.
- ¹⁵ Cfr. ANDER-EGG, Ezequiel., *Reflexiones en torno a los métodos del trabajo social.*, Editorial El Ateneo S.A. de C.V., México., 1992., p.83 y 84.
- ¹⁶ Para el diagnóstico hay que considerar todos los factores y sujetos de la

realidad comunitaria.

¹⁷ Cfr. ESCALANTE *et.al.*, *Op. cit.*, p.262 a 264.

¹⁸ Son intangibles pero hasta cierto punto cuantificables, por ejemplo, registrando el número de participantes en una reunión de padres de familia o de colaboradores en una campaña ecológica.

¹⁹ Conjunto de programas, prestaciones y servicios que proveen satisfactores básicos para el bienestar humano y el mejoramiento social. Va más allá del mero desarrollo económico.

²⁰ La calidad de vida requiere, además de un estándar económico para satisfacer las necesidades básicas, la presencia de condiciones y posibilidades reales para el crecimiento y desarrollo humano de todos.

²¹ Sin lo educativo, la democracia se convierte en manipulación de los ignorantes.

²² Todos en la comunidad deben *sentir* que han descubierto el aspecto genérico que será el punto de partida, valorarlo, defenderlo y saber que eso los une, pues les da pertenencia e identidad.

²³ Cfr. ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, *Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000* [31 de mayo de 1995].

²⁴ El apoyo a la pequeña y mediana industria evita el totalitarismo estatal o la presencia de transnacionales que tal vez busquen sólo el beneficio económico. La pequeña y mediana industria serán rentables si reciben asesoría científica y tecnológica. Por ello, es tan importante la estrecha vinculación entre los sectores productivo y educativo.

²⁵ En los aspectos administrativos y de salud hay mucho más autonomía que en lo educativo.

²⁶ Cfr. *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*.

²⁷ Corresponde a las autoridades desplegar una política ambiental adecuada para detener el deterioro ecológico, estimular la inversión en infraestructura y la actualización y difusión de tecnologías limpias, así como velar por el cumplimiento de las normas de protección ambiental. (Cfr. *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*).

²⁸ QUINTANA CABANAS, José Ma., *Los ámbitos profesionales de la ani-*

mación., Narcea S.A. de Ediciones, Madrid 1993., p.9.

²⁹ 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.

³⁰ La promoción del desarrollo de los pueblos indígenas ha de respetar la riqueza cultural de su historia, su lengua y sus tradiciones. Hay que promover la participación de los pueblos indígenas en la planeación, definición, ejecución y administración de programas destinados a mejorar la salud, el bienestar social y la educación de sus propias comunidades. (*Plan Nacional de Desarrollo*).

³¹ En la promoción social han de evitarse dos posturas erróneas: pensar que las comunidades son realidades homogéneas con intereses compartidos; y que todas las personas quieren mejorar su comunidad y ponen los medios para ello. (Cfr. ANDER-EGG, E., *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*, Vol. 1, p.99).

³² Cfr. KISNERMAN, Natalio., *La comunidad.*, Editorial Hvmánitas., Buenos Aires., 1984., p.75.

³³ Fenómeno de madurez social que se apoya en la tendencia natural de las personas a reunirse, pero que necesita estructuras estables —si es posible con reconocimiento jurídico— y orientadas a finalidades conscientes y concretas. (Cfr. QUINTANA CABANAS. J., *Op.cit.*, p.82).

³⁴ Cfr. *Programa para superar la pobreza (1995-2000)*., SEDESOL., p.14 y 15.

³⁵ Política social: conjunto de acciones —relacionadas con la forma de actuación del Estado—, cuyo propósito es mejorar la calidad de vida con la prestación de servicios, para satisfacer necesidades básicas de los ciudadanos, y asegurar unos mínimos de renta, una buena alimentación, salud, educación y vivienda. Esta política —a través de leyes concretas— debe disminuir las desigualdades sociales injustas y atender a personas que, por razones de edad o impedimentos físicos o psíquicos, no pueden generar recursos por medio de su trabajo.

³⁶ Se deteriora la confianza cuando los proyectos se están recomenzando siempre o por el incumplimiento de las promesas.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, Ezequiel., *Metodología y práctica del desarrollo comunitario. Vol. 1. ¿Qué es el desarrollo de la comunidad?.* Editorial Lumen-Hvmanitas., Argentina., 1998.

Reflexiones en torno a los métodos del trabajo social. Editorial El Ateneo S.A. de C.V., México., 1992.

ESCALANTE FORTÓN, Rosendo. MIÑANO, Max., *Investigación, Organización y Desarrollo de la Comunidad.* Editorial Oasis., México., 1990.

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, *Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.* 31 de mayo de 1995.

KISNERMAN, Natalio., *La comunidad.* Editorial Hvmanitas., Buenos Aires., 1984.

PÉREZ Adán, José., *La salud social.* Editorial Trotta., Madrid., 1999.

QUINTANAS CABANAS, José Ma., *Los ámbitos profesionales de la animación.* Narcea S.A. de Ediciones., Madrid., 1993.

EL PAPEL DEL PROFESOR COMO FORMADOR DE PERSONALIDADES

Jesús Antonio Eng Duarte

RESUMEN

EN ESTE ESCRITO SE VALORA EL PAPEL INSUSTITUIBLE DEL PROFESOR COMO formador de personalidades. Se revisa la idea de formación como acción de mejora del ser humano, en tanto que la persona tiene una naturaleza perfectible. A continuación se describen los tres tipos de hábitos (intelectuales, técnicos y del carácter) que hacen posible la perfección de la persona. Después, se relacionan los hábitos y los aprendizajes. El artículo finaliza con una propuesta de las actividades que puede realizar el profesor para lograr que su papel sea de formador de personalidades.

ABSTRACT

In this paper we value the irreplaceable role of the teacher as a personality shaper. The idea of formation as an improvement action, while the individual has a perfectible nature, is reviewed. The three kind of habits (intellectual, technical and character) that make the individual's perfection possible are described afterwards.

Then, habits and learning are related. Finally, the paper proposes activities that the teacher can work out so he can achieve his role as a personality shaper.

INTRODUCCIÓN

En la tradición educativa es posible encontrar dos tendencias claramente diversas del papel del profesor.

En las civilizaciones tradicionales como Mesopotamia, Egipto y China, se advierte que la función del maestro era esencialmente trans-

mitir la cultura; y, más específicamente, ser portador y difusor de un saber privilegiado, como transmisor de conocimientos.

Mientras que en Grecia y Roma, la función del maestro es la formación ideal del hombre; los griegos lo definieron en su *paideia*, y los romanos lo expresaron en su *humanitas*.

En la primera tendencia, el contenido de la enseñanza y el dominio del mismo por parte del profesor representa un papel preponderante. En la segunda, es el objetivo de la enseñanza el protagonista, plasmado en un ideal educativo de formación del hombre, donde el profesor pone los medios y estrategias para lograrlo.

Estos dos papeles han llegado hasta nuestros días con algunas variantes. Sin embargo, con la incorporación de nuevas corrientes educativas —como el constructivismo y el desarrollo de habilidades cognoscitivas—, va asentándose el papel del profesor como *facilitador* y como *mediador*. Surge, de este modo, una tercera tendencia que busca superar y separarse de la función tradicional (transmisor de conocimientos), pero que también hace a un lado y oscurece su función formadora. Además, se ha extendido y popularizado la idea de que la labor del profesor es la de procurar que sus alumnos aprendan a aprender. En esta tendencia, el modo de relacionarse profesor-alumno se convierte en el factor dominante.

Esta función *mediadora* se ha hecho necesaria con la tecnología de la Internet y sus derivados; sobre todo cuando los alumnos tienen cada vez mayor y mejor acceso a la información a través de la computadora, y cuando la enseñanza puede realizarse por medio de la videoconferencia («enseñanza virtual»).

Para muchos profesores, la función *mediadora* no deja de ser en algunos casos mito y en otros realidad. Mito, porque todavía existen muchos que siguen usando la exposición oral como único método de enseñanza eficaz, acompañada con el apoyo del pizarrón y en ocasiones abusando de la proyección de acetatos; tienen noticias de la existencia de las innovaciones educativas, pero ya sea por acostumbramiento, comodidad o falta de capacitación y apoyo en recur-

sos didácticos, siguen aferrados al pensamiento de que la enseñanza consiste en la transmisión de conocimientos. Para otros es realidad: se han atrevido a experimentar e incorporar el uso de otros métodos y sobre todo a cambiar de actitud, convencidos que la enseñanza es algo más que transmitir conocimientos. La enseñanza tiene un puerto de llegada: lograr que los alumnos aprendan y, aun más, que los alumnos aprendan a aprender.

Pero existen factores —internos y externos— que influyen en la función del profesor y que no le permiten hacer cambios en su forma de enseñar. Entre los externos, están los ámbitos social y familiar, el ámbito político y económico, los avances tecnológicos, la filosofía y políticas de la institución educativa, las condiciones materiales de la institución y las características personales del alumnado. Dentro de los factores internos pueden identificarse los conocimientos y experiencias profesionales, sus características de personalidad, sus habilidades didácticas, sus actitudes y valores, etcétera.

Lo anterior permite advertir que la función del profesor, más que simplificarse, se ha hecho más compleja. Es decir, el profesor necesita mantenerse en un dinamismo que le supone cambios cualitativos en su ser y en su deber ser, para buscar la excelencia educativa. Estamos frente a tres tendencias claramente distinguibles en el papel del profesor: transmisor de conocimientos, facilitador o mediador, y formador. ¿Es posible que subsistan las tres funciones juntas? O por el contrario, ¿cada una es independiente y son mutuamente excluyentes? ¿La existencia de una es causa para suprimir a las otras?

Nuestra hipótesis es que las tres funciones son complementarias e incluyentes —estableciéndose una relación de influencia-dependencia— y que existe una jerarquía entre ellas. En el primer peldaño está la función de transmisión de conocimientos; en el segundo se encuentra la función mediadora; y en el tercero, la función formadora.

La primer función es básica porque a través de ella se garantiza la posición superior del profesor respecto a los alumnos, y esto por dos razones: tener los conocimientos que el alumno no posee y mantener

su autoridad que es fuente de disciplina y exigencia hacia el alumno.

La función mediadora ayuda a estrechar y afirmar la relación profesor–alumno, favorece la comunicación docente–discente, y sobre todo, interviene en el desarrollo de habilidades de aprendizaje a fin de que el alumno aprenda a aprender.

La función formadora influye en tanto que orienta y dirige a las otras dos funciones para garantizar una formación completa e integral, pues busca el perfeccionamiento de toda la persona del alumno, apoyándose en principios éticos. Y a su vez depende de las otras dos, porque son ellas las que hacen eficaz el proceso de enseñanza–aprendizaje.

La función formadora no tendría puntos de apoyo sin las otras dos funciones, y éstas a su vez, solas, pierden dirección y tienden a convertirse en fin educativo en sí mismas, limitando así las posibilidades de desarrollo completo del alumno.

A continuación revisaremos la idea de formación y perfeccionamiento, con la intención de contar con una base de discusión que permita comparar las tres funciones, siguiendo una propuesta antropológica que las incluye.

FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO

En general, el concepto de formación significa dar forma a lo informe o dar una nueva forma a lo ya formado; en este sentido, formación denota orden, formar es ordenar¹. Desde el punto de vista particular de la educación, formación no sólo es la acción de ordenar, porque tratándose de personas ese dar orden se traduce en comunicar perfección; de tal manera, que formación significa dar formas más perfectas al ser humano. De hecho, en la mayoría de las definiciones de educación se expresa explícita o implícitamente que la educación es el medio por el cual se le dan formas más perfectas al educando².

Además de aceptar que formación es perfeccionamiento (dar nuevas formas a lo ya formado), a la idea de perfección le subyacen otros

conceptos que nos ayudan a completar el concepto de formación³:

a) *La perfección es complemento*. La perfección educativa completa las posibilidades de ser de cada persona. Así, el hombre se nos presenta como un ser que, gracias a la acción educativa, va completando sus posibilidades de ser.

b) *La perfección es plenitud*. Mediante el proceso educativo se trata de desenvolver y desarrollar al ser humano hasta que sus capacidades puedan llegar a actuar plenamente.

c) *La perfección es bien*. Se trata de cambiar pero en una determinada dirección. En la dirección del bien, de lo positivo y constructivo; no del mal, lo negativo o lo destructivo.

Por lo tanto, la idea de perfección supone una modificación del hombre que conlleva un mejoramiento de su persona, una adquisición de cualidades nuevas que antes no tenía, un desenvolvimiento al máximo de todas sus posibilidades, es decir, una optimización.

Así, la formación como acción perfectible del ser humano es posible en tanto que la persona posee naturaleza perfectible, es decir, posee unas características que lo hacen susceptible de perfección. ¿Cuáles son?

HÁBITOS QUE HACEN PERFECTIBLE A LA PERSONA

A la naturaleza humana se le suelen atribuir tres notas características: *apertura*, *actividad* y *posesión*. La *apertura* es su capacidad de relacionarse con otros y se engloba en lo que se conoce como sociabilidad. La *actividad* se explica a través de su capacidad de ser libre; vive y se realiza libremente, se manifiesta con libertad y es dueño de sus actos⁴.

También el hombre es un ser *capaz de poseer*, de tener. El modo más común de poseer es a través del conocimiento, pero la persona tiene otras facultades que le permiten poseer: voluntad, sentimientos, apetitos... «La capacidad humana de tener puede desplegarse a través del cuerpo y de la inteligencia. Ambas maneras culminan en una tercera, que es una posesión más permanente y estable: los hábi-

tos. Así pues, son tres escalones, ordenados de inferior a superior, cada uno es más perfecto que el anterior: 1) *tener con el cuerpo*; 2) *tener según la inteligencia*; 3) *tener en forma de hábitos*⁵.

El *tener con el cuerpo*, es el tener físico, «significa que uno *tiene* algo corporalmente, agarrándolo con la mano o poniéndolo encima del cuerpo: se tiene un martillo, se tiene puesto un vestido, etcétera. El poseer con el cuerpo se refiere a cualquier instrumento técnico de los que el hombre necesita para cocinar, cazar, hacer fuego, viajar en un vehículo, domesticar animales, cultivar la tierra, etcétera. Es a través de estos instrumentos que el hombre se relaciona con el medio físico en el que vive, son como prolongaciones del cuerpo humano»⁶.

El segundo nivel del tener es el *tener cognoscitivo*, es la *aprehensión cognoscitiva* de objetos. Se puede decir que es el modo como el hombre se pone en contacto con la realidad, la conoce. «Si el hombre no conociera, no sería capaz de fabricar instrumentos, por lo tanto el primer nivel del tener depende del segundo, ésta es una observación obvia, pero importante»⁷.

El tercer nivel del tener es el *hábito*, que es una *inclinación o tendencia no natural*, sino adquirida. «Tener *hábitos* es el modo más perfecto de tener, porque los hábitos *perfeccionan al propio hombre*, quedan en él de modo estable. Cuando el hombre actúa, lo que hace le mejora o le empeora, y en definitiva le cambia. *La acción humana es el medio por el cual la persona se realiza como tal*, porque con ello adquiere hábitos»⁸.

«Un *hábito se puede definir como una disposición estable que inclina a determinadas acciones*, haciéndolas más fáciles. Un hábito sólo se adquiere por repetición de actos, porque produce un acostumbramiento y un fortalecimiento que da facilidad para su acción propia»⁹.

De estas tres formas de tener, se observa que la única que produce una modificación en sentido estricto en el ser humano es el *tener hábitos*. Es a través de ellos que la persona puede perfeccionarse. La manera eficaz de desarrollar hábitos es la educación, entendida como

un proceso de mejora; y la educación se convierte en formación, en tanto que es el modo como se le otorgan nuevas formas a la persona, a través del desarrollo y perfeccionamiento de hábitos.

De los modos de tener se desprenden los tipos de hábitos que pueden desarrollarse: técnicos, intelectuales y del carácter.

a) Los *hábitos técnicos*⁰. Son hábitos manuales que consisten en desarrollar ciertas destrezas y habilidades para el manejo de instrumentos o la producción de determinadas cosas. Lo que se produce puede ser material (un dibujo, una estatua) o inmaterial (un pensamiento, un discurso). En lo que se produce se pueden buscar dos características: la belleza o la utilidad del mismo; en el primer caso resulta el arte; en el segundo, la técnica.

El término *arte*, aplicado en sentido coloquial, puede expresar destreza: el arte de fabricar zapatos, cerámicas, etcétera. Y la *técnica* se refleja en el manejo de cualquier instrumento.

Los hábitos técnicos se apoyan en el desarrollo de las capacidades psicomotrices.

b) Los *hábitos intelectuales*¹. Son aquéllos del pensar habitual. Por ejemplo, saber multiplicar, hablar inglés, etcétera. Se refieren al aprendizaje de conocimientos y se adquieren a través del pensamiento y las habilidades intelectuales.

c) Los *hábitos del carácter*². Se refieren a la acción, a la *conducta*: inclinan a comportarse de una determinada manera porque *nos hacen ser de un determinado modo*. Por ejemplo, sonreír; fumar un cigarrillo después de comer; recrear mundos imaginarios mientras damos un paseo; avergonzarnos por hablar en público; mentir... *El carácter, de hecho, está formado por una serie de hábitos de conducta y modos de reaccionar* que tienen su base en la educación que uno haya ido adquiriendo.

Parte de estos hábitos se refieren al *domino de los sentimientos y de las tendencias*. La Ética trata sobre ellos, y los divide en positivos y negativos. A los primeros los llama *virtudes* y a los segundos *vicios*. También los conocemos como actitudes.

A manera de conclusión, podemos decir que:

- 1) Si dentro de los modos de tener del ser humano, los hábitos son la forma más perfecta, y por lo tanto la manera como se perfecciona, se forma y se educa la persona, entonces un programa de educación que busca la formación integral deberá contemplar los tres tipos de hábitos.
- 2) Pueden existir programas efectivos para desarrollar alguno de los tres tipos de hábitos y llamarse programas educativos; no nos engañemos, sólo estarán formando parcialmente a la persona, según el hábito del que se trate.

APRENDIZAJES ASOCIADOS A LOS HÁBITOS

Hoy, en la literatura sobre educación existe un abandono y olvido por la palabra hábito. Sólo se habla de aprendizaje. Pocos autores rescatan el concepto de hábito y lo hacen como sinónimo de costumbre. No obstante, no encontramos dificultad para identificar hábito con aprendizaje —en el sentido que le hemos dado en este trabajo, como *disposición estable que inclina a determinadas acciones*, y es adquirido con la práctica—, de tal manera que podemos decir que desarrollar hábitos es equivalente a desarrollar aprendizajes.

Recordemos que los hábitos técnicos desarrollan destrezas y habilidades; los hábitos intelectuales ayudan a adquirir conocimientos; y los hábitos del carácter, fomentan la adquisición de actitudes.

Lo anterior se identifica plenamente con el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors¹³, en el que se presentan los cuatro pilares de la educación, constituidos como los cuatro aprendizajes fundamentales para la educación. *Aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a ser*, que contribuye al desarrollo global de cada persona; y, *aprender a vivir con los demás*, para participar y cooperar con los otros en todas las actividades humanas.

Como puede observarse, existe un paralelismo entre los tres tipos

de hábitos y los pilares de la educación. A los conocimientos les corresponde *aprender a conocer*; a las habilidades, *aprender a hacer*; a las actitudes, *aprender a ser*; y, *aprender a vivir con los demás*, viene a completar los modos de tener, pues agrega el componente social de la persona.

Enseguida se presenta una breve descripción de los cuatro tipos de aprendizaje, de acuerdo al informe Delors.

APRENDER A CONOCER¹⁴

Se trata de un aprendizaje dirigido al dominio de los instrumentos mismos del saber. Consiste en que el alumno aprenda a comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades intelectuales y comunicarse con los demás. Su fin es comprender, conocer y descubrir.

Aprender a conocer busca el incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad adquiriendo, al mismo tiempo, autonomía de juicio.

Aprender a conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. El ejercicio del pensamiento debe entrañar una articulación entre lo concreto y lo abstracto. Asimismo, convendría combinar en la enseñanza y en la investigación los dos métodos, el deductivo y el inductivo, a menudo presentados como opuestos. Según las disciplinas que se enseñen, uno resultará más pertinente que el otro, pero en la mayoría de los casos la concatenación del pensamiento requiere combinar ambos.

Aprender a conocer se refiere a la capacidad para resolver problemas, para encontrar por cuenta propia soluciones y alternativas, para investigar situaciones y para crear innovaciones. Se consideran indispensables el cultivo de las capacidades intelectuales (interpretación, análisis, creatividad y juicio crítico) y el desarrollo afectivo en cuanto a intereses, actitudes y valores.

Se intenta, pues, proporcionar elementos metodológicos e instrumentos que, aunados a las habilidades intelectuales y al desarrollo de actitudes consideradas valiosas, permita a los alumnos una actuación relativamente autónoma en su contexto propio.

APRENDER A HACER¹⁵

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisolubles. Aprender a hacer está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional. Aprender a hacer para poder influir sobre el propio ambiente.

Aprender a hacer se dirige al desarrollo de la aptitud para trabajar en equipo y a otras capacidades como comunicarse, trabajar con los demás, afrontar y solucionar conflictos.

Implica los aprendizajes de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes necesarios para un quehacer profesional determinado; como dominio del hombre sobre su medio, su acción de manejo y transformación de las cosas y de la naturaleza. El hombre, como *homo faber*, construye, hace y rehace en la historia, puede y sabe utilizar sus propias manos y las extensiones de sí mismo, como los medios e instrumentos.

Aprender a hacer apunta a que los alumnos aprendan los procedimientos de producción y desarrollen las habilidades y destrezas necesarias.

APRENDER A SER¹⁶

La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Se trata de dotar de un pensamiento autónomo y crítico, para poder elaborar un juicio propio. Es función esencial de la educación conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación.

Aprender a ser ofrece todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación (estética, artística, deportiva, científifi-

ca, cultural y social, etcétera). Aprender a ser tiene «por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños»¹⁷.

Aprender a ser, abarcaría aquellos aprendizajes concernientes al desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos, y relativos a la participación crítica en las transformaciones de la vida social.

APRENDER A VIVIR JUNTOS, APRENDER A VIVIR CON LOS DEMÁS¹⁸

La educación presenta una doble misión, cuando se trata de la convivencia entre seres humanos: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

Para el descubrimiento del otro se requiere pasar, forzosamente, por el conocimiento de sí mismo. También se deberá trabajar con proyectos motivadores que permitan superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dando origen a un nuevo modo de identificación.

Los programas educativos deberán reservar tiempo y ocasiones suficientes para desarrollar proyectos cooperativos, en el marco de las actividades deportivas y culturales, y mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria, servicios de solidaridad entre las generaciones, etcétera. «Además, en la práctica educativa cotidiana, la participación de profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los alumnos, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos»¹⁹.

Una vez identificados los hábitos y aprendizajes, podemos decir que son estos hábitos y aprendizajes las características por las cuales

el ser humano es perfectible; la persona se forma y perfecciona desarrollando hábitos y adquiriendo aprendizajes. De manera que el contenido de toda enseñanza deberá contemplar este conjunto de hábitos o tipos de aprendizaje, para que se le pueda llamar completa o integral.

La acción educativa del profesor se particulariza y concreta a través de la asignatura que imparte. En la mayoría de las ocasiones, los aprendizajes que se propone para sus alumnos, dependen más de las características y naturaleza de la asignatura; las materias suelen clasificarse en teóricas y prácticas, con lo cual el profesor realiza la función de transmisor de conocimientos o de mediador. Con la propuesta de hábitos y aprendizajes precedente, la invitación es para que el profesor se proponga e incluya los tres tipos de aprendizaje en su enseñanza.

Podemos concluir este apartado diciendo que, al contenido de cualquier asignatura, se le pueden asociar unos conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir, toda asignatura implica conocimientos (teoría), habilidades (práctica) y actitudes, que pueden enseñarse y aprenderse.

A través de la pregunta, ¿qué se enseña y qué se aprende?, podemos relacionar los papeles del profesor, los tipos de hábitos y aprendizaje, y la actividad de los alumnos.

¿QUÉ SE ENSEÑA Y QUÉ SE APRENDE?

Puede decirse que lo que está en juego entre profesor y alumno es el contenido de una asignatura; el primero pretende enseñarlo y el segundo, aprenderlo.

Si el profesor se aboca sólo a los conocimientos (hábitos intelectuales), decimos que su actividad es transmitir conocimientos y la del alumno, recibir y construir.

Cuando el profesor da preferencia al desarrollo de habilidades y destrezas (hábitos técnicos), su actividad principal es mediar y la del alumno, adquirir y practicar.

Y si el profesor sólo enfatiza el desarrollo de actitudes (hábitos del carácter), su papel es de formador y la actividad del alumno es de modificación de la conducta.

En el siguiente cuadro puede observarse lo anterior²⁰.

¿QUÉ SE ENSEÑA Y QUÉ SE APRENDE?

Actividad del profesor	Contenido	Actividad el alumno
Transmitir	Conocimientos Hábitos intelectuales	Recibir y construir
Mediar	Habilidades y destrezas Hábitos técnicos	Adquirir y practicar
Formar	Actitudes Hábitos del carácter	Modificar la conducta
Educar	Obra bien hecha	Modificar la persona

¿Qué sucede si el profesor logra el desarrollo de los tres tipos de aprendizaje? Entonces, su función será de *educador*; estará logrando la *modificación de la persona* del alumno, formándolo y perfeccionándolo, además, el contenido aprendido será la *obra bien hecha*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Cfr. *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española*, ESPASA-CALPE., Madrid., 1992.
- ² Cfr. GARCÍA HOZ, V. (dir), «Del fin a los objetivos de la Educación Personalizada» en *Tratado de Educación Personalizada*., Vol. 3., RIALP., Madrid., 1995., p.20-21.
- ³ Cfr. GARCÍA ARETIO, L., *La educación*., PARANINFO., Madrid., 1989., p.20.
- ⁴ Cfr. YEPES STORK, R., *Fundamentos de Antropología*., EUNSA., Pamplona., España., 1997., 2ª ed., p.90.
- ⁵ *Ibidem*., p.90.
- ⁶ *Ibidem*., p.91.
- ⁷ *Ibidem*., p.91.
- ⁸ *Ibidem*., p.91.
- ⁹ *Ibidem*., p.91.
- ¹⁰ *Ibidem*., p.91.
- ¹¹ *Ibidem*., p.92.
- ¹² *Ibidem*., p.92.
- ¹³ Cfr. DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*., Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI., Santillana., Madrid., UNESCO., 1996.
- ¹⁴ Cfr. ARREDONDO, G., M., «Notas para un modelo de docencia» en *Perfiles educativos*., CISE-UNAM., México., 1987.
- ¹⁵ Cfr. *Ibidem*.
- ¹⁶ Cfr. *Ibidem*.
- ¹⁷ FAURE, E., *Aprender a ser*., Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación., UNESCO-Alianza Editorial., Madrid., 1973., p.16.
- ¹⁸ Cfr. DELORS, J., *Op.cit*., 1996.
- ¹⁹ *Ibidem*., p.100.
- ²⁰ Nota: el cuadro que se presenta está inspirado en otro de Francisco Altarejos. Cfr. ALTAREJOS, F., *Educación y felicidad*., EUNSA., Pamplona., España., 1983., p.107.

EL DÉFICIT LINGÜÍSTICO EN EL JOVEN POSMODERNO

Sara Elvira Galbán Lozano

Fabiola E. Saúl Gavito

RESUMEN

LA ÉPOCA POSMODERNA, CON SUS CARACTERÍSTICAS PARTICULARES, HA traído retos que han de resolverse desde las distintas ciencias. La Pedagogía no es la excepción, pues aunque el hombre en esencia sigue siendo el mismo, actualmente está inmerso en una serie de situaciones específicas: es el caso del déficit lingüístico, en donde predomina el uso precario de la lengua, existe una falta de contenido en aquello que se comunica y una limitación en el bagaje léxico. Esto ocasiona la pérdida o al menos la merma de la facultad lingüística, y por ende, la riqueza del alma, pues es mediante el lenguaje que el hombre se comunica con el exterior y, expresándose a sí mismo, expresa su ser de persona.

ABSTRACT

The post-modern period, with its particular characteristics, has carried challenges to be solved from the different sciences. Pedagogy is not the exception: although man keeps being in essence the same, today he is immersed in a series of specific situations. It is the case of the linguistic deficit, in which the poor use of the language prevails, there is a lack of content in what is communicated and a limitation of the lexical baggage. It provokes the losing or at least a reduction of the linguistic ability and, therefore, the richness of the soul, because it is through languages that man can communicate with the external world and, by expressing himself, expresses his individual being.

INTRODUCCIÓN

La humanidad como tantas veces, está viviendo un período de transición. El hombre actual está reclamado por una serie de estímulos que no le permiten ni siquiera detenerse a reflexionar sobre su propia vida. Aparentemente, muchos caminan sin rumbo, sólo alimentando sus necesidades materiales más inmediatas, sin preocuparse por cultivar su espíritu o por conocer y dar a conocer la gran riqueza que éste encierra.

Esto que se ha convertido en una forma de vida es producto de las crisis sucesivas que ha sufrido la humanidad, marcadas por corrientes de pensamiento con claras manifestaciones en la vida diaria. Éste es el caso de la modernidad que concibió en la Ilustración un proyecto que no ha sido capaz de culminar: las ideas de libertad y de razón¹. O el caso de la posmodernidad, que según Lipovetsky, se ve marcada por la lógica del vacío; el hombre se ve inmerso en el huracán de la vida sin saber a dónde dirigirse, pues dentro de sí sólo encuentra desolación.

No podemos, con tan pocos elementos, definir el espíritu de nuestra época. Es necesario determinar cuáles son las causas de su propagación y de su afincamiento en nuestra sociedad. Por tanto, el presente escrito estudiará lo que fue la modernidad para tratar de explicar el fenómeno de la *posmodernidad*, que es la forma en la que se ha denominado la época presente, y dar paso a nuestro objeto central de estudio: el uso precario de la lengua en el joven posmoderno mismo que hemos denominado *déficit lingüístico*.

Cabe señalar que el discurso que se presenta en torno a la cuestión del uso precario de la lengua, es sobre todo un discurso conscientizador que busca, a partir de la definición de los conceptos que con él se relacionan, llegar a captar la trascendencia del problema y, así, determinar líneas de acción pedagógicas que colaboren no sólo a subsanar el problema, sino a prevenirlo. Es por esto que la propuesta pedagógica específica (contenida al final del presente artículo) es tan sólo una de las muchas posibles y se presenta a manera de ejemplo.

MODERNIDAD

Debido a su situación histórica, la modernidad se entiende como un proceso de mundanización o secularización. La repentina aparición de los humanismos renacentistas, la recuperación del materialismo griego y las posibilidades de dominio sobre el mundo que abrió la ciencia positiva, hablan a favor de esta interpretación como una toma de conciencia de su singularidad en contraste con los dualismos de la filosofía medieval.

La mayoría de los teóricos sitúan su comienzo en torno a la Ilustración, la era de la razón; aunque también puede hablarse de una etapa más avanzada de la modernidad llamada modernidad posterior o alta, cuyo comienzo se establece hacia mediados o finales del siglo XIX.

A pesar de que la nomenclatura y el período que abarca la modernidad es aún cuestión de discusión, es un hecho que sus características principales se reconocen y aceptan de manera general. Y es así cómo, en sus raíces, la modernidad es una condición social impulsada y sostenida por la fe de la Ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza, y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos. Se buscó construir sistemas que explicaran todo, que justificaran racionalmente la existencia de cualquier cosa, sin omitir nada; sistemas que dieran cuenta de la razón suficiente de totalidad. Chesterton sustenta que la modernidad es pasar de un mundo en el que podía creerse casi todo, a otro en el que ya no puede creerse casi nada, porque cualquier misterio debería sustituirse por una hipótesis científica². Es la época de Descartes, de Hegel y de Kant, adoradores por excelencia de la razón, en la que buscaban todas las explicaciones, sin concebir que el hombre es un ser integrado, compuesto no sólo de razón.

La modernidad se convirtió en un fenómeno con dos caras: una, portadora del enaltecimiento de la condición humana, la racionalidad (que ciertamente, es la cualidad superior del hombre, misma

que, junto con la voluntad, le colocan en la cúspide de los seres materiales existentes), otra, la de su empobrecimiento. Esto puede apreciarse en diversos campos:

- Desde el punto de vista económico, la modernidad empieza al separarse la familia y el trabajo —a causa de la concentración racional de la producción en el sistema fabril— y culmina con los sistemas de producción en masa.
- Desde el punto de vista político, contempla la consolidación del Estado nacional, como fuerza militar, y la creación del estado de bienestar, que se presume civilizador y dignificador. Ello ocasiona la aparición de Estados totalitarios.
- Desde el punto de vista de la organización, las escuelas han hecho grandes esfuerzos por satisfacer las exigencias de educación, otorgando oportunidad de estudio a una gran cantidad de jóvenes. Sin embargo, esto, en muchas ocasiones, ha llevado a la impersonalización de la enseñanza y a la falta de sensibilidad ante las necesidades particulares³.

Aunque las diferentes corrientes de pensamiento no han sido sustituidas de manera absoluta, pues encontramos rasgos modernos mezclados con rasgos posmodernos, podemos hablar de una nueva forma de pensamiento que se permea en todos los ámbitos: la *posmodernidad*.

LA CONDICIÓN POSMODERNA

Como todas las corrientes de pensamiento, la posmodernidad es evasiva y múltiple, y se resiste a ser plenamente caracterizada y clasificada. Aparentemente, no se sabe bien qué es, sin embargo, se caracteriza por la oposición a los principales dogmas de la modernidad, el racionalismo y la Ilustración, pues se considera que la razón falló, al producir guerras y genocidios, hambre e injusticia⁴.

La mayor parte de los autores sitúan los orígenes de la condición posmoderna alrededor de los años sesenta del siglo XX. La posmodernidad constituye una situación social en donde la vida eco-

nómica, política, de organización e incluso personal, se organiza en torno a principios diferentes a los de la modernidad. El posmodernismo no pretende destruir el pasado, sino asimilarlo y conducirlo por caminos dispersos y aun contrarios. No busca una solución a los problemas por la vertiente de la Economía o del Derecho, sino por el fortalecimiento de sus vínculos o ligaduras personales y comunitarias⁵.

Así las cosas, es momento de establecer un marco teórico de la posmodernidad. Éste estará representado por algunas posturas en cuanto a la concepción del término mismo y de sus diferentes acepciones.

Por su utilidad, se atenderá a la división que hace Habermas. Este autor divide las corrientes posmodernas de la siguiente manera:

- a) Filosofía de la praxis. Defiende la modernidad y el universalismo ético, en donde el fin justifica los medios.
- b) Los neoconservadores disfrutan los logros de la modernidad al margen de la moral (materia sobre espíritu).
- c) Los antimodernos o propiamente posmodernos rechazan la racionalidad de la modernidad reclamando las pulsiones espontáneas de la imaginación y de la afectividad. Denuncian la razón instrumental y, en su lugar, queda desenmascarada la voluntad de poder, el hedonismo y el cinismo.
- d) Los paleoconservadores rechazan la modernidad y proponen una vuelta a posiciones antiguas como el neoristolismo. Podríamos llamarlos humanistas, porque proponen la virtud como solución⁶.

Después de considerar estas posturas es posible afirmar que lo señalado por Carlos Llano, en «La posmodernidad en la empresa», es una realidad. Considera que la posmodernidad es un cajón de sastre donde se incluyen todos aquellos fenómenos sociales que van contra las ideas universalmente aceptadas hasta hace apenas dos décadas. De la misma forma, Rafael Gómez Pérez en su libro «Ni de letras ni de ciencias» retoma esta idea para definir la universidad de finales del siglo XX y principios del XXI.

Para Alejandro Llano, la posmodernidad es una corriente imprecisa, caracterizada por tres notas fundamentales: es *polimorfa*, porque representa múltiples caras y matices; es *acumulativa*, pues no pretende destruir el pasado, como intentaron otras tendencias revolucionarias, sino asimilarlo; y es *ambigua*, porque ante ella se abren caminos dispersos y aun contrarios, que pueden ser muy beneficiosos o perjudiciales para el hombre.

Algunas características de la posmodernidad son:

- Filosófica e ideológicamente, los avances en las telecomunicaciones junto con la divulgación más amplia y más rápida de la información, están cuestionando las antiguas certezas ideológicas a medida que las personas constatan que existen otras formas de vivir. Incluso la certeza científica está perdiendo credibilidad, cuando presuntos descubrimientos definitivos de la modernidad (sobre cosas como el café descafeinado y el calentamiento global) son cuestionados, e incluso superados, por otros nuevos descubrimientos a una velocidad cada vez mayor.
- En la política hay una vuelta, al menos aparente, a posiciones moderadas y a una economía conservadora. La guerra fría, aunque con sus altibajos, ha terminado. Ahora la lucha ya no se centra en las posiciones socialistas y capitalistas —porque en cierto sentido, el socialismo ha desaparecido—, sino que se imprime en el poder económico de la expansión de los mercados comunes.
- Desde el punto de vista económico, las sociedades posmodernas asisten al declive del sistema fabril. Las economías posmodernas se estructuran en torno a la producción de más bienes pequeños que grandes, a los servicios más que a las manufacturas, a la información y a las imágenes más que a los productos⁷.
- La ciencia ha tenido un despliegue monumental. Hemos presenciado el *boom* de las tecnologías. La cibernética y la robótica abren un horizonte incalculable a las capacidades humanas.
- La crisis casi generalizada de valores es otra característica al igual que las crisis causadas por las luchas étnicas, que han desplazado a millones de personas, convirtiéndolas en refugiados.

- El mundo de hoy tiene poco aprecio por el ejercicio de la razón. Hay un descenso en el cultivo de la inteligencia, por lo que los estudiantes crecen en intereses prácticos, inmediatos y vitales, y decrecen en intereses teóricos debido al poco ejercicio del razonamiento abstracto. Esto, entre otras cosas, se debe a que la hegemonía está en manos de la imagen, que es sensible y por tanto no es un saber en el sentido cognoscitivo. La propagación exacerbada de la televisión ha provocado, en muchos casos, la atrofia de la capacidad de reflexión y, con ella, la capacidad de entender, y por tanto, de distinguir entre lo verdadero y lo falso. No aventuradamente habla Sartori del *homo videns*, que sustituye al *homo sapiens*⁸. Es así como el pensamiento se ve afectado, al disminuir el medio de expresión del mismo: el lenguaje. Esto nos introduce directamente al asunto del *déficit lingüístico*, que aunque se puede manifestar en cualquier ámbito, es aún más preocupante detectarlo en los jóvenes universitarios.

Para explicar la naturaleza de este fenómeno y sus consecuencias, será necesario explicar previamente algunos conceptos relacionados.

PENSAMIENTO, LENGUAJE Y LENGUA

El hombre es un ser corpóreo espiritual, y precisamente es esto lo que hace posible el conocimiento. El conocimiento sensible es aquel que parte de los sentidos externos (propios del cuerpo) y los internos (sentido común, imaginación, memoria y cogitativa). De este tipo de conocimiento se pasa al intelectual, en el cual el hombre avanza hasta el núcleo esencial de las cosas, plantea cuestiones relativas a la esencia, existencia y sentido de las mismas, y expone las respuestas de ellas en forma intelectual. Lo que caracteriza a este tipo de conocimiento es la *abstracción* de la esencia de lo conocido por los sentidos. El producto de esta operación es el *concepto*, y éste, enunciado, es la *palabra*.

Cuando el hombre con su inteligencia afirma o niega algo acerca de la cosa conocida, se dice que concibe un *juicio*, cuyo producto es la *proposición*, y al realizar un juego de proposiciones y obtener con-

clusiones no evidentes, se dice que hace un raciocinio, emitiendo un *raciocinio*. Estas tres etapas son las que componen el conocimiento intelectual (propio del espíritu) y, de manera general se puede decir que constituyen el *pensamiento* del hombre, aunque ciertamente existen otros procesos a partir de estas tres instancias fundamentales.

En cuanto a la relación pensamiento-lenguaje los estudiosos sostienen que éste es el *vehículo del pensamiento*⁹, es decir, que es el elemento que de alguna manera permite el *discurrir* del pensamiento. Cabe hacer notar la primacía del pensamiento sobre el lenguaje, no sólo en cuanto a su génesis, sino a que no origina una relación de dependencia con el lenguaje, mientras que éste, sin el primero, no puede existir. Es decir, el lenguaje contiene el pensamiento, o el pensamiento es la *forma*¹⁰ del lenguaje.

Es por eso que el lenguaje proviene en cierto sentido de la inteligencia, aunque como el hombre es un ser sumamente complejo, es evidente que el lenguaje también se relaciona con la voluntad y con su esfera afectiva. Así, se puede definir el lenguaje como *la manifestación específicamente humana de las afecciones del alma, pero especialmente de la operación del intelecto, que facilita al hombre la exteriorización de lo que le acontece en el ámbito del espíritu, por lo que es, asimismo, inmaterial*. Como afecciones del alma se entienden, parafraseando al Estagirita¹¹, los pensamientos de la inteligencia, las decisiones de la voluntad y los movimientos de la afectividad. Su importancia es tal, que no sólo se puede afirmar con Pedro Salinas que el lenguaje es el instrumento por medio del cual el hombre toma posesión de la realidad y se adueña del mundo¹², sino que es el único medio existente para que el hombre comunique la enorme riqueza que tiene en su interior, en su alma.

Es así como la naturaleza espiritual del lenguaje tiene su fundamento en la realidad, pues a través de los procesos de conocimiento intelectual surge la facultad lingüística como medio para nombrar lo que se conoce y para darlo a conocer a los demás. Así, puede afirmarse que el lenguaje tiene una connotación directa con la reali-

dad, de la misma manera que la tiene el conocimiento intelectual humano. Por tanto, la tríada: realidad, pensamiento y lenguaje, es una entidad compacta en la que sus elementos se encuentran intrínsecamente unidos.

De todo lo anterior se deducen las diversas funciones que tiene el lenguaje en el hombre. La primera, que podría llamarse *denominativa*, es precisamente aquélla a la cual se ha estado aludiendo a lo largo de este texto, es decir, a los nombres que las cosas reciben después de ser conocidas por el hombre.

La función *comunicativa* es aquélla en la cual el lenguaje es el medio de comunicación que el hombre utiliza para exteriorizar lo que acontece dentro de sí, y se relaciona con la función expresiva, la cual, sirviendo para lo mismo, hace referencia exclusivamente al ámbito afectivo y sensitivo del hombre¹³.

Por último, cabe decir que la posibilidad del hombre para proyectarse a futuro, de abstraer el aquí-ahora¹⁴, entenderlo y comunicarlo, sólo puede ser expresado a través del lenguaje, ésta sería la función denominada *especulativa*.

La dimensión espiritual del lenguaje es evidente cuando se entiende que es manifestación del alma humana, pero también es fácilmente comprobable por el hecho de que las computadoras, por más que utilicen el lenguaje, nunca podrán reflexionar sobre él, ni entender los matices tan diversos que una frase puede tener en diversas circunstancias¹⁵.

Cabría preguntarse, ¿cómo es posible que el lenguaje sea inmaterial o espiritual, si se puede ver y oír? O, mejor aún: si es algo que proviene del intelecto humano, y es algo que posee todo hombre, ¿por qué algunos dicen *pájaro*, otros, *birdy* y otros *oiseau*? Es así como se descubre un tercer elemento: la lengua.

Como se puede deducir, la lengua es la concreción cultural del lenguaje en una sociedad y cultura específicas, y por ende, tiene una estructura establecida. Por lo tanto, el factor convencional de la lengua hace que sea necesario aprenderla, pues posee una serie de reglas.

Uno de sus elementos esenciales es el signo, elemento sensible y material que transmite un concepto, una idea o un mensaje de naturaleza inmaterial. Las lenguas se construyen a partir de un sistema de signos ordenados.

Como puede observarse, la relación pensamiento-lenguaje-lengua es tan estrecha que resulta difícil distinguir, en ocasiones, los tres elementos en los procesos de comunicación cotidiana. Para entender dicha relación podría decirse que el pensamiento es una carreta, el lenguaje es el camino por el cual corre (*discurre*) el pensamiento, y la lengua es el material concreto del cual está hecho el camino. De la misma manera como puede haber caminos de tierra, pasto, concreto, piedras, igualmente se puede hablar de lengua castellana, inglesa, francesa.

Una vez aclarados estos conceptos, será posible entender la gravedad del problema del *déficit lingüístico* y sus manifestaciones.

EL DÉFICIT LINGÜÍSTICO

Es un hecho innegable que la riqueza de la lengua se ha reducido en especial en los jóvenes, pues aunque hablan mucho, no hacen uso del acervo léxico de su lengua, y se quedan con unas cuantas palabras trilladas y casi vacías de significado.

Tal parece que el arte de conversar es cosa de generaciones pasadas. Esta capacidad de sostener una conversación o un diálogo enriquecedor, que en otras épocas era conocida como retórica, hoy se ha perdido. Como señala Salinas, el *nightclub* se erige sobre los salones y tertulias, donde la actividad principal era la conversación, y sólo se buscan actividades «que oscilan entre el apechugamiento y la contorsión [...], que no requieren un léxico más allá de la docena de palabras, ni una actividad pensante superior a la del párvulo»¹⁶.

Debido a que la palabra y el lenguaje tienen una función mediadora entre la realidad y el hombre, y entre un hombre y otro hombre¹⁷, la principal consecuencia de ello es la supresión de la relación con la realidad, misma que conlleva a la anulación, tanto de la comu-

nicación como de la capacidad de aprender por medio del lenguaje.

Además, la falta de atención afecta tanto al lenguaje como a la comunicación pues genera actos comunicativos falsos, en los que uno emite palabras, otro las percibe y realmente no se comunica nada. Esto trae como consecuencia lo que Alfonso López Quintás denomina el «secuestro del lenguaje»¹⁸: las personas practican modos de pensar y de hablar superficiales, toscos, banales, imprecisos y cargan al lenguaje con una dosis subjetiva de emotividad, ocasionando que no se hable bien y reduciendo a una cantidad mínima de palabras con las que cuenta una lengua, y adoptando formas redundantes de hablar que en sí mismas no expresan mucho¹⁹.

Entre las causas del *déficit lingüístico* del hombre posmoderno, se pueden citar dos. La primera, es lo que Salinas denomina la psicosis de la prisa²⁰: el vertiginoso movimiento del hombre actual impide, de alguna manera, el pensar pausado que propicia el diálogo profundo y rico. La otra causa es la cultura de la imagen: el bombardeo excesivo de imágenes atenta contra la lingüisticidad del hombre, impide su capacidad discursiva. Asimismo, reduce la posibilidad de obtener conclusiones a partir de razonamientos, pues todo se le presenta de manera inmediata y digerida, evitando el esfuerzo de razonar, inferir y deducir.

Ciertamente, no podemos satanizar a la imagen pues mientras más posea una persona, contará con mayores elementos para enriquecer su pensamiento. El problema con la cultura de la imagen es que bombardea de tal manera al hombre posmoderno, que no le permite reflexionar sobre aquello que conoce, quedándose en un conocimiento meramente superficial.

Este bloqueo del lenguaje no sucede de un momento a otro: es fruto de una habituación. Por ende, la vida del hombre posmoderno, que acontece entre mensajes meramente visuales la mayor parte de su día, no sólo ha permitido que su lingüisticidad se adormezca, sino que también deja de actualizar su potencia de comunicarse; recibe mensajes, sí, pero no los emite, y cuando lo hace, ya no en-

cuentra respaldo en su lenguaje ni en su capacidad de discurrir. Así, acude a la repetición, al mensaje superficial, a palabras comodines que utiliza para nombrar objetos de la más diversa índole²¹, a los clichés, y evidentemente, a los *slogans* televisivos.

Es como si los hombres se hubieran convertido en gentecita con cabeza de cinescopio, pues parece como si las ondas que emite el televisor expidieran sustancias extrañas y adormecieran las neuronas, convirtiéndole cada vez más en un hombre de monosílabos.

Las consecuencias de la pérdida de conversación o el diálogo en la vida cotidiana no son pocas, y mucho menos, leves. En primer lugar puede decirse que el hombre se comunica cada vez menos consigo mismo, es decir, que no se da a conocer en el diálogo, y por ende, se conoce cada vez menos. Por ello, señala Pedro Salinas que «el hombre se posee en la medida en que posee su lengua» y que «no habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión sólo se cumple por medio del lenguaje»²². La riqueza del alma de la que se hablaba anteriormente corre peligro de perderse, pues al no ser comunicada permanece dentro del individuo, estéril. Y si éste ha bloqueado su capacidad de reflexión, tampoco llega a conocer sus pensamientos, sus decisiones, sus querer, sus sentimientos, y entonces, no se conoce a sí mismo, no tiene nada que comunicar, no puede darse puesto que no se posee.

El problema de la pobreza de lenguaje, que en realidad es pobreza en el uso de la lengua, lleva a la casi-incapacidad de expresión; al no poder decir a los demás lo que se está pensando o sintiendo. Lleva, en fin, a una auténtica incomunicación del alma, que no puede actualizar la potencia de sociabilidad que le es propia por naturaleza.

Pero probablemente la consecuencia más seria, es que un manejo precario de la lengua puede llegar a obstruir el discurso del pensamiento, por falta de elementos lingüísticos. Hagamos referencia a la figura gráfica de la carreta: si el material del cual está hecho el cami-

no se encuentra en mal estado (que es lo que pasaría con el uso precario de la lengua), la carreta no podrá correr a través de él. Y de hecho, esto es lo que sucede con el fenómeno del *déficit lingüístico*.

Así, puede observarse que estas consecuencias atentan contra ambas dimensiones del lenguaje: contra la comunicativa, apagándola y dejando al hombre sin elementos para ejercer su facultad social; contra la discursiva o racional, al impedir el correr o discurrir del pensamiento y, en consecuencia, obstruyendo la posibilidad de actualizar su facultad racional y, por ende, de aumentar el conocimiento.

EDUCACIÓN Y LENGUAJE

La relación entre educación y lenguaje aparece evidente y a la vez compleja. Por tanto, la principal aportación del presente escrito es la sistematización de dicha relación en tres vertientes distintas, que hacen referencia a los distintos aspectos del hecho lingüístico. Cabe señalar que para encontrar un orden en la relación entre educación y lenguaje, se ha tomado también la lengua como un elemento importante en dicha relación.

En primer lugar, puede entenderse el lenguaje como *instrumento de la educación*, pues permite el fenómeno comunicativo entre el educador y el educando, mismo que facilita el surgimiento de la amistad entre ambos, medio ideal para el proceso de autoperfeccionamiento.

Las implicaciones pedagógicas del déficit lingüístico en esta vertiente señalan una comunicación débil, casi sin contenido, o bien, la comunicación de una realidad pobre, que desdibuja de alguna manera el fin de la educación. Se puede hablar de un discurso truncado y de un relato cojo.

También se puede decir que la lengua es un *instrumento del conocimiento*, pues —como ya se ha explicado— la palabra hace cognoscible la realidad. Es así como se logra el cultivo de la inteligencia y la formación de la voluntad y de la afectividad, por medio de la exposición oral y escrita. Esta vertiente de la relación hace notar que el

hombre no sólo conoce cosas concretas y materiales, sino que también se relaciona con las ideas de otros mediante aquello que lee o escucha.

Evidentemente, las implicaciones educativas más serias se desprenden de esta vertiente, pues el alumno que padece el *déficit lingüístico* encuentra que la lengua, en lugar de ser una aliada en el proceso de estudio, es un enemigo, una traba. Esto impide directamente el cultivo de su inteligencia.

Por último, puede hablarse de la lengua como *contenido de la educación* sistemática. Esto es un hecho evidente, pues la materia de español encuentra un lugar en el currículo de los diversos niveles del sistema educativo nacional. Así como existen asignaturas enfocadas a formar aspectos esenciales en el hombre, como su sociabilidad o su capacidad numérica, las materias relacionadas con el lenguaje educan su lingüisticidad, pues aunque es una facultad que se posee por naturaleza, la lengua ha de ser aprendida debido a su estructura convencional. Así, existe la asignatura de *Español, Lengua española, Redacción...* En este sentido, puede hablarse de educación lingüística, así como se habla de educación cívica o moral.

Es precisamente esta última dimensión de la relación educación-lenguaje de donde se desprende la propuesta pedagógica concreta.

La problemática surge ante el hecho de que el déficit lingüístico existe en los jóvenes universitarios, a pesar de que han cursado todas las materias de Lengua española que contempla el Sistema Educativo Nacional, tanto en el nivel básico como en el medio superior.

Por ende, es necesario encontrar una manera de subsanar el déficit por medio de una metodología no tradicional. En esta búsqueda se llegó a la propuesta del currículo integrado de Villarini: en lugar de que cada uno de los elementos del mismo (sobre todo cada asignatura, con sus respectivos objetivos) se dirijan hacia metas diversas entre sí, se busque la manera de cohesionar el currículo, buscando la formación integral del educando²³. En este caso, se busca específicamente la educación lingüística del joven universitario.

Así, en cada plan de estudios puede desarrollarse el dominio de la lengua a través de todas las materias que lo componen. Para ello sería necesario, en primer lugar, hacer conscientes de esta necesidad a los profesores, y posteriormente invitarles a que añadan como objetivo anejo al objetivo general de su materia, el desarrollo de la lengua, diseñando distintas actividades de aprendizaje en torno a ello (lecturas de comprensión, análisis semántico y sintáctico, elaboración de ensayos), pero con sus propios contenidos.

Como fruto de esta investigación, se elaboró un *compendio lingüístico* que contiene una explicación de los elementos esenciales de la lengua española: gramática, redacción y ortografía; así como breves explicaciones teóricas de la naturaleza del lenguaje, de la lengua y de la relación de ambas con el pensamiento. Esto puede servir de apoyo para el profesor universitario.

La ventaja principal de esta propuesta es que puede aplicarse a cualquier licenciatura, sin importar el área de estudio y, así, lograr la educación lingüística en aquella etapa en la que es más necesaria para recorrer el camino de los estudios universitarios y para enfrentar, posteriormente, las exigencias del mercado laboral característico del mundo posmoderno.

Así, el pedagogo encuentra un nuevo perfil a su quehacer educativo: como educador lingüístico o como promotor del lenguaje en todos sus sentidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Cfr. YEPES, R., *Entender el mundo de hoy*, p.45.

² Cfr. BEUCHOT, M., *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*, p.130-133; INNERARITY, M., *Dialéctica de la modernidad*, p.14, 17-18; LLANO, C., *El postmodernismo en la empresa*, p.2-3.

³ Cfr. HARGREAVES, A., *Profesorado, cultura y posmodernidad*, p.53-55.

⁴ Cfr. BEUCHOT, M., *Op.cit.*, p.7 y 13; YEPES, R., *Op.cit.*, p.157 y 170.

⁵ Cfr. BEUCHOT, M., *Op.cit.*, p.120; HARGREAVES, A., *Op.cit.*, p.36; LLANO, C., *Op.cit.*, p.XII.

⁶ Cfr. BEUCHOT, M., *Op.cit.*, p.10-11.

⁷ Cfr. HARGREAVES, A., *Op.cit.*, p.36-37.

⁸ Cfr. SARTORI, G., *Homo videns.*, p.47, 52 y 102; YEPES, R., *Op.cit.*, p.21-25.

⁹ Cfr. CHOZA, J., et al., *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*, p.268 ss; NUBIOLA, J., et al., *Filosofía del lenguaje.*, p.97 ss.

¹⁰ YEPES, R., *Fundamentos de Antropología.*, p.51.

¹¹ Cfr. ARISTÓTELES., *Organon: Perihermeneias.*, I, § 2.

¹² Cfr. SALINAS, P., *El defensor.*, p.280.

¹³ Como por ejemplo, una exclamación de dolor al quemarse o un grito de sorpresa al encontrarse con la persona amada.

¹⁴ DE AQUINO., *Comentario al Perihermeneias.*, II., número 3.

¹⁵ Basta para ello hacer uso de un corrector de gramática en una computadora moderna y observaremos que hay frases que señala como erróneas y que no lo son: simplemente denotan que alguien, con una facultad racional, expresó esa frase y que otro alguien —con la misma facultad intelectual— la entenderá cuando la lea.

¹⁶ SALINAS., *Op.cit.*, p.312.

¹⁷ Cfr. NAVAL, C., *Educación, retórica y poética.*, p.28 y 181.

¹⁸ LÓPEZ QUINTÁS, A., *El secuestro del lenguaje.*, p.4-10.

¹⁹ Tal es el caso de las conocidas «muletillas», que son palabras que se repiten con excesiva frecuencia y que si bien permiten que discurra el pensamiento, buscando el término apropiado o la forma óptima de expresar una idea, son una señal clara de la pobreza del lenguaje.

²⁰ Cfr. SALINAS, P., *Op.cit.*, p.311.

²¹ Por ejemplo, llamarle «chunche» tanto a la escoba, como a los lentes o al desarmador.

²² SALINAS, P., *Op.cit.*, p.282.

²³ VILLARINI, A.R., *Principios para la integración del currículo.*, p.13-37.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES., *Organon*, Porrúa., México., 1993.
- BEUCHOT, Mauricio., *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*, UNAM-Porrúa., México., 1996., 145 p.
- CHOZA, Jacinto., *et al.*, *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*, Rialp., Madrid., 1992., 496 p.
- DE AQUINO, Tomás., *Comentario al Perihermeneias* (en prensa), Traducción del doctor Jorge Morán., México.
- HARGREAVES, Andy., *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata., España., 1996., 303 p.
- INNERARITY, Daniel., *Dialéctica de la modernidad*, Rialp., España., 1990., 136 p.
- LLANO, Alejandro., *La nueva sensibilidad*, Espasa., España., 1989., 244 p.
- LLANO, Carlos., *El postmodernismo en la empresa*, McGraw-Hill., México., 1995., 183 p.
- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. «El secuestro del lenguaje» en *ISTMO*, Número 202., 1992.
- NAVAL, Concepción., *Educación, retórica y poética: tratado de la educación en Aristóteles*, EUNSA., Pamplona., 1992., 259 p.
- NUBIOLA, Jaime., *et al.*, *Filosofía del lenguaje*, Herder., Barcelona., 1999., 354 p.
- SALINAS, Pedro., *El defensor*, Alianza Editorial., Madrid., 1993., 185 p.
- SARTORI, Giovanni., *Homo videns*, Taurus., México., 1997., 159 p.
- VILLARINI, Ángel., *Principios para la integración del currículo*, Departamento de Instrucción Pública., Puerto Rico., 1997., 184 p.
- YEPES, Ricardo., *Entender el mundo de hoy*, Rialp., Madrid., 1993., 190 p.
- YEPES, Ricardo., *Fundamentos de Antropología: un ideal de la excelencia humana*, EUNSA., Pamplona., 516 p.

ACTITUDES Y HABILIDADES EN LA ACCIÓN DIDÁCTICA

Héctor Lerma Jasso

RESUMEN

LO MÁS VALIOSO DE TODA EMPRESA ES SU «CAPITAL HUMANO». DE AHÍ LAS cambiantes demandas de trabajo, sociales y culturales que el sector laboral plantea a la educación. Ésta debe enfatizar, junto a la formación académico-cultural orientada al libre despliegue del espíritu humano, la responsabilidad social basada en valores y principios, así como la competencia profesional de sus egresados. Conocimientos, actitudes y habilidades, en un carácter emprendedor, capaz de trabajar cooperativamente y bajo presión, constituyen una garantía para las organizaciones en cuanto a saber, poder y querer hacer bien las cosas.

ABSTRACT

The most valuable feature in any enterprise is the «human capital». This explains why the labour sector challenges education with a wide range of changing labour, social and cultural demands. This education, besides the academic cultural formation addressed to the human spirit, must make an emphasis in the social responsibility based in values and principles, as well as the professional competence of its graduates. A guarantee for the organizations as to knowledge, capability and desire of doing things will, is constituted by knowledge, attitudes and skills in an enterprising character.

INTRODUCCIÓN

La comunicación educativa, en lo que tiene de profesional, es sistemática, formal. Pero en lo que tiene de humana, se aparta de recetas, fórmulas y algoritmos. Requiere de flexibilidad, espontaneidad, de

un marco cultural amplio y de un vasto despliegue de consideraciones sobre la forma, el estilo, los pasos, el ritmo y la apropiación de métodos complejos, renovados, eficaces.

El *desarrollo de actitudes y habilidades* fue el tema que se me invitó a plantear, para su revisión, en la Reunión Anual del Personal Directivo de la Universidad Panamericana con el título: «Desarrollo e integración de conocimientos, actitudes y habilidades en los planes de estudio y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje».

Estas revisiones periódicas están orientadas a la actualización del Programa de Formación Permanente (PFP) dirigido al personal académico. Obedecen a la necesidad de contrastar los objetivos y contenidos de los planes de estudio, a la luz de las cambiantes propuestas y demandas laborales, culturales y sociales planteadas a la institución universitaria y, en concreto, a los profesores. Tal es el caso de la propuesta: Currículum Basado en Competencias Profesionales (CBC), cuyo propósito es conectar de manera más clara, realista y eficaz, el sistema educativo con el sistema productivo. Por su parte, «las empresas saben que la clave para sobrevivir en un mercado cambiante, incierto y competitivo es el capital humano, por eso son tan exigentes en la selección de personal. (...) Las oportunidades son de las personas ariesgadas: ya no hace falta tener muchos años de experiencia para lanzarse a crear una empresa. Este tipo de iniciativas requiere de personas emprendedoras y capaces de soportar presiones» (Fraile, A. E.: 2001).

No se trata, desde luego, que la educación universitaria se dedique exclusivamente a la preparación de individuos efectivos laboral y económicamente, según el sentido de cierta educación más parecida a una:

«Ingeniería de la conducta», con apoyaturas más psicológicas y tecnológicas que filosóficas y antropológicas, que persigue, ante todo, la eficacia pragmática de los procesos educativos—entendidos como conductas—demostrada por el logro de unos resultados convergentes, previstos en todos sus pormenores (como objetivos), obser-

vables y controlables durante el proceso, cuantificables y medidos al final con precisión estadística, siempre en términos comportamentales. (González S.: 52s).

De lo que se trata, más bien, es de incorporar aquello que de valioso contienen los nuevos enfoques educativos, sin detrimento de una formación orientada al desarrollo integral e integrado de la persona en sí, y no tan sólo de algunos aspectos determinados, o de unas conductas mecanizadas, observables y controlables desde el exterior. En cambio, en un enfoque más humanista prevalecen las acciones u operaciones inmanentes (intelectuales, volitivas, afectivas) que configuran a la persona de dentro hacia fuera, en todas las dimensiones de su personalidad y a lo largo de toda su vida. El vector decisivo de esta educación es la libertad creadora, que no permite ser apresada en unos modelos uniformantes y mecánicos, *sino que valora ante todo la divergencia y la emergencia a lo largo del proceso educativo.* (González S.: 53).

La controversia entre estas dos concepciones de la educación, sigue siendo, en muchas partes, uno de los temas principales en el debate sobre el papel de la universidad en la sociedad de la información (*information society*), competencias básicas (*key competencies*) y de la administración del conocimiento (*knowledge management*). Es, además, considerada, como el desafío de la llamada *educación crítica*, en cuanto que implica la redefinición de un aprendizaje que, sin dejar de ser un proceso satisfactoriamente tecnificado, enfatice su carácter humanista, como encuentro entre personas, unidas en un mismo proyecto solidario, orientado hacia unas metas comunes. Esto exige, también, una redefinición del papel del profesor universitario.

¿ENTRENAMIENTO O FORMACIÓN?

Esta preocupación se justifica. En casi todo el mundo, y a juzgar por los resultados, un cierto inmoderado pragmatismo pedagógico ha invadido la enseñanza universitaria, imponiendo una anómala pre-

valencia del rendimiento práctico y sacrificando el desarrollo humano: entrenamiento sobre formación. Ahora bien:

Al intentar sacrificar la formación por la acción ¿no se está ignorando con ello que la formación es también acción, y que para el ser humano, el conocimiento es una de sus acciones principales y una de las fuentes de todas las demás? En definitiva, ¿no se está proclamando un activismo que, equivocadamente contrapone pensamiento y acción, para desterrar el primero y quedarse con la segunda? Sacrificar, pues, la formación es sacrificar el pensamiento: el pensamiento sólido y fecundo supone saber pensar, estudiar, investigar, actuar. Sacrificar el pensamiento es, también, sacrificar la acción. (González D.: 19).

Sigue siendo cierto que *la primera y principal contribución del estudiante al bien común, en los años de su formación fundamental*—dice González Diestro— *es, precisamente, estudiar... Hay que darle tiempo al tiempo*—canta la copla de Machado—. *Para que el vaso rebose, hay que llenarlo primero.*

En efecto: saber estudiar (observar, pensar, escuchar, preguntar, leer, razonar, meditar, dialogar...) sigue siendo el prelude obligado para la necesaria disciplina mental; para el conocimiento profundo y razonado; un verdadero pensamiento crítico; un auténtico espíritu de investigación acerca del qué, del porqué y del para qué de la acción práctica; y para el libre despliegue de la creatividad.

Por lo tanto, sigue siendo responsabilidad de la formación universitaria:

- Preparar generaciones con nuevos y avanzados conocimientos (la función de la investigación).
- Formar personas ética y técnicamente bien calificadas (la función de la educación).
- Dotar con renovados recursos de pensamiento, acción y convivencia, que amplíen las perspectivas personales, sociales, profesionales y culturales de los adultos (la función de formación permanente).

- Extender su influjo formativo, cultural y de servicio, a fin de satisfacer las necesidades de la sociedad (la función social y de extensión).
- Ejercer la crítica social y cultural (la función ética).

En cambio, debe evitar que:

- Los estudios se orienten únicamente a la presentación de exámenes.
- Los estudiantes se limiten al trabajo de tomar notas o apuntes, para memorizarlos en vísperas de exámenes.
- Los alumnos se conviertan en sujetos pasivos, obligados sólo a saber y repetir el contenido de un determinado manual, tratado o libro de texto.
- Alumnos y maestros permanezcan ajenos a los problemas de la comunidad, del país y del mundo.
- La enseñanza esté divorciada del mundo de la realidad social y laboral.
- El *capital intelectual* (valores, ingenio, competencias, conocimientos, actitudes, habilidades...), sufra algún rezago con respecto al desarrollo del *capital tecnológico*.
- Que la universidad sucumba a los *cultos de moda*: al método, a la opinión, al activismo, al comercio...
- El *afán de quemar etapas* conduzca a que el *hombre de acción* ahogue en sí mismo al *hombre de reflexión*.

Para lograr todo esto, la enseñanza universitaria ha de seguir siendo un sistema de ayudas para que jóvenes y adultos aprendan a alternar los momentos de trabajo, reposo y diversión. No dejar que se pierdan los fecundos momentos de estudio individual, las imperturbables sesiones de biblioteca, la sobria meditación, el minucioso trabajo de laboratorio...; la discusión respetuosa y el diálogo constructivo; el trabajo cooperativo... Es decir, sostener aquello que los antiguos llamaban *ocio (scholé)* en su prístino sentido, como núcleo central de la aventura académica que expresa la óptima disposición del ánimo en su búsqueda esforzada de respuestas verdaderas. Es, en

este ambiente de *ocio*, en donde entramos en relación con la verdad (*contemplación*) y con los demás (*amistad*).

Esta calma, esta inversión de tiempo en la formación, sigue siendo lo más acorde al auténtico espíritu universitario, generado precisamente por la necesidad de brindar una formación especializada y práctica, que habilitara y diera acceso directo a los llamados oficios liberales. Así lo expresa Gilson:

No permitamos que el joven esté ansioso acerca del resultado final de su educación. Cualquiera que sea la línea de su especialidad, si se mantiene fielmente ocupado, estudiando y trabajando el tiempo debido, puede dejar, sin riesgo alguno, que el resultado aparezca por sí mismo. Puede contar con perfecta certeza, que se despertará una bonita mañana para encontrarse a sí mismo como uno de los hombres más competentes de su generación, en cualquier campo que haya elegido. (Gilson: 45).

CONOCIMIENTOS

La adquisición de conocimientos verdaderos, firmes, sólidos, que esclarezcan, justifiquen y faciliten el actuar práctico, sigue siendo el objetivo prioritario de la enseñanza universitaria. Sin embargo, para ceñirme al tema, no me detendré en este punto. Baste decir que el énfasis que ahora ponemos en el desarrollo de actitudes y habilidades, no pretende restar importancia a la adquisición de un amplio y profundo saber teórico. No en vano asegura Kurt Lewin, a propósito de la teoría de la acción directiva, que *no hay nada mas práctico que una buena teoría*

El nexo jerárquico entre formación humanista y capacitación técnica es importante, entre otras razones, si se quiere evitar lo que, según los analistas, constituye hoy por hoy una de las principales asimetrías en el mundo de la empresa: desarrollo sorprendente de su *capital tecnológico* junto a un rezago en el desarrollo de su *capital humano* —en el sentido de libre despliegue de las capacidades específicamente humanas—. Por fortuna, las voces de alerta y las

propuestas de solución llegan desde muy diversos rumbos.

Por ejemplo: J. H. C. Vonk (2000), de la Universidad de Vrije de Ámsterdam (Cfr.: 88ss), indica que, en el contexto del *conocimiento procedimental* (basado menos en contenidos y más en procesos personales de aprendizaje), los profesores, además de ser sujetos expertos en la teoría y práctica del área de su especialidad, deben actuar como:

- *Ejemplos* (al mostrar interés y gusto por la asignatura que enseñan, demostrando los modos de pensamiento y de actuación específicos de la materia, estimulando la curiosidad y poniendo de relieve los métodos de su aprendizaje).
- *Guías cognitivos* (al estimular a los alumnos para que reflexionen sobre sus propios métodos de estudio y procesos de pensamiento, promoviendo la autodisciplina, proporcionando retroacción sobre los modos de autocontrol y aprendizaje, estimulando la adquisición de estrategias de automotivación).
- *Controladores de los procesos de aprendizaje de los alumnos* (al controlar las actividades de aprendizaje, clarificando las relaciones entre éstas y los objetivos, demostrando control y estrategias de evaluación y rectificación, invitando a los alumnos a explicar por qué siguen un modo distinto de trabajo).
- *Educadores* (al ayudar a los alumnos a crecer desde la dependencia del profesor a la independencia, transfiriendo gradualmente la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesor al alumno, y mediante la transformación del control externo en un control interno).

En ese mismo sentido se pronuncian Sergiovanni y Starratt (1993) cuando afirman que: *Ser un profesional tiene que ver con algo más, aparte de ser competente*. Ese «algo más» lo entiendo como «habilidad didáctica». Otros le llaman «virtud profesional». Distinguen cuatro dimensiones de la *virtud profesional* del profesor:

- *Un compromiso ejemplar con la práctica* (obligación profesional de estudiar, mejorar y permanecer informados sobre la investigación

relativa a la teoría y práctica de su profesión).

- *Un compromiso con la práctica orientada a fines socialmente valorados* (colocar los valores y las metas formativas al servicio de las necesidades sociales).
- *Un compromiso no sólo respecto a la práctica de uno mismo, sino respecto a la práctica en sí* (ensanchar las miras profesionales, evolucionar como «profesor extendido» —no percibe su trabajo encerrado en el aula, sino como interacción entre la teoría y sus experiencias prácticas en su especialidad; adopta un contexto social más amplio para la educación).
- *Un compromiso respecto a la ética de la dedicación humanista* (cambiar el acento desde la visión de la enseñanza como una actividad técnica hasta la visión de la enseñanza como una actividad profesional esencialmente ética que implica interés por la persona completa).

ACTITUDES Y HABILIDADES

Las actitudes y habilidades, como condición, contenido y producto del aprendizaje, siempre han sido un tema importante para la reflexión pedagógica. Es importante considerar no sólo el rendimiento, sino también la actitud, es decir, la disposición positiva o negativa de un estudiante respecto a los distintos trabajos que la formación universitaria le exige. En muchas ocasiones, un bajo rendimiento académico o una deficiente formación profesional, se deben simplemente a actitudes negativas relacionadas no sólo con la capacidad, sino con el interés que el estudiante debe tener, o con la relación personal que se establece entre el estudiante y el profesor, el grupo, la carrera o la institución. Es claro que una actitud positiva facilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, mientras que una actitud negativa lo entorpece.

Junto a los conocimientos científicos, el desarrollo e integración de actitudes y habilidades constituye la columna vertebral de la teoría y praxis de toda educación, especialmente de la educación actual. Estos productos del aprendizaje (actitudes, habilidades) se adquie-

ren de modo constante y espontáneo pero: ¿qué son?, ¿pueden enseñarse por diseño?, ¿qué actitudes y habilidades pueden y deben enseñarse?, ¿cómo pueden hacerse explícitas, administrables y evaluables en los planes de estudio?, ¿de qué estrategias puede echar mano el profesor para realizar esta enseñanza?, ¿cómo puede evaluarse su desarrollo?... En torno a estas preguntas girará nuestra reflexión.

ACTITUDES Y HABILIDADES COMO OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Todo profesor está convencido, ordinariamente, de la necesidad de desarrollar en sus alumnos, además del necesario bagaje teórico, actitudes positivas y habilidades eficaces que aseguren su mejor desempeño académico, profesional, vital. Incluso los enuncia como objetivos educacionales capitales al momento de diseñar o actualizar el programa de su asignatura. Sin embargo, ya en la práctica, la actuación docente suele no corresponder a esa convicción. Y es que no basta enunciar los objetivos formativos, como tampoco bastan las buenas intenciones de cambio.

Es preciso, entonces, a fin de asegurar el éxito en estos propósitos, trabajar creativa y colegialmente en un buen diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje que integre, entre sus objetivos, un número posible, deseable, administrable y evaluable de actitudes y de habilidades específicas en:

- a) La estructura de los planes de estudio.
- b) La organización de los programas de cada asignatura.
- c) El planeamiento de métodos de enseñanza.
- d) Los planes de actividades de los alumnos.
- e) Los planes de asesoría académica.
- f) La elaboración de estrategias para la realización y control del aprendizaje.
- g) Los criterios y medios de evaluación de los resultados.

Se trata, preferentemente, de un diseño cuya temática y metodología:

- Tenga como punto de partida un renovado concepto de aprendizaje.
- Asegure la efectividad gracias a una autoevaluación permanente y gradual: alumno, profesor, coordinador, departamento, institución.
- Ayude a superar la resistencia al cambio, las «áreas de ceguera», los «puntos sordos» y la pasionalización que suelen provocar conflictos en la comunicación educativa.
- Propicie situaciones educativamente problemáticas («experiencias-límite»), que permitan al aprendiz enfrentar una autoevaluación de sus actitudes y de su habilidad o inhabilidad para manejar tales situaciones.
- Le lleve a cambiar de actitud y manifestar su intención de aprender y ejercitar determinada habilidad mediante las acciones exigidas por el trabajo académico.
- Permita la interacción suficiente de las conductas de tal forma que la ejercitación llegue a convertirse en «práctica irreflexiva», en habilidad que prescinda de una especial conciencia durante su ejecución, en actitud incorporada a la vida cotidiana del sujeto y proporcione un cierto estado positivo del ánimo.

¿QUÉ SON LAS ACTITUDES?

Según Alcántara (1988), el término actitud es, en la actualidad, ampliamente empleado para indicar la orientación selectiva y activa del hombre en general, en relación con una situación o un problema cualquiera.

Para Allport y Catell son estructuras complejas y funcionales que sustentan, impulsan, orientan, condicionan, posibilitan y dan estabilidad a la personalidad. Son los «adrillos» de la estructura dinámica de la personalidad.

Expresan la mayor o menor apertura subjetiva ante los bienes y valores; formas de reaccionar frente a ellos; predisposiciones estables a valorar de una forma y actuar de acuerdo con la valoración. En fin, son el resultado de la influencia de los valores en nosotros. (Cfr. Alcántara: 9-14).

Se entienden también como modos profundos de enfrentarse a sí

mismo y a la realidad; líneas radicales conformadoras, impulsoras y motivadoras de la personalidad; formas habituales de pensar, amar, sentir y comportarse.

En conjunto, las actitudes constituyen el plexo sistémico fundamental por el cual el hombre ordena y determina su relación y conducta con su medio ambiente social y físico. Conforman disposiciones permanentes para reaccionar, ser motivados, experimentar y actuar ante los seres, procesos y sucesos. Constituyen las grandes elaboraciones del hombre que sustentan y dan sentido a su vida. Proporcionan un sentido unitario y singular a la actividad subjetiva.

¿CUÁLES SON LAS FUNCIONES DE LAS ACTITUDES EN LA ESTRUCTURA PSÍQUICA?

Las actitudes realizan varias importantes funciones que repercuten, o mejor, determinan, la disposición del educando y del educador ante las exigencias de la acción educativa:

- a) Función facilitadora de la conducta. No son la conducta, pero la preludian, orientan y perfilan. Conllevan un impulso operativo y resultan ser las tendencias a actuar, las predisposiciones para responder ante las múltiples estimulaciones que nos llegan. Como los hábitos, se ordenan al acto.
- b) Función motivadora del nivel operativo anti/pro, que rompe la indiferencia.
- c) Función orientadora que dirige la respuesta adecuada ante el objeto.
- d) Función estabilizadora que conforma consistencias o rasgos del carácter que tienden a mantenerse, a no cambiar. (Esto explica, entre otras cosas, la «resistencia al cambio»).

Para profundizar más acerca de la naturaleza de las actitudes y subrayar su importancia desde el punto de vista educativo, veamos algunas de sus principales características. Las actitudes son:

- Adquiridas. Resultado de la historia de cada persona actuando sobre ciertas predisposiciones genéricas incipientes, incoadas, que mi-

den sus posibilidades y constituyen su sustrato biológico.

- Relativamente estables, perdurables, difíciles de mover y cambiar. Son pues, una estructura consistente pero flexible, susceptible a ser modificada por la educación. Germinan, crecen, se arraigan más íntimamente, o pueden deteriorarse y hasta perderse. Su naturaleza, en consecuencia, es dinámica, no estática y al admitir grados de mayor o menor eficacia, son cualidades educables y evaluables.
- Cualidades radicales. Están en la raíz de la conducta como predisposiciones más substanciales que las disposiciones, los hábitos y las aptitudes.
- Referenciales. Evocan un sector de la realidad, se refieren a determinados valores.
- Transferibles. Se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos. Con una actitud podemos responder a múltiples y diferentes operaciones. La actitud desde su unidad se abre a muchos actos diversos, reduciéndolos siempre a su raíz unitaria. Su capacidad de generalización reporta una economía de esfuerzo y al mismo tiempo consigue la tan ansiada unidad personal en nuestras experiencias y conductas. La formación de actitudes, pues, es la única manera de preparar y capacitar al universitario para la vida, para una vida cada día más compleja y mudable con incesantes y diferentes retos, y exigencias a veces incomprensibles.

De acuerdo con lo anterior, podemos señalar que las actitudes implican:

- Procesos cognitivos y su raíz es cognitiva. Este componente intelectual es su centro regulador. Toda actitud es una respuesta electiva ante valores y ello sólo es posible si la razón conoce y juzga.
- Procesos afectivos en cuanto suscitan reacciones subjetivas de deseo/rechazo, acercamiento/huida, placer/dolor, filia/fobia... hacia el objeto de referencia.
- Procesos volitivos y conativos que secundan o no el dictamen de la razón. Su notable carga emocional —*e-movere*— motivacional, que

mueve a la acción, ya que los valores que pretenden nuestras actitudes se alcanzan poniendo en juego nuestros deseos, nuestra sensibilidad y nuestra voluntad como segundo principio motor de todos los actos y hábitos humanos.

Constituyen, pues, un proceso complejo, integral. Los componentes: cognitivo, afectivo, volitivo y conativo operan íntimamente correlacionados. Es toda la persona la que queda involucrada en la actitud. (Cfr. Alcántara: 9ss.).

LAS ACTITUDES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Al ser patrones fijos de interpretación y de reacción del individuo sobre hechos, problemas y situaciones de la vida, condicionan directamente el comportamiento de alumnos, grupos, profesores, asesores académicos, coordinadores, empleados, directores... Poseen, pues, una gran importancia pedagógica en cuanto determinan la comunicación educativa, las relaciones humanas en la convivencia, el desempeño del trabajo académico y la actuación profesional actual del personal universitario y futura de los alumnos.

Existen actitudes positivas, sanas, constructivas. Hay también actitudes negativas, enfermizas o desajustadas y nocivas para el individuo, la familia, el grupo escolar o profesional y la colectividad. Todo profesor, a nivel personal, grupal y a través de su asignatura, puede hábilmente ayudar a corregir las últimas y conscientizar y fortalecer las primeras. El verdadero profesor no se limita a instruir, sino que también, y siempre, educa, estructurando en sus alumnos actitudes sanas y positivas frente a la naturaleza, la vida, la cultura y la sociedad.

Las actitudes, dentro y fuera del aula, pueden tener un origen espontáneo, inconsciente, sin orientación definida, al capricho de impresiones erróneas, supersticiones, tradiciones y prejuicios. Pueden resultar también de un trabajo consciente y persistente, mediante el estudio, meditación, comprensión y persuasión. Toda la

didáctica está empeñada en este trabajo educativo, consciente e intencional, seleccionando y robusteciendo las buenas actitudes y eliminando, sublimando y transformando las que, social, moral o profesionalmente, sean negativas o nocivas (A.de Mattos: p.56).

ALGUNAS PRECISIONES

Según Alcántara, aunque Dewey considera el término actitud como sinónimo de hábito y de disposición, caben algunas diferenciaciones. Para avanzar un poco más en la comprensión de la naturaleza de la actitud y por la importancia pedagógica que queremos subrayar, podemos preguntar, ¿cómo se diferencian las actitudes entre sí y de otros conceptos muy cercanos?

Para los especialistas, las actitudes se diferencian entre sí *según los objetos* a los que se ordenan. Y por lo tanto podemos poseer varias y distintas actitudes en una misma facultad humana. Se distinguen también las actitudes en *positivas* (si se dirigen hacia un bien) o *negativas* (si nos disponen a actos contrarios a la tendencia natural y nos orientan hacia los contravalores).

Se diferencian de los *instintos* en dos aspectos: no son innatas como ellos, sino adquiridas espontánea o culturalmente, y no se determinan a un sólo acto, como funciona el impulso instintivo, sino que se abren a múltiples operaciones.

La *actitud* se distingue de la *disposición*, por el grado de madurez psicológica. Santo Tomás de Aquino señala que la disposición avanza hacia la actitud como el niño tiende a ser adulto. La disposición es fácil de perder y, en cambio, la actitud es difícil de anular. La disposición proviene directamente de varios actos y la actitud tiene su origen en la correlación de varios *sets* de hábitos y aptitudes; está más alejada de la conducta misma.

La actitud se diferencia también de la *aptitud*. Ésta se conforma por la integración de varias disposiciones, consiguiendo una mayor estabilidad y eficiencia que la simple disposición. La actitud, a su vez, se origina por la unión de varias aptitudes, alcanzando una su-

perior estabilidad y operatividad con una mayor carga motivacional.

Según Alcántara (p.11), en el mismo nivel que la aptitud encontramos el *hábito*, pero presentando una faceta complementaria. Si la aptitud nos habla de la faceta de capacidad-saber, el hábito es la vertiente que se refiere a la capacidad-hacer, de la disposición para actuar. Pero ambos surgen y se conforman por el mismo proceso y son, en realidad, la misma entidad. Podemos decir, pues, que la actitud es la resultante de la integración de varias aptitudes-hábito, generándose una estructura funcional de mayor eficiencia y solidez.

Existen, también, otras diferencias en la relación entre actitud y rasgo de la personalidad y entre actitud y tipo humano.

Si el *rasgo* se define como estructura disposicional estable y generalizada que inclina al individuo hacia cierto tipo de respuestas, entonces podemos decir que rasgo y *actitud consolidada* se identifican. Sin embargo:

- El rasgo no nos informa de su génesis del modo que lo hace la actitud.
- Toda actitud puede llamarse rasgo, pero no todo rasgo es una actitud, ya que si hablamos de los rasgos físicos de una persona, no es sinónimo de actitud, ciertamente.
- La actitud expresa operatividad y el rasgo en cambio presenta un perfil estático.

Por otro lado, el «*tipo humano*» es la configuración alcanzada tras un dilatado proceso vital del hombre, podemos decir que coincide con la *actitud radical*, fruto de la suma e integración de varias actitudes, que han ido decantándose y originando una más íntima y suprema que englobará y orientará todo el dinamismo humano.

Estas actitudes radicales son la meta más alta del proceso educativo como resorte máximo de la motivación, quicio de cohesión y unificación interna del hombre. Las más altamente estables y más profundamente adheridas a nuestro ser personal.

LAS HABILIDADES EN LA EDUCACIÓN

Ordinariamente se entiende por habilidad:

- La disposición y facilidad, natural o cultural, que muestra un individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de la situación, la idoneidad de los recursos disponibles y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz.
- La capacidad adquirida o desarrollada (en esto se distingue de la aptitud que se posee de forma innata o congénita) para realizar determinadas tareas con facilidad, seguridad, rapidez y perfección.
- La pericia para proceder o actuar con el máximo resultado y el mínimo esfuerzo. Presupone un alto grado de adaptación entre medios y objetivos, recursos y necesidades, nivel de aspiración y nivel de capacidad.
- En la actualidad son, en mayor medida, las que definen los perfiles profesionales, mostrando los requisitos para cada tipo de actividad laboral socialmente reconocida.
- En cuanto al *grado de rapidez y perfección*, son susceptibles de una perfección graduable, tanto en «calidad» (ausencia de faltas o errores) como en «cantidad y rapidez», en una escala estimativa que puede ir de *muy mala a excelente*.
- En cuanto al *grado de complejidad*, pueden ser: *simples, compuestas y muy complejas* y abarcan, estas últimas, una extensa serie de conocimientos y automatismos entrelazados: tocar el piano, traducir a primera vista un trozo de Virgilio, representar un papel teatral, realizar una operación quirúrgica, etcétera.

Las *compuestas* y las *muy complejas* se deben descomponer, a los efectos docentes, en subunidades menores, más sencillas y dispuestas en series progresivas de metas parciales para llegar por turno a cada una, hasta que el alumno consiga el dominio del conjunto.

Las habilidades se diferencian de las destrezas (del latín *dextera*, mano derecha) porque éstas son automatismos más particularizados

y limitados por condiciones materiales o instrumentales para poder funcionar: escribir a máquina, nadar, patinar, guiar un coche, calibrar un arma, tocar el piano o el violín; actividades que, sin los correspondientes materiales o instrumentos, no podrían ser ejercidas; suponen siempre la realización de una actividad física o muscular, predominantemente manual.

La universidad, obligada a mantener una sana distancia del reduccionismo racionalista y del racionalismo pragmatista, no puede limitarse a egresar promociones de jóvenes dotados de gran erudición verbal y de sutilezas teóricas, incapaces de nada útil, práctico y provechoso. Todo trabajo, incluso el intelectual, exige un conjunto de habilidades prácticas que la escuela debe cultivar y mejorar para hacer que, además de hombre culto, el universitario sea un ciudadano productivo y socialmente útil.

Todo ello requiere de habilidades específicas que, como tales, representan un capital para el individuo y para la sociedad, digno de que la universidad lo coloque entre sus objetivos principales. La habilitación para hacer determinadas cosas con seguridad, acierto y perfección, forma parte de la preparación de todo individuo para la vida en sociedad. En una época eminentemente multicultural, globalizada y tecnológica como la nuestra, esa habilitación es de gran importancia tanto para el individuo como para la comunidad, que se halla empeñada en conseguir índices de eficiencia y productividad más elevados.

El desarrollo de habilidades queda condicionado, habitualmente, por múltiples factores de diversa índole:

- La aptitud o predisposición natural.
- La necesidad, el interés y la intensidad de la intención.
- El grado de madurez y la calidad de la preparación anterior.
- Ciertos procesos de integración social.
- La comprensión de la situación y sus circunstancias.
- El efecto del ejercicio.
- Las conexiones de la transferencia.

- La motivación e incentivación.
- La índole de la asignatura.
- El ambiente general del trabajo académico.
- La personalidad del docente.
- Las perspectivas profesionales.
- El prestigio de la universidad.
- La idoneidad y suficiencia de instalaciones y equipos...

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE HABILIDADES

Se entiende que cuando hablamos de «habilidad por diseño» no nos referimos a una asignatura, ni a un tópico, ni un conjunto de asignaturas o acciones. Ni siquiera hablamos sólo de «programas de desarrollo de habilidades».

No basta con que profesores y alumnos seamos capaces de definir, conocer, comprender, querer desarrollar una actitud o adquirir una habilidad. Es necesario que el cambio se opere, evidentemente, en cada persona y se pueda evaluar; que el «desarrollo de habilidades» no se limite a ser un «lema», sino más bien una actitud conativa y evaluativa que alguien lleva a cabo —el alumno mismo, el profesor, el asesor...— sobre el desempeño en un determinado ámbito y con ciertos estándares.

Las tendencias actuales de la enseñanza universitaria en el mundo tiene como meta prioritaria la iniciación y habilitación profesional. Meta que sólo se alcanzará si se basa sobre en cultivo de actitudes y habilidades específicas, bien definidas.

Todo profesor, primero al trazarse un plan de enseñanza y después al ponerlo en práctica, debe discriminar, con la mayor claridad y precisión, cuáles son las actitudes y habilidades específicas que su materia importa. Luego, en el plan de trabajo, cada una de ellas debe constituir una meta especial propuesta a los alumnos. El profesor hará, entonces, que sus alumnos vayan adquiriendo, poco a poco y con perfección creciente, cada una de las actitudes y habilidades previstas, mediante trabajos prácticos y ejercicios apropiados y bien orien-

tados. De ello dependerá, en gran parte, su preparación general para la vida y su habilitación específica para determinadas profesiones.

Según el informe de Kathleen O'Brien (2000), hoy en día el curriculum universitario tiende a renovarse, a evolucionar de acuerdo a otras características. Está basado en habilidades y centrado en los resultados del estudiante. En su caso, señala que, para obtener un título, el alumno debe demostrar haber adquirido un número determinado de habilidades generales, con niveles crecientes de complejidad, en la educación general y en su área de especialidad. De acuerdo con su experiencia docente, ella señala las siguientes:

- Comunicación (lectura, expresión escrita, expresión oral, habilidad auditiva, visual, cuantitativa y tecnológica).
- Análisis.
- Solución de problemas.
- Aplicación de valores en la toma de decisiones.
- Interacción social.
- Perspectivas globales.
- Ejercicio eficaz de la ciudadanía.
- Sensibilidad estética.

En nuestro caso, por ahora, nos centraremos especialmente en desarrollar las siguientes habilidades de modo general. Cada escuela o facultad añade las habilidades específicas según la exigencia de su especialidad:

- Comunicación oral y escrita.
- Computación.
- Dominio del idioma inglés.
- Trabajo en equipo.

Este propósito tiene una connotación inmediata y definida: hacer más viva la enseñanza y más eficiente la preparación profesional. Esto requiere que cualquier discurso sobre el desarrollo e integración de actitudes y habilidades, descansa sobre el quicio de la acti-

tud radical y de la habilidad docente personal del educador (director, profesor, asesor académico...). Si esto es evidente en toda tarea formativa, lo es mucho más cuando se trata de personas adultas profesionalmente bien ubicadas.

Por eso conviene pensar que el punto de partida de todo el proceso formativo debe nacer de la creencia interior del profesor en aquellas actitudes y habilidades que quiere ayudar a desarrollar. Y en la medida en que sea intensa, sincera y vívida esa creencia, lo será la eficacia de su actuación. De acuerdo con esto, se recomienda:

- Partir de que los conocimientos, actitudes, habilidades y competencias de nuestros alumnos, los caracterizarán como personas y como profesionales.
- Aprovechar la natural curiosidad juvenil.
- Descubrir el interés que motiva el esfuerzo.
- Estimular el dinamismo innato del ser humano y el deseo de ser eficiente.
- Animarlo a aspirar a lo que está por encima de su situación presente.
- Mantener el contacto con la vida.
- Aprovechar las exigencias de la vida social y los acontecimientos de actualidad.
- No separar ni confundir: inteligencia e imaginación, voluntad y afectividad, libertad y espontaneidad.
- Disponer un ambiente académico adecuado.
- Promover actividades lúdicas y culturales.
- Mostrar las metas, dar aliento y evaluar resultados.
- Invitar a tomar posición ante la existencia personal abierta.
- Enseñar a distinguir entre fines y medios.
- Ayudar a convertir las actitudes en valores y los valores en virtudes.
- Señalar el valor de lo pequeño y cotidiano frente a lo egregio y excepcional.

¿CÓMO ES MI «HABILIDAD DIDÁCTICA» PARA DESARROLLAR HABILIDADES EN MIS ALUMNOS?

Tal parece que esta es una pregunta que hemos de hacernos constantemente.

Por «habilidad didáctica» se entiende un requisito profesional del docente, que consiste en la capacidad de convertir en deseable, seguro y gratificante el esfuerzo que exige el aprendizaje, mediante el uso apropiado de los métodos más adecuados (no debe confundirse con la inventiva, creatividad o genialidad didáctica que sólo es un componente de la habilidad). En un sentido menos específico se entiende, en algunos países, la actual evaluación del rendimiento académico o de la capacitación profesional confiado a un examen oficial, que tiene como propio efecto el determinar la posesión, por parte de los candidatos a la docencia, de una idoneidad genérica respecto a la profesión, no siempre definida por un preciso perfil profesional con eficacia discriminatoria en el plano técnico y legal.

A este propósito, Rubin (1985) sostiene que las actitudes y habilidades no tan sólo deben estar integradas en los programas, sino que son el remate de toda enseñanza. Que los profesores deberíamos dar amplia acogida a una práctica sistemática, en el aula y fuera del aula, que desarrolle en nosotros y en nuestros alumnos, habilidades para el aprendizaje, la innovación, la espontaneidad, la percepción y la intuición, la convivencia, etcétera. Considera que los profesores debemos mejorar nuestras actitudes y habilidades por medio del estudio, la reflexión y la experimentación constante con nuevas prácticas.

Postula la invención como una condición esencial para la enseñanza efectiva porque las soluciones dadas no siempre están disponibles para todos los problemas que entraña la educación de actitudes y habilidades. Ésta exige dos tipos de inventiva. En su forma simple, la invención implica adaptar las lecciones a un aula y a unos estudiantes determinados. En su forma compleja, la invención involucra el idear formas de resolver los problemas instruccionales.

A este propósito, y como resultado de múltiples experiencias, po-

demos describir a los profesores creativos como más liberales y abiertos a nuevas posibilidades. Podemos señalar, también, la necesidad de que, en lo posible, los alumnos vean encarnadas en nosotros las mismas actitudes y habilidades que proponemos o, al menos, que comprueben nuestro deseo sincero de caminar en esa dirección.

En suma:

- Las actitudes y habilidades, por su misma naturaleza, no son ideales o abstracciones vagas e imprecisas; son los resultados prácticos y tangibles que deben ser previstos y alcanzados en cada etapa de la labor docente, en un plazo determinado, con un grupo específico de alumnos.
- La determinación clara y precisa de conocimientos, actitudes y habilidades, junto a los demás productos del aprendizaje, como objetivos, es el punto de partida obligatorio de todo plan de enseñanza. Éstos servirán como punto fundamental de referencia para la determinación del plan de estudios, organización de los programas, selección de medios auxiliares, planeamiento en los métodos de enseñanza, programación de las actividades de los alumnos y elaboración de los medios de verificación y evaluación del rendimiento logrado. Todos esos elementos, que forman parte de la coyuntura didáctica, adquieren vida y significación cuando están directamente relacionados con los objetivos propuestos.
- En cuanto objetivos educativos, las actitudes y habilidades, deben ser concebidas y expresadas: no en razón de la cantidad ni del tipo de la materia a enseñar, ni en razón del trabajo del profesor, sino en razón de las modificaciones concretas en la manera de pensar, sentir, obrar y expresarse de los alumnos. Quienes deben alcanzar esos objetivos son ellos, orientados por el profesor. Deben transformarse en conquistas personales de cada alumno.
- Actitudes y habilidades deben ser integradas a los demás productos del aprendizaje y programadas en secuencias progresivas definidas, de tal modo que puedan ser objeto de medición objetiva, para que cumplan las finalidades de la educación, conservando siempre las conquistas anteriores.

- Esta reflexión nos lleva a inferir que no puede haber una educación adecuada a las necesidades actuales, si no se considera al alumno situado en las nuevas condiciones impuestas por las estructuras socio-políticas y el progreso científico-técnico, que no suponen meros cambios en la superficie de la vida cultural, sino que penetran en los estratos interiores del hombre para condicionar no sólo nuevas situaciones, sino también, nuevas ideas, nuevas actitudes y nuevos modos de actividad.

EJEMPLOS DE ACTITUDES Y HABILIDADES SUGERIDAS

ACTITUD TEÓRICA

* Habilidades intelectuales:

- Pensar en forma clara, analítica y crítica.
- Unir experiencia, estudio, razón y preparación para emitir juicios bien fundamentados.
- Orden, disciplina y humildad intelectuales.
- Sentir, saber, comprender y entender por causas y demostraciones que subyacen en todo conocimiento científico y filosófico.

ACTITUD EXPRESIVA

* Habilidades para la comunicación:

- Lectura, expresión escrita, expresión oral.
- Manejo de instrumentos tecnológicos de comunicación.
- Desarrollo de la capacidad auditiva, visual, cuantitativa y cualitativa.
- Dominio de otros idiomas, tal como lo exige un mundo multicultural y plurilingüista.
- Establecer vínculos significativos con los demás, mediante los diversos modos de lenguaje.

ACTITUD PRÁCTICA

* Habilidades para la investigación, la gestión y la creatividad:

- Originalidad en el diseño y realización de proyectos y solución de problemas.

- Eficaz traslado del diseño a la ejecución.
- Discernir entre necesidades y recursos, problemas y causas, fines y medios, lo importante y lo urgente.
- Planificar, con espíritu emprendedor, estrategias para enfrentar diferentes situaciones problemáticas.
- Ejecutar, incluso bajo presión, lo que ha de hacerse y evaluar su eficacia.

ACTITUD ÉTICA

* Habilidades para la valoración en la toma de decisiones:

- Reconocer y evaluar racionalmente diferentes sistemas axiológicos.
- Asumir las dimensiones morales de las propias decisiones.
- Responsabilizarse de las propias acciones.
- Mantener vivo el afán por formar la propia «conciencia profesional».
- Imprimir el debido tono humano a la actuación personal.

ACTITUD SOLIDARIA

* Habilidades directivas de integración e interacción social:

- Trabajar cooperativamente en comités, grupos de trabajo, proyectos en equipo y otras actividades grupales.
- Comprensión, espíritu de servicio, apertura y flexibilidad en las relaciones humanas.
- Diálogo con la diversidad: respetar los puntos de vista divergentes; discernir entre la regla y la excepción, lo esencial y lo accidental, a fin de alcanzar conclusiones y soluciones valederas.

ACTITUD POLÍTICA

* Habilidades de liderazgo:

- Participar y adquirir responsabilidades dentro de la comunidad.
- Desarrollo de una auténtica cultura política.
- Autoridad al servicio de la autonomía.

- Actuar con conocimiento de problemas y expectativas actuales y sus raíces históricas.

ACTITUD ESTÉTICA

* Habilidades artísticas:

- Disposición de la afectividad para el cultivo de la sensibilidad estética.
- Aprender críticamente las diferentes formas artísticas y los contextos de los que provienen.
- Realizar y fundamentar la personal apreciación acerca de la calidad de las expresiones artísticas y culturales.
- Cultivo del necesario «buen gusto» propio de toda persona consciente de su dignidad y de la dignidad de los demás.

COMPETENCIAS

Por último, recordemos que conocimientos, actitudes y habilidades tienden a concentrarse en lo que se llaman «competencias». La polisemia del término «competencia» nos remite, según su etimología, a una rivalidad entre dos o más sujetos por una misma cosa; al ámbito de incumbencia de una persona o instancia; o como idoneidad, aptitud o capacidad especialmente desarrollada.

En el CBC (Currículo Basado en Competencias¹), por *competencia* se entiende la idoneidad de una persona para desempeñar exitosamente determinada función en diferentes contextos laborales, o diversas funciones en un mismo contexto, y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector profesional de que se trate. Esta competencia se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades según los parámetros esperados en el saber, en el hacer y en el saber hacer, personal y organizadamente.

Por lo tanto, cada competencia:

- Es un conjunto integral e integrativo de saberes teóricos y prácticos que se genera, desarrolla y consolida en el estudio, la reflexión y el ejercicio.

- No es punto de partida de la educación, sino un resultado que *se infiere a partir del desempeño*.
- Constituye un objetivo didáctico que orienta la impartición de cada asignatura y, en conjunto, no son el currículo, sino *un modelo eficaz para mejorar el contenido de lo aprendido y para evaluar el currículo*.
- Muestra *a posteriori*, la aptitud natural del alumno, la calidad de la enseñanza y la vigencia de planes y programas de estudio.
- Su concreción permite su administración, cultivo y evaluación.
- Determina, aunque sea en parte, la calidad del universitario como alumno y prefigura su calidad como profesional.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

¹ Essential skills. Project and transfer oriented training., Employability skills., Workplace know-know (Vid., Kathleen O'Brien).

BIBLIOGRAFÍA

ALCÁNTARA, José Antonio., *Cómo educar las actitudes*, Ceac., Barcelona., 1988.

ÁLVAREZ, Luis., *La educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectivas*, Apud: Didac., Otoño, 2000.

ALVEZ DE MATTOS, Luiz., *Compendio de Didáctica General*, Kaplusz., Buenos Aires., 1973.

ARGUDÍN, Yolanda., *La educación superior para el siglo XXI*, Apud: Didac., Otoño, 2000.

BIDDLE, GOOD & GOODSON., *La enseñanza y los profesores (III)*., Paidós., México, 2000.

CALDERÓN, Patricia., *Nuestra habilidad para desarrollar habilidades*, Apud: Didac., Otoño., 2000.

FRAILE, Ana Eva., «El título no es suficiente» en Revista *Redacción*., Universidad de Navarra, Pamplona., Octubre-enero., 2001.

GARCÍA HOZ, Victor., *Educación personalizada*, Rialp., Madrid., 1981.

GONZÁLEZ DIESTRO, M., A., *La formación intelectual*, Senderos., Caracas., 1971.

GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L., *Principios de la acción educativa*, Apud: Lo permanente y lo cambiante en la educación., Varios autores., EUNSA., Pamplona, 1991.

LAENG, Mauro., *Vocabulario de Pedagogía*, Herder., Barcelona, 1971.

LERMA JASSO, Héctor., *¿Qué tipo de alumno soy?*, Trillas., México, 1999.

O'BRIEN, Kathleen., *Educación basada en habilidades y evaluación como forma de aprendizaje*, Apud: Didac., No., 36., Otoño, 2000.

OVEJERO, Anastasio., *Psicología Social de la Educación*, Herder., Barcelona., 1988.

LA FORMACIÓN DEL CRITERIO*

Héctor Lerma Jasso

*Formar el criterio es preparar al hombre
para hacer buen uso de su vida, para vivir bien;
lo cual quiere decir que es
prepararle para su propia felicidad.*

A. Maura.

RESUMEN

EL *CRITERIO* ES EL MARCO INTELECTUAL QUE DA SENTIDO A LA AVENTURA humana de explorar y conquistar el mundo. Es la norma para discernir entre lo verdadero y lo falso. Es la clave para decodificar la verdad impresa en la realidad. Visto así, el criterio coincide con el anhelado pensamiento crítico. El educando espera la ayuda necesaria para la formación de su *yo-ideal-crítico* al cual desea permanecer fiel. Un criterio bien formado se muestra como aspiración, intencionalidad, apertura y conciencia de realización. Así, la formación del criterio queda entendida como ejercitar a la persona en el uso responsable de su libertad.

ABSTRACT

Criterion is the intellectual frame that gives sense to the human adventure of exploring and conquering the world. It is the rule to distinguish truth from false. It is the key to decode the truth placed in reality. From this point of view, criterion coincides with the critical thought. The student expects the necessary help for the formation of his *ideal-critical-I* to whom he wants to remain loyal. A well formed criterion is showed as aspiration, intention, opening and carrying out conscience. Thus, the criterion formation is understood as exercising the individual in the responsible usage of his freedom.

NUESTRA AFICIÓN POR LAS VENTANAS

Por extraños mecanismos de asociación mental, desde que acepté abordar el tema del *criterio*, recordé cierto escrito cuyo autor confiesa su inveterada afición por esos espacios abiertos, delimitados, definidos, llamados *ventanas*. Y es fácil suponer que, en términos generales, toda personalidad sana comparte esa afición. Esto viene a cuento porque, a mi modo de ver, una ventana guarda cierta afinidad con el criterio, entendido como *forma única de ver el mundo; norma para discernir; capacidad de enjuiciar por sí mismo; marco intelectual que da sentido a la aventura humana de explorar y conquistar el mundo*.

Una *ventana* significa —también en términos generales— aire, luz, color. En su cotidianeidad, comunica perspectiva, claridad y placidez al sentido y a la mente. En su magia, proporciona al espíritu una discreta intimidad, libre apertura, firme arraigo. Es, puede ser, como un libro abierto a la vida, una lección de realidad: deslumbrante o sórdida. Podemos verla como un diorama de historia, o como un espectáculo estimulante que franquea la entrada a un sin-fín de posibilidades. Abrir una ventana es como descorrer el velo que oculta la verdad de las cosas.

Y ya desatada la asociación, podríamos decir que lo que llamamos *criterio propio* se asemeja a una ventana abierta desde la cual cada uno aprecia el mundo y toma posición personal ante la existencia. Desde esa visión, única, irrepetible en el espacio y en la historia, arranca nuestra puesta en marcha hacia las cosas (*contemplación*) y hacia los demás (*amistad*). Es mantener el contacto con la vida. Es aprender a no separar ni confundir: inteligencia e imaginación, voluntad y afectividad, libertad y espontaneidad, fines y medios. Mientras más clara sea esa visión, mejor nos alentará para aspirar a lo que está más allá, y por encima, de nuestra situación presente.

UN MUNDO SIN VENTANAS

Pero si nos dejáramos arrastrar acríticamente por nuestra afición a las ventanas, hasta el extremo de maximizarlas sin mesura, de modo

que en todas direcciones desaparecieran sus límites —que fueran un puro vano infinito—, terminaría por no haber paredes... pero ¡tampoco existirían ventanas! Otro tanto ocurriría si minimizáramos tanto la oquedad de la ventana hasta hacerla desaparecer. En este caso, sólo tendríamos una pared cerrada y nuevamente nos quedaríamos sin ventana. Nuestra realidad sería cerrada; un mundo sin ventanas.

Mutatis mutandi, demasiado estrecho o demasiado abierto, el *criterio* deja de ser la regla, la medida justa para distinguir entre dos o más alternativas, para discernir entre lo verdadero y lo falso. Porque el *criterio* es, en primera instancia, un acto judicativo del intelecto: un problema gnoseológico. Coincide con el anhelado *persamiento crítico* cuya función es estimular, regular e integrar nuestra vida intelectual, cuando ésta aspira a armonizar verdad y certeza, veracidad y sinceridad.

El *criterio personal* se puede caracterizar, entonces, como la norma, la clave, en parte natural y en parte adquirida, de la cual se vale el intelecto para abrir, desentrañar, leer e interpretar la verdad impresa en la realidad. Naturalmente, dada la unidad del psiquismo humano, el *criterio*—*autognosis* y *cosmognosis* que cada uno se forma— deviene en criterio de actuación, en conducta, adquiriendo así, derivadamente, su connotación ética.

El *criterio propio* se exterioriza en modales, indumentaria, palabra.; en el modo de estudiar o trabajar; de participar en una fiesta o en una reunión formal; en la manera de cumplir los propios deberes... Así, se explica que el *buen criterio* sea entendido como el conductor de la vida de quien aspira a conjuntar la honradez intelectual y la honradez moral, fundidas en una sola *unidad de vida*.

Un *criterio* así, sólo es posible si se admite: a) la existencia de una realidad transubjetiva; b) la capacidad humana de conocer la verdad impresa en esa realidad; c) la continuidad natural entre el conocimiento sensible y el conocimiento intelectual; d) la posibilidad de que ocurran aciertos y yerros en el acto cognoscitivo.

Evidentemente, no siempre es fácil realizar esa múltiple admi-

sión. Siempre ha habido quien se sienta como Adán y Eva antes de la caída, cuando aún no habían probado el fruto del árbol del bien y del mal y no se hallaban, por tanto, en la perplejidad de tener que discernir entre alternativas. Hay, también, quien se percibe como Atenea, que nació, según el mito griego, adulta, madura, sabia, inerrante, perfecta... y sin madre, de la cabeza de Zeus; o quien intenta esquivar el trabajo de discurrir responsable y comprometidamente, por la vía de la identificación total *hombre-mono*. En cualquiera de estos casos, es lógico que el criterio, como diálogo con la realidad y brújula personal en la búsqueda, adhesión y fidelidad a la verdad, salga sobrando. Los ejemplos abundan. Sin ir más lejos, un escritor de renombre mundial escribió recientemente en una popular revista: «Quien crea estar seguro de su verdad, es un imbécil!». A mi modo de ver, habría que preguntarle a ese escritor: ¿Está usted seguro?.. (¡Imagine el lector las posibles respuestas y sus consecuencias!).

EL CRITERIO, ¿PERDIDO EN SU ETIMOLOGÍA?

Criterio, pues, es un término perenne, fecundo, afin a nociones como *norma, canon, perspectiva; buen juicio, sensatez, cordura*, por ejemplo. Procede del griego *krités* (*juez, árbitro*); de donde se deriva *kritérion* (*norma, regla, medida, guía*). En cualquier caso significa: *medio y modo habitual de juzgar con rectitud*.

Según esto, el criterio es la regla para decidir lo que es verdadero o falso. (Este acto judicativo, referido a la bondad o maldad de los actos humanos —lo que se debe hacer o evitar, lo que es o no conveniente—, es lo que llamamos conciencia moral). Como actitud habitual, el *criterio* es una forma de pensar, un estilo de vida, un rasgo destacado del carácter. Muy directamente relacionadas con el término *criterio* se hallan las palabras:

- *Discernir*; en su acepción de distinguir, separar y valorar.
- *Discreción* que contiene las ideas de distinguir, juzgar y respetar.
- *Crisis* que no es decadencia, sino: *mutación grave que sobreviene en una situación para mejoría o empeoramiento*, o bien: *momento decisi-*

vo de un asunto de importancia, emergencia de una situación inestable que exige una opción.

- *Crítica* que no es reprobación o condenación, sino *enjuiciamiento, selección, valoración y elección.*
- *Crítico* que se refiere al que *juzga*, a quien *decide.*
- *Cribar*, como *cernir, tamizar, filtrar*, siempre refiriéndose, metafóricamente, a la acción de *depurar* que se realiza con el arel, colador o cedazo.
- *Crisol*, como vaso refractario que, en el horno de fundición, sirve para decantar los metales, especialmente el oro y la plata. Así lo dice la Sagrada Biblia: *Al agitar el cernidor, aparecen las basuras...; en el horno se prueba la vasija del alfarero; la prueba del hombre está en su razonamiento.* (Sir. 27,5-8).

En suma: el *criterio*, interpretado en su etimología, constituye la norma positiva y crítica de la que se vale quien no se deja arrastrar por los tópicos ambientales dominantes, sino que mantiene la capacidad de pensar por cuenta propia, midiendo su conocimiento por la realidad, en una continua búsqueda de la verdad. Es la clave exacta para decodificar la realidad y, al mismo tiempo, la medida del hombre. No se trata, pues, de si la retícula del cedazo es demasiado abierta o cerrada, o si la llave es grande o pequeña —de si el criterio es estrecho o amplio— sino de si es personal, recto, razonable y justo.

No hablamos, entonces, de una curiosidad lingüística, ni de un sistema de valores impuesto por la educación, la tradición, el medio o la teleología del desarrollo natural para condicionar nuestra conducta. Tampoco se trata de un hábito mecánico proyectado en nosotros por el ambiente social, ni de un simple reflejo condicionado, ni de un mero mecanismo de introyección. No es, tampoco, un rasgo superior capaz de dar libre curso a la propia energía vital, como pretende cierto desesperado voluntarismo. El *criterio* —me refiero al *criterio bien formado*— es, más bien, la forma responsable de ejercer la libertad, en cuanto que amplía el espectro de alternativas de

pensamiento, acción y motivación. Realiza así la condición para la deliberación, la elección y el ejercicio de la libertad. Es el intento de ver el mundo tal cual es; de examinar distintos sistemas de valores; de captar el irregular ritmo de la vida; de una toma de conciencia que clarifica, estimula y sugiere la respuesta personal que la realidad exige de cada hombre, de cada mujer, en los casos concretos. Ser libre es, en este sentido, poder actuar según el *propio criterio*.

El *criterio propio bien formado* es, así, elevación, expansión y autorregulación. Ejercerlo es una tarea siempre positiva y necesaria. No hacerlo, afirma Alejandro Llano:

(...) sería síntoma de inmadurez y conformismo; o manifestación de algo que se presenta como lo más reprobable: el dogmatismo. En el lado opuesto está la actitud crítica a ultranza que pretende que no se debe aceptar nada como firmemente establecido; que el hombre adulto debe someterlo todo a un examen implacable, basado exclusivamente en su propio juicio. Paradójicamente, tal actitud esconde no pocas veces una clara inconsecuencia, que se descubre al comprobar que el pretendido criticismo acepta sin vacilar slogans ideológicos que no han sido sometidos a la crítica que se propone como método universal. Y es que, en rigor, no es posible criticarlo todo. Si la actitud crítica fuera consecuente y radical, nunca podría detenerse: jamás habría conocimiento alguno cierto, ni normas u orientaciones para actuar. Y, en tal caso, ni siquiera sería viable la propia crítica que —por radical que quiera ser— se realiza siempre desde la aceptación de unos presupuestos. (Llano, Alejandro: 11).

EL CRITERIO: ¿EXTRAVIADO EN EL PLURALISMO?

Ya se ve que el criterio no es una reliquia. Al contrario, algunas de sus notas son su universalidad, su intencionalidad y su actualidad. Toda mujer, todo hombre, en todo tiempo y lugar, en cuanto llega a lo que se llama *edad de la razón* o *edad de la discreción* (en cuanto es capaz de conocerse y conocer el mundo con pensamiento abstracto),

tiene ya un *criterio propio* más o menos formado y consistente... o deformado e inconsistente. En este último caso, suelen aparecer los llamados «falsos criterios». Su elenco es muy amplio. Sin pretender un análisis exhaustivo, diremos algo breve y sin mayor orden de algunos de ellos, en el entendido de que: cada uno ha merecido amplios estudios específicos, suelen presentarse entremezclados y nadie es inmune a su padecimiento. Digamos, pues, algo del «pseudo criterio»:

ABSOLUTO. Es creer que, para ser personal, el criterio debe ser absolutamente independiente, ajeno a toda influencia o colaboración porque esto llevaría *a la destrucción de la preciosa flor de la personalidad*. Se funda en la confusión entre libertad e independencia y olvida que las dependencias pueden ser cadenas, pero también son fortalezas. *Ninguno se ha dado a sí mismo ni la vida, ni la personalidad, ni las características más profundas: quien se cree Dios está condenado a la angustia.* (Cfr. Kriekemans: 400 ss).

Naturalmente, una cosa es recibir ayuda y hacer uso inteligente de ella, y otra cosa es vivir con un criterio de «segunda mano» —como diría Ibáñez-Martín—. El pseudo criterio *absoluto* se ha acrecentado en la era moderna (era del *advenimiento del yo* y del *frenesí del self*: autoanálisis, autorrealización, autoconcepto, autoestima...). Es el prejuicio inmanentista de conseguir una autoconciencia absoluta del yo y de todos los estados subjetivos que lo constituyen; de autoerigirse en norma única, fin único y realización única de sí mismo. *La independencia es* —escribe Malebranche—, *de todas las tentaciones que acechan a la criatura, la más peligrosa... En un universo creado hay dependencia ontológica radical de la existencia de todos los seres*

HOMEOSTÁTICO. Reduce el criterio de vida a la *placidez orgánica*. Según esto, la autorregulación del organismo (¿biorritmo?) para mantener su equilibrio entre necesidades y satisfactores (homeostasis), es quien determina el modo de ser, de pensar y de actuar de cada uno. Desde luego que este equilibrio y sus perturbaciones influyen

en nuestro psiquismo. Por tanto, hay que tomarlo en cuenta al hablar de la formación del criterio, pero ya ha sido demostrado que el criterio es una cosa distinta de la mera *conciencia biológica*. A este propósito, Morin recoge un texto ilustrativo:

¿Cuándo os hartaréis de los problemas y de la inteligencia? ¿Acaso no adivinaréis jamás que nos gustaría vivir como una planta expuesta al sol, a la lluvia, a la noche, con los ojos abiertos y sin interrogaciones; que los problemas tienen fondo de jarra y que la inteligencia se debate vanamente en esta jarra? (L. Morin, 21).

SOMBRA. Se le llama así (Jung) al pseudo criterio reducido a la parte negativa de la personalidad: vicios ocultos, funciones no desarrolladas, tenebrosidades del inconsciente... En la medida en que el criterio se reduce a lo primitivo que hay en cada uno, con sus deseos e instintos, viene a ser una especie de *criterio instintivo*, o *criterio espejo*, que refleja la carga genético-inconsciente del *super-yo-colectiva* atavismos inculcados por los demás, cuyas filias y fobias hemos introyectado y luego los reflejamos como criterio propio.

SENSIBLE. Reducido a estados afectivos de simpatía o antipatía, gusto o disgusto, agrado o desagrado, gana o desgana... Irreflexión, inmediatez e indefinición son las notas del *criterio sentimental*. A lo que agrada, le exagera las cualidades y le borra todo defecto; a lo que desagrade, le exagera los defectos y le anula toda cualidad. Es el *subjetivismo sentimentalista* en el que las tendencias de la sensibilidad o sentimientos, influyen más sobre la voluntad que las razones de la inteligencia. Muy extendido en la cultura actual debido al intento de exaltar la sensibilidad para mantener y tratar al hombre, y a la masa pasionalizada, a ese nivel, que es el más manipulable por la ideología, la moda o el precio, y lo más vulnerable a la seducción publicitaria.

HETERODIRIGIDO. Corresponde al «hombre bonsái» al que se le dice: *Eres libre de opinar lo que quieras...* (pero antes se le dice, por

medio de las *corrientes de opinión*, qué es lo que debe opinar). *Puedes comprar lo que te guste* (pero todo le es presentado para que le guste). Es el criterio de la persona:

(...) que vive en una comunidad de alto nivel tecnológico y dentro de una especial estructura social y económica (en este caso, basada en una economía de consumo), al cual se le sugiere constantemente (a través de la publicidad, las transmisiones de TV y las campañas de persuasión que actúan en todos los aspectos de la vida cotidiana) aquello que debe desear y cómo obtenerlo, según determinados procedimientos prefabricados que le exigen de tener que proyectar arriesgada y responsablemente. (Cfr. Ibáñez-Martín: 29).

AFECTADO: CRITERIO CERRADO O FARISEÍSTA. También llamado *hipócrita*, en cuanto que afirma ciertos principios que son negados por sus actos; dispuesto a medir con vara benigna su parecer y con vara rigurosa el de los demás; con frecuencia, hace ostentación de cualidades o sentimientos que en realidad, o no lo son o no los tiene. Es propio de *personas de buenos principios pero de malos finales*.

ICONOCLASTA. Autollamado *abierto* de quien, queriendo huir de la hipocresía y la estrechez, al grito de ¡*destruam!*, ingenuamente se lanza en el sentido opuesto al regular en busca apertura y autenticidad, ignorando que al reverso de la hipocresía no siempre está la autenticidad, sino el cinismo. Por eso deviene, con frecuencia, en *criterio cínico*.

ESCÉPTICO. Niega la existencia de cualquier verdad, incluso individual; afirma que el hombre debe desconfiar aun del conocimiento sensible; sólo se debe confiar en las apariencias inmediatas presentes en la conciencia (*fenomenismo*) y conformarse con conocimientos de valor práctico y simplemente probable (*probabilismo*).

AGNÓSTICO. Afirma la imposibilidad humana de conocer la verdad.

SUBJETIVISTA. Sostiene que la verdad es establecida por el mismo sujeto, individual (*individualismo*), por la adecuación de los espíritus entre sí, o conciencia colectiva de una sociedad o de una mayoría (*sociologismo*), o por el acuerdo entre expertos (*cientismo*).

RELATIVISTA. Cree en verdades camaleónicas, proteicas, cambiantes según su relación con individuos, circunstancias, épocas, sin darse cuenta de que la verdad no tiene nada que ver con el tiempo. Una causa frecuente de esta deformación es la neomanía: manía por lo novedoso, prurito de estar al día. Gilson lo expresa así:

Es verdad que existió una vez la superstición de que todo lo viejo era verdad; pero ahora sufrimos la contraria y no menos peligrosa superstición de que todo lo viejo es falso y todo lo nuevo es verdad. De hecho, el tiempo no tiene nada que ver con la verdad. Una verdad nueva puede y debe reemplazar viejos errores, pero no puede reemplazar viejas verdades... Fue una gran tontería que algunos medievales creyeran que todo lo que Aristóteles había dicho era verdad, simplemente porque lo había dicho él. Pero, ¿no sería igualmente o quizá más tonto aún creer que todo lo que Aristóteles dijo es falso, porque lo dijo cuatro siglos antes de Cristo? Cuando leo en su Ética que la justicia es el principio supremo y directivo de la vida social, o que el conocimiento científico es la forma más elevada de actividad humana, ¿tengo que decir —para ser original— que la injusticia es el tipo ideal de la vida social, y que manejar automóviles es la forma más perfecta de actividad humana?(Gilson: 46).

FILISTEÍSTA. Acepta verdades, pero según su utilidad o su precio; es propio de los *nuevos ricos de la cultura*; convierte la cultura en *snobismo* elitista. Una variante es el *carterista del intelecto*, también llamado *plagiario*: pronto a apoderarse de las ideas de los demás; hábil para escamotear cualquier idea brillante o valiosa que asoma de algún intelecto ajeno para luego lucirla como propia.

MANIQUEÍSTA. Incapaz de tener una visión completa, escinde la

realidad y todo lo ve bipolarmente, sin tonos intermedios. Para él sólo hay: bueno o malo, derecha o izquierda, conservador o progresista, razón o sentimiento, individuo o sociedad, permanencia o cambio, historia o progreso...

DILETANTE. Hace ostentación inoportuna o ficción engañosa del saber: afirma lo que no sabe o que sabe sólo sabe a medias; habla o escribe acerca de cómo hacer aquello que no ha hecho nunca. Coincide con la *pedantería* que denuncia García Morente, que suple con oropeles intelectuales (gestos, medias palabras, frases huecas, engolamiento de voz, citas rebuscadas, actitudes de profundidad y meditación...) el auténtico saber. Puede resultar brillante y entretenido o, por el contrario, obtuso y pesado. Una variante es la *pedantería incontinente* (hablar de cosas que se saben, pero que no vienen a cuento, con el único propósito de exhibir el saber). En cualquier caso, se le llama *pedantería de tontos* porque se desenmascara con facilidad. En realidad se desenmascara por sí sola; es, por lo general, inofensiva, salvo para los propios pedantes y para sus oyentes.

FANÁTICO. Con frecuencia se cree penetrado por luces sobrehumanas y, por lo tanto, inmune al error y al mal; oráculo que habla a nombre de un principio absoluto y pretende, por tanto, que sus palabras tengan esa misma calidad de absoluto.

MODERNISTA. Posee varias modalidades. **RACIONALISTA** (no acepta ninguna verdad que no se deduzca racionalmente a partir del cogito). **EMPIRISTA** (surge como reacción frente al racionalista, aunque sigue aceptando el punto de partida inmanentista: sólo es válido lo captado como experiencia sensible y, por lo tanto, limita el ámbito de la verdad al campo barrido por los sentidos). **IDEALISTA** (afirma que el mundo conocido por el sujeto es construcción activa del sujeto mismo). **ROMÁNTICO** (sólo es verdadero lo que así es aceptado por el «corazón», en el sentido sentimental del térmi-

no). PRAGMATISTA (identifica la verdad y el bien con lo que sirve para la acción técnicamente exitosa).

En fin, no queda sino marcar un voluminoso etcétera.

EL CRITERIO, ¿CONGELADO EN LA HISTORIA?

La anterior visión caleidoscópica tiene causas y raíces profundas. No hace falta referirse aquí al hecho de que el intelecto humano no es perfecto, sino perfectible y proclive. Directa y someramente revisaremos algunos de los innumerables intentos realizados a fin de establecer un medio universal, un criterio único, para determinar la verdad y normar la conducta de los hombres.

En la época posaristotélica, Epicuro establece la sensación como criterio de verdad y el placer sensible como criterio de bien. Para los estoicos, es la *representación comprensiva* el criterio de verdad, y vivir conforme con la naturaleza el criterio de conducta. En cambio los escépticos, al negar toda verdad y toda validez a cualquier criterio, se deciden por la adhesión a los fenómenos y por una vida acrítica, abandonada a las costumbres, las leyes, las instituciones tradicionales y... los propios sentimientos.

En el pensamiento moderno, el problema del criterio se retomó con todo vigor por Descartes en su propósito de edificar una filosofía con validez universal y necesaria, según el modelo de las matemáticas como ciencia exacta. Parte de la *duda metódica* universal y llega a la intuición del *cogito* (yo pienso), como la primera *idea clara y distinta*, a partir de la cual infiere una continuada secuencia de intuiciones, en la que cada eslabón es captado intuitivamente por el yo. Más tarde, Kant emplea, en lugar de *criterio*, la palabra *canon*. El positivismo vuelve la mirada al escepticismo y considera que lo único real y positivo es la materia.

Recientemente, el problema del *criterio* ha sido retomado por el neopositivismo, en su pretensión de hacer una filosofía a semejanza de las ciencias positivas de lo real, de ahí el *fisicalismo* de algunos neopositivistas. Éstos basan su criterio en el principio de

verificabilidad, según el cual una proposición sólo tiene sentido semántico si es verificable y verificada, con comprobación experimental e intersubjetiva.

Por supuesto que todos estos intentos han sufrido censuras y alteraciones, aun entre los seguidores de una misma escuela, sin que pueda afirmarse que se ha llegado a un acuerdo unánime. Desde luego que el mejor criterio de verdad es la evidencia, pero no siempre es posible tener la evidencia de estar ante lo evidente. Lo que sí está claro es que toda filosofía, toda ciencia y todo arte, aun en el caso de que no elaboren una doctrina explícita acerca del *criterio*, tienden siempre a suministrar una norma de verdad que dirija al hombre en su pensamiento y en sus elecciones, especialmente en las que tienen importancia decisiva para su vida. (Por fortuna, a pesar de que en estas discusiones académicas parece haberse extraviado el *criterio*, la inmensa mayoría de las personas sigue manteniendo un mínimo de sensatez y, contenta, vive acertando, errando, rectificando, recomenzando de modo normal, según un criterio maduro, al menos con la madurez relativa propia de cada etapa de su evolución natural enriquecida, a veces, por la evolución cultural).

HACIA EL RESCATE DEL CRITERIO

El claroscuro descrito, justifica que uno de los cometidos urgentes del trabajo científico del siglo XXI, sea tratar de recuperar, entre muchas otras cosas, la noción de *criterio*. Y justifica, también, que uno de los cometidos urgentes de la educación sea la formación del *criterio*. Al descuido de este aspecto capital de la educación se debe:

(...) el hondo dualismo característico de la conciencia moderna en la valoración de la vida, que separa toda realidad en dos terrenos aislados: naturaleza o cultura, razón o sentimiento, individuo o colectividad, materia o espíritu, moralismo o inmoralismo, misticismo o ateísmo, vida privada o vida pública (...). El sujeto moderno se encuentra colocado frente a una alternativa constante, sin otra solución que la de optar por uno solo de los valores en

conflicto. La generalidad de los hombres modernos acepta tal dualismo como un hecho indiscutible, y actúa en consecuencia, tratando de orientar su vida unilateralmente, siendo inevitable, pues, que cualquiera que sea la elección, uno de los aspectos de la vida resulte sacrificado (Ramos: 3).

En el extravío del *criterio* concurren otras causas y tiene otros efectos. Los analistas indican que la sociedad, como subjetividad comunitaria (colectividad sustancializada: sujeto común), parece moverse a sí misma por leyes propias, inconscientes, fatales. Las decisiones morales, políticas, económicas, sociales y culturales son impuestas de modo anónimo, por una dinámica social que progresa mediante la *pasionalización de la masa*. El *criterio personal* parece haber desaparecido. Al individuo no le queda sino soportar una autoridad anónima, mecánica, homogénea que, con frecuencia, le impone una existencia de pasiva conformidad a su anodina realidad. El dilema planteado es: ¿individuo o sociedad? Como si todo avance del individuo representara un atentado contra la sociedad, y todo progreso de ésta exigiera el sacrificio del individuo.

El hombre sabe que se halla sujeto a una manipuladora «democracia». El vehículo suele ser la agresiva publicidad, comercial o ideológica, que triunfa mediante el control subliminal de los impulsos emocionales de la masa. Así se explica la creciente popularidad de los métodos de evasión: tranquilizantes, terapias de relajación, alcoholismo, drogadicción, velocidad suicida, espectáculos masivos, sensiblerías pseudo religiosas, mutaciones somáticas, la industria de la diversión, la industria de la sexualidad, consumismo, activismo...

Todo esto parece tener un mismo origen: la frustración que padece la sociedad masificada. Y la frustración viene a ser como el *caldo de cultivo* de la irresponsabilidad, la corrupción y la violencia. De este modo, frustración, violencia y búsqueda de placer se corresponden. La violencia (catástrofes naturales, terrorismo, guerras, criminalidad...) asume la condición de diversión. El resultado suele ser

una persistente sensación de vacío que se alterna con la desconfianza y el miedo. Muchos viven en el entendido de que, en realidad, no hay nada que perder ni qué ganar; que el hombre actual no necesita de *criterio propio* porque no sabe a dónde va y, *si no sabes a dónde vas, no importa el camino que tomes*.

Los humanismos del siglo XX tampoco supusieron una solución. Han sido humanismos utópicos, vagos, genéricos, que por defender al género humano, a la humanidad, se olvidaron de la persona individual. Estos humanismos, que anteponen el progreso de la especie al individuo, aunque han logrado que el hombre realice caminatas espaciales, reproduzca mamíferos genéticamente, se comunique mediante redes digitales a miles de kilómetros, esté a punto de decodificar el mapa del genoma humano... no han sido capaces de dar al hombre una respuesta satisfactoria a su pregunta radical: «*Cuál es el sentido de mi —de nuestra— existencia?*».

LA FORMACIÓN DEL CRITERIO

Formar el *criterio*, es decir: desarrollar del modo más pleno posible, la capacidad de razonar con fundamento en, y a partir de, la realidad, no es algo que el hombre pueda realizar por sí solo y a partir de cero. Como tal, el *criterio* no puede ser el punto de partida del proceso educativo, sino uno de sus más anhelados resultados. Por ser inherente a la naturaleza humana, el *criterio* se configura en cada uno de modo espontáneo pero, ¿puede formarse «por diseño»?

La respuesta siempre ha sido afirmativa. A este respecto, sigue siendo acertado el decir de Chesterton: *una idea digna —como una mujer digna— sólo se conquista por medios dignos, con su lógica consecuencia de fidelidad y congruencia*. De no ser así, o la mujer no es tan digna, o no ha habido conquista real. Aplicándolo a nuestro tema, afirmaremos que una idea digna es aquella que conduce a acciones dignas. Los medios dignos para conquistarla son: 1) saber escuchar, preguntar, leer, estudiar... Esto coloca al hombre en condición de apropiarse las grandes ideas del mundo de la cultura; 2) saber obser-

var, reflexionar, meditar, investigar, innovar... Esto le posibilita descubrir, innovar, superar, aportar nuevas ideas (en el entendido de que es preferible ser copartícipe de grandes, verdaderas ideas, a ser creador de errores o mediocridades).

En el ser del hombre existen ciertas disposiciones ínsitas que distinguen el psiquismo de un individuo y otro, y lo hacen capaz, en igualdad de educación, de establecer su *criterio personal*. Este fundamento innato, en contra de lo que creía el naturalista Rousseau, no posee en sí la fórmula exacta e infalible para llegar por sí sólo a su plena realización. En esta tarea, cada hombre es susceptible y necesita ser ayudado por la educación.

Evidentemente la formación del criterio no es tarea fácil. Su problemática incluye desde problemas de tipo ético —¿qué derecho tiene, la educación, a intervenir en ese núcleo particularmente íntimo de la personalidad, que es el criterio?—, hasta obstáculos técnicos —¿cómo, cuándo, se puede formar el criterio del educando? ¿De qué medios se vale el educador, padre, madre, maestro, para trabajar en pro de la formación del criterio del educando?

Sin embargo, ya en la práctica, parece que para realizar este aspecto delicado de la educación, basta con hacer bien, cada vez mejor, lo que siempre hemos sabido que debe realizar un auténtico educador. Como en toda educación, las actitudes importan más que las técnicas: respeto, confianza y... paciencia. Los peligros a evitar son: abandonar al educando, imponerle un criterio, dejar esta formación al azar o actuar improvisadamente.

No se trata de observar, pensar, estudiar o trabajar *por* el educando, sino *con* el educando. El tacto pedagógico consiste en demostrar, despertar y alentar, con la palabra y con el ejemplo, la necesidad natural de saber; no perder de vista los objetivos; señalar (*in-signare*: enseñar) el camino (método) que debe seguirse; prever estrategias para dirigir las operaciones hacia un aprendizaje eficaz; y subrayar el valor formativo de la valoración del progreso: siempre es grato saber que vamos avanzando hacia la meta y conocer el resultado del es-

fuerzo. De este modo, la *formación del criterio* queda entendida como ejercitar al alumno en el uso responsable de su libertad.

¿CUÁNDO Y DÓNDE SE REALIZA ESTA FORMACIÓN?

La formación del criterio es un proceso de movimiento perpetuo. Desde los primeros momentos de la vida, las experiencias de cada uno (los ambientes que nos rodean, las escuelas que se frecuentan, los espectáculos a los que se asiste, los libros que se leen, las amistades que se tienen, las conversaciones que se sostienen...), todo aquello que actúa sobre la dotación natural perfila un estilo personal de entenderse, de concebir el mundo y relacionarse con él. Se adquiere, progresivamente, una forma única de ordenar la propia vida y de participar con otros criterios, a veces convergentes, a veces divergentes, en la administración del mundo.

Vale aquí el decir de Quintiliano: *nunca es demasiado pronto para iniciar esta formación*. Si el *criterio* es la impronta que deja en nosotros el vivir humanamente, entonces la formación personal es una tarea que dura toda la vida. Pero llega un momento que, en una persona sana, se hacen presentes la necesidad de pensar por cuenta propia, el deseo de autonomía y de dirigir su vida. Esto es especialmente claro en cuanto la persona es apta para el pensamiento abstracto; en cuanto que no sólo quiere comprender la esencia de la realidad y de la vida, sino también saber qué es él mismo, qué debe pensar, qué debe creer y qué debe hacer conforme a su naturaleza... y a su *criterio*. Es la tensión natural entre el descubrimiento del yo y la proyección del yo hacia los demás, hacia el futuro, hacia la trascendencia.

Con la adolescencia aflora el apasionante y difícil problema de perfilar el *yo-ideal-crítico*, al cual se desea permanecer fiel. Se entabla entonces un combate más o menos consciente para liberarse de los lazos que se sienten como impuestos. Visto positivamente, se trata del despliegue del sentido de responsabilidad; de la justificación de sí mismo en relación con la realidad física y social de la que se forma

parte. No se puede conseguir un *criterio propio* sin este encuentro entre la tendencia natural y la realidad; y realidad y tendencia deben estar abiertas, receptivas, dóciles.

Cuando la aspiración entra en contacto con una realidad de esta clase, ese contacto provoca una tendencia. Esta tendencia constituye un motivo posible, porque me hace consciente de una posibilidad de realización de mí mismo. Por lo tanto, este despertar del criterio se produce gracias al encuentro con el ser, en la medida en que esta realidad parece tener un valor. No se trata de un valor que se encontraría por azar, sino más bien de la realidad en cuanto que tiene un sentido para el hombre que aspira a algo, y lo quiere. Esto exige esfuerzo y ocasiona con frecuencia una tensión y movilización de energía. (Kriekemans: 446 ss).

El *criterio* se muestra, entonces, como aspiración, intencionalidad, apertura y conciencia de realización.

La educación —familiar, escolar— debe velar por la creación del ambiente adecuado para el desarrollo de ese *yo-crítico-ideal*. Siempre ayuda, primero, tratar de erradicar, con mano firme, las *malas hierbas* que puedan ir apareciendo: suspicacias, reproches, imposiciones, insultos, rencores... Fomentar la laboriosidad y serenidad: sin gritos, altercados o negligencias. Ambiente de alegre calma: sin carreras, ni prisas, ni improvisaciones...; detenerse con calma a hablar... o a callar; de exigencia amable y comprensiva. Ambiente que invite al estudio personal, al trabajo cooperativo que ayude al estudiante a enfrentarse consigo mismo, a evaluar sus fuerzas y recursos actuales con miras a una ulterior maduración. Un ambiente en el que se alternen los períodos de trabajo y de descanso: que no sea un semitrabajo o un semirreposo.

Conviene ejercer una discreta ayuda para que el educando aprenda a aplicar su criterio de acuerdo con las fases de todo acto verdaderamente racional: conocimiento del fin, deliberación, decisión y realización práctica, a fin de disfrutar —o sufrir— los resultados de su

actuación. De este modo, las posibilidades de autodeterminación irán en aumento a medida que el educando va cubriendo sucesivas etapas de desarrollo.

Se dice, con cierta razón, que en educación, como en economía, deben crearse necesidades. Cada necesidad puede constituir un motivo para aprender. La enseñanza, así, debe consistir en recrear situaciones problemáticas, plantear problemas que exijan del educando enjuiciar correcta y globalmente las situaciones, correr riesgos graduados de sus propias decisiones y ejercer su derecho a acertar o a equivocarse.

De lo que se trata es que el educando:

- Sepa intercalar la reflexión entre la observación y la ejecución motriz.
- Autoevalúe sus conocimientos, actitudes y habilidades para manejar y solucionar exitosamente ésta y situaciones similares.
- Experimente la necesidad de allegarse la ayuda necesaria para sobrevivir al problema o para avanzar en el perfeccionamiento de sus capacidades.
- Pida o acepte, explícita o tácitamente, la ayuda (lo cual permite resolver, al menos en parte, el problema ético del derecho de intervención).

La enseñanza se convierte, de esta manera, en una respuesta viva a una necesidad real, a una pregunta vitalmente formulada: *no hay nada más vacío ni fuera de lugar que la respuesta a una pregunta que nadie formula*. Así, la comunicación educativa se establece entre personas de criterio que aspiran a disponer la actitud y desarrollar la habilidad de:

- Captar y juzgar lo esencial de los fenómenos.
- Comprender el sentido del valor y del sentido profundo de las cosas.
- Aguzar el pensamiento crítico e intuir la desviación que constituye el espíritu criticista.
- Conocer, discriminar y aprovechar las actividades lúdicas, cultura-

les o sociales que dignifican su condición de persona.

- Contrastar desapasionadamente las concepciones ideológicas con la realidad.
- Descubrir hasta qué punto depende aún su juicio de hábitos y prejuicios recibidos, y en qué medida es víctima de las ilusiones.
- Averiguar y aprovechar las oportunidades de servicio y crecimiento que brindan la convivencia y el trabajo cooperativo.
- Comportarse con lealtad, según un criterio personal, logrado por medio de ideas dignas y conquistadas por medios dignos.
- Sujetarse a un orden objetivo de aceptación y respeto a los demás de manera solidaria y justa.
- No abdicar a la propia personalidad y obrar de acuerdo a su condición de persona de criterio.
- Mantener una actitud de adaptación abierta al mundo cultural, que no es otra cosa que todo lo que en la naturaleza ha sido transformado por el espíritu humano en realidades al servicio de la vida.
- Entender que cuando se habla de *criterio*, no se habla sólo de una adaptación al servicio de la vida, sino de la adaptación de la vida al servicio del espíritu.

Aunque el joven está llamado a dirigir su propia vida, la tarea del *educador de criterio*—padre, madre o maestro— durante los años de formación, es extremadamente importante y delicada. Si el *criterio* es norma de verdad, nadie tiene derecho a imponerlo, sino la fuerza de la verdad misma. No valen, entonces, las frases hechas, los lugares comunes, las órdenes y toda demostración de poderío. El *criterio*, como el amor, no se puede imperar. Tampoco sirve el «sermoneo»: las naturalezas débiles sobreestiman lo dicho y las fuertes se rebelan. El ridículo, el desprecio y la ironía provocan reacciones de defensa.

El nivel y la calidad del educador es lo que importa. Los jóvenes reconocen su ascendiente, consienten en escucharle y se dejan ayudar cuando su dirección evidencia su responsabilidad por la formación de su *personal criterio* como educador: *¿Puede acaso un ciego*

guiar a otro ciego? ¿No caerán los dos en un hoyo? (Lc. 6, 30-40).

Por su parte, la misión de la educación escolarizada en todos sus niveles, particularmente en el medio y superior, es velar por el desarrollo, cultivo y *transmisión crítica del saber*. Esto es: la formación de *criterio*. Para ello, ha de orientar toda su enseñanza a la integración, en el alumno, de las funciones del pensamiento científico y filosófico, con el uso de un lenguaje significativo ordenado a todas las fases del proceso de aprendizaje: recepción-percepción, reflexión-elaboración, resolución-memorización, expansión-creación, valorización-aplicación.

Para ello, el maestro indaga de modo permanente acerca de los recursos didácticos más adecuados para animar a los alumnos a desear y aspirar, de manera eficaz, a un saber unitario y firme. Para despertar en el alumno una actitud reflexiva, digamos filosófica, en cuanto que es amor, tensión, al saber fundamental que suministra principios, recoge, *criba*, integra y juzga los saberes particulares.

Sólo así se cumplen los propósitos que tradicionalmente se señalan a la educación superior:

- Formación general: dirigida a la adquisición de capacidades académicas y profesionales de alcance general. Su objetivo es dotar de una cultura general, que es el cultivo del gusto, del *sentido crítico* y de la capacidad de juicio.
- Formación intelectual: dirigida a lograr la unidad interior del educando; al cultivo del intelecto, no como acumulación de conocimientos, sino como capacidad de distinguir el valor de cada área de conocimiento, de analizar el contenido y la intención de los mensajes que recibe, de la unidad entre las ciencias. Es aprender a descubrir en la diversidad, y hasta en la contradicción que suele haber entre los saberes y opiniones particulares, aquello que es verdadero, que da unidad, sentido y coherencia al pensamiento propio. Es lo que se llama: *saber saber*, para lo cual se requiere saber aprender, saber enseñar, saber aplicar.

De este modo, el *criterio* no es un resultado arbitrariamente impuesto. Cada uno va eligiendo y construyendo, con fundamento real, su criterio propio y, al hacerlo, está escogiendo el tipo de persona que desea ser. No ha perdido, pues, vigencia, el parecer diogeniano: *Un criterio sabio sirve de espuela a la juventud, de consuelo a los viejos, de riqueza a los pobres y de adorno a los ricos*

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

* Un resumen de este artículo se publicó en el No. 254 de la Revista *ISTMO*, con el título de «Caras vemos, criterios no sabemos».

BIBLIOGRAFÍA

GILSON, Etienne., *Ética de la vida intelectual. Apud: La formación intelectual*, González y Caldera., Senderos., Caracas., 1971.

GONZÁLEZ, M. A. y CALDERA, Rafael., *La formación intelectual* (Antología)., Senderos., Caracas., 1971.

IBÁÑEZ-MARTÍN, José A., *Hacia una formación humanística*, Herder, Barcelona., 1989.

KRIEKEMANS, A., *Pedagogía general*, Herder, Barcelona., 1982.

LERMA, Héctor., *La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau* (en prensa)., EUNSA., Pamplona., 2001.

LLANO, Alejandro., *Gnoseología*, EUNSA., Pamplona., 1984.

MORIN, Lucien., *Los charlatanes de la nueva Pedagogía*, Herder, Barcelona., 1975.

RAMOS, Samuel., *Hacia un nuevo humanismo*, UNAM., México., 1990.

FUNDAMENTOS PARA LA EDUCACIÓN EN LA PAZ

Ana Teresa López de Llergo

RESUMEN

LOS FUNDAMENTOS PARA LA EDUCACIÓN EN LA PAZ, PRESENTADOS EN este texto, surgen de un estudio¹ en el que se vincula la paz con los valores y las virtudes. Se complementa con un planteamiento donde se indican los medios para alcanzarla, tanto en el interior de la persona como en las relaciones con quienes la rodean.

ABSTRACT

The foundation for education in peace, as set in this text, comes up from a study in which there is a connection among peace, values and virtues. It is complemented with a proposal in which the means to reach it are pointed out, in the innermost of the individual as in the relations that surround him.

INTRODUCCIÓN

Cada vez es más apremiante la necesidad de vivir en paz y, al mismo tiempo, ese anhelo parece ser un ideal inalcanzable. Muchas veces, los proyectos educativos buscan resultados inmediatos y fáciles, por medio de *recetas* simplistas; nos olvidamos de que las respuestas que así se obtienen carecen de raíz y desaparecen cuando hay dificultades. Lo que perdura sobre la prueba del cansancio o del desánimo, eso sí, es sólida construcción de una personalidad madura.

En este trabajo, el fundamento en la educación para alcanzar la paz consiste en vincularla con el valor originario de la belleza, con los valores humanos de la intimidad y la comunicabilidad, y con los valores relacionales del respeto y de la lealtad. Después, se relaciona

la paz con la virtud intelectual de la ciencia y con las virtudes morales del orden, la justicia y la templanza. De este modo pueden surgir iniciativas que faciliten el perfil de hombres y mujeres con espíritu de armonía.

Con base en estos postulados, se realiza un planteamiento educativo que incida en el fomento de las virtudes citadas; la oportunidad y los medios para promoverlas se deja al sentido común de los educadores, quienes han de apoyarse en las características del educando.

NOCIÓN DE PAZ

Agustín de Hipona señala que la paz es *tranquilidad en el orden*. La paz del cuerpo es el orden de sus partes. La paz del alma racional es la ordenada armonía entre conocimiento y acción. La paz del alma y del cuerpo es la vida ordenada y la salud. La paz del hombre con Dios es la obediencia ordenada por la fe bajo la ley eterna. La paz de los hombres entre sí es su ordenada concordia. La paz en la casa es la ordenada concordia entre los que mandan y obedecen. La paz de la ciudad es la ordenada concordia entre los que gobiernan y los gobernados. La paz de todas las cosas es la tranquilidad del orden. El orden es la disposición que asigna a las cosas diferentes, y a las iguales, el lugar que les corresponde².

La paz posee dos dimensiones. La interior, se instala en la persona y produce tranquilidad, derivada del esfuerzo por cuidar la salud de cuerpo y alma, mediante la coherencia de vida (armonizar las pasiones con los conocimientos y responsabilidades).

La exterior, se basa en el modo de asumir la relación con Dios y de fomentar buenas relaciones con los semejantes y con la naturaleza. El pacífico abre las inteligencias y los corazones de los demás; evita la ofuscación y promueve la búsqueda de lo que une; establece la articulación entre las tendencias de las propias pasiones y las ponderadas decisiones de la voluntad.

La paz enriquece la intimidad y la comunicabilidad de las personas.

La intimidad, porque contrarresta la tendencia al egoísmo, evita

los pensamientos y deseos injustos, descarta la competitividad deshonesta, el afán de aprovecharse de los demás, la desconfianza o las envidias³.

La comunicabilidad, porque se logra un auténtico diálogo con los demás pues existe una actitud comprensiva ante las diferencias, buscando soluciones que beneficien a todos sin claudicar a los propios principios. Aunque la actitud ha de ser realista pues «el diálogo es a menudo difícil, porque sobre él pesa la hipoteca de trágicas herencias de guerras, conflictos, violencias y odios, que la memoria sigue fomentando. Para superar las barreras de la incomunicabilidad, el camino a recorrer es el del perdón y la reconciliación»⁴.

La paz requiere colaboración mutua pero no siempre concuerda el deseo y la intensidad de unos y otros para luchar por ella. Sin embargo, como es un anhelo de todos, hay que mantener viva la esperanza por alcanzarla.

LA PAZ Y LOS VALORES⁵

Como dijimos, los valores humanos que pueden darse en plenitud y armonía con la paz, son la intimidad y la comunicabilidad. Esto demanda un buen uso de la libertad cuya consecuencia es la quietud interior y exterior, que no significa ni apatía ni pasividad. Así, pueden fomentarse los valores relacionales del respeto y de la lealtad.

Con la paz se logra un equilibrio que conserva la intimidad de cada uno y la del grupo social sin que existan tensiones, pues no hay peligro de gregarismo o de masificación. Así, se logra la estabilidad que no resiste alteraciones bruscas sin grave riesgo de estropear la identidad personal y por eso, el deterioro en las relaciones humanas⁶. Como la paz incluye orden, es posible diseñar una plenitud exenta de comparaciones o envidias, se puede hablar de conservar sin conformismos. En la armonía conseguida se manifiesta con claridad el valor originario de la belleza, que sintetiza el bien y la verdad.

El educador ha de fomentar el equilibrio entre intimidad y comunicabilidad; respeto y lealtad que evitan el hermetismo, la in-

discreción, la discordia, la traición, etcétera. Esto, desde luego, no es fácil pero, cuando se logra, cada miembro de una sociedad se integra racionalmente, ligado por la concordancia de fines amados; de manera que para saber qué es una comunidad es preciso examinar los objetos de su amor y será tanto mejor cuanto más nobles sean los intereses que unen, y tanto peor cuanto menos nobles sean⁷.

Como la paz se deriva del recto amor, conviene recordar lo siguiente:

Dos amores fundaron, pues, dos ciudades, a saber: el amor propio hasta el desprecio de Dios, la terrena, y el amor de Dios hasta el desprecio de sí propio, la celestial. La primera busca la gloria de los hombres, se engríe, sus gobernantes se dejan llevar por la concupiscencia del poder, se obscurecen los corazones, se engallan en sus conocimientos y caen en la soberbia, rinden culto a las criaturas. En la segunda se busca la gloria de Dios como testigo de la conciencia, hay caridad y por eso los gobernantes aconsejan y los súbditos obedecen, aman a Dios como a su fortaleza, no hay sabiduría humana sino piedad, se da culto a Dios y se espera el premio en la sociedad de los santos⁸.

En este texto se vuelve a descubrir el valor originario de la belleza entendida como armonía, plenitud y por tanto quietud, porque no hay afán por alcanzar algo más, pues ya se está en la meta.

LA PAZ Y LAS VIRTUDES⁹

La ciencia es la virtud intelectual que vinculamos con la paz, porque facilita el conocimiento personal y de los demás; descubre también la armonía que debe haber o las deficiencias para extirparlas. De esta manera, la inteligencia se capacita para plantear vías de acción que el ser humano pueda recorrer para superarse.

El orden —personal y social— es otra virtud que conserva la paz al propiciar un buen ambiente dentro y fuera de sí. Cuando se capta bien el sentido de las relaciones humanas y la importancia de que no

se deterioren, nos percatamos que también es necesaria la virtud de la justicia, valuarte de la paz. Puede concebirse la sociedad como el ámbito en que se valoran y promueven tres características que mutuamente se exigen y potencian. La primera y más radical es, sin duda, el protagonismo de las personas humanas reales y concretas, que toman conciencia de su condición de miembros activos y responsables de la sociedad y procuran participar eficazmente en su configuración política. La segunda es la consideración de las comunidades humanas —en sus diferentes niveles— como ámbitos imprescindibles y decisivos para el pleno desarrollo de las mujeres y los hombres que las componen; en ellas se superan las actitudes individualistas, para actuar como ciudadanos pulsados por derechos intocables y por deberes irrenunciables. Por último, se concede un alto valor a la esfera pública, precisamente porque resulta el ámbito de despliegue de las libertades sociales y como instancia de garantía para que la vida de las comunidades no sufra interferencias indebidas ni abusivas presiones de poderes ajenos a ellas¹⁰.

La templanza es otra una virtud que logra la armonía y la serenidad interior, propicia la conservación de la paz, y hace posible las buenas relaciones desafiando los embates de las tendencias al propio placer en detrimento del servicio a los demás. «Nunca se ha de acabar con rompimiento, ya sea amistad, ya sea favor, empleo o cargo, que toda quiebra ofende la reputación, además de la pena que causa»¹¹.

PLANTEAMIENTO EDUCATIVO

El amor ha de informar a la paz pues así se facilita superar obstáculos personales. Por ejemplo, la ruptura establecida entre la inteligencia, que ve con claridad sus beneficios, y la falta de voluntad para poner los medios adecuados, en ocasiones complicados por el recuerdo de ofensas o desavenencias que desordenan. Además, construir la paz no depende sólo de uno, hace falta la buena voluntad de los otros y, muchas veces, no es fácil conocer sus intenciones pues algunos aparentan buena voluntad cuando realmente no la tienen.

Por ello, hay que formar los corazones para evitar altibajos y lograr la ecuanimidad. Todos buscan la paz como un fin, pero el problema para alcanzarla se debe a que cada uno quiere indicar cómo debe ser y, buscándola, se propician las disensiones.

Se han hecho intentos de sistematizar las diversas manifestaciones de la paz: personal (interior) y social. Sin embargo, la paz y la guerra coexisten. Para explicárnoslo debemos distinguir entre la paz del mundo —cuando no existe ningún conflicto y se extiende a todo el universo— y la paz en el mundo, cuando en algunos sitios hay paz y en otros no. La guerra puede entenderse como un sistema temporal que se inicia con un fin determinado y se acaba cuando éste se alcanza. Los mencionados campos de la paz se pueden considerar como un continuo que va desde la paz interior hasta la de mayor extensión: la paz universal y mundial¹².

Los educadores han de fomentar la observación y el reconocimiento de los valores en sí y en los demás, mediante el ejercicio de la virtud de la ciencia. Para ello, tomando en cuenta la edad y las características personales, ayudarán a examinar lo que conforma la intimidad —muchas veces lastimada por malas experiencias— y han de descubrir, con caridad, esas deficiencias y procurar restañar heridas para facilitar el diálogo, condición de la paz.

Otro aspecto importante es salir al paso al desorden que causa no perdonar, entendiendo que pueden existir motivos de lesiones físicas o psíquicas que al ser recordadas vuelven a herir. El primer paso es tratar de disculpar a quien ocasionó tales heridas, y mientras se logra el olvido hay que sobrellevar, con buen talante, el dolor que aún perdura en la memoria. Ayuda pensar que muchas veces uno, también, ha ocasionado tales problemas.

Con respecto al orden debe enseñarse que cada quien tiene un papel que desempeña en la sociedad, ya sea por las aptitudes poseídas o por los compromisos asumidos, y aunque no sea fácil responder, hay que esforzarse. Por otro lado, también dificulta el orden la inadecuada organización social que muchas veces ofrece cargos de

autoridad a quienes no la tienen y viceversa. Ante esto necesitamos abrimos a la comprensión, porque no existe sociedad perfecta aunque se desee constituirla.

La justicia tan claramente buscada en la infancia, muchas veces ni en ella se vive bien, por eso, desde temprana edad hay que enseñar a dar a cada uno lo que le corresponde y a no quitarle aquello que ha adquirido rectamente.

La templanza es una virtud que incide directamente en el orden interior, por eso es vital enseñar a adquirir una voluntad firme que no se deje llevar por la ley del mínimo esfuerzo o por la comodidad. Y como se tiende a la comodidad, enseñar a privarse de pequeños satisfactores lícitos lleva a fortalecer la voluntad.

Al incidir en el ejercicio de las virtudes se consigue respetar los valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ LÓPEZ DE LLERGO, A.T., *Educación en valores, educación en virtudes*, p.45 a 46, 95 a 96, 145 a 147.

² Cfr. DE HIPONA, A., *La ciudad de Dios*, XIX, 13,1.

³ JUAN PABLO II., *Novo millennio ineunte*, n. 43.

⁴ JUAN PABLO II., *Diálogo entre cultura, condición para la paz*, n. 21.

⁵ Por valor entendemos «la perfección real o posible que procede de la naturaleza y que se apoya tanto en el ser como en la razón de ser de cada realidad» (Cfr., LÓPEZ DE LLERGO, A.T., *Valores, valoraciones y virtudes*, p.34).

⁶ Cfr. DE HIPONA, A., *Op.cit.*, XIX p.32.

⁷ Cfr. *Ibidem.*, XIX., 24.

⁸ *Idem.*, XIV., 28.

⁹ Virtud es un hábito operativo bueno.

¹⁰ Cfr. LLANO, A., *Humanismo cívico*, p.15.

¹¹ GRACIÁN, B., *El discreto*, p.29.

¹² Cfr. *Pedagogía visible y educación invisible*, p.150-152.

BIBLIOGRAFÍA

DE HIPONA, Agustín., *La ciudad de Dios*, Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid., 1958., 1728 p.

GARCÍA HOZ, Victor., *Pedagogía visible y educación invisible*, Ediciones Rialp., S.A., Madrid., 1987., 216 p.

GRACIÁN, Baltasar., *El discreto, El crítico, El héroe.*, 2ª. edición., Editorial Porrúa., S.A., México., 1986., 399 p.

JUAN PABLO II:

Novo millennio ineunte, Arquidiócesis Primada de México., 2001., 57 p.

Diálogo entre culturas, condición de paz, Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz., ZENIT., 14 de diciembre de 2000., 10 p.

LLANO, Alejandro., *Humanismo cívico*, Ed. Ariel., S.A., Barcelona., 1999., 188 p.

LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa:

Valores, valoraciones y virtudes, CECSA., Patria Cultural., México., 1999., 206 p.

Educación en valores, educación en virtudes, Tesis de Maestría en Pedagogía., Universidad Panamericana., México., 2001., 187 p.

ESBOZO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Lucina Moreno-Valle Suárez

RESUMEN

ESTE ESCRITO ES UNA SÍNTESIS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN México que permite al pedagogo tener una noción de cómo ha evolucionado el sistema educativo nacional y percatarse de que, a pesar de los avances, existen problemas que demandan acciones educativas planeadas sobre la realidad que arrojan las estadísticas actuales.

ABSTRACT

This paper is a synthesis of the History of Education in Mexico, which allows the pedagogue to have the knowledge on how the national educative system has evolved and realize that in spite off all the advances, there are problems that demand educative actions planned over reality shown by the real statistics.

INTRODUCCIÓN

«Todo aquel que no estudia su historia está condenado a cometer los mismos errores». Podemos pensar que en estos momentos, en los que se presentan cambios políticos importantes en el país, nos veremos inmersos en una trascendental reforma educativa, desde lo administrativo hasta lo técnico. Para alcanzar decisiones acertadas respecto a las mejoras pedagógicas, será necesario entender nuestra historia, desde su época prehispánica, pasando por el mestizaje, hasta llegar a la transición del partido político en el poder.

En toda sociedad se educa en la familia de manera espontánea, natural. A esta educación se le llama «educación informal». Ahí se transmiten conocimientos prácticos para la vida cotidiana y los va-

lores comunitarios más importantes. En este ámbito doméstico se permea la visión del mundo, del hombre, de la vida y se proporcionan los principios morales que orientarán la actitud de los integrantes de la sociedad.

Desde la más remota antigüedad, para complementar esta educación doméstica, surgen instituciones que sistematizan los conocimientos familiares adquiridos, que los amplían o complementan. A este tipo de educación se le conoce como «educación formal». Estas instituciones se distinguen por sus objetivos: transmitir conocimientos (escuelas, academias, institutos, liceos, universidades, etcétera) o enseñar un oficio (talleres, gremios, etcétera).

En la época prehispánica la sociedad más poderosa, la mexicana, atendía con esmero la educación de niños y jóvenes. El padre se ocupaba de la educación de los varones y la madre, de las mujeres. El padre transmitía generalmente su oficio o trabajo a los hijos e imponía castigos para su corrección. Entre éstos, llama la atención su facultad para vender como esclavo al hijo incorregible, y la posibilidad que poseía el nuevo amo para revenderlo y destinarlo a los sacrificios religiosos. El código mendocino es interesantísimo: presenta gráficamente cómo educaban el padre y la madre, lo que daban de comer a sus hijos, etcétera.

La educación formal o institucional se proporcionaba en el *calmecac* y el *tepochcalli*. El *calmecac* estaba dedicado al dios Quetzalcoatl y el *tepochcalli* a Tezcatlipoca. El grupo sacerdotal era el encargado de dirigir estas instituciones que se desarrollaron bajo la vigilancia del gobierno civil. Los educandos vivían en régimen de internado de acuerdo a normas de estricta disciplina orientada a fortalecer su cuerpo y espíritu. Buscaban formar hombres valientes y buenos soldados. Del *calmecac* surgían los gobernantes y sacerdotes, es decir, quienes ejercían el poder y administraban la justicia. Los egresados generalmente contraían matrimonio. Sólo se permitía el celibato a quienes escogían la vida sacerdotal. Cabe señalar que esta institución atendía a la minoría de la población y guardaba celosamente sus tradiciones y sabiduría.

El *telpochcalli*, era una institución destinada a formar soldados peones y jefes militares inmediatos. Sus egresados no ocupaban puestos de rango social superior. Carecían de preparación intelectual pero eran disciplinados. Al sobrevenir la conquista española y faltarles la orientación a la que estaban acostumbrados, prácticamente se inutilizaron.

EDUCACIÓN FEMENINA

Ante todo, se les educaba para el hogar. Sus actividades en otros ámbitos eran de índole religiosa y social. Los valores más apreciados para ellas eran la castidad, la generosidad y el trabajo. Algunas acudían al *calmecac*, otras al *ichpochcalli*. Estas últimas residían con sus padres, a diferencia de las otras que vivían en régimen de internado. Una tercera modalidad de la educación institucionalizada o formal, fue el servicio religioso. Por diversos motivos, algunas niñas y jóvenes vivían una disciplina religiosa y realizaban tareas indispensables para los sacerdotes y para la limpieza de los recintos sagrados.

Como complemento del *telpochcalli* y del *ichpochcalli*, se encontraban las actividades del *cuicalli* o «casa de cantos».

La educación formal o institucionalizada en la sociedad mexicana, estuvo destinada a la minoría. El concepto de una educación escolarizada para todos es relativamente reciente, y lamentablemente en muchos países, entre otros el nuestro, es una meta no alcanzada todavía.

EDUCACIÓN VIRREINAL

El 13 de agosto de 1521 —fecha de la caída de Tenochtitlan, capital de los mexicas, frente al ejército español—, marcó inevitablemente el encuentro de dos mundos, el indígena y el español. Este encuentro modificó la visión del mundo, del hombre, del sentido de la vida, de la religión.

Nuevos valores sustituyeron las antiguas creencias. La educación informal o doméstica, tuvo que adaptarse a las circunstancias. Ya no era necesario sacrificar vidas humanas en honor de los dioses. El

oficio militar dejó de ser el principio rector de la actividad social. Se iniciaba un cambio de cultura, una transculturación. Comenzaba el mestizaje, no sólo biológico sino cultural, que caracteriza a los actuales mexicanos.

Los primeros evangelizadores se ocuparon de inmediato en transmitir su fe. Los franciscanos iniciaron esta tarea y buscaron métodos que les facilitaran su labor. Desconocían el idioma, y para resolver esta dificultad, recurrieron a intérpretes, pocos y limitados, y a la predicación y enseñanza por medios pictográficos. Las figuras o imágenes se captaban más fácilmente que los conceptos abstractos. Utilizaron también música y teatro. Trabajaron sin descanso y sin cansancio en su labor misional.

Para España, las tierras conquistadas constituyeron parte integrante de la Corona, es decir, en igualdad de condiciones a los otros reinos que habían incorporado. Un ejemplo es Granada, en la Península Ibérica.

Los Reyes dictaron disposiciones para atender tanto la evangelización como la educación formal o escolarización de sus nuevos vasallos. Se promovió la enseñanza del castellano y en la primera década del gobierno colonial se crearon escuelas en varios puntos del territorio conocido: México, Texcoco, Tlaxcala y Huexotzingo. Tuvieron también escuelas con régimen de internado. Destacó la de Texcoco, atendida por fray Pedro de Gante. Los alumnos aprendían a leer, escribir, cantar y la doctrina cristiana.

Para atender a la educación de las niñas, llegaron profesoras que fracasaron en su intento por el rechazo del hombre indígena al modo de vida de la mujer española.

Con el transcurso del tiempo, las instituciones educativas fueron atendidas por clérigos de diversas órdenes: franciscanos, agustinos, dominicos, filipenses y jesuitas. En la Capital del Virreinato, México, fueron célebres los colegios de San José de los Naturales, Santa Cruz de Tlatelolco, etcétera. En general, los colegios estaban destinados a los indios, y otros establecimientos a los hijos de españoles e

indios nobles, orientados a la enseñanza superior.

Fuera de la Ciudad de México, destacan las escuelas y hospitales de Santa Fe, fundadas por Vasco de Quiroga en México y Michoacán. Estas instituciones atendían a los niños y adultos que se incorporaban a nuevas tareas y oficios de tipo práctico, primordialmente agrícola. Se introdujeron nuevos cultivos y animales domésticos que transformarían el sistema alimentario indígena.

El éxito más notable de estos establecimientos fue la conversión de los alumnos en misioneros cristianos que extendieron la religión.

Al paso del tiempo, la atención de la Corona se desvió hacia los mestizos, generalmente abandonados por sus padres. Se fundó el Colegio de San Juan de Letrán para los varones y el de Nuestra Señora de la Caridad para las niñas.

Los jesuitas se dedicaron a la instrucción pública superior. Atendieron estudiantes en México, Puebla, Guadalajara, Pátzcuaro, Morelia, Oaxaca y Tepetzotlan.

Los estudios que no eran de primeras letras dependían de la Universidad, fundada el 21 de septiembre de 1551.

Años más tarde, la Universidad se convirtió en Pontificia. Se enseñaba filosofía, teología, latín, medicina, cirugía, mexicano y otomí. La Universidad de México se convirtió en la máxima autoridad académica del virreinato. Sus egresados ocuparon puestos eclesiásticos o políticos de alta jerarquía.

Al finalizar la poca virreinal, la educación tenía características diferentes a la de los dos siglos anteriores. El entorno había cambiado y las necesidades de los educandos reclamaban una orientación más práctica. Se creó el Colegio de Minería y el Jardín Botánico. La minería era clave en la economía colonial y el pensamiento político registraba la importancia de fomentar la investigación y la creatividad para hacerla más productiva. La enseñanza en el Jardín Botánico estaba orientada a observar la naturaleza y abandonar la enseñanza memorística que privaba en la Universidad. Las artes plásticas fueron promovidas por la Academia de San Carlos.

Al concluir el período colonial sólo había dos universidades, la de México y la de Guadalajara.

EDUCACIÓN NACIONAL

Con el movimiento libertario que consiguió la emancipación política de lo que se había llamado Nueva España, surgieron dificultades de todo tipo en la organización. La falta de recursos económicos, las discrepancias ideológicas, la carencia de cuadros directivos experimentados, etcétera, propiciaron un ambiente de inseguridad que afectó tanto a la educación informal como a la formal o institucional. La educación doméstica se enfrentaba a nuevos modelos que en parte desconocía y en parte rechazaba. El ideal democrático que inspiraba a los libertadores, era desconocido para la mayoría de la población. En no pocos casos era rechazado absolutamente. Su tradición había sido monárquica por milenios y existía resistencia al cambio.

Once años de lucha civil por conseguir la independencia, un gobierno incierto, pronunciamientos militares continuos, cambios legislativos importantes orientados a mejorar las condiciones de injusticia de la sociedad dificultaron, en la práctica, la tarea educativa institucional. Antes de conseguir la estabilidad necesaria, se dieron a la tarea de organizar, en cada ayuntamiento o gobierno local, escuelas donde se enseñaran las primeras letras, la religión y la instrucción política. Se pretendía, además, uniformar el idioma. La mayoría de la población era indoparlante y esto dificultaba la tarea. Se esperaba que la educación asegurara la independencia del país y promoviera el desarrollo económico y social. Tal fue el sentido de la Constitución de 1824.

De acuerdo al pensamiento liberal se creía, con razón, que para que los ciudadanos ejercieran sus derechos, era indispensable que se generalizara la enseñanza de los conocimientos básicos y se proporcionara una instrucción cívica. Lamentablemente, faltaron los recursos humanos y económicos para hacerla realidad. La instrucción elemental la impartían clérigos que recibían a antiguos alumnos de

escuelas iniciales llamadas «nigas» o «amigas». Se difundieron, también, las escuelas «ancasterianas» que se apoyaban en los alumnos para extender la enseñanza. Se legislaba con la esperanza de que la ley transformara la realidad.

En 1833 los liberales, encabezados por Valentín Gómez Farías, se propusieron masificar la educación. Así, fundaron dos escuelas normales. Se multiplicaron las escuelas gratuitas y se declaró libre la educación. Se estableció la Dirección General de Instrucción Pública, que con el tiempo se transformaría en la Secretaría de Educación Pública. Se suprimió la Universidad por considerarla una institución colonial y por su carácter pontificio (religioso). En su mayoría, las reformas liberales fueron derogadas pero no así la idea de popularizar la educación.

El concepto de libre enseñanza significaba facilitar la labor de los maestros. Se trataba de impedir que los gremios y los trámites frenaran a los particulares que quisieran dedicarse a la enseñanza. Tiempo después «libre enseñanza» significó para los liberales una educación al margen y, frecuentemente, opuesta a la Iglesia. Se veía la enseñanza religiosa como contraria a la libertad natural del hombre. En esta conceptualización, no se reparaba en que se iba en contra del derecho de los padres a educar a sus hijos, y elegir para ellos conforme a sus creencias.

La intransigencia de liberales y conservadores, sumió al país en conflictos armados que repercutieron negativamente en el campo educativo. El laicismo fue el objetivo de los liberales. Querían que el Gobierno supervisara la educación para garantizar que fuera laica y se invirtieron recursos humanos y económicos para conseguirlo. Sin quererlo, frenaban la participación social y favorecían el desapego a la ley fundamental, la Constitución, promulgada en 1857. Se gestaba el problema de credibilidad del Gobierno.

Al finalizar el siglo XIX (1890), se inauguró el Primer Congreso Nacional de Instrucción. Se examinó la realidad del país y sus posibilidades. Se trató, desde entonces, el espinoso tema de la prepara-

ción de los maestros y el no menos problemático de la educación para adultos analfabetas. Un tema acalorado en toda época ha sido el de los libros de texto. Hace un siglo que provocan discusiones de todo tipo. Estos problemas, acuciantes entonces como lo son hoy, se agravaban cuando se tocaba el tema de la formación de los profesionistas que necesitaba y necesita México para su desarrollo. Se restableció la Universidad (que con el tiempo sería Nacional y más tarde Autónoma). También entonces se consideró que el nacionalismo se fortalecería aumentando el tiempo dedicado a la enseñanza de la historia patria. Se apuntaba la centralización educativa que hoy intenta revertirse.

La Revolución de 1910, con facciones políticas que perseguían intereses diversos, coincidía en un punto: la educación era el único camino para lograr cualquier otra meta nacional. En esa época, el analfabetismo se calculaba en un 84% de la población que pertenecía en su mayoría al campo. Por lo anterior, los esfuerzos del gobierno revolucionario se orientaron a la educación rural, la pretensión primaria fue conseguir la castellanización de todos los indoparlantes como factor de unidad nacional¹.

La Constitución Revolucionaria, la de 1917, dedicó el artículo 3o. a la educación. Los debates de los constituyentes fueron acalorados y se prolongaron sesiones completas. El punto nuclear era la libertad de educación. Para una facción significaba el derecho de los padres a escoger educación religiosa o laica para sus hijos. Para otros constituyentes, la libertad excluía la posibilidad de una educación religiosa. La votación fue reñida. El artículo 3o. fue aprobado por 89 votos a favor y 58 en contra. Establece la educación como una función social del Estado e impone severas restricciones a los particulares para proporcionarla. Prohíbe a los ministros religiosos, de cualquier secta, la actividad educativa.

Los gobiernos revolucionarios tendían a la centralización para fortalecer su poder. La educación prioritaria como objetivo, se centralizó. En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública y se nom-

bró a José Vasconcelos titular de la dependencia. Vasconcelos logró establecer una infraestructura educativa que atendía a la población rural y a la población urbana. Se crearon escuelas normales rurales, misiones culturales, escuelas centrales agrícolas, se otorgó la autonomía a la Universidad Nacional, etcétera.

En 1933, se presentaron varios hechos importantes en referencia a la educación formal. Primero, se modificó el artículo 3o. de la Constitución y se implantó la educación socialista. Dos años más tarde se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y se combatió el analfabetismo con campañas nacionales que reducirían notoriamente la población iletrada.

En 1944, se fundó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El sindicato tendría las siguientes características: aglutinador, único, nacionalista, liberal, autónomo, piramidal, centralista y corporativo. En la práctica, el sindicato y el Gobierno, es decir la SEP, formaban un binomio que permitió el control de la educación y del presupuesto dedicado a este rubro. En 1946 se reformó nuevamente el artículo 3o. constitucional. Se atemperó en mucho el régimen impuesto en 1934 y se eliminó el término «socialista» que denotaba la característica predominante de la educación impartida por el Estado.

En la década de 1950 se inauguraron los edificios de Ciudad Universitaria en el sur de la Ciudad de México que albergan a la UNAM, considerada la casa máxima de estudios del país. En esa misma década se creó el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPCE) y el Consejo Nacional Técnico de la Educación. Se dotó al Instituto Politécnico Nacional de instalaciones adecuadas y se formó la Comisión Nacional de Libros y Texto y Cuadernos de Trabajo Gratuitos. Uniformar a los alumnos no sólo en programas, sino en herramientas ideológicas, era el objetivo de la Comisión. En realidad, los textos no eran adecuados para los alumnos del norte de la República, con requerimientos diferentes a los del sureste de la misma. Tampoco eran gratuitos, ya que los recursos

con los que se realizaban, provenían de los impuestos pagados por los particulares.

En la década de 1960 se crearon Centros Normales Regionales y se fundaron los centros de capacitación para el trabajo agrícola y para el trabajo industrial. La educación institucional o formal se diversificó para atender las demandas reales de la sociedad. En 1965 se puso en marcha una nueva etapa de la Campaña Nacional de Alfabetización, y en 1967, se iniciaron los cursos de secundaria por televisión, reconociendo que los medios de comunicación masiva eran herramientas no sólo de la educación informal o doméstica, sino de la institucional o formal.

Recientemente se celebró el 30 aniversario de la puesta en marcha del sistema de Telesecundaria con sistemas de televisión a distancia. Así, en el país se ha contribuido a elevar el porcentaje de mexicanos con educación media.

En la década de 1970, se incrementó la población urbana. El campo tenía una población dispersa, con problemas de producción, seguridad de la tierra, etcétera, que se traducían en falta de fuentes de trabajo. Continuaba la emigración de jóvenes con escaso nivel educativo que tenían problemas para adaptarse a su nueva situación. Era patente el problema de la capacitación del personal en las empresas. El Instituto Nacional para la Educación de Adultos se ofreció como alternativa para la educación de quienes no terminaron la primaria. Se consideró la educación con sistema abierto como una solución para amparar conocimientos y aprovechar la experiencia de quienes los tenían. Este sistema se implantó en todos los niveles, incluyendo el de educación superior. Su efectividad ha sido inferior a la que se estimaba.

La década de 1980 fue contradictoria. Se nacionalizaron los bancos, se fortalecieron los sindicatos, se aumentó la deuda externa y se desestabilizó totalmente la economía. La ineficiencia del sistema educativo se hizo pública al presentar resultados de exámenes de conocimientos insatisfactorios practicados en la máxima casa de es-

tudios del país, la UNAM (1986). Se polemizó, entonces, si la educación era sólo transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades o si debía contemplar la transmisión de valores en forma sistemática. Uno de ellos era el concepto de trabajo (en él descansa el futuro del país. Sólo una educación que promueva la libertad responsable —que incluye el trabajo bien hecho, en equipo, la confianza en el futuro y el patriotismo—, hará de México el país mas justo al que aspiramos).

La década de 1990 presentó un panorama contrastante. La corrupción campeó en casi todos los ámbitos. El narcotráfico se infiltraba en amplias esferas. Era evidente la falla en la enseñanza del valor de la honestidad, en el sistema educativo mexicano. En cambio, esta década ofreció un avance económico significativo. México firmó el Tratado de Libre Comercio y entró de lleno en la economía globalizadora. Voces contrarias se oyeron en Chiapas con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Se inició un proceso de pluralidad democrática. El partido oficial, el PRI, se enfrentaba al Partido de Acción Nacional, PAN, y al Partido de la Revolución Democrática, PRD, que por primera vez obtuvieron gubernaturas, mayoría en los congresos, etcétera. El 2 de julio de 2000 el PAN ganó la presidencia de la República. La alternancia de los poderes implicó un cambio real en la vida del país. También supuso un cambio educativo, reconociendo que debe educarse para la democracia, la participación, la tolerancia y para el respeto a la multiculturalidad del país.

En el año 2000, el XII Censo General de Población y Vivienda, aportó datos para detectar algunos problemas educativos. Así, se reportan más de 97.361 millones de habitantes. En el ámbito internacional, nuestro país se ubica entre los once mas poblados del mundo. Su población es predominantemente joven, ya que el 35.5% es menor de 15 años. El 12.3% de la población nacional vive en localidades de menos de 500 habitantes, esto dificulta el proporcionar escuelas completas para esas comunidades. Una posible solución se-

ría aumentar la utilización de los medios de comunicación, televisión y redes para proporcionar información, orientación, material didáctico, entre otros.

Dentro del país cambiamos de domicilio buscando mejores oportunidades. Quintana Roo tiene más del 53% de la población no nacida en esa entidad. Las oportunidades para establecerse ahí están relacionadas con el desarrollo de polos turísticos. Zacatecas, Durango e Hidalgo han perdido población que busca en otros estados o en el exterior, mejores condiciones de vida.

Se ha hecho alusión al interés por uniformarnos idiomáticamente. Más de 5 millones de mexicanos habla alguna lengua indígena como idioma materno. Nuevamente se señala la educación doméstica o informal como la sustentante de esta variedad que, al tiempo que nos enriquece, nos ofrece el reto de proporcionar, en esas lenguas, la educación a la que todo mexicano por ley tiene derecho y obligación de recibir.

Oficialmente, el 90% de los habitantes de más de 15 años saben leer y escribir. El 10% continúa siendo analfabeta. De esa población, hay más mujeres que hombres que no saben leer y escribir. Más del 50% de la población se encuentra en un «rezago educativo», es decir cuando la persona no ha concluido sus estudios de secundaria. Quizá los recursos dedicados a la enseñanza superior tendrían que reorientarse para asegurar la educación elemental o básica.

Nuestro grado de escolaridad, estadísticamente hablando, es de primero de secundaria. Quiere decir que somos un pueblo que sabemos leer, pero que no lo hacemos. Para ilustrar esto último basta señalar que sólo hay 500 librerías en todo el país y, hasta ahora, la transmisión de conocimientos, tecnología, innovaciones, requiere de la herramienta indispensable de la lecto-escritura. Somos un país dependiente de la tecnología de países más desarrollados. Si buscamos la causa, es probable que encontremos no una, sino un conjunto, y en su base, se halla la carencia de herramientas intelectuales que permitan desarrollar el intelecto y proponer nuevas soluciones a los problemas actuales.

El encargado de la educación formal es el maestro. Pero éste tiene poca remuneración por su trabajo y carece de estímulos externos para mejorar su tarea en beneficio de la sociedad. La elevación de los estudios que antes se cursaban en la Normal, es decir al terminar la secundaria, a Licenciatura en Educación Preescolar o en Educación Primaria, hizo que bajara el número de aspirantes a cursarla. En pocos años, uno de los graves problemas es que no existen profesores para atender a los grupos. Después de cursar una carrera universitaria, el trabajo es mal pagado y poco reconocido socialmente. Un profesor en Alemania, gana más de treinta veces de lo que uno en México. Una posible solución sería la revaloración del Magisterio y una mejor retribución por su tarea.

Un problema grave de la educación formal es que se encuentra desvinculada del sistema productivo nacional. La mentalidad generalizada es que la educación transmite conocimientos, da ciertos principios de disciplina pero no estimula la libertad de emprender para lograr el desarrollo. Como en la educación formal se confundieron los valores con la religión, e históricamente se la veía como enemiga del sistema, por decenios no se transmitieron valores como la honestidad, justicia y autoestima. El resultado fue un aumento en las patologías sociales: pobreza, alcoholismo, adicciones, delincuencia. Estas patologías se encuentran en el ámbito doméstico, en el escolar y en las empresas productivas. Los valores familiares no se reforzaron por la escuela y terminaron diluyéndose (como se difuminó la responsabilidad personal frente al estatismo omnipotente).

En 1992, nuevamente se reformó el artículo 3o. constitucional. El sentido de la reforma fue la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria. Se añadió que la orientación tendría que ser «democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo». Para hacer real esta orientación no basta la legislación; depende fundamentalmente de los maestros, de su cali-

dad humana, de su eficiencia, de su dedicación, de la honestidad que transmite con su vida y con su trabajo diario.

La reforma al artículo 3o. no alienta a los particulares a ocuparse de la educación. Es cierto que la educación primaria y secundaria en establecimientos particulares tiene una matrícula muy baja: 6% del total. Es lógico que así sea ya que se establece que el Estado puede otorgar y retirar el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En una de sus fracciones, el texto del artículo habla de la democracia y en la siguiente frena este pensamiento. Sigue sin solucionarse el problema de la libertad de educación y mientras no se resuelva, seguirá latente el problema de la libertad de acción en todos los sectores. La solución está en la demanda que haga la sociedad, sus integrantes, para recuperar su libertad, entendida como la elección de lo mejor mientras no dañe a otro.

La eficiencia terminal de la educación formal es alta para primaria: cerca del 83.9%, pero baja en la secundaria a 73.4%, en la preparatoria es de 58 % y no alcanza el 50% en la educación superior.

México tiene 3 812 instituciones de educación superior. De ellas, 1 780 son privadas. De las públicas, 64 son universidades y tienen el 65% de la matrícula de educación superior. Existen 161 institutos tecnológicos y 586 planteles que ofrecen licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física. A partir de 1991 se han creado 38 Universidades Tecnológicas. Si se analizan los costos, pagados con los impuestos, y los resultados, tendríamos que demandar al Estado (Secretaría de Educación Pública, UNAM, IPN, y todas las instancias responsables) de despilfarrero o malversación de fondos. Por otro lado, la educación superior privada se ha incrementado y tiene el 26.5% de la matrícula total de educación superior del país.

La educación informal, es decir la que da la familia, es la que ha asegurado la valoración de la familia como el mejor bien que tenemos los mexicanos. En ciertos países se preguntan cómo salvar esta institución natural clave para el desarrollo de individuos sanos y por

tanto de sociedades sanas. El gran tesoro de México son sus familias. La gran solución está en sus manos. Demandemos al Estado el derecho a la libre educación. Exijamos la eficiencia de los trabajadores profesionales de la educación y la responsabilidad de los educandos en la tarea cotidiana. Sólo así estaremos vinculando familia, escuela, trabajo, es decir, sólo así se podrá transformar la sociedad en una sociedad participativa, propositiva, responsable y solidaria con los otros.

En México, no por ley, sino por tradición, no hay racismo. Este valor lo transmitió la familia que asimiló influencias étnicas en los últimos cinco siglos. Es factor de paz y convivencia pacífica. Algunos países con alto desarrollo tecnológico carecen de esta calidad humana que aprecia a los hombres en plenitud. Es un pilar de la educación que no descansa en los conocimientos sino en la actitud. Supera a la democracia como ideal ya que no se refiere al ejercicio del poder sino a la valoración de las personas con las que convivimos permanente o transitoriamente. Este valor puede ser el apoyo para transmitir otros: laboriosidad, honestidad y el orgullo nacional. En este sentido, debemos revalorarnos como grupo y sentirnos satisfechos de pertenecer a una comunidad con alta calidad humana. La calidad en el *ser* está ya conseguida, falta la calidad en el *hacer*. Sin la primera, sería difícil conseguir la segunda.

La tarea de reformar la educación institucional no es fácil pero es posible.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

¹ Cabe señalar que en el último censo (2000), se registra al 5.4% de la población como indoparlante pero no todos analfabetas. De ellos, el 80% también habla español. El 75.9% de los indígenas no han terminado la primaria y el 28.32% de los niños indígenas en edad escolar no asiste a la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUAYO, Sergio., *El almanaque mexicano*, México., Grijalbo., 2000., 430 p.
- BARBOSA HELDT, Antonio., *Cien años en la educación de México*, México., Ed. Pax-México., 3ª. Reimpresión., 1985., 317 p.
- BAZANT, Milada., *Debate pedagógico durante el porfirato en México*, Ed. El Caballito-SEP Cultura., Colec. Biblioteca pedagógica., 1985., 157 p.
- CONTRERAS GARCÍA, Irma., *Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la República Mexicana, (siglos XVI al XX)*, México., UNAM-IIB., 1985., Tomo II.
- COSSÍO VILLEGAS, Daniel., *et al.*, *Historia mínima de México*, Ed. El Colegio de México., 2ª. ed., México., 1994.
- ESCALANTE, Pablo., *Educación e ideología en el México antiguo*, SEP-Ediciones El caballito., México., 1985., 160 p.
- FLORESCANO, Enrique., «Para qué enseñar la historia» en *Nexos*, no. 257., Educación y sociedad., Cal y Arena., Mayo., 1999.
- GONZALBO AIZPURU Pilar., *Historia de la educación en la época colonial: la educación de los criollos y la vida urbana*, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos., Serie Historia de la Educación., 2ª. reimp., México., 1999., 395 p.
- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo., *La educación de los antiguos nahuas 1.*, SEP-Ediciones El caballito., México.
- MENESES Morales, Ernesto., *Tendencias educativas oficiales en México 1921-1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, Ed. Porrúa., México., IV T., 1983-1991.
- ORNELAS, Carlos., *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Centro de Investigación y Docencia Económicas., Nacional Finan-

- ciera., Fondo de Cultura Económica., México., 1995., 371 p.
- REYES, Alfonso., *Cartilla moral*, SEP, reimpresión., México., 1992.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA., *Perfil de la educación en México*, 2ª. ed., México., 1999., 136 p.
- STAMPLES, Anne., «Panorama educativo al comienzo de la vida independiente» en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, 2ª. ed., Colmex-Centro de Estudios Históricos., México., 1999.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida., et al., *La educación en la historia de México*, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos., Serie Lecturas de Historia Mexicana., No.7., México., 1992.

RESPONSABILIDAD DE LA EMPRESA ANTE LA PERSONA HUMANA

Isabel Parés Gutiérrez

RESUMEN

LA RESPONSABILIDAD DE LA EMPRESA ANTE LA PERSONA HUMANA IMPLICA fomentar la formación y autorrealización de sus empleados; al considerarlos individuos con facultades (intelectiva y volitiva), dignos y libres, deben actuar con responsabilidad. La empresa debe guiarse por la Ética, para que el individuo, la empresa misma y la sociedad —por medio de la educación, para y en el trabajo— atiendan a una necesidad social y contribuyan así al bien común.

ABSTRACT

The enterprise's responsibility for the human being implies to promote education and self-realization of employees; the enterprise ought to act responsibly considering them individuals with skills (intelligence and will), dignity and freedom. The company must be led through ethics, so the individual, the enterprise itself and the society —through education for and at work— assist a social necessity and so contribute for the common well-being.

INTRODUCCIÓN

Hoy vivimos una fuerte crisis de valores. Gran parte de la sociedad, ha perdido la verdadera concepción sobre la persona humana, como un ser con capacidad intelectual y con voluntad, que actúa con libertad y dada la cual debe ser responsable. Al parecer, la empresa ha olvidado esto, y en ocasiones, utiliza a la persona como un mero productor de capital, capaz de trabajar y consumir únicamente; esta visión da una perspectiva limitada de las personas involucradas en los procesos empresariales productivos.

Es de suma importancia la responsabilidad social de la empresa, aspecto que frecuentemente se deja de lado, pero que está vigente; su olvido ha provocado muchas carencias en el actual sistema empresarial. Analizar el tema puede ser el principio de un proceso que haga conscientes a los empresarios de su responsabilidad, tanto con su personal, como para con su empresa y con la sociedad.

Al considerar a la «persona humana», debemos tomar en cuenta sus facultades, principalmente inteligencia y voluntad. Bien afirma Yepes que lo «propiamente humano es la capacidad de darse a sí mismo fines, y de elegir los medios para llevarlos a cabo»¹. Gracias a ambas facultades, la persona posee intimidad, capacidad de diálogo y libertad, para dar y recibir, como notas características que conforman su personalidad.

BINOMIO LIBERTAD-RESPONSABILIDAD

Es la libertad del individuo la que lo hace responsable de sus propios actos al elegir los medios necesarios para alcanzar su fin.

La responsabilidad se deriva de la libertad y se define como «la capacidad que tiene el sujeto de los actos humanos de ser libre para asumir o responder de los actos que realiza y las consecuencias que se derivan de ellos»². El ser humano debe ser responsable de sus actos y sus implicaciones; pero para afrontar esta capacidad, es necesario educar en, con y para la responsabilidad.

Si bien la libertad está limitada por la propia naturaleza humana, la responsabilidad no tiene límites, pues de un acto libre se deriva una acción responsable que debe abarcar todas las consecuencias derivadas de dicho acto.

EMPRESA Y RESPONSABILIDAD

La empresa es un ámbito social y como tal no está aislada; se mueve en consonancia con la sociedad. Tiene como objetivos sociales satisfacer las necesidades de los consumidores con bienes y/o servicios de calidad; incrementar el bienestar socio-económico de la región

mediante fuentes de trabajo; contribuir al sostenimiento de los servicios públicos; mejorar y conservar el entorno y producir bienes y servicios que no sean nocivos, sino que contribuyan al bienestar social.

De la concepción que se tenga de la empresa, deriva la importancia que se le dé al capital económico y al humano que en ella subyace. «La empresa no debe considerarse sólo como un factor de incremento económico, sino también, e incluso antes, como auténtica forjadora de humanidad, como crisol de personalidades maduras y equilibradas. (...) El trabajo sólo perfecciona al hombre en su índole de persona cuando se configura como lo que efectivamente es en su esencia más íntima: como expresión y acabamiento del amor personal»³.

Podemos decir que si la empresa asume el papel de organización educadora, debe considerar los cuatro pilares educativos que dicta la UNESCO: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser. Al realizarlo, logrará trascender socialmente al ser co-responsable del perfeccionamiento humano de sus empleados.

La responsabilidad social puede ser considerada como la necesidad de lograr un equilibrio entre los intereses públicos y empresariales, tomando en cuenta a la población en general, a quien sirve y con quien la empresa está asociada.

Para tener una idea más clara de la responsabilidad social, debemos considerar sus dos vertientes: la responsabilidad social externa que se refiere a todo lo relacionado con la interacción de la comunidad y de los consumidores, así como de la ecología; y la responsabilidad social interna que señala lo relacionado con las condiciones de trabajo, los grupos minoritarios, la educación y la diversión.

El término «responsabilidad social» es un pleonasma. La verdadera responsabilidad implica necesariamente una vertiente social; esto es, la responsabilidad es una característica del ser humano y éste, en su esencia, posee una dimensión social. Sin embargo, hoy día hemos tenido que usar este término debido a que no existe una sólida concepción del significado de responsabilidad.

Ahora bien, si partimos de la idea de que: «el hombre debe de

conseguir los fines existenciales que les son propios, y la sociedad es la unión de los hombres para ayudarse mutuamente en la consecución del ser plenamente humano exigido por los fines existenciales⁴; es necesario que estas concepciones básicas se unan a la perspectiva de que la empresa tiene en sí tres fines primordiales⁵: valor añadido, prestar un servicio a la comunidad en la que radica; y sobrevivir dentro de un sistema ateniéndose a las reglas del juego que tal sistema tiene para la supervivencia.

Con esta idea clara, resulta evidente decir que la empresa, al planear y plantearse objetivos, debe considerar sus fines aunados a una concepción válida de persona y de sociedad. Esto porque la empresa tiene su origen, razón y futuro gracias a personas y, además, porque se encuentra en un contexto social y, por tanto, debe ajustarse a los principios ordenadores de la sociedad⁶ que parten de una Ética universal: respeto a la dignidad humana, justicia, libertad, subsidiaridad, solidaridad y bien común.

Una de las responsabilidades sociales de la empresa consiste en buscar que las personas que en ella laboran, se autorrealicen, produzcan un beneficio y encuentren en ella un medio para alcanzar lo que desean en cuanto a su desarrollo personal y profesional.

Las responsabilidades sociales contienen varios aspectos. Una división que puede mostrarnos una visión integral de los mismos es la siguiente: bienes y servicios, oportunidades de emprender, oportunidades de invertir, creación y difusión de riqueza, rentas de trabajo y de capital, oportunidades de trabajo, paz social y las aportaciones de la empresa al bien común.

Si tomamos el aspecto referente a las oportunidades de trabajo, debemos señalar que implica la formación y el perfeccionamiento del individuo. Resulta evidente que en la empresa, el trabajador pasa gran parte de su tiempo y que en ella aprende diversas cosas, ya sea de modo formal (cursos de capacitación) o de modo informal (actividades cotidianas).

El ser humano necesita trabajar, tanto para satisfacer sus necesi-

dades básicas como, y sobre todo, para su propio desarrollo. Esto implica una particular atención al tema del respeto a la dignidad humana; «el derecho natural de trabajar se relaciona también con la dignidad de la persona humana (...) que le da a ésta el deber de proveer por sí misma, cuando ello es posible, a su mantenimiento, y la de cargar, por su propia cuenta e iniciativa, con sus obligaciones familiares»⁷. Además de que la dignidad y el desarrollo de la personalidad «se adquieren más por el hecho de trabajar que por el hecho de lograr medios para sustentar su vida»⁸.

La empresa —una opción para laborar— presenta una puerta abierta a la formación y debe proporcionar medios para que los empleados hagan su trabajo de manera más eficiente y eficaz, más acorde a sus capacidades y gustos. En pocas palabras, la empresa es una institución social que facilita el que una persona trabaje, alcance una profesión o bien se perfeccione.

Dentro del desarrollo del personal, es frecuente enfrentarse con métodos de motivación y la aplicación de distintas técnicas que fomentan un incremento en la producción. Sin embargo, hacerlo sin tomar en cuenta los valores espirituales, tanto de la persona como del trabajo en sí, conduce a no respetar profundamente al ser humano y a que estas técnicas no sean una forma de mejora, ni una manera de encarecer todavía más el actuar de la empresa.

En cuanto al aspecto de la paz social y las aportaciones de las empresas al bien común, debemos considerar la inclusión de políticas y metas de la propia empresa en el ámbito social; es decir que la empresa, y quienes en ella laboran, deben defender y colaborar con el cumplimiento de las finalidades sociales. Ésta no es una responsabilidad exclusiva de la empresa y de los empresarios, es una obligación de todos y esto incluye a los sindicatos y asociaciones profesionales.

Las cuestiones anteriormente tratadas nos dejan ver cómo los actores personales en su conjunto con el de la empresa, pueden o no llegar a participar del bien común y la mejora social.

En pocas palabras, una empresa responsable es aquella que se preocupa de entregar a la sociedad los bienes y servicios de los que ésta carece, intentando una mejora constante, creando y difundiendo riqueza, llevando al cabo las inversiones necesarias y adecuadas, buscando alcanzar un valor económico agregado para que haya rentabilidad tanto del trabajo como del capital, atendiendo a las necesidades de la persona humana y su formación, y elaborar una estructura que se fortalezca de tal modo, que no sólo resulten beneficiadas las personas que participan directamente en el actuar de la empresa, sino que también aproveche al país.

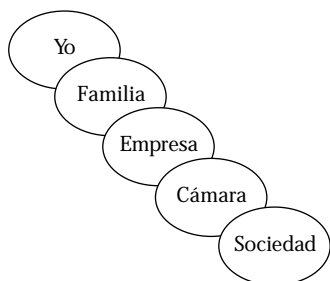
EL EMPRESARIO Y SU RESPONSABILIDAD

La cabeza de la empresa, el empresario, debe ser el primero en preocuparse por el papel que juega su institución dentro de la sociedad, por el papel trascendente que juegan las responsabilidades sociales que le atañen y por transmitir esta conciencia para que todo el personal camine de manera conjunta y armónica.

En cuanto a las responsabilidades del empresario, agente fundamental del desarrollo empresarial podemos considerar cuatro posturas⁹:

1. *Responsabilidad consecuente* referida a la cualidad del hombre de responder ante los propios actos, sin caer en posturas extremistas. Para ello resulta de gran ayuda contemplar el esquema de «Círculos concéntricos». Esta posición delimita y jerarquiza la responsabilidad que el empresario debe tener de sus propios actos. Ante las responsabilidades sociales, el empresario no puede ni debe saltar a otros círculos de responsabilidad, por muy apremiante que parezca su presencia en círculos más amplios, esto basado en el principio de subsidiariedad.

CÍRCULOS CONCÉNTRICOS



2. *Responsabilidad antecedente* que implica responder ante los propios actos (aun cuando no se hayan buscado directamente ciertas consecuencias que se hayan derivado de éstos). En esta categoría, el individuo califica sus actos antes de que se produzcan sus consecuencias. Forja su base en una Ética deontológica ó Ética de principios, pues en ellos encuentra la razón de sus decisiones y por tanto de las acciones. Conlleva que el empresario parta de normas claras y principios que rijan en la empresa.

3. *Responsabilidad congruente* donde las decisiones que el empresario tome deben tener correlación con sus decisiones pasadas y futuras. En su actuar ha de mostrar congruencia entre lo que piensa, dice y hace; es decir, ser conherente con su propio ser.

4. *Responsabilidad trascendente* en la cual desde una visión cristiana, implica que el hombre se responsabiliza de su vida y, así, responde al designio divino. Se refiere a una responsabilidad individual a la vez que genérica por el hecho de ser hombres, de una responsabilidad de oficio, por haberse dedicado a una profesión determinada, a una responsabilidad como miembro de una sociedad, como miembro de una familia, y demás. Requiere de una visión integral de los distintos niveles de responsabilidad.

Resulta válido pues, insistir que las responsabilidades que acabamos de plantear no son excluyentes sino incluyentes y un buen empresario tiene que responder ante todas ellas; entonces, la repercusión social será la debida.

La empresa no debe preocuparse únicamente por colaborar con el bien común, también debe considerar las demás realidades de tipo social que en ella coinciden. Una de éstas es la inminente necesidad de que la empresa se interese por lograr el perfeccionamiento del personal que en ella labora, tomando en cuenta los derechos y obligaciones de la empresa y los empleados.

Parte de la responsabilidad empresarial ante la persona humana consiste en asumir la obligación de brindar a la persona los medios adecuados para que realice su trabajo, retribuirla con salarios justos y equitativos que vayan de acuerdo a su esfuerzo, respetarla como tal y fomentar su formación y autorrealización. El empresario debe procurar la creación de fuentes de trabajo para que su empresa mejore y los empleados satisfagan sus necesidades materiales y humanas.

Esta responsabilidad no es única para los países de primer mundo, es y debe ser parte de todos, pues a pesar de las posibles dificultades que enfrente la empresa y el país mismo, ésta siempre tendrá la posibilidad y la obligación de contribuir a la mejora de las personas que con ella interactúan.

LA RESPONSABILIDAD DE LA EMPRESA EN MÉXICO

En México, debemos emprender una campaña que haga conciencia, en primer lugar a los empresarios, sobre la responsabilidad social. De tal forma que se valore el papel de la persona en la empresa y la capacidad de perfeccionamiento que tenemos todos los seres humanos. Es frecuente encontrarnos con empresas que sólo se preocupan por un crecimiento económico, lo cual es un fin lícito, pero no único. Proponemos que dentro de un plan nacional, que valore las repercusiones sociales del ámbito empresarial, se considere el valor de la persona, su formación y autorrealización dentro de su ámbito de trabajo.

También sería importante mencionar, que se debe tomar en cuenta el papel de la mujer y sus derechos dentro del ámbito laboral. Desgraciadamente aún siguen existiendo casos en los que se discrimina a las mujeres embarazadas o con hijos; podría resultar de utilidad, en lugar de discriminarlas, poner los medios para facilitarles la combinación de los dos papeles que necesariamente han tenido que asumir, ser madre y ser empleada. Algunos medios que con los que la empresa puede cooperar son: guarderías y servicios escolares dentro de la empresa, actividades de integración entre los familiares de los empleados y facilidades para la atención de las familias. Esto se basa en la idea, actualmente algo olvidada, de que la familia es la base y núcleo de la sociedad. Desde la familia se pueden generar grandes avances a nivel nacional o se pueden perder los valores fundamentales que conllevan a un decrecimiento social.

En la misma vertiente, debemos considerar a las personas que tengan alguna limitación. En nuestro país, desgraciadamente no contamos con una cultura de ayuda a las personas discapacitadas, olvidando así que quizá, están limitadas en algún área, pero que hay otras en las que pueden realizar un trabajo de calidad. No les debemos negar su capacidad de trabajar, pues como ya lo hemos mencionado es parte del desarrollo de la persona y es un lugar en el cual se pueden perfeccionar y lograr, así, obtener satisfacciones que los impulsen a involucrarse y participar más en la sociedad en lugar de estar marginados.

El caso de los países pobres, la situación de las mujeres y los discapacitados, han sido incluidos porque estos grupos están constituidos por personas con igual dignidad que las demás y por ello hay que respetarlas y ofrecerles una vía de superación y desarrollo.

CONCLUSIONES

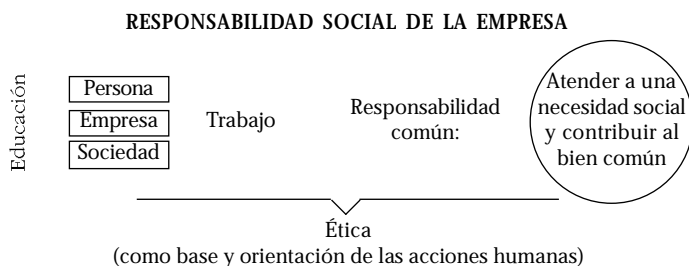
El que nuestra sociedad sea consciente de estas responsabilidades, implica educar en la responsabilidad, comenzando desde la familia, la escuela y las empresas. Esto no es tarea fácil. Como un inicio, se

propone educar en la libertad pues con ella se logra encaminar y controlar los propios actos; la libertad deja que cada individuo marque su meta y la ruta a seguir para alcanzarla. Al provenir lo anterior de un acto libre, el sujeto debe responder y dar, si fuera necesario, las explicaciones sobre su actuar. Dar cuentas de sus elecciones implica responsabilidad, responder de lo hecho por uno ante alguien, ante la sociedad. Por tanto podemos decir que para educar en la libertad hay que educar en la responsabilidad.

Como miembros de una sociedad, debemos actuar en conjunto para lograr su mejora, por esto cada uno de nosotros tenemos un nivel de responsabilidad social, dependiendo de las circunstancias personales; pero todos, absolutamente todos, tenemos un cierto grado de responsabilidad social que debemos asumir. «Hay gente que es más responsable, que tiene más responsabilidades: es el que sabe más y es capaz de intervenir»¹⁰. Esto es, nadie está excluido, simplemente depende del grado de responsabilidad que tenga de acuerdo con su rol social.

Quienes ostentan la dirección en la empresa han de contar con una escala de valores bien formada, tanto por su complejidad como por sus prioridades. Lo dice Juan Pablo II: «Pertener a la llamada clase dirigente más que un honor es una gravísima responsabilidad que debe ser asumida seriamente»¹¹.

Así concluimos que la responsabilidad social de la empresa requiere guiarse por la Ética, para que la persona, la empresa y la sociedad (por medio de la educación para y en el trabajo), atiendan a las necesidades sociales, y contribuyan al bien común.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ YEPES, R., *Fundamentos de Antropología*, p.30
- ² GAY BOCHACA, J., *Curso de Filosofía fundamental*, p.284.
- ³ MELÉ, D., *El trauma ético de adelgazar la empresa*, p. 47-52.
- ⁴ *Íbidem*, p.20.
- ⁵ *Ídem*.
- ⁶ RAIMOND-KEDHILLAC, S., *Situaciones y grados de intervención estatal en la empresa*, p.22.
- ⁷ MILLÁN PUELLES., *Persona humana y justicia social*, p.122-123.
- ⁸ GALLO, M.A., *Responsabilidades sociales de la empresa*, p.130.
- ⁹ LLANO, C., *Desde el miedo hasta la responsabilidad*, p.13.
- ¹⁰ POLO, L., *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, p.225.
- ¹¹ *Íbidem*, p.261.

BIBLIOGRAFÍA

- AYLLÓN, José Ramón., *Entorno al hombre*, Rialp., Madrid., 1994., 243 p.
- DELORS, Jacques., *La educación encierra un tesoro*, UNESCO., México., 1997., 302 p.
- GALLO, Miguel Ángel., *Responsabilidades sociales de la empresa*, Universidad de Navarra., Pamplona., 1980., 217 p.
- GAY BOCHACA, Jaime., *Curso de Filosofía fundamental*, Rialp., Madrid., 1991., 363 p.
- GILDER, G., et al., *La vertiente humana del trabajo en la empresa*, Ed. MiNos., Madrid., 1990., 143 p.
- LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa., *La empresa y la promoción de los valores*, Colección Humanismo y Empresa., no. 19., México., 1996., 30 p.
- LLANO, Carlos., *El empresario ante la motivación y la responsabilidad*, Mc Graw-Hill., México., 1990., 145 p.
- LLANO, Carlos., *Desde el miedo hasta la responsabilidad*, (P)FNH-131. IPADE., México., 1992.
- MELÉ, D., «El trauma ético de adelgazar la empresa» en *ISTMO*, no. 228., México., 1997.
- MILLÁN PUELLES, Antonio., *Persona humana y justicia social*, Rialp.,

México., 1990., 164 p.

POLO, Leonardo., *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*,
Publicaciones Cruz O., 1993., 252 p.

RAIMOND-KEDHILLAC, Sergio., *Situaciones y grados de intervención
estatal en la empresa*, (P)AEN-109. IPADE., México., 1984.

YEPES S. Ricardo., *Fundamentos de Antropología*, EUNSA., Pamplona.,
1996., 516 p.

¿HA PASADO DE MODA EL NOVIAZGO?

María Pliego Ballesteros

RESUMEN

LAS IDEAS CLARAS SOBRE EL SIGNIFICADO DEL NOVIAZGO, DETERMINAN las actitudes convenientes en esta hermosa etapa de la vida que se va convirtiendo en la base de un matrimonio feliz y una adecuada vida familiar.

En este trabajo se analizan una serie de virtudes: prudencia, lealtad, templanza, honestidad, sobriedad, generosidad, responsabilidad, amistad y justicia para alentar a las personas a esforzarse y cultivarlas en este período.

ABSTRACT

The clear ideas on what engagement is, guide the proper attitudes that this beautiful stage of life has, which becomes the basis for a happy marriage and an upright family life.

A series of virtues: prudence, loyalty, temperance, honesty, soberness, generosity, responsibility, friendship and justice are analyzed to encourage people to fight in order to reach them during this period.

INTRODUCCIÓN

ES NOTABLE EL DETERIORO EDUCATIVO QUE HOY SUFREN MUCHAS FAMILIAS. Se ha vuelto lugar común en la conversación entre adultos, la queja contra la juventud por la falta de principios y la no observancia de las normas sociales de convivencia. No es novedad. La tendencia histórica de la generación madura, acusa una actitud repetitiva de cierto rechazo e incompreensión hacia los jóvenes —y más, hacia los adolescentes—. Lo curioso es que la mayoría de dichas quejas, permanecen en la esterilidad por falta de visión, de responsabilidad,

de decisión para adoptar una actitud positiva, reflexiva y actuante, de poner los medios adecuados para no formar parte consciente o inconsciente del problema, sino de la solución.

Cuántos padres de familia, maestros, gobernantes, profesionales de la comunicación, evaden la problemática, pensando que es tan grande, que su pobre esfuerzo se diluirá en la nada. Impotentes y desarmados antes de iniciar la lucha positiva por educar y educarse, se suman a la corriente destructora, en vez de colocar su grano de arena, la «fuerza de uno», para ir «ahogando el mal en abundancia de bien»¹.

El objetivo de la presente colaboración es inyectar entusiasmo —fundamentado racionalmente— en el ánimo de todo adulto, consciente del papel educativo que juega en toda sociedad, para poner manos a la obra. Somos corresponsables del mencionado deterioro educativo. Todos formamos parte de una familia en cuyo seno se fragua la solidaridad o el aislamiento egoísta que produce frutos tan amargos: soledad, angustia, injusticia y zafiedad o vulgaridad.

Escribir sobre este acuciante problema, no basta. Tanto el lector como yo hemos de luchar por hacer vida las propuestas intelectuales. Pero también es verdad que los cambios de actitud tienen su origen en un conocimiento profundo del qué, el porqué y el para qué de ese viraje en nuestro *modus vivendi*.

IDEAS CLARAS Y CONGRUENCIA DE VIDA

Si separamos lo intelectual de lo vital, no hay eficacia y menos eficiencia. Ambos son indispensables. La inteligencia sin la voluntad se convierte en utopía; y viceversa, la voluntad sin la inteligencia no actúa, se paraliza.

He elegido la educación de las virtudes durante una época clave: el noviazgo. Constato día a día la desorientación reinante en lo que analógicamente podríamos llamar «los cimientos del matrimonio». Si de construir se trata, los buenos pilotos pueden sostener edificios de más de cincuenta pisos. Ojalá todos los novios comenzaran el matri-

monio con la ilusión de llegar a sus bodas de oro. Habrá algunos que lo vean como un sueño imposible: no han asistido jamás a ninguna ceremonia de bodas de plata..., mucho menos de oro. No es un sueño imposible, sino un ideal realizable, si Dios concede una larga vida. La gracia del matrimonio hace posible lo que con las solas fuerzas humanas parece irrealizable. Pero hay que cimentar bien los fundamentos.

¿POR QUÉ VIRTUDES EN VEZ DE VALORES?

Llevamos décadas utilizando el término *valor* como sinónimo de *virtud*, por pura ignorancia o por comodidad, para evitar polémicas de tipo ético-religioso. La confusión se propicia al considerar que tanto las virtudes como los valores perfeccionan al ser humano. Es verdad. Pero si nos adentramos en la perspectiva de la filosofía realista, entendemos que el valor está íntimamente ligado al ser: todo lo que es, por el hecho de *ser*, *vale*. Los trascendentales del *ser* son, a la vez, valores: unidad, verdad, bondad y belleza. En cambio, las virtudes son accidentes cualitativos sólo imputables a la persona porque requieren de la inteligencia y de la voluntad libre para realizarlas².

La virtud es un hábito operativo o disposición permanente que mueve a obrar el bien y a evitar el mal. Puede tener su origen en el mismo sujeto (virtudes adquiridas) o puede ser infundido de manera gratuita por Dios (virtudes infusas).

Ciertamente esta primera clasificación en virtudes adquiridas o infusas, nos remite a la Teología: la fe, la esperanza y la caridad (virtudes teologales), infundidas en nuestra alma con las aguas del bautismo³. Pero quedan multitud de virtudes al alcance de cualquier ser humano —aun no bautizado— que una educación esmerada, con base en el ejercicio de la inteligencia y de la voluntad, puede promover y fomentar. Se trata de que la persona, para adquirir una virtud, se ejercite libremente en la repetición de actos propios de tal virtud hasta que, en las situaciones que requieran de ella, responda adecuadamente, con facilidad, prontitud y hasta agrado por haberla incorporado ya a su personalidad.

Un ejemplo clásico es la virtud del orden. Nuestros padres —si tuvimos la dicha de nacer en uno de esos hogares «luminosos y alegres» que propician el desarrollo de la autoestima, de la dignidad propia del ser humano— nos hicieron el gran servicio de colocarnos una especie de plataforma acostubrándonos desde recién nacidos (y aun antes, durante el embarazo) a tener orden en los horarios para comer y dormir, orden en las costumbres higiénicas de nuestro aseo corporal y orden en proporcionarnos un ambiente limpio y de buen gusto.

El orden puede ser exterior —*un lugar (y un tiempo) para cada cosa y cada cosa en su lugar*— o interior —en el pensamiento lógico y en los afectos—. Cuando el niño empieza a ser consciente de sus actos, puede pedirsele, con una sonrisa firme, que levante los juguetes utilizados, que deposite la ropa sucia en su lugar, que respete el orden de cada miembro de la familia y —si lo hay— del servicio doméstico. Esto equivale a irlo llevando por un plano inclinado en el que —como en todo— ha de graduarse la dificultad y motivando el esfuerzo constante por conquistar la virtud. Son naturales los altibajos, sobre todo en la adolescencia, puesto que el orden integral de la tercera infancia, se derrumba al entrar en juego todos los cambios biopsicosociales que inician en la pubertad. Sin embargo, lo bien sembrado permanece: la repetición de actos de orden que había consolidado la virtud, parece desaparecer por la repetición de actos contrarios y la omisión de actos ordenados, pero se recobran si se les ayuda a luchar contra el desorden, que en el fondo les avergüenza y disgusta. Con paciencia, con motivos trascendentes, con el buen ejemplo y con el tiempo, pueden readquirir el hábito del orden, base de toda virtud.

Las variantes caractereológicas son muy de tomar en cuenta. Los no emotivos y secundarios tienden a ser más ordenados. Algunos se vuelven rígidos, meticulosos y perfeccionistas: se pasan de la raya, y este exceso desvirtúa el fin porque llegan a faltar en la *virtud por excelencia*, que es el *Amor* recto y ordenado. En cambio habrá que ayudarles más en la comprensión y en la generosidad, sobre todo en saber perdonar.

Aunque me he alargado en la ejemplificación de una virtud, por ser tan básica, considero que ha valido la pena.

EL NOVIAZGO

Ideas claras: dado el erotismo reinante, la confusión aumenta sus víctimas, parapetada en el mutismo de quienes deberían hablar y —por ignorancia o pasividad— provocan lo de que *un ciego guíe a otro ciego y ambos caigan en el precipicio*.

Todo *educador* —padres, maestros hermanos mayores, amigos, médicos, etcétera— debería hacerse uno con los otros para que cada quien, en su ámbito, *llegue antes* que las imágenes nocivas, los chistes que ridiculizan el verdadero amor o el cinismo de quienes empujan a los amoríos ilícitos y degradantes. ¡No! El noviazgo no ha pasado de moda: es un tiempo de preparación para un *posible* matrimonio, en el que la *prudencia*, la *lealtad*, la *templanza* y la *sinceridad*, deben ejercitarse para resistir al embate de sus contrarios.

La *prudencia* en el noviazgo consiste, en primer lugar, en tener a la vista el objetivo: un posible matrimonio. En segundo lugar, elegir los medios que mejor puedan conducirnos a alcanzarlo. O sea que si uno de los interesados —hombre y mujer, naturalmente— no pensara en casarse, estaría cometiendo no sólo una imprudencia, sino una injusticia con su pareja. Por desgracia esto es más frecuente de lo que imaginan los interesados. Pueden existir fuerzas ocultas de malformaciones de la personalidad, que vean el noviazgo como un modo de demostrar —ante sí mismos y ante los demás— que se es una persona normal capaz de inspirar amor —o más bien deseo— a alguien del sexo complementario. Conste que aclaro esto porque los conflictos de los homosexuales no se dilucidan sólo con el psiquiatra, sino que van ganando terreno y, so pretexto de exigir comprensión y respeto, desnudan impúdicamente su intimidad herida, en la búsqueda de algo que les asegure su identidad sexual.

Otro motivo más o menos oculto, que puede o no originarse del anterior, es la actitud gregaria de hacer lo que todo mundo hace,

para no sentirse marginado o «bicho raro». Curiosamente es en la adolescencia, al tratar de distinguirse de los demás, cuando la persona clama con todas las veras del alma: «Soy diferente!, ¡no me compares con nadie!». Pero la reputación ante los compañeros de la misma edad, lleva a asumir sus mismas deficiencias e inseguridades.

Hay que afrontar el problema y potenciar justamente las diferencias individuales, realizando un llamado al propio respeto y al de la pareja para no jugar con fuego: es una falta de *lealtad* hacer creer al otro lo que no hay en mí. Utilizar a un sujeto para fines personales es cosificarlo y, así, manipularlo: una *cosa* no tiene personalidad, ni sentimientos, ni libertad, ni inteligencia para descubrir el engaño.

La *lealtad*, en cambio, da la cara: piensa prudentemente antes de dar el sí a un compromiso que exige exclusividad y cumple con él mientras vaya viento en popa la relación, o rompe el noviazgo al valorar que la otra persona no es la indicada para entregarle toda la vida en un proyecto común.

Por su lado, la *templanza* ha de ejercitarse —y como están hoy las cosas, ¡en grado heroico!— partiendo del natural atractivo entre los dos sexos. Los extremos en este caso, se dan en abundancia: o el terror alarmista ante el sofisma de falsa generalización de personas timoratas y escrupulosas que ven el mal donde no lo hay, o la ingenuidad que lleva a bajar la guardia, pensando en que no existe ningún peligro, como si tratáramos con personas angelicales y no humanas. Es cierto que el controlar, regular, dirigir los placeres de los sentidos depende mucho del temperamento, del tiempo que lleve la relación y del que vaya a durar hasta llegar al término del matrimonio; de las circunstancias que los rodeen —compañía o soledad, iluminación, media luz u oscuridad—, de los temas concretos que interese profundizar, en vez de dejar la mente suelta, vagando en el acaso.

Emma Godoy comparaba el noviazgo con una carrera universitaria, pues implica un *plan de estudios* que hay que cursar y, luego, sujetarse a una serie de exámenes mutuos que se han de superar con las mejores calificaciones posibles.

El *plan de estudios* puede configurarse con los ocho valores —que se analizarán en seguida— necesarios para integrar una personalidad madura. La *calificación* no depende tanto de la excelencia de las virtudes requeridas para realizar cada valor, sino más bien de dos factores clave en la relación del noviazgo: la capacidad de *cambio* en el otro y la propia capacidad de *aguante*. La perfección es imposible encontrarla en sujetos meramente humanos. Luego, partiendo de la realidad de que no somos ni dioses ni diosas, fabriquémonos un *termómetro* capaz de *medir* fielmente dichas capacidades de *cambio* y *aguante*.

Por ejemplo, habrá quien tolere más una manifestación de inmadurez afectiva —como llorar por una nadería— y se muestre intolerante hacia un mal hábito de higiene; o viceversa: no preste atención al uso de la pasta de dientes pero reviente ante un lloriqueo por la muerte de una mascota.

1. VALORES ECONÓMICOS. Las virtudes claves son la *sobriedad* y la *generosidad*

La primera se opone al despilfarro y a la avaricia. Hay que preguntarse —y responderse mediante la observación y el diálogo— qué tanto nos hemos dejado llevar por el consumismo, cuántas necesidades creadas nos conminan a gastar irreflexivamente; cómo está nuestra tendencia hacia el lujo, la comodidad, el capricho, la vanidad; qué tanto cuidamos o descuidamos los objetos de uso propio y común; cómo administramos nuestros ingresos, etcétera.

La *generosidad* se opone a la ambición exagerada y a la pusilanimidad. Habría que examinar, verbigracia, cómo compartimos los bienes materiales con los más necesitados; si evitamos la comparación y los subsecuentes complejos de superioridad o de inferioridad; si tratamos a los demás por lo que *tienen* y no por lo que *son*; si nuestra pequeñez de ánimo nos impide emprender cosas mayores o nos intimida ante los ideales o ante las pequeñas, medianas o grandes empresas.

Parece increíble que un porcentaje significativo de divorcios, ocurran por motivos económicos. Si desde el noviazgo hay ocultamientos en torno a los ingresos de cada uno, ¿qué se espera para después? Hay adultos que malaconsejan en este renglón porque les *ha ido mal en la feria*, y los jóvenes pueden admitir prejuicios y desconfiar del uso de los bienes que van a ser comunes. Al casarse ya no es nada «tuyo» o «mío», sino «nuestro». El matrimonio implica compartirlo TODO. Pero siempre resulta que uno de los dos es mejor administrador que el otro, y que uno de los dos tiene mayor visión del futuro para cuidar el patrimonio de los hijos. Precisamente por eso hay que hablar muy claro y prevenir en vez de remediar.

2. **VALORES FÍSICOS.** La *templanza* modera la inclinación al placer, dentro de su justo límite. Hay personas que gozan y agradecen el don de la vida; cuidan su salud y la de los demás; son moderados en el comer, en el beber, etcétera. En cambio, otras son incapaces de fijar un límite a sus gustos y caprichos: huyen del dolor a como dé lugar, su sensualidad las convierte en egocéntricas, incapaces de amar y llegan a estar imposibilitadas para pensar en los demás. Con relación a alguna película o a algún acontecimiento, valdría la pena preguntar: ¿Qué sentido tiene el dolor, la vida, la muerte para ti? ¿Qué piensas del aborto, la eutanasia y el «suicidio asistido»?

Éstos son temas trascendentales, pero los roces se dan en lo cotidiano y la vida se puede tornar imposible por las manías de uno, los desórdenes de la otra, las exigencias incomprensibles de ambos, etcétera. Si no existe una recta disposición para ceder en algunos casos, o conceder en otros, dar gusto mutuamente, aprender a comer con otro estilo de cocinar y sujetarse amablemente a un nuevo orden de vida, es posible que aún no haya madurez en el amor, en el don de sí y el egocentrismo *niñoide* haga trizas una relación que no puede ni debe conducir al matrimonio.

3. **LOS VALORES SOCIALES** requieren especialmente de la virtud

de la *responsabilidad*, que implica solidaridad con los demás. Quien sea capaz de responder ante la sociedad del buen uso que haya hecho de sus potencialidades personales, o se disponga a trabajar en serio para mejor servir a los demás, sabrá diferenciar al irresponsable que *entierra sus talentos* en vez de ponerlos a rendir, o que no responde positivamente ante los requerimientos justos de la sociedad.

También existen normas sociales de cortesía que debemos observar, pues de lo contrario la ley de la selva operaría. Por ejemplo: ¿Cómo conduce el coche y trata a los peatones?, ¿cómo utiliza el claxon?, ¿tiene consideración con los que están dormidos?, ¿se disculpa si no puede asistir a alguna reunión o compromiso?, ¿cómo se comporta en *la mesa y en el juego*?

Responder por los propios actos se aleja de la actitud de quien, por costumbre, tiende a escudarse o incluso a inculpar a otros, sin aceptar la parte que le correspondería a sí mismo.

También es interesante observar el interés político y el comportamiento ciudadano. La afiliación partidista contraria, suele ser causa hasta de divorcios; el desinterés por la Historia y el devenir de los núcleos sociales, puede abrir una brecha interpersonal, si a la contraparte le apasiona este tema, al grado de comprometer su vida por una causa social.

4. *LOS VALORES AFECTIVOS* son importantísimos. La madurez emocional puede concretarse en la virtud de la *amistad*: querer el bien del otro (amor de benevolencia) —aun por encima del bien propio— requiere grandeza de ánimo. La capacidad de salir de sí mismo para donarse al otro, va desde prestar auténtica atención a lo que en términos generales no sería del propio interés, hasta la afabilidad o trato agradable, que se aleja de los extremos de la aspereza y de la adulación.

Algunos piensan que el amor del noviazgo es totalmente diferente a la amistad y no es así. Cabe preguntarse: ¿Me podría pasar TODA la vida platicando con él o ella? Es cierto que el atractivo sexual especifica la diferencia entre la pura amistad y el noviazgo, pero cuán

importante se torna cuando dicha atracción disminuye hasta casi quedar excluida.

También es importante interactuar con el grupo de amistades ya constituido, de cada uno por separado. Quizá alguna o alguno de ellos deba ser sacrificado, por no ser del agrado o por ser demasiado agradable a la pareja: elegir es renunciar. En cambio, no sería justo pretender que se renuncie al total de las amistades frecuentadas antes del compromiso y la cierta exclusividad que supone el noviazgo.

Otro punto interesante es el que compete a la virtud de la *castidad*. Una adolescente de tercero de secundaria me preguntó: «¿Cuándo puedo tener relaciones sexuales?». Mi respuesta fue: «Cuando te cases». Su expresión desangelada me apenó y me dio mucho en qué pensar.

5. *LOS VALORES INTELECTUALES* se cifran en el amor a la Verdad, como objeto de nuestro entendimiento, y en la virtud de la *estudiosidad*. Es de suma importancia profundizar en conceptos como amor, libertad, persona, dignidad, matrimonio, familia... La manipulación semántica destroza hasta lo más bello y sagrado.

Si un novio tiene inquietudes intelectuales, selecciona prudentemente sus lecturas, investiga en fuentes confiables sus dudas, ama el estudio —no sólo de su especialidad sino atendiendo a una amplia gama de intereses culturales— y su novia se muestra perezosa, indolente, o sólo curiosilla, pero inconsistente, es fácil predecir que ese noviazgo o incluso ese matrimonio no llegue a buen fin.

Mas el peligro actualmente, corre en sentido contrario. La mujer se prepara y en varios casos aventaja al hombre por su dedicación y esfuerzo.

Cada vez se le abren más las puertas para estudios de posgrado, para participar en eventos y concursos nacionales e internacionales. Es posible que gane más que su novio o su marido. Ello ocasiona rupturas frecuentes, por deficiencias de las propias mujeres que «maleducan» a sus hijos en un machismo injusto, de funestas conse-

cuencias. También el peligro asecha a las universitarias deficientemente educadas en la dignidad, belleza y trascendencia de la maternidad y de las labores del hogar, y que luego se niegan a poner entre paréntesis, por algún tiempo, mientras dure la crianza, su sapiencia y prestigio profesional. Por eso, es importante sondear estos aspectos. Para el varón: ¿Te gustaría seguir trabajando?, ¿hasta cuándo? Para la mujer: ¿Qué harías si yo te superara en los ingresos para nuestra familia?...

6. *LOS VALORES ESTÉTICOS* exigen mucha *prudencia* para no perder su jerarquía respecto a los valores morales. La postura del «arte por el arte» no es sostenible. El argumento principal descansa en la esencia del arte *versus* la esencia de la moral. El primero busca el bien de la obra; la segunda, el bien de la persona. Hay multitud de ocasiones, durante el noviazgo, que se prestan para saber si la pareja está en consonancia o no con esta postura: el mal llamado «cine de arte», teatro, espectáculos, videos, etcétera, que esconden o exhiben lo pornográfico, o lo que desorienta porque tergiversa el bien y el mal, llamándole «bien» a lo intrínsecamente malvado, o por lo menos presentándolo como fácil, simpático y divertido, y ridiculizando la bondad, hasta hacerla repulsiva. Eso, por lo que corresponde al espectador pasivo. Pero también quien posea el don de la creatividad artística, tiene que formar bien su conciencia, para no ofrecer nada que pueda manchar con su lectura, su audición o su visión, tanto a un viejo como a un niño.

Además, el gozo de la belleza natural y artística, posee un valor integrador de la personalidad, porque tiene que ver con toda ella. Si no hay gustos afines, qué triste vejez se espera. En cambio, si se comparten gustos e intereses estéticos, cómo se disfruta la compañía de un ser querido que vibra ante la magnificencia de la belleza.

7. *LOS VALORES MORALES* propician el ejercicio de todas las virtudes humanas. El latín *vir* significa *fuerza*, por lo que no hay virtud

moral que se nos regale. Conquistarlas implica hacernos violencia, porque el desorden y la tendencia a la comodidad, nos tiran hacia abajo. Y es necesario ejercitarnos, no perder forma para conquistar las cumbres del espíritu. Además, la *justicia* —que significa la voluntad firme de darle a cada cual lo que le pertenece— nos orienta desde a obedecer la ley divina y las leyes humanas que procuren el bien común de la sociedad, hasta la equidad que llega a suavizar la estricta justicia, tomando en cuenta otras consideraciones superiores que nos acercan a la caridad y a la misericordia. Cuán injusta es la *justicia* a rajatabla que no considera las diferencias individuales, las circunstancias que pueden atenuar o agravar un mal cometido, y la disposición al arrepentimiento y la reparación del daño causado.

Ésta es una materia delicada que exige mucho estudio de ambos novios y después esposos, porque no termina nunca. He escrito *estudio* serio y profundo, en fuentes limpias. Pero en ocasiones, la casuística es tan complicada que vale la pena acudir de *motu proprio* al consejo de especialistas doctos y de vida recta, para que nos orienten en el camino que vamos recorriendo. Sin embargo, hay un principio rector de validez perenne: a la persona no se le juzga, se le ayuda, se le educa, se le ofrecen alternativas... pero al mal se le llama por su nombre y no se le tolera.

8. *LOS VALORES RELIGIOSOS* nos llevan al plano sobrenatural, a la región más delicada de nuestra conciencia, al santuario de nuestra relación íntima con la Divinidad. La virtud de la religiosidad, con la *fe, esperanza y caridad* tocan con la máxima profundidad al sentido de la vida, de la muerte y del dolor. Se debe observar y retroalimentar con delicadeza, si hay congruencia entre lo que se cree y cómo se vive; y si hay apertura de mente y de voluntad para profundizar la doctrina y vivir mejor las normas de piedad en el trato con lo sacro. Aun siendo de la misma religión, puede haber roces, incoherencias o intentos de violación en lo que sólo compete al alma y a Dios. Naturalmente esto aumenta si no se profesa la misma religión. Se debe

prever, desde el noviazgo, el momento en que los hijos se cuestionen si es papá o es mamá quien está en la Verdad. Cuánto indiferentismo religioso se evitaría si tomáramos más en serio la relación de nuestro destino eterno, la forma de enfocar y vivir la existencia cotidiana.

Ojalá estas reflexiones cumplan su cometido: colaborar, de alguna manera, en que las bases del matrimonio y de la familia se construyan sólidamente en el bello lapso del noviazgo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Cfr. ESCRIVÁ DE BALAGUER, Josemaría., *Amigos de Dios*, Editorial Rialp., Madrid., 1977.

² Cfr. PLIEGO BALLESTEROS, María., *Los valores y la familia*, Editorial Minos., México., 1996.

³ Cfr. FARÍA, Rafael., *Curso superior de religión*, Editorial Voluntad., Bogotá., 1950.

⁴ ESCRIVÁ DE BALAGUER, Josemaría., *Es Cristo que pasa*, Editorial Rialp., Madrid., 1974., p.73

LA FORMACIÓN DEL INTELLECTO EN EL PENSAMIENTO DE JACQUES MARITAIN

Miguel Ángel Rumayor Fernández

RESUMEN

EN EL PRESENTE ESCRITO, SE ABORDA EL TEMA DE LA FORMACIÓN DEL intelecto desde la óptica del filósofo francés Jacques Maritain, autor encargado de la renovación del pensamiento tomista durante las tres primeras partes del siglo XX.

Por tanto, su visión acerca de la formación del intelecto consiste en un proceso de acercamiento paulatino a la verdad, mediante la presentación gradual de la misma, gracias a lo que se pueden denominar como «verdades parciales».

En este itinerario, el educador deberá de servirse simultáneamente de la fuerza intuitiva de captación de la verdad —inherente a todo hombre— y de la formación del pensamiento lógico-deductivo. Y se llevará a cabo a través de una didáctica basada en la profundización y clarificación de los conceptos, para que sea asimilada por cada educando, no de forma mecánica sino de forma relacional. Todo nuevo aprendizaje será insertando con los ya conocidos en unidades de sentido y, así, se vayan educando, simultáneamente, el intelecto y la persona en todo su conjunto.

ABSTRACT

This paper focuses on the topic of the intelligence formation seen from the point of view of the French philosopher Jacques Maritain, author in charge of the renewal of the tomist thought in the first three decades of the 20th Century.

Therefore his vision about the intelligence formation is made of a gradual approaching process to the truth, through a gradual introduction of the truth itself, making use of what is called the «partial truths».

In this schedule, the educator must use simultaneously the intuition strength to assimilate the truth –inherent to man– and the logical-deductive formation of thought. It will be carried out through a didactic based on deepening and clarifying concepts, so it can be assimilated by every student in a relating way rather than in a mechanical way. Each new learning will be inserted with the others in sense units in order to simultaneously educate the intelligence and the person.

INTRODUCCIÓN

Jacques Maritain sigue la estela marcada por el tomismo, asumiéndola y renovándola, durante las tres primeras partes del siglo XX. Así, el filósofo francés nos recuerda que: la inteligencia es, en un grado mayor o menor, capaz de aprehender la verdad o, lo que es lo mismo, de aprehender el ser y conocerlo con profundidad, a través de la «decepción»¹ que sufre por medio de lo sensible. Por eso, podemos decir que la verdad es el objeto del entendimiento, y lo es, en suma, incluso en aquellos intelectos que voluntariamente renuncian a su búsqueda al afirmar «no existe verdad»² y tratan de arrumbarla en el lugar de lo relativo, de lo opinable, identificándola con la *doxa* aristotélica.

Para el pensador francés, la verdad se presenta ante el intelecto no sólo como la meta última de éste, gracias a la cual sus movimientos constitutivamente están siempre orientados a su conocimiento. Es meta, también, en cuanto las inmediatas finalidades intelectivas, de modo que el intelecto se siente urgido a apoderarse de lo que se podrían llamar «verdades parciales» (que no son la verdad en sentido pleno pero participan y ordenan la propia razón hacia ésta). Como afirma San Agustín en sus *Diálogos*, dichas «verdades» garantizan la propia «verdad», y ésta necesita de aquéllas en su fundamentación óntica y gnoseológica³.

En relación con esta idea, desde el punto de vista educativo, los conocimientos que deben presentarse a la inteligencia deben gozar

de dos cualidades esenciales: estar en relación con esa «verdad total» de la que son copartícipes y a la que tienden; y poseer una sólida trabazón interna que los haga válidos, uno a uno en solitario y en las relaciones existentes entre ellos.

El ansia de verdad aparece en todos los educandos desde el inicio de la vida racional, como un deseo personal vivido con diferente conciencia e intensidad en cada sujeto. Es una fuerza ésta, que podemos situar en la vida intuitiva-inconsciente, como impulso interior natural a todo ser humano; por eso no existe como fruto de una personal determinación del educando.

Además de esta primera tendencia no-racional, conforme el intelecto se desarrolla, aparece paulatinamente el ámbito de lo *deductivo-consciente*, en donde la razón poco a poco se enseorea de su propia finalidad natural y es capaz de trazar caminos distintos, o en sintonía, con la mencionada ansia de verdad.

Existe en este proceso de formación intelectual, un momento en donde la inteligencia, súbitamente, como si de un fogonazo de luz se tratara, capta el ser de las cosas: la «inteligencia ve»⁴ y se encandila con la verdad. No obstante, el poder intuitivo con el que la inteligencia nace troquelada, se manifiesta sólo a partir de la posibilidad del uso deductivo de ésta. Así, a raíz de la percepción del objeto material por parte de los sentidos, la inteligencia realizará una operación de abstracción⁵ elaborando el concepto; esto se da de manera cada vez más perfecta con la aparición del lenguaje.

La intuición es un conocimiento directo y vital de la verdad en los objetos que aparecen ante el intelecto. Directo, no en sentido antilógico, sino más bien en un plano en el que la lógica casi no interviene. Por eso Maritain afirma que la inteligencia de cada persona no se educa sólo por grandes procesos lógicos (en los cuales los argumentos se secuencian en perfecto orden). La hilación de premisas y conclusiones únicamente prepara para que el conocimiento, «en virtud de lo que ve en las premisas»⁶, conozca la verdad.

Otro aspecto a resaltar de la teoría maritainiana, con importantes

consecuencias pedagógicas, es la vitalidad de cada conocimiento. Nuestro autor afirma, siguiendo algunos argumentos propios de la corriente existencialista, las repercusiones personales de cada aprendizaje, ya que cada nuevo aprendizaje, como observa Naval, no sólo concierne «a la mera dimensión cognoscitiva-intelectual»⁷, sino también a dimensiones personales diferentes a la inteligencia: voluntad, afectos, imaginación, etcétera.

De la anterior idea se concluye, en un plano pedagógico, que: «respecto al desenvolvimiento del entendimiento humano, ni las más amplias facilidades materiales, ni la mayor abundancia de métodos, información y erudición tiene gran importancia. Lo que importa es el despertar de los recursos interiores y de la virtud creadora»⁸. Ésta es la raíz del *entimema*⁹ aristotélico (aquel tipo de silogismo racional, que además de convencer, mueve a la voluntad).

Para Maritain, la metodología en el perfeccionamiento intelectual toma un protagonismo secundario, ya que «el culto de los medios técnicos considerados como perfeccionadores del entendimiento o como productores de la ciencia por su propia virtud, debe hacer lugar al respeto por el espíritu y por la naciente inteligencia del hombre»¹⁰. Las formas no pueden eclipsar el fondo, no se puede pretender enseñar únicamente considerando la bondad de los métodos como si éstos ya de por sí fueran formativos «no por el fin, sino sin el fin»¹¹.

La actitud de los educadores debe llevarles a discernir y ver, para lograr una amplia y profunda visión de la realidad, más que por acumular hechos aislados. Cada educador, valiéndose de sus propios conocimientos, podrá penetrar con profundidad en la realidad de las cosas, ayudando también a despertar y fortalecerse al poder intuitivo de cada estudiante. Este proceso se dará por la propia intención del maestro y gracias, asimismo, a la vitalidad con que toda enseñanza está impregnada¹².

Así, se logra que lo enseñado nunca se adquiera «pasiva o mecánicamente, como informaciones sueltas que llenen el espíritu de moho

y pesadumbre. Al contrario, debería ser siempre transformado, mediante una comprensión activa, en la vida misma del espíritu, fortificándolo, como la madera que se echa en el fuego y se hace llama, y hace al fuego más brillante»³.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ «La inteligencia está hecha para el ser., lo busca, y buscando el ser que es su objeto connatural, cae sobre el flujo sensible de los singular, de lo singular mutable, y naturalmente, sufre una decepción». MARITAIN, J., *Filosofía de la naturaleza*, Club de lectores., Buenos Aires., 1952., p.15.

² «Lo mismo que los que dicen “no existe la verdad” emiten también una afirmación que se tiene por verdad. Y el prejuicio en cuestión es incompatible con el ejercicio de la inteligencia, ya que cada vez que la inteligencia hace una afirmación que considera pura y simplemente conforme a lo real, enuncia este aserto como irreformable». MARITAIN, J., *La Iglesia de Cristo*, Española Desclée de Brouwer., Bilbao., 1972., p.47.

³ Cfr. DOLBY MUGICA, M. C., *El hombre es imagen de Dios. Visión antropológica de San Agustín*, Eunsa., Pamplona., 1993., p.23-27.

⁴ Cfr. MARITAIN, J., *Razón y razones*, Desclée de Brouwer., Buenos Aires., 1951., p.21.

⁵ «Pero precisamente la actividad del entendimiento saca de dicha experiencia y sitúa en el fuego de la visibilidad inmaterial en acto, los objetos que el sentido no puede descifrar en las cosas, pero que por su parte la inteligencia ve. Éste es todo el misterio de la operación abstractiva y en esos objetos que ve la inteligencia, conoce». MARITAIN, J., *Por una filosofía de la persona humana*, Club de lectores., Buenos Aires., 1984., p.43.

⁶ «El intelecto ve inmediatamente o intuitivamente los primeros principios de la razón. Y el razonamiento es una transmisión que hace que el intelecto “vea” la necesidad de la conclusión, en virtud de lo que ve en las premisas. Todo esto está fundado en la intuición primordial, que es la intuición intelectual del ser, o el acto de existir ejercido por las cosas». MARITAIN, J., *Ciencia y Filosofía*, Taurus., Madrid., 1958., p.213.

⁷ NAVAL, C., *Enseñanza y comunicación*, Eunsa., Pamplona., 1996., p.54.

⁸ MARITAIN, J., *La educación en este momento crucial*, Desclée de Brouwer, Buenos Aires., 1965., p.58.

⁹ Cfr. NAVAL, C., *Educación, retórica y poética*, Eunsa., Pamplona., 1992., p.219.

¹⁰ MARITAIN, J., *La educación en este momento crucial*, Desclée de Brouwer, Buenos Aires., 1965., p.58.

¹¹ *Ibid*, p.25.

¹² Cfr. *Ibid*, p.60.

¹³ *Ibid*, p.66.

BIBLIOGRAFÍA

DOLBY MÚGICA, M. C., *El hombre es imagen de Dios. Visión antropológica de San Agustín*, Eunsa., Pamplona., 1993.

MARITAIN, J., *Ciencia y Filosofía*, Taurus., Madrid., 1958.

MARITAIN, J., *Filosofía de la naturaleza*, Club de lectores., Buenos Aires., 1952.

MARITAIN, J., *La educación en este momento crucial*, Desclée de Brouwer, Buenos Aires., 1965.

MARITAIN, J., *La Iglesia de Cristo*, Española Desclée de Brouwer., Bilbao., 1972.

MARITAIN, J., *Por una filosofía de la persona humana*, Club de lectores., Buenos Aires., 1984.

MARITAIN, J., *Razón y razones*, Desclée de Brouwer., Buenos Aires., 1951.

NAVAL, C., *Educación, retórica y poética*, Eunsa., Pamplona., 1992.

NAVAL, C., *Enseñanza y comunicación*, Eunsa., Pamplona., 1996.

PERFIL SOCIO-EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD MEXICANA EN ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

María Elena Tello Torrescano

RESUMEN

EL TEXTO TIENE COMO PROPÓSITO ESBOZAR LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE aquellos mexicanos que residen en los Estados Unidos de América. Dicha comunidad de origen mexicano, presenta características y condiciones particulares, influidas por factores políticos, económicos y sociales provenientes de ambas culturas y naciones.

Las estrategias y proyectos educativos tendrán que considerar tales elementos. En estos procesos de diseño, realización y evaluación, la intervención de los pedagogos resulta fundamental.

ABSTRACT

The paper's aim is to give an overview of the educative situation of Mexicans dwelling in The United States of America. That Mexican origin community shows specific characteristics and conditions, influenced by political, social and economical factors from both nations and cultures.

The strategies and educative projects should consider those elements. In these evaluating, carrying-out and designing of processes, the pedagogy's intervention is vital.

INTRODUCCIÓN

Hablar de la comunidad mexicana y México-americana en EUA, implica referirse a más de 20 millones de personas de origen mexicano que viven en esa nación. Personas en una edad altamente productiva (24 años en promedio), hombres y mujeres que envían alrededor de 6

mil millones de dólares anuales¹ a sus familias, y de grupos que apoyan proyectos productivos y sociales en sus comunidades de origen.

Los mexicanos y méxico-americanos constituyen una comunidad de creciente importancia social, económica y política en Estados Unidos. Representan el 63.3% de la población hispana² en ese país y ascienden a 33,895,000 personas. Población comparable a la de Ecuador, Chile y Paraguay³ en conjunto.

De acuerdo con proyecciones medias, para el año 2050, la comunidad de origen mexicano en Estados Unidos estará integrada por 89.4 millones de personas, casi el 50% de la población estimada para México en ese mismo período.

Por tanto, su atención educativa cobra importancia, dadas las implicaciones económicas, políticas, laborales y sociales para ambos países.

Existen más de 5000 funcionarios electos y designados de origen mexicano en todos los niveles de gobierno, y aunque aún hay una subrepresentación, ha sido mediante estas instancias que han podido apoyarse iniciativas dirigidas a promover el bienestar de los mexicanos.

Su nivel de escolaridad es de 9.4 años, mientras que el correspondiente a México es de 7.4 años⁴.

La presencia de hispanos y, particularmente de mexicanos, en las universidades es, sin duda, uno de los mayores logros de esta comunidad, considerando sus obstáculos económicos y culturales.

Lo anterior, es resultado de una lucha diaria, inserta en un proceso de búsqueda de justicia y respeto, en medio de circunstancias socio-económicas desventajosas o bien desiguales.

Los mexicanos continúan abriendo espacios orientados a la defensa de sus valores, derechos, costumbres y tradiciones. Entre ellos, destaca la educación, centro de grandes desafíos y batallas, incluso de carácter legal, sobre todo en dos grandes asuntos: la educación bilingüe y la igualdad de oportunidades para la población hispana dentro del sistema educativo norteamericano.

SITUACIÓN EDUCATIVA: ALGUNOS RASGOS

Si bien existen amplios y variados esfuerzos, por parte de las organizaciones y gobiernos de ambos países, enfocados al desarrollo de programas y proyectos educativos dirigidos a esta comunidad, aún prevalecen cuestionamientos y condiciones complejas que rebasan, en ocasiones, el ámbito meramente educativo.

A continuación se mencionan algunos:

a) Para México, atender un grupo poblacional en el extranjero, encierra una enorme complejidad dados los factores inherentes a este tipo de estrategias, que van desde dificultades políticas hasta logísticas, vgr. la distribución de material didáctico en distintos condados de la Unión Americana.

En contraparte, para Estados Unidos, los hispanos constituyen un grupo minoritario, por lo que el desarrollo de programas educativos específicos, implica costos económicos y políticos adicionales, vgr. afectación a grupos influyentes, cuyas posiciones ideológicas son contrarias a la promoción de acciones tanto educativas como sociales, hacia grupos con necesidades especiales, como es el caso de los mexicanos.

b) El 30% de los mexicanos que viven en ese país se encuentra en el rango de edad de 5 a 19 años, conformando un grupo demandante de servicios educativos.

c) A pesar de su contribución económica, los hispanos continúan siendo el grupo poblacional más pobre dentro de la sociedad estadounidense. Esto trae consigo efectos en torno a las oportunidades educativas:

- Dada la precaria situación económica de muchas familias, los jóvenes no tienen opción de ingreso a la universidad, ya que se encuentran obligados a integrarse lo antes posible al mercado laboral para apoyar el sustento familiar.

Además, el costo de los estudios en el nivel de educación supe-

rior es alto, aun en las universidades públicas, por lo que su incorporación se frena.

- Sólo el 5.3% de los mexicanos en EUA, posee estudios universitarios completos. Si se considera el nivel educativo logrado, como un factor propulsor del ascenso socioeconómico, pareciera que sólo un grupo reducido de mexicanos accederá a otras condiciones de vida.
- El sistema educativo norteamericano se encuentra descentralizado. Los distritos escolares tienen amplias facultades en las decisiones sobre los programas educativos y los recursos económicos destinados a cada uno. En promedio⁵, el financiamiento de un distrito proviene en un 50% del estado, 40% de los impuestos prediales que pagan las propiedades bajo su circunscripción, y el 10% restante de fondos federales. Esta estructura conlleva a que aquellos programas orientados a los hispanos (por ejemplo los referidos a educación bilingüe), se limiten o incluso cancelen dado que, en su mayoría, son distritos con recursos económicos precarios.

d) La tasa mas alta de deserción escolar de todos los estudiantes corresponde a los hispanos⁶.

e) Los estudiantes hispanos y mexicanos en particular, cursan un menor número de años escolares comparativamente con los grupos afro-americanos y anglosajones. Ingresan a la escuela después que ellos y la abandonan antes. Tienden, además, a ser matriculados por debajo del grado que les correspondería por su edad.

Adicionalmente al factor económico ya expuesto, existen elementos sociales y culturales que influyen en esta situación:

- En cuanto al acceso «tardío» a la escuela, hay que destacar el rol y dinámica de las familias mexicanas.

En contraste con las familias norteamericanas, los padres mexicanos se preocupan más por sus hijos, brindándoles mayor protección y cariño. La dependencia y obediencia se aprecian como valores en los hijos⁷.

Por ello, a pesar de la importancia y repercusión de la educación preescolar en la formación de los niños, muchas madres prefieren mantenerlos en casa, en familia, y enviarlos a la escuela hasta que tengan mayor edad. Esto repercute en el rendimiento y logro educativo, aunado a la barrera del idioma.

- Los problemas de inadaptación⁸ son frecuentes entre los estudiantes hispanos.

Por pertenecer a un grupo culturalmente distinto, su sistema de valores, costumbres y formas de organización siguen siendo diferentes, y el propio entorno se los hace sentir de manera constante.

En muchos casos, esa diferencia no se acepta, con el respeto necesario. Esto se traduce con frecuencia en rechazo y discriminación, causas que propician malestar, desinterés y, finalmente, abandono de los estudios.

- Otro de los factores, es el cambio continuo de escuelas, con el consecuente impacto en el rendimiento escolar.

Este hecho se presenta, sobre todo, con los grupos de migrantes cuyo ingreso depende de su labor agrícola, en distintos estados y condados de la Unión Americana. Incluso, existen niños y jóvenes mexicanos que cursan un grado escolar, alternando escuelas en ambos países.

f) La persistencia del habla española en Estados Unidos ha sido notoria, debido al rol de la familia en transmitir el español, pues es la lengua de las emociones y la comunicación intra familiar.

Después del inglés, el español es el idioma de mayor importancia en Estados Unidos. Algunos autores comentan que en poco más de una década, será el segundo país de habla hispana después de México, por encima de España, Argentina y Colombia.

El valor otorgado a la lengua materna es básico en la preservación de la identidad cultural hispana⁹. Sin embargo, también ha representado un papel prioritario en cuanto al acceso, oportunidades y permanencia en el sistema educativo.

La defensa y promoción de la educación bilingüe constituye un gran logro de la comunidad mexicana en EUA. Intención fortalecida aun con la votación, en 1998, a favor de la iniciativa 227 (Unz-Tuchman): *English Only*¹⁰ en el Estado de California.

La educación bilingüe continúa siendo el centro de grandes debates ideológicos, políticos, jurídicos y sociales. Para la comunidad mexicana, se trata de la defensa de su identidad y cultura, desde el siglo XIX. Hasta 1968 se aprueba, en Estados Unidos, la Ley de Educación Bilingüe que incorpora al sistema educativo norteamericano, proyectos y programas dirigidos a grupos poblacionales con lengua materna distinta al inglés.

Si bien, en las últimas tres décadas, la educación bilingüe ha tenido logros relevantes en distintos ámbitos, aún persisten problemas de carácter conceptual, metodológico y operativo que requieren un análisis multifactorial, y la realización de estudios para apoyar procesos de planeación, innovación y evaluación, entre otros. Algunos rasgos que caracterizan este tipo de educación son:

1. Desde su formalización legal, la educación bilingüe se consideró una solución temporal y compensatoria. Estos criterios han marcado su desarrollo convirtiéndose, en la mayoría de los casos, en el objetivo exclusivo de la estrategia educativa.

2. La intencionalidad curricular es casi exclusivamente lingüística, por lo que el perfil y características socio-culturales de los educandos, continúan desatendidos.

3. Existen varios tipos de programas bilingües¹¹. Los más comunes son:

- 3.1. *Programas transicionales*: Emplean la lengua materna y el inglés durante los primeros tres grados. Posteriormente, pasan a programas regulares.

- 3.2. *Programas de instrucción alternativa especial*: Programas intensivos centrados en la enseñanza del inglés.

- 3.3 *Programas de desarrollo de la educación bilingüe*: Brindan la ins-

trucción en las dos lenguas; desarrollan habilidades en ambas y reúnen estudiantes monolingües en inglés y español, a fin de desarrollar un bilingüismo completo en un lapso de cinco años.

Cabe destacar que la política educativa actual, privilegia los dos primeros tipos de programas.

4. En cuanto a las áreas de estudio y su contenido, en la mayoría de los programas prevalecen las siguientes condiciones:

ÁREAS DE ESTUDIO	CARACTERÍSTICAS GENERALES
Lengua y Literatura:	No se desarrolla la lengua materna, ni su habilidad en la lectura de este idioma.
Historia y Ciencias Sociales:	Ausencia de una perspectiva multicultural, que impide el tratamiento y manejo de la historia y cultura original del estudiante.
Ciencias y Matemáticas:	Falta de comprensión en los conceptos básicos, debido a la barrera del idioma.
Actividades Artísticas:	No se incluye la herencia cultural de los alumnos.
Inglés:	Constituye la prioridad en el currículum. Énfasis exagerado en el enfoque gramatical, más que en la comprensión y comunicación.

5. Aunado a los aspectos anteriores, se encuentran los referidos a la formación y actualización de docentes bilingües; la insuficiencia de materiales didácticos; y la poca participación de los padres de familia en los distritos escolares.

REFLEXIONES FINALES

Como puede apreciarse, la comunidad de origen mexicano en EUA conforma un grupo poblacional con características peculiares, influido por la sociedad y cultura de dos naciones. Esta situación, condiciona el diseño de estrategias educativas diferenciadas, de acuerdo con el perfil de los educandos.

En este aspecto, además de las variables convencionales, habría

que incluir factores relacionados tanto con la identidad cultural, como con los niveles de integración o asimilación a una nueva cultura.

La complejidad de la problemática socio-educativa demanda nuevos planteamientos y acciones en el corto, mediano y largo plazos.

Los gobiernos federales, estatales, locales y las organizaciones no gubernamentales, tanto de México como en Estados Unidos han demostrado, en los últimos años, mayor interés por la atención educativa de este grupo.

Específicamente en México, se requiere entre otros aspectos:

- Contar con una política educativa clara que apoye la definición de objetivos y estrategias integrales dirigidas a la comunidad.
- Promover programas de investigación y desarrollo binacional, a fin de profundizar en la comprensión de los distintos factores que se conjugan e intervienen en el proceso educativo de esta población.
- Apoyar la innovación educativa en aspectos curriculares y metodológicos, sobre todo en los programas de educación bilingüe.

Las interrogantes son aún numerosas:

¿Cuáles son los elementos conceptuales, programáticos, estructurales, valorativos y didácticos de mayor importancia dentro de la educación bilingüe?

¿Cómo asegurar una perspectiva multicultural dentro de este tipo de programas?

¿Cómo enriquecer la formación de los educandos desde el punto de vista axiológico? Es decir, ¿cómo vivir un valor, como el respeto, hacia quienes no provienen de la misma cultura?

¿Cuáles son los procesos de maduración personal y de integración social de niños y jóvenes en un contexto bilingüe y bicultural?

¿Cómo apoyar la formación y capacitación de maestros bilingües para garantizar que, más allá de sus habilidades didácticas, exista una actitud que fomente el respeto y destierre conductas racistas y discriminatorias?

¿Qué elementos considerar en la elaboración de materiales didácticos, para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

- En vista que la atención a los educandos y docentes no necesariamente es directa ni en el territorio nacional, habría que rediseñar los esquemas de vinculación con organizaciones de mexicanos en la Unión Americana, dedicadas a la educación.

La problemática socio-educativa expuesta, requiere de un análisis profundo y exhaustivo. Sin pretender sostener una posición parcial, existe sin duda un conjunto de oportunidades y desafíos para los pedagogos y especialistas en educación, de uno y otro lado de la frontera norte.

Su intervención contribuiría significativamente en la educación de los mexicanos que viven y trabajan en los Estados Unidos de América.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Los datos más recientes muestran que, en 1999, ingresaron al país 6 mil millones de dólares a través de transferencias electrónicas y 2 mil millones de dólares más mediante acarreo «hormiga» de amigos o familiares. Es decir, un total de 8 mil millones de dólares, monto que representa el 50% de la inversión extranjera directa y el 69% de las exportaciones petroleras anuales del país. TUIRÁN, Rodolfo., *2000 Migración México-Estados Unidos. Presente y futuro*, Mecanograma.

² STRATEGY RESEARCH CORPORATION., *Hispanic Market 2000.*, p.40.

³ En el 2000, la población de estos tres países es de 33.3 millones de personas. Ecuador con 12.6, Chile con 15.2 y Paraguay con 5.5 millones de personas. UNITED NATIONS POPULATION FUND., *Estado de la población mundial 2000.*, Enero de 2000 [en línea]., Disponible: www.UNFPA.org, febrero 2, 2000.

⁴ INEGI., *México hoy.*, 1999, p.57. Cabe destacar aquí que otras fuentes registran un promedio de 7.7 años de escolaridad.

⁵ DÍAZ DE COSSÍO, Roger., *et al.*, *Los mexicanos en Estados Unidos.*, p.153.

⁶ No se cuenta con datos confiables y precisos exclusivamente de estudiantes mexicanos. Sin embargo, ya que es mayoría dentro de ese grupo y en su comportamiento existen similitudes, en cuanto al desempeño escolar, la

información presentada pudiera tomarse de manera indicativa.

⁷ VALDÉS, Isabel., *Marketing to American Latinos*, p.41.

⁸ DÍAZ DE COSSÍO, Roger, *et al.*, *Op.cit.*, p.188.

⁹ El 88.6 % de los hispanos reporta que el español es la primera lengua que aprenden y el 60.4% afirma que se siente más cómodo hablando español. STRATEGY RESEARCH CORPORATION., *Hispanic Market 2000.*, p. 94 y 95.

¹⁰ La iniciativa propone el inglés como lengua obligatoria de enseñanza, proporcionándose sólo servicios de educación bilingüe en forma temporal y sin que éstos excedan un año.

¹¹ DÍAZ DE COSSÍO, Roger, *et al.*, *Op.cit.*, p. 174 y 175.

BIBLIOGRAFÍA

AGUAYO, Sergio. (editor), *El almanaque mexicano*, Ed. Grijalbo., México., 2000., 431 p.

DÍAZ DE COSÍO, Roger, *et al.* *Los mexicanos en Estados Unidos*, Ed. Sitesa., México.,1997., 331 p.

INEGI., *México hoy*, México, 2000., 254 p.

LOAEZA, Enrique., *et al.* *Estudio binacional de migración* (Versión previa a su publicación), México-EUA.,1999.

STRATEGY RESEARCH CORPORATION., *Hispanic Market 2000.*, SRC., EUA., 1999., 291 p.

TUIRÁN, Rodolfo., *2000 Migración México-Estados Unidos. Presente y futuro*, Mecanograma.

VALDÉS, Isabel., *Marketing to American Latinos. A guide to the In-Culture Approach.*, Paramount Market Publishing., EUA., 2000., 177 p.

SABERES Y COMPORTAMIENTOS ÉTICOS NECESARIOS EN LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Elvia Marveya Villalobos Torres

RESUMEN

ESTE ARTÍCULO BUSCA MOSTRAR LA NECESIDAD DE VALORAR Y TENER presentes los saberes y comportamientos éticos fundamentales para una educación del futuro, puesto que la realidad, hoy, está inmersa en el desarrollo tecnológico desmedido y en procesos de globalización que invaden y modifican la vida. Los procesos educativos no deben perder de vista la formación personal.

ABSTRACT

Since reality nowadays is immerse in an immoderate technical development and in globalization processes that invade and modify life, this article intends to show the need to value and set in mind the ethical knowledge and behavior that are vital for the future education system. The educative processes should not forget about the personal formation.

INTRODUCCIÓN

Todo proceso educativo implica intelecto y voluntad. Intentar su separación sería un error porque no se trata de formar buenos científicos, sino buenas personas. Deseo y saber; voluntad e intelecto. No puede producirse uno sin el otro.

Voluntad desligada del intelecto, será sólo la configuración final de las fuerzas emotivas e instintivas. Una concepción fraccionada de la voluntad, representa un problema para la educación: carece de continuidad en los procesos, pero sobre todo de una falta de unidad personal.

Es necesaria la unidad de las dos capacidades específicamente humanas: intelecto y voluntad (ésta como elemento esencial del saber y de una educación crecientemente perfecta).

La búsqueda serena de la verdad requiere que la enseñanza educativa se dirija a la razón completa y plena; a la razón que apetece saber; al entendimiento que comprende, movido por el apetito racional, por la voluntad como deseo y como supremo deseo del saber.

El intelecto actúa unido a la voluntad. Y cuando existe separación se genera la crisis. La voluntad es la gran olvidada de la cultura contemporánea y ese descuido se paga en forma de crisis personal y social. El reto es conocer con la voluntad; la educación nos guía a la adquisición de la verdad.

Los saberes y comportamientos éticos necesarios en la educación del futuro exigen, en primera instancia, la presencia total, integral, de la enseñanza formativa, de la plenitud de la persona.

SABERES Y COMPORTAMIENTOS ÉTICOS

Estamos en el alba del siglo XXI, de la tercera revolución industrial y de las nuevas formas de mundialización que la acompañan, se transforman nuestras sociedades de manera radical y nos invitan a enfrentar un gran número de desafíos inéditos. El mundo y la aventura humana aparecen más ricos en potencialidades, más complejos, más interdependientes pero sin duda, también, más inciertos que nunca.

Hoy es necesario quitar toda esa fuerza centrífuga, provocada por la aceleración considerable del ritmo de las evoluciones, que el progreso al que nos referimos puede amenazar, quitando el registro de lo humano.

Es fundamental entender las relaciones entre las cosas, saber releer las ideas, darles coherencia y pertinencia; esto deviene en uno de los actos esenciales. Es necesario explorar esta riqueza, esta diversidad, esta interdependencia, esta incertidumbre inherente del futuro.

El trabajo de reflexión prospectiva, transdisciplinaria, es indispensable para dar sentido a la acción. La tarea es aprender a descifrar el

concierto de los signos del futuro y traducirlos en visiones compartidas y en proyectos comunes. Esto es lo que significa vivir juntos.

Daniel Cohen¹ afirma que el principio de la tercera revolución industrial está fundado sobre el desarrollo de la informática que permite a cada uno ser el motor inmóvil de una infinidad de desplazamientos virtuales.

Edgar Morín² pregona la necesidad de una reforma del pensamiento y la educación. Goéry Delacôte³ ofrece una nueva visión de la enseñanza que será practicada en el futuro, teniendo un mejor condicionamiento de la cognición humana. Según él, pasaremos muy pronto de una cultura del aprendizaje a una cultura del «cómo aprender». Roberto Carneiro⁴ anuncia la emergencia de una sociedad cognitiva.

¿Cómo lograr la reforma del pensamiento y de la educación? Para saberlo se requiere sensibilizarnos ante la contradicción que actualmente vivimos: de una parte están los problemas globales, interdependientes y planetarios; de otra, nuestro modo de conocer resulta cada vez más fragmentado, parcelado. Es éste es el principal desafío lanzado al conocimiento, a la educación y al pensamiento; identificado desde el siglo XX, ese problema se acentuará y deberá ser resuelto en este siglo.

Hoy nuestro pensamiento debe ser capaz de aprehender el mundo globalmente y en sus partes.

Necesitamos ser capaces de *contextualizar* lo singular, lo particular y lo local y, a la vez, de *concretar* lo global. Es decir, incluirlo en relación con las partes. Un ejemplo: el comportamiento ético de un hijo repercute en la estructura global de la familia y por ende de la sociedad. En este contexto, el griego Margalit⁵ afirma que sólo tendremos sociedades decentes, cuando haya instituciones decentes y por ende personas decentes.

Es necesario elaborar un modo de reflexión que sea capaz de dar cuenta de la *complejidad del mundo actual*. De otra forma estaremos ciegos o miopes en nuestra actitud frente al mundo.

Se requiere llevar al cabo la reforma del pensamiento y ésta es inseparable de la reforma educativa.

¿Cuáles son los grandes temas⁶, conocimiento o saberes que deben ser fundamentales en nuestra enseñanza? En primer lugar, es necesario rescatar el principio de MONTAIGNE del siglo XVI:

Más vale una cabeza bien hecha que bien llena⁷.

La enseñanza no debe tender a la acumulación de los conocimientos, sino a su organización en función de ejes estratégicos esenciales. La noción sistémica nos abastece para regular los conocimientos

Yo quiero enseñarle la condición humana⁸,

afirmación de Jean-Jacques Rousseau en el «Emilio». Es necesario restablecer la relación entre el conocimiento científico y el de las humanidades.

Lo anterior implica enriquecer el *currículum* con el asesoramiento personal de los estudiantes, la introducción de actividades complementarias como parte del *currículum* habitual, un enfoque activo de la educación y la idea de que los alumnos deben aprender a ser responsables en un ambiente de libertad⁹. Esta idea de libertad responsable debe traducirse, inmediatamente, en una atención al desarrollo de los comportamientos éticos o virtudes humanas, o hábitos buenos¹⁰. En esencia, se trata de una orientación del comportamiento humano con la formación de actitudes, valores y normas¹¹.

La educación en valores es un tema pedagógico candente que, por lo demás, lleva consigo no pocas dificultades teóricas y graves consecuencias educacionales, de no tomarse en cuenta. Hoy requerimos de un desarrollo tecnológico de punta, pero también de un desarrollo humano de punta.

Demandamos la participación estrecha con los padres de familia,

protagonistas indiscutibles en todo lo referido a los aspectos educativos más íntimos.

En los centros educativos, enseñar la condición humana exige del ejercicio de comportamientos éticos y, en consecuencia, la necesidad de lograr la madurez humana como fin de la educación¹².

Una justificación más para enseñar la condición humana, es considerar que la educación de los comportamientos éticos —como algo prioritario en los centros educativos— surge si se considera el perfeccionamiento como el fin de la educación. Para el pensamiento clásico, la definición de felicidad es aquella según la cual una persona es feliz si consigue desarrollar todo lo que es de acuerdo con la naturaleza humana.

La inteligencia del hombre le permite descubrir lo bueno para llegar, en un estadio superior y más maduro, a un reconocimiento, aprecio y disfrute sereno de la vida¹³.

Al enseñar la condición humana, es necesario distinguir qué cosas o placeres constituyen una felicidad cada vez más estable, porque sólo a eso se puede llamar felicidad: a lo que colma y dura más.

El comportamiento ético o virtud es consecuencia de haber comprendido el interés en el valor que representa, para lograr una atención congruente y autónoma.

Enseñar la condición humana exige la formación en comportamientos éticos o virtudes humanas, que realimentan el entendimiento y la voluntad de tres modos principales: la *firmeza*, porque reafirma en la persona lo que está haciendo; la *prontitud*, al crear una capacidad con más facilidad; y por último, *obrar a gusto*, que permite conocer en parte la felicidad, así como pensar, sentir y actuar con satisfacción, es decir con coherencia de vida.

Yo quiero enseñarle a vivir.

En el «Emilio», Jean-Jacques Rousseau afirma: «yo quiero enseñarle a vivir». En efecto, el aprendizaje no toma en cuenta sólo los

saberes, las técnicas y los modos de hacer: debe interesarse también en las relaciones con el otro y consigo mismo.

Es importante reconciliar la cultura científica y la cultura de las humanidades. Quintana Cabanas afirma que la educación consiste básicamente en enseñar a vivir la vida¹⁴.

Formar ciudadanos.

Los ciudadanos deben estar conscientes de su doble pertenencia: nacional y planetaria. La inteligencia consciente nos lleva a concebirnos en la tierra-patria¹⁵.

La reforma del pensamiento no constituye un lenguaje intelectual; responde a una necesidad vital, es uno de los componentes para salvaguardar la humanidad.

Debemos concebirnos como ciudadanos planetarios, con responsabilidad local y global. Hoy, la educación es un suceso y el desarrollo del sistema educativo constituirá uno de los principales desafíos del siglo XXI.

Los cinco ángulos a considerar para reformar la educación son: el desarrollo del sistema educativo; los saberes; el tiempo; el espacio y la cultura.

1. *El desarrollo del sistema educativo.* La formación del maestro como creador de la nueva cultura, será el eje axial en el desarrollo del sistema educativo. El cambio principal que afectará al sistema educativo será la transferencia de la responsabilidad del aprendizaje del maestro hacia el alumno. La función del maestro «evolucionará» del ser abastecedor de conocimientos, a veces muy perfeccionados, a ser el encargado de «guiar» los aprendizajes.

El maestro no se reducirá más a compilar información de fuentes diversas; él será un cierto tipo de modelo cognitivo en acto, capaz de manifestar de manera explícita los mecanismos cognitivos a los cuales las personas no se saben generalmente confrontadas, puesto que ellas no aprecian los resultados. Por otro lado, el desarrollo del sistema edu-

cativo exigirá una mayor inversión de todos los útiles didácticos para llevar al cabo la interactividad —con la multimedia educativa—, en cuanto a aprendizajes de informaciones y conocimientos que deben reformar la cognición humana mediante la presencia de redes.

Para el desarrollo de los sistemas educativos, otro aspecto fundamental será la *evaluación*, que exigirá mayor rigor. Ello se acentuará considerablemente, aunque ignoremos cómo proceder. Hoy es necesario crear una auténtica «cultura de la evaluación», entendida como parte del proceso educativo que permite el perfeccionamiento del acto educativo, una cultura que valore los aspectos positivos, que aprecie los avances.

2. *El saber es otro aspecto fundamental.* En el futuro, habrá una concepción más equilibrada del saber. Existirá mayor armonía entre los saberes puramente formales, los saberes de aplicación y los metasaberes. Accesibles en forma de *productos*, los saberes declarativos —según el término de los cognoscitivistas—, serán conjugados con los saberes procedimentales llamados a desarrollarse.

Hoy los saberes son transmitidos por la palabra y la escritura. El reto será participar de una nueva manera: multimedia e Internet. Las personas estarán estrechamente asociadas para la creación del saber y para la participación en el aprendizaje; se trata de la co-creación y de la co-participación de maestros y estudiantes¹⁶.

3. *El tiempo* para el aprendizaje disminuirá ligeramente gracias al mejor dominio de los mecanismos cognitivos que influirán, favorablemente, sobre la eficacia de las prácticas de aprendizaje.

La introducción de los saberes fundamentales y prácticas sobre la cognición humana, reducirá los tiempos acordados para el aprendizaje. Será necesario acostumbrarnos a un nuevo modo de intercambio en el cual no estamos entrenados.

Lo más importante será el aprendizaje a lo largo de toda la vida, aunque los objetivos y los valores aprendidos a los 2, a los 18 ó a los 50 años serán revisados en cada etapa.

4. *El espacio.* Se trata de una transformación profunda puesto que los espacios de aprendizaje serán muy dispersos, menos específicos

y, por lo tanto, menos protegidos. Dejarán de ser espacios o santuarios consagrados al saber, por el uso de la multimedia y la interactividad a distancia.

5. *La cultura*. En primer lugar es fundamental subrayar que, innegablemente, la cultura del aprendizaje se afectará por la interactividad (entendida en su sentido más amplio). Redes y útiles deberán adaptarse a esta nueva exigencia.

En segundo lugar, un mejor dominio de la cognición humana¹⁷ ejercerá sus efectos sobre la cultura del aprendizaje. El conjunto de los estudios realizados en este dominio subraya que la práctica cognitiva de las personas está hoy escondida y se hará explícita.

En tercer lugar, la organización de las instituciones educativas —en todos los niveles del sistema educativo— perderá probablemente su lugar fijo (hoy cerrado y rígido en los procesos de aprendizaje). Las modalidades de funcionamiento, las relaciones jerárquicas y la utilización de competencias deberán favorecer el surgimiento de instituciones de aprendizaje (*learning institutions*) aptas para afrontar el esfuerzo de las personas deseosas de aprender¹⁸.

En cuarto lugar, la cultura que impregnará esos cambios, dejará su naturaleza de «cultura del aprendizaje», para convertirse en «cultura para aprender».

¿Cuál será el esquema de la cultura para aprender? El desplazamiento desde el centro de los conocimientos hacia la periferia del saber vivo, del saber en movimiento. Tendrá lugar el cambio de lo local a lo nacional y del monopolio mediático —hoy detectado por las grandes potencias— hacia un polo múltiple, multinacional y multicultural.

Del mismo modo, se evolucionará de una práctica de lo opaco y del producto hacia una práctica de lo explícito. Se ponderarán los procesos, gracias a la puesta en evidencia del comportamiento mental, cultural y creativo del otro, que implica una confrontación, contradicción, conflicto verbal, diálogo, movimiento caótico del pensamiento; por ello es indispensable que prevalezcan los comportamien-

tos éticos. Por último, predominará la adquisición de valores trascendentes¹⁹, jamás inmutables, que motiven el aprendizaje.

Al estudiante también le serán reasignadas las funciones: deja de ser un consumidor pasivo, deja de aprender a «matar el tiempo», sale de egociudadano y se convierte en ecociudadano²⁰, en medio de una pedagogía basada en el hacer, que pone énfasis en la práctica y en el saber hacer. La pedagogía que implica al estudiante, es una pedagogía que lo involucra integralmente. En esa pedagogía de la autonomía y la autoevaluación, su papel es más activo y decisivo que nunca.

Es a él a quien toca crear y construir activamente conocimientos significativos, es él quien organiza conocimientos a partir de indicaciones del profesor. Se convierte en un investigador, en un constructor que es, en gran medida, un constructor de su proceso de enseñanza-aprendizaje —depende de él, del interés particular que posee—. Las clases se subordinan a ese interés para que, efectivamente, se sienta motivado en el trabajo que realiza. El estudiante se vuelve constructor activo, colaborador, experto, es el centro del trabajo, establece relaciones con el saber y con los conocimientos de su época.

El alumno desarrolla capacidades de apropiación profesional de información y de saberes; asume, en ciertos puntos, el papel de experto y gestor de sus propias contradicciones. Cada estudiante es, a su vez, el nudo de una comunicación y una fuente de producción de conocimientos en el aula. Además, el alumno sigue un itinerario cognoscitivo individual y debe desarrollar gradualmente una capacidad metacognitiva²¹ (es decir, reflexionar sobre su propio proceso de cómo conoce; no sólo aprende conocimientos sino también reflexiona sobre sus propios conocimientos y así planifica mejor, evalúa mejor). Serán un profesor y un estudiante estratégicos.

CONCLUSIÓN

1. Desarrollo cognoscitivo y desarrollo moral, de forma paralela, se constituyen en los saberes y comportamientos éticos necesarios en la educación del futuro.
2. La educación como proceso, tiene como objetivo terminal: aprender a vivir en una sociedad plural, donde los valores trascendentales sean el vínculo que cohesione la tarea educativa.
3. Para los profesionales de la educación nos debe quedar claro que todo progreso procede de una liberación de fuerzas creativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ UNESCO., «Les nouvelles frontières de l'éducation» in *Les clés du XXIe siècle*, Ed. Seuil., Paris., 2000., p.269.

² MORIN, E., «Réforme de la pensée et éducation au XXIe siècle» in UNESCO., *Les clés du XXIe siècle*, Ed. Seuil., Paris., 2000., p.271-275.

³ DELACOTE, G., «Education a distance, nouvelles technologies et nouvelles méthodes d'apprentissage» in UNESCO., *Les clés du XXIe siècle*, Ed. Seuil., Paris., 2000., p.276-281.

⁴ CARNEIRO, R., «L'éducation pour tous tout au long de la vie et les nouveaux programmes» in *Les clés du XXIe siècle*, Ed. Seuil., Paris., 2000., p.282-286.

⁵ MARGALIT, A., *La sociedad*, p.15.

⁶ Los presentamos como saberes, temas, problemas, conocimientos, pero en última instancia nos referimos a los aspectos que, por ellos mismos, nos permitan integrar las disciplinas existentes y estimular el desarrollo de conocimiento que nos ayude a enfrentar los desafíos de nuestra vida individual, cultural y social.

⁷ MORIN, E., *La tête bien faite*, p.23.

⁸ «La infancia no se conoce en absoluto. Cuanto más siguen las falsas ideas reinantes, más nos perdemos. Los más sabios se fijan en lo que conviene saber a los hombres, sin considerar lo que los niños son capaces de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño sin pensar en lo que es antes de ser hombre. Éste es el estudio al que me he dedicado, a fin de que, aunque

todo mi método fuera quimérico y falso, siempre se pudiera sacar provecho de mis observaciones. Puedo haberme equivocado completamente respecto a lo que hay que hacer; pero creo que he examinado bien al sujeto sobre el que hay que actuar. Comenzad pues por estudiar mejor a vuestros alumnos, porque con seguridad no los conocéis en absoluto» [Rousseau., 1762., p.32]. Para enseñar la condición humana, Rousseau se fundamentó en la conducta de los niños, para actuar sobre ella y modificarla por medio de la educación.

⁹ ROUSSEAU, J.J., *Emile ou de l'Education.*, Libro I., p.79.

¹⁰ «Una tendencia fundamental en la educación moral y cívica contemporánea es su orientación al desarrollo de la autonomía de los individuos como valor preeminente. Esta orientación tiene su inspiración, en gran parte, en el pensamiento de Rousseau para quien la culminación de la libertad está precisamente en la autonomía que no supone ausencia de límites, sino aceptación voluntaria de ellos». NAVAL C., «La autonomía: ¿fin último de la educación moral?» en *Lengua, Literatura y Valores*, p.141-154.

¹¹ «El verdadero saber educativo (...) es propiciar el cumplimiento de la norma, presentarla como referencia para la acción e ir gradualmente desechándola como última motivación en la formación moral. Esto se realiza promoviendo en el educando la reflexión sobre la acción realizada, sus motivos y también sus efectos». NAVAL C., «La autonomía: ¿fin último de la educación moral?» en *Lengua, Literatura y Valores*, p.141-154.

¹² «El hombre es perfectible siempre en virtud de su propio actuar, dado que el perfeccionamiento humano no tiene techo; siempre se puede crecer y se puede fallar. Es así como el hombre es ético y es un ser social. A medida que el hombre realiza lo ético, sus tendencias son más fuertes, pero la fortaleza no es fuerza física, sino resistir la adversidad y ser flexible, es decir, encontrar la alternativa». NAVAL C., «La autonomía: ¿fin último de la educación moral?» en *Lengua, Literatura y Valores*, p.141-154.

¹³ «La educación se nos presenta como el desarrollo del hombre bajo la acción consciente e inteligente de la voluntad; por eso sólo un sujeto libre, consciente e inteligente es susceptible de educación. De lo que resulta que la educación es un hecho peculiarmente humano, y es el existir mismo del

hombre» NAVAL C., «La autonomía: ¿fin último de la educación moral?» en *Lengua, Literatura y Valores*, p.141-154.

¹⁴ QUINTANA CABANAS, J.M., *Pedagogía Axiológica*, p.13.

¹⁵ «Educar para la democracia, la ciudadanía, la diversidad, o si se prefiere, educar para la convivencia, es una necesidad apremiante en la sociedad actual, en el marco de las democracias liberales». NAVAL, C., «¿Es posible una continuidad entre hombre y sociedad?» en *Revista Española de Pedagogía*, año XVII, mayo-agosto., 2000., No.216., p.275-290.

¹⁶ MORIN, Edgar., *Les sept savoirs...*, p.36.

17

PROCESO COGNITIVO

Lo real: El ente	Sentidos externos: Vista, oído, tacto, gusto, olfato	Sentidos internos: Sentido común, imaginación. Memoria. Cogitativa	Intelecto: Concepto Juicio Raciocinio	La verdad
---------------------	---	--	--	-----------

¹⁸ IMBERNON, F., *La educación en el siglo XXI*, p.177.

¹⁹ Valores trascendentes: verdad, bien, belleza, unidad.

²⁰ Egociudadano, egoísta, el sí y para sí mismo.

Egociudadano, ecosistema, ecología, ecoética, ecocivismo., vid., MORIN, E., *La Complexité humaine*, Ed. Flammarion., Paris., 1998., p.380.

²¹ Vid., BURON, J. *Enseñar a aprender*.

BIBLIOGRAFÍA

BURON, Javier., *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*, Ed. Mensajero., España., 1999., 157 p.

IMBERNON, F., *La educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Ed. GRAÓ., Barcelona., 1999., 180 p.

MARGALIT, Avishai., *La sociedad decente*, Ed. Paidós., Barcelona., 1997., 222 p.

- MONEREO, C., et al. *Profesores y alumnos estratégicos*, Piasal, España, 1993., 214 p.
- MORIN, Edgar., *La complexité humaine*, Flammarion., Paris., 1998., 380 p.
- MORIN, Edgar., *La tête bien faite*, Ed. Seuil, Paris., 1999., 153 p.
- MORIN, Edgar., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Ed. Seuil, Paris., 2000., 129 p.
- NAVAL, Concepción., «La autonomía: ¿fin último de la educación moral?» en *Lengua, Literatura y Valores*, Newbook Ediciones., España., 1998., p.141-154.
- NAVAL, Concepción., et al. «Es posible una continuidad entre hombre y sociedad?» en *Revista Española de Pedagogía*, año LVIII, mayo-agosto 2000., No.216.
- PELAEZ, Miguel Ángel., *Ética, profesión y virtud*, Rialp., España., 1991., 129 p.
- QUINTANA CABANAS, José María., *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*, Dykinson., Madrid., 1998., 438 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques., *Emile ou de l'Éducation*, Flammarion., Paris., 1966., 629 p.
- UNESCO. *Les clés du XXI^e siècle*, Préface de Koïchiro MATSUURA, directeur général de l'UNESCO., Ed. Seuil, Paris., 2000., 515 p.

RESEÑAS

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Francisco Altarejos Masota y Concepción Naval Durán

EUNSA. España. 2000. 250 págs.

DATOS SOBRE LOS AUTORES

Concepción Naval Durán es doctora en Filosofía y Letras (Sección Ciencias de la Educación), por la Universidad de Navarra; profesora adjunta de Teoría de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra donde dirige, desde 1996, el Departamento de Educación. *Visiting Scholar Research* de las Universidades de Harvard (1995, 96 y 98), Notre Dame —Indiana, USA (1994-95)— y en la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO en Ginebra (1997). Ha publicado: «Educación, retórica y poética» (1993); «Enseñanza y comunicación» (1995); «Educar ciudadanos» (1995). Y es autora de diversos artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales. Dirige un proyecto de investigación financiado por el M.E.C. cuya temática se centra en la «Fundamentación histórica, filosófica, psicológica, sociológica y curricular de una educación para la ciudadanía».

Francisco Altarejos Masota es doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Catedrático de Filosofía de Bachillerato y Catedrático de Filosofía de la Educación por la Universidad Complutense. Profesor Ordinario y Vicedecano (1984-1992) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra. Ha publicado: «Educación y felicidad» (1986, 2ª. ed.) y «Dimensión ética de la educación» (1999); y diversos artículos de investigación y capítulos en obras colectivas, siempre en el ámbito de su especialidad.

CONTENIDO

El texto está inscrito por los autores como un «manual» que pretende exponer y explicar lo elemental de la disciplina.

Está dedicado a los pensadores de la educación, no a quienes buscan cómo educar. Justifican su propuesta de la Filosofía de la

Educación» como un saber que se inscribe en la frontera entre la Ética y la Antropología.

El cuerpo del libro está estructurado en tres partes: noción de educación; finalidad de la educación; formación humana. Estos tres elementos son los fundamentos que sustenta el manual y concluye con una bibliografía básica.

VALORACIÓN CRÍTICA

Con la palabra escrita, los autores brindan a los profesionales de la educación, lo mejor de sí mismos. Doscientas cincuenta páginas, cubiertas de signos y cosidas entre sí, expresan la esencia de la reflexión educativa.

«Filosofía de la Educación» es un manual que suscita la reflexión a través de planteamientos necesarios para los profesionales de la educación, con temas tan trascendentales como persona, libertad, autonomía, comunicación, así como un análisis sobre el binomio: la actividad de enseñar (docencia) y la acción de aprender (formación).

La bondad de los autores consiste en invitar al lector a rechazar la superficialidad del pensamiento y hacer una regresión al ideal clásico de la educación, en el sentido de un ideal humanista.

La comunidad pedagógica recibe, con este texto, la oportunidad de estudiar y perfeccionarse en las implicaciones formativas de la educación.

Considero que la tercera parte *La formación humana* constituye una aportación valiosa, al mostrar a la persona como ser educable, con base en la formación de hábitos, cuya plena posesión exige el ejercicio responsable de la libertad.

Es necesario que los pedagogos y los educadores en general, analicen su práctica educativa a la luz de las reflexiones de este texto con el objetivo de perfeccionarla.

Marveya Villalobos Torres

NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LAS DIDÁCTICAS ESPECIALES

Coordinadores: Manuel Cebrían de la Serna y José Manuel Ríos Ariza
Ediciones Pirámide. Grupo Anaya. Madrid. 2000. 259 págs.

Cebrían de la Serna y Ríos Ariza, profesores de Tecnología Educativa en la Universidad de Málaga, coordinan los trabajos de docentes especialistas en cada una de las didácticas tratadas y comparten sus experiencias con los lectores, para que éstas no queden dentro del círculo de los peritos.

Las tecnologías abren nuevas concepciones para la enseñanza y los *ordenadores* (léase computadoras) se utilizan para mejorar las competencias comunicativas, aplicar el tratamiento digital de todos los códigos (musicales, audiovisuales, icónicos...), facilitar el tratamiento y la construcción de mensajes, acortar distancias para la adquisición de conocimientos, ampliar las posibilidades de acceso a los centros formativos, descubrir nuevas formas de presentar y aprender los contenidos de las distintas asignaturas.

El libro consta de diez capítulos. El primero se refiere a las Nuevas tecnologías aplicadas a la lengua y la literatura. Se muestran programas informativos y programas de ejercicios, y el modo de aprovechar la Internet. También se presenta una evaluación del *software* educativo.

A continuación se expone el tema de las *Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de segundas lenguas* (inglés). Además de las generalidades de la enseñanza/aprendizaje de los idiomas extranjeros, se describen los rasgos esenciales de un programa de enseñanza de idiomas asistido por medios tecnológicos.

El apartado de las *Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la educación infantil*, aborda cuestiones previas para adquirir criterio en la selección de los programas y considera rubros de índole psicológica, de carácter curricular, organizativos y técnicos. Desciende a detalles como la disposición física del aula y proporciona un ejemplo de un programa.

El cuarto capítulo se titula *Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la educación primaria*. Ahí encontramos una larga lista de las ventajas en el uso del *ordenador* y las tareas básicas que pueden realizarse y el modo de adoptar la Internet.

La siguiente sección estudia las *Nuevas tecnologías aplicadas a la música*. Inicia con la distinción entre sonido analógico y sonido digital, luego examina los recursos multimedia en el aula, las aportaciones de las tecnologías en la educación musical y termina con propuestas de aplicación didáctica en la informática musical.

En *Nuevas tecnologías aplicadas a los niños con dificultades auditivas* se explican las restricciones que impone la sordera al uso del *ordenador*, pero también se muestran las ayudas técnicas aplicadas directamente a restituir la audición, a mejorar la intervención educativa/reeducativa y las dirigidas a suprimir barreras de comunicación. Ofrece programas para la corrección del habla, para el desarrollo lingüístico y cognitivo, y para el desarrollo de la lecto-escritura.

El capítulo siete analiza las *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación especial* como una clara opción de la enseñanza comprensiva y abierta a la diversidad. Invita a la reflexión sobre la interactividad, el almacenamiento y las múltiples presentaciones en el aula. Los contenidos versan sobre los sistemas aumentativos de la comunicación, y sobre cómo enseñar y aprender con nuevas tecnologías.

Después, se describen las *Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la educación física*, presentando las conexiones entre informática e Internet, y educación física y deporte. Se sugieren consejos para organizar una base de datos y la explicación de programas auxiliares para la confección de elementos materiales para la docencia, la planificación y control del entrenamiento, la evaluación y el análisis de datos y estadísticas. Cuenta con una amplia lista de páginas *web*.

El capítulo nueve explica las *Nuevas tecnologías aplicadas en el aprendizaje adulto*. Toma en cuenta algunas características del modo de aprender en esta etapa de la vida, los miedos infundados para el uso del *ordenador* y las nuevas tecnologías como recurso para el apren-

dizaje, la adaptación y comunicación de las personas mayores en el ámbito urbano y rural.

El libro finaliza con *Nuevas tecnologías aplicadas al conocimiento del medio, ecología y medio ambiente*. El objetivo es plantear y valorar —desde el punto de vista didáctico— las aportaciones para la educación en las áreas de conocimiento del medio, la ecología y el ambiente, con la ayuda de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en los niveles de primaria y secundaria. Se analizan los recursos audiovisuales, informáticos, redes, revistas especializadas y otros multimedia para examinar la manera de aprovecharlos en el aula.

En todos los capítulos se exponen actividades de desarrollo y una amplia bibliografía, y direcciones *web* relacionadas con los diversos temas.

Esta publicación representa un apoyo accesible a todo docente, experto o neófito, en el campo de la tecnología educativa. A los primeros, les transmite experiencias que pueden adoptar o adecuar a sus necesidades; a los segundos, además, les introduce de manera clara en muchos procesos, tal vez desconocidos pero que, a partir de esta lectura, se vuelven cercanos.

Ana Teresa López de Llergo

APRENDIENDO CON TECNOLOGÍA

Compilador: Chris Dede

Paidós. Argentina. 2000. 285 págs.

DATOS SOBRE EL AUTOR

Chris Dede es profesor de Tecnología de la Educación y la Información en la Universidad George Mason, E.U. Se ha desempeñado como director titular de programas en la fundación Nacional de Ciencias; como científico invitado en el MIT y en la NASA; y como director de Políticas del Instituto Nacional de Educación. Ha realizado investigaciones sobre pronóstico y evaluación de la tecnología, nuevas tecnologías para la enseñanza y liderazgo en la innovación educativa.

CONTENIDO

El libro inicia con un prólogo que invita a reflexionar sobre las posibilidades pedagógicas que se abren al utilizar nuevas tecnologías. Asimismo, se hace hincapié en la capacitación de los docentes para afrontar las diversas maneras de aprender con base en las diferentes tecnologías.

En la Introducción se enfatiza cómo la tecnología es un medio y no un fin en sí mismo.

Este texto está dividido en cinco partes:

1. *La educación en el siglo XXI: una visión.* Presenta a la tecnología como soporte de la reforma educativa.
2. *Capacitación de las comunidades de aprendizaje.* Describe instrumentos y programas basados en el uso de la computadora, que sirven para ayudar a los estudiantes a adquirir destrezas y contenidos complejos.
3. *Extensión de las comunidades de aprendizaje.* Analiza el empleo de conjuntos de tecnologías interrelacionadas.
4. *La educación en el siglo XXI: otra visión.* Presenta perspectivas sobre el aprendizaje con tecnología dentro de una o dos décadas y se anticipan grandes cambios en la práctica y la organización de la enseñanza.
5. *La implementación inmediata de la tecnología educativa.* Se refiere a los aspectos más innovadores de la educación y brinda consejos acerca de algunos problemas que actualmente enfrentan los docentes.

VALORACIÓN CRÍTICA

La propuesta esencial de este libro, se centra en ofrecer una diversidad de proyectos educativos, con base en la tecnología, a fin de preparar a los estudiantes para el futuro; el aprendizaje en las instituciones educativas debe reflejar los procesos y las herramientas de los ámbitos laborales.

Por la experiencia de los autores, éste es un texto inscrito en el campo de la Pedagogía, de la Didáctica y de la Educación Especial. Busca ayudar a los estudiantes a adquirir destrezas y conocimientos

complejos que los preparen para el siglo XXI. Todo ello, gracias a la documentación de proyectos y la evaluación sistemática de los resultados de diversas experiencias pedagógicas en las que se utilizan los nuevos soportes tecnológicos para potenciar las situaciones de aprendizaje (originadas éstas en proyectos y en hechos de la vida real).

El reto de este libro consiste en «adaptar» las nuevas tecnologías a nuestras situaciones educativas mexicanas y no en «adoptarlas» sin más; principio clave de la Educación Comparada.

Marveya Villalobos Torres

LAS ETAPAS DE LA VIDA

Su importancia para la Ética y la Pedagogía

Romano Guardini

Palabra. 3a. Edición. Madrid. 2000. 155 págs.

ROMANO GUARDINI, UN PEDAGOGO DE ALTO ESTILO
«Todo Guardini está en sus frases... La obra de Guardini es, ante todo, una labor pedagógica de alto estilo [La labor de un maestro al que] no le preocupa el hallazgo sensacional, sino la formación del estilo de pensar y de querer a los hombres de su tiempo. No persigue la novedad efímera, sino la *metanoesis* que funda una vida en el espíritu», afirma Alfonso López Quintás, uno de sus principales biógrafos («Romano Guardini». Cristiandad. Madrid. 1996).

Romano Guardini, uno de los más destacados representantes del personalismo en lengua alemana, nació en 1885, en Verona, Italia. Su familia se trasladó a Maguncia, Alemania, al año siguiente. Permaneció ahí hasta su muerte en 1968.

Estudió Ciencias Naturales, Economía y Derecho en la Universidad de Tubinga, Munich y Berlín; Teología en Friburgo de Brisgovia y Tubinga. Fue ordenado sacerdote en 1910.

Su actividad se desarrolló en torno a dos elementos centrales: su trabajo con jóvenes en el Castillo de Rothenfels del Main —a quie-

nes motivaba y formaba con un núcleo de ideas novedosas sobre temas de cultura, estética, autoridad y libertad, la Iglesia, etcétera—; y su docencia universitaria en Berlín entre 1923 y 1939. El paro académico provocado por la Segunda Guerra Mundial le sirvió para transformar, en obra escrita, gran parte del material que había elaborado y pensado mientras ejercitaba la docencia. Después de la guerra volvió a ejercer como profesor y adquirió prestigio internacional, se le concedieron premios y se convirtió en un renombrado conferenciante. Su obra se tradujo a numerosas lenguas. Entre sus escritos relevantes se encuentran: «Mundo y persona» (1939), «Libertad, gracia y destino» (1943), «El fin de la época moderna» (1950), además de comentarios sobre diversos autores como Hölderlin, Rilke, San Agustín, etcétera, y numerosas obras de carácter espiritual.

En cuanto a su mensaje, Guardini intentó transmitir una visión cristiana de la vida con unas características peculiares: profundidad intelectual, integralidad (que abarcara a todo el hombre) y capacidad de influir sobre el comportamiento y sobre la acción. Elaboró su pensamiento filosófico teológico centrado en la persona y reelaboró algunas nociones antropológicas clásicas. Hizo destacar, entre otras, las dimensiones relacional, de encuentro y dialógica de la condición personal, así como el valor del amor y la libertad. Concebía la filosofía no como un ejercicio académico, sino como un modo de colaborar en la transformación de la sociedad (así lo señala Juan Manuel Burgos en «El Personalismo». Palabra. Madrid. 2000).

La personalidad de Guardini —reflejada sin duda en su obra— es, en palabras de López Quintás, «un símbolo de fuerza, de claridad intelectual y, sobre todo, de autenticidad. El amor a la verdad configura toda su persona, porque la verdad tiene el carácter existencial de compromiso y exigencia».

LAS ETAPAS DE LA VIDA

Esta obra condensa el pensamiento de Guardini respecto al desarrollo del ser humano. De sus lecciones de Ética, en las que no le bastó

quedarse en consideraciones generales sobre el bien, el deber, la conciencia... se desprendió el interés por descubrir las *actitudes éticas* que el hombre debe adoptar en cada fase de su vida. En la Introducción de nuestro libro se afirma que, más que una investigación psicológica o sociológica, al autor «le preocupa descubrir el sentido de dicha vida en las etapas ascendentes y en las descendentes, incluso en los momentos límite de éstas; (...) lo que en el fondo interesa a Guardini es mostrar cómo se manifiesta la exigencia del bien en cada edad de la vida».

El punto de partida —y eje del libro— queda encuadrado desde las primeras líneas. La existencia humana es cambiante, pasa por diversos «estados» a lo largo de su vida y, sin embargo, se trata siempre de la misma persona. Para la comprensión del hombre es importante conocer el tipo de «estados», de fases, en los que reside la tensión de la existencia personal: «las etapas de la vida».

Cada fase representa una auténtica forma de vida, con sus condiciones y características propias. En cada una se requiere realizar tareas morales específicas antes de pasar a la siguiente. Y, en todas ellas, vive una y la misma persona. «Comparece en este punto, la dialéctica entre cada fase de la vida y la vida como un todo. Cada fase es algo propio por sí misma, tan inderivable de la precedente como la siguiente. Por otra parte, cada fase está inscrita en el todo y sólo adquiere su pleno sentido cuando repercute realmente sobre el mismo» (p. 33).

Guardini distingue fases muy largas: el niño, el joven, el mayor de edad, la persona madura, el anciano y la persona ya senil; pero las vincula por las *crisis* que se producen entre ellas: vida en el seno materno, nacimiento, infancia, pubertad, juventud, experiencia de la realidad, mayoría de edad, percatarse de los límites, madurez, experiencia del final, vejez y sabiduría, entrada en la ancianidad y senilidad. El conjunto de la vida se va presentado conforme se entretejen, con cada fase, diversas realidades que confluyen en su desarrollo: las tareas éticas de cada etapa; la misión de los educadores —sobre todo

en las fases iniciales—; los riesgos que suponen los períodos de crisis; el pensamiento, los sentimientos y valores que van orientando la existencia; los modos tan variados de enfrentar la realidad, desde las sensaciones de incondicionalidad y absoluto de la juventud; la conciencia de los límites y la experiencia de la madurez, hasta la pérdida de intensidad y espontaneidad de los impulsos vitales de la senilidad; etcétera.

El hecho de considerar que cada fase de la vida tiene sus exigencias de realización y que de ello depende el desarrollo paulatino de la persona, permite comprender de forma más integral al hombre. De ahí que el subtítulo: *Su importancia para la Ética y la Pedagogía*, cobre pleno sentido al ofrecernos una visión tan clara y completa de las exigencias de plenitud de la existencia personal.

Claudia Castellanos Tamez