

Ejemplar
\$ 17.00

ENERO JUNIO 2000
Año I Número 1

Voces de la Educación

EDUCACIÓN y ÉTICA: UN DEBATE ACTUAL

El proceso de la educación: José Teódulo Guzmán Anell, S.J. ⇔
Formación en valores .Algunas reflexiones: Lyle Figueroa de Katra
⇔ Sobre los valores en la educación: Marcelino Arias Sandi ⇔
Formando a los futuros ciudadanos: Eric Suzán Reed ⇔ ¿Se pueden
enseñar los valores?: Josu Landa ⇔ ¿Es posible enseñar valores?:
Olac Fuentes Molinar ⇔ ¿Que valores enseñar en la escuela
secundaria?: Lizbeth Sagols ⇔ Un modelo de educación cívica.
Fundamentos psicopedagógicos: Benilde García C. y Frida Díaz
Barriga ⇔ Carta a mi hijo: Umberto Eco. ⇔ Voces-citas

Voces de la Educación

Director

Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Coordinador Editorial

Irazema Edith Ramírez Hernández

Diseño

René Ramírez Hernández

Comité Colaborador

Marcelino Arias Sandí, Lyle Figueroa, Sebastián Figueroa, José Teóduo Guzmán Anell, S.J., Pedro Linares, Pedro Lizárraga, María de Lourdes Lule González, Marco Antonio Rodríguez Revoredo, Alfredo Zavaleta.

Responsable de este número

Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Domicilio

Miami 79, Col. Aguacatal,
C.P. 91130 Tel. (28) 15 11 38
Xalapa, Ver., México.
voces.educ@correoweb

Tiraje de este número

1.000

Voces de la Educación

Publicación plural e independiente que ofrece a maestros y personas interesadas, información sobre educación. El contenido de los textos es responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido siempre y cuando se cite la fuente.

Precio al público \$ 17.00

Registro en trámite

Ilustrado con reproducciones de:

Picasso, 2, 4, 16,
17 Diego Rivera, 8, 23, 24
Kandinsky, 5, 20 Van Gogh, 14, 27,
Paul Gaugin, 10.
Contraportada, Remedios Varo.

Próxima Publicación:

Julio-Septiembre

CONTENIDO

Editorial	1
El proceso de la educación José Teóduo Guzmán Anell, S.J.	2
Formación en valores. Algunas reflexiones Lyle Figueroa de Katra	5
Sobre los valores en la Educación Marcelino Arias Sandí	9
Formando a los futuros ciudadanos Eric Suzán Reed	11
¿Se pueden enseñar los valores? Josu Landa	15
¿Es posible enseñar valores? Olac Fuentes Molinar	18
¿Qué valores enseñar en la escuela secundaria? Lizbeth Sagols	21
Un modelo de educación cívica. Fundamentos psicopedagógicos Benilde García C. y Frida Díaz Barriga	25
Carta a mi hijo Umberto Eco	30
Voces-Citas	32

EDITORIAL

Voces de la Educación nace por iniciativa de un grupo de personas interesadas en la educación, con la intención de abrir un espacio para la exposición y discusión de los temas más importantes y actuales en esta materia.

Voces de la Educación es un proyecto que no pretende tratar sólo temas especializados, sino también aquéllos que son de interés público y que afectan a los distintos actores sociales involucrados en el fenómeno educativo.

Voces de la Educación intentará ser un medio de expresión democrático y tolerante, abierto a distintas formas de interpretar la realidad educativa, por lo que se invitará a personalidades de distintas corrientes académicas e ideológicas.

Voces de la Educación espera poder ofrecer a profesores de cualquier nivel, elementos para discutir y asumir una postura ante los diversos problemas educativos y, muy idealmente, espera incidir en su práctica cotidiana.

Voces de la Educación es un modesto proyecto creado por ciudadanos que creen firmemente que los cambios urgentes que necesita la educación en México sólo pueden originarse si se conocen las deficiencias de nuestro sistema educativo y se intenta superarlas analizando, discutiendo, proponiendo y participando. Esperamos que esta revista sirva lo mejor posible a este propósito.

Voces de la Educación finalmente, agradece a todos aquellos que han depositado su confianza y brindado su apoyo, especialmente al comité colaborador.

EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN

José Teódulo Guzmán Anell, S.J.

Miembro de la Academia Mexicana de la Educación

El proceso de la educación está constituido fundamentalmente por el conjunto de relaciones humanas entre individuos y grupos sociales, mediatizados por objetos, lenguajes, intereses económicos, conductas sociales y valores concretos, dentro de una determinada cultura, para lograr que los estudiantes se apropien los lenguajes, intereses, conductas y valores propios de esa determinada cultura.

Si entendemos de esta manera el proceso de la educación, en términos amplios, resulta que los programas escolares no son más que un reflejo del propósito global de una

determinada sociedad, en una época y en un contexto social concreto, por perpetuar su cosmovisión y su proyecto de vida.

Considerando así el proceso de la educación, podemos afirmar que toda acción educativa comprende tres factores que la determinan y se interrelacionan continuamente:

1.- El factor **MATERIAL**, que comprende los materiales de instrucción, las bibliotecas, los edificios escolares, los laboratorios, el dinero, los campos deportivos, etc.

2.- El factor **AXIOLOGICO**, el cual se manifiesta principalmente a través de la acción pedagógica que ejercen los maestros, los padres de familia, los pastores de las iglesias y

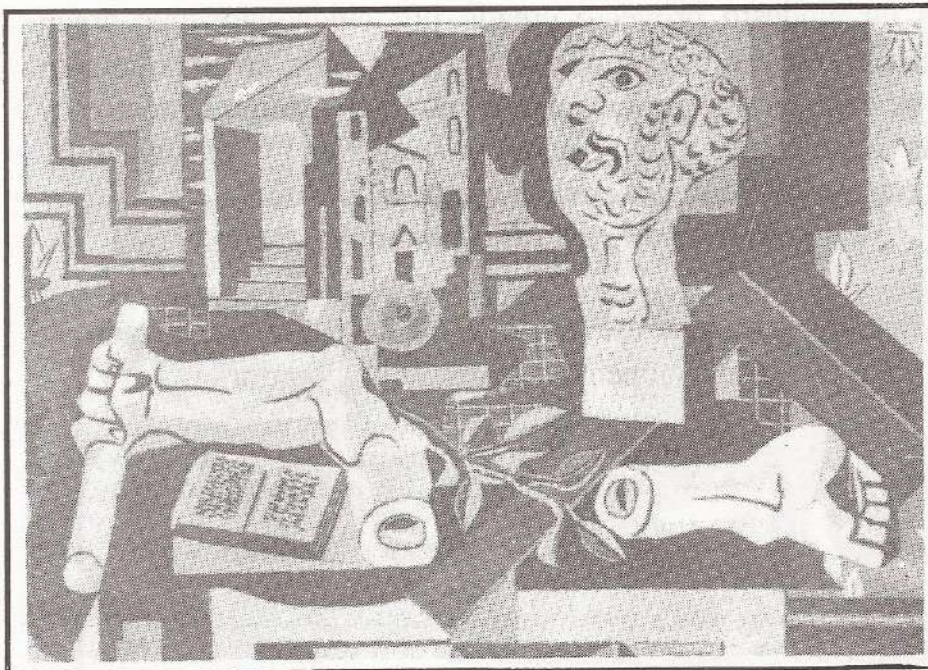
los líderes de opinión. Esta acción pedagógica se ejerce sobretodo a través del lenguaje, las actitudes y las conductas correspondientes a una cultura determinada. La cultura, a su vez, es un medio de comunicación de significados y de valores aceptados por una sociedad determinada.

3.- El factor **NORMATIVO**, al que corresponden los condicionamientos y las normas establecidas e institucionalizadas para regir la conducta de las personas y determinar sus formas de relación con el mundo, la familia, el estado y la comunidad religiosa.

Es muy probable que cuando pensamos en términos de pedagogía, de escuela o de programa de estudios, nos fijemos solamente en el factor material, y estemos olvidando los otros dos, que son mucho más importantes que el primero.

Otra consideración importante que debemos tener en cuenta es que, por lo general, las categorías que se usan con más frecuencia en el tratamiento de los procesos pedagógicos son tres: objetivos, métodos y contenidos. Desafortunadamente, muy pocos maestros y estudiantes se plantean estas preguntas:

a) ¿Quiénes elaboran los contenidos del aprendizaje? Es decir, ¿quiénes construyen el conocimiento que los estudiantes deben digerir, como si fuera el único alimento que nutre el entendimiento?



b) ¿Qué relación tienen los contenidos del aprendizaje con la vida personal y comunitaria? ¿Hasta qué punto ese contenido es obsoleto o actualizado?

c) ¿Quiénes, con qué métodos y para qué certifican que el estudiante se apropió o no ese conocimiento? Es decir, en último término ¿quién determina que una persona es o no es educada?

Probablemente lo único que certifica un diploma es que dicha persona ha sido escolarizada conforme a los cánones de una determinada institución.

Generalmente, tampoco se reflexiona sobre otro hecho importante: que el método no es una receta de cocina para repetir lo que otros han dicho o elaborado, sino el camino para que el estudiante desarrolle sus propias capacidades y pueda trascender el presente para imaginar y proyectar el futuro.

Los objetivos educativos, de los cuales tanto se preocupan los pedagogos, no son metas prescritas e inamovibles, sino caminos abiertos para que el estudiante se apodere de la realidad del mundo y responda, desde su interioridad y en diálogo con la comunidad educativa, a los retos y problemas que le presente la sociedad y su propio entorno.

Para situar correctamente cómo se desarrolla el proceso de la educación debemos analizar tres aspectos del mismo:

a) La relación entre la institución educativa y la sociedad de la que forma parte.

b) La instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) La finalidad última que se le asigna globalmente al proceso educativo.

A.- La relación entre la institución educativa y la sociedad y la finalidad del proceso educativo.

Aquí podemos identificar tres modelos:

El modelo **tradicional**, en donde la cultura hegemónica de la sociedad determina el qué, el para qué y el cómo del sistema de enseñanza.

Para este modelo educar es transmitir y conservar los conocimientos, los valores y las normas de la cultura vigente para que los estudiantes los aprendan y

...la escuela, la familia y la sociedad deben relacionarse entre sí constantemente para procurar el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad, sin excluir a ninguno.

los acepten sin cuestionarlos, de modo que se adapten lo mejor posible al orden establecido.

El modelo **progresista** o **modernista**, según el cual las instituciones sociales (escuela, familia, iglesia y estado) son autónomas. Cada una desempeña sus propias funciones y no debe invadir el campo de acción de las otras. Sin embargo, se relacionan entre sí tangencialmente, sobretodo cuando se trata de complementarse y apoyarse para el desempeño de ciertas funciones comunes: por ejemplo, la de enseñar a los ciudadanos el respecto por las leyes que miran al bien común y a los aspectos más importantes de la vida social.

El modelo **integral**, que postula

como el centro de la creación y de la historia a la persona humana, no tanto como individuo, sino como miembro activo de una comunidad educativa, en la cual el desarrollo integral de la persona corresponde a todas las instituciones sociales y no solamente a una. Por consiguiente, la escuela, la familia y la sociedad deben relacionarse entre sí constantemente para procurar el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad, sin excluir a ninguno.

Educar es, por tanto, crear comunidad, por medio del diálogo para construir entre todos el conocimiento y desarrollar los valores sociales que permitan la participación de todos en los bienes y servicios que genera la sociedad en su conjunto, de tal modo que se fortalezca constantemente la solidaridad y la corresponsabilidad. Y desde la perspectiva cristiana, educar es concientizar a las personas liberándolas de la esclavitud del pecado, para que puedan contribuir a la transformación de las estructuras sociales que impiden el pleno desarrollo de todos sus miembros.

B.- La instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al modelo tradicional le viene bien un estilo pedagógico de tipo autoritario. El énfasis se pondrá en la asimilación de los contenidos por parte del alumno, al cual se le considera como una especie de recipiente, que absorbe lo que se le echa. Habrá, por tanto, muy poca flexibilidad para enriquecer el programa de estudios con otros

El modelo educativo integral optará por un estilo de enseñanza de tipo participativo . . . enfatizará el desarrollo de los valores sociales buscando intencionalmente educar para la justicia y la solidaridad, en vez de hacerlo para la simple superación individualista.

contenidos de la realidad y de la experiencia vital del estudiante. Se le dará mucha importancia al libro de texto y al factor normativo, con excesiva exigencia de las tres "O": orden, ornato y organización externa.

Al modelo progresista corresponderá un estilo de enseñanza de tipo liberal. El énfasis se pondrá en el factor material y la consigna será: "Fuera de la escuela no hay aprendizaje que valga". Y todos deberán creer firmemente en que el certificado escolar asegura un buen empleo, éste un buen salario, y éste un ascenso social. La prioridad será el desarrollo individual del estudiante y la competitividad, sin importar desigualdades. (Los de adelante corren mucho, los de atrás se quedarán). Lo importante es que cada quien aproveche las oportunidades que le ofrece la escuela para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan competir con ventaja en el mercado de trabajo, en el campo de las relaciones sociales y en la ganancia de dinero.

A este modelo le importa mucho el factor material. Por ello, las escuelas que lo adoptan suelen erogar bastantes recursos en la construcción de aulas bonitas y canchas deportivas. Hará uso intensivo de la tecnología educativa y procurará tener buenas bibliotecas. Todo esto es bueno, lástima que sus objetivos estén tan determinados por la ideología neoliberal.

El modelo educativo integral optará por un estilo de enseñanza de tipo participativo. Procurará relacionar el contenido de la enseñanza con la realidad y con la problemática social. Tratará de involucrar a los alumnos en ciertas prácticas de investigación relacionadas con algún aspecto de la vida comunitaria. Se esforzará por lograr que los padres de familia participen en el proceso educativo de sus hijos.

Asimismo, enfatizará el desarrollo de los valores sociales, buscando intencionalmente educar para la justicia y la solidaridad, en vez de hacerlo para la simple superación individualista.

La finalidad del proceso educativo integral es educar para formar al hombre (y a la mujer) nuevo, lo cual quiere decir que EDUCAR es enseñar:

**A SER MAS y no a tener más
A SERVIR y no a servirse de los demás**

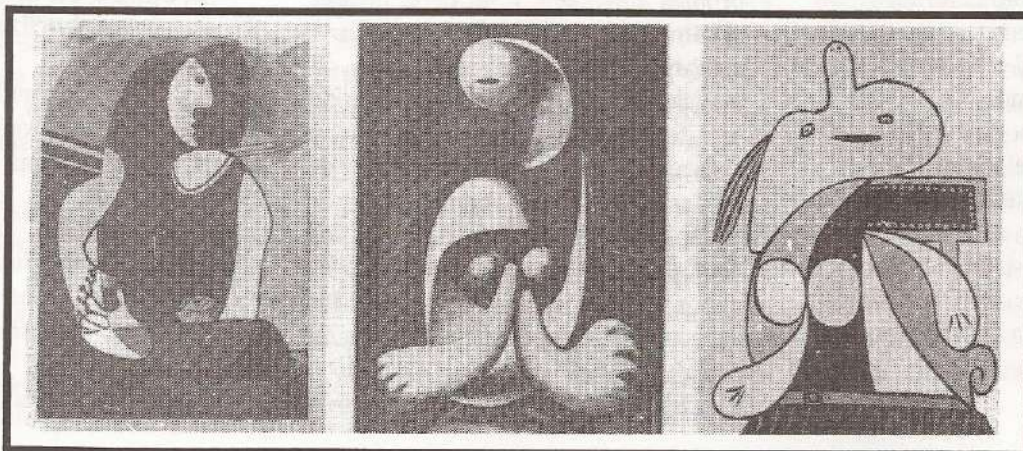
A CONSTRUIR y no a destruir ni a destruirse

A RESOLVER PROBLEMAS y no a depender de otros

A SER LIBRE y no a convertirse ni en oprimido ni en opresor

A PADECER POR CONSTRUIR LA JUSTICIA Y LA FRATERNIDAD

Qué tan lejos o qué tan cerca estemos de ir caminando hacia la realización esta utopía educativa sólo podremos confirmarlo en la medida en que vayamos construyendo con seriedad y constancia un verdadero estado de derecho.



FORMACIÓN EN VALORES.

Algunas Reflexiones.

Lyle Figueroa de Katra

*Investigadora del Instituto de Investigaciones
en Educación de la Universidad Veracruzana*

La formación en valores, cobra relevancia. La crisis global ha virado la mirada de muchos educadores y científicos hacia el campo de la ética, de los valores, como uno de los medios imprescindibles para contribuir a reorientar y cambiar actitudes y acciones del ser humano y de la sociedad que ponen en peligro, no sólo el desarrollo social. La supervivencia de la vida, de la tierra está en grave riesgo: "Nunca hasta ahora se ha hablado tanto de la necesidad de despertar conciencia común ante los peligros que nos acechan; nunca se ha sentido con tanta intensidad y urgencia la necesidad de poner en estado de alerta a la opinión pública y a la población. Esta llamada de atención a la conciencia de la humanidad representa, sin duda, el mayor desafío que nuestra especie ha tenido que afrontar." (Lacroix, 1995; p.17)

Caracterizan a la crisis diversas formas de dominación e injusticia social, relativismos infundados, dicotomías y reduccionismos; el predominio de la racionalidad instrumental, de lo cuantitativo, de lo material, todo lo cual propicia el alejamiento de los valores importantes, la pérdida de sentido por la vida, aquéllo que Frankl denomina "el vacío existencial" cuya experiencia es el tedio, la

tensión, la angustia. La orientación axioteleológica específica del para qué vivir, se halla debilitada.

La búsqueda de sentido, el avanzar en el camino que lo vislumbra, no es tarea fácil ni sencilla. Implica liberarse de aquellas fuerzas individuales y sociales que atraen a una vida cómoda, rutinaria, indolente. El vertiginoso avance tecnológico brinda múltiples y diversos objetos

atractivos que obnubilan la mente e incentivan el tener, el poseer, indiscriminadamente. "La cantidad nos fascina y nos esclaviza al mismo tiempo. Vivimos bajo el imperio de los insaciables valores cuantitativos" (Lacroix, op. cit. p. 140).

Cabría preguntarse: en la escuela, en la universidad, ¿cómo se manifiesta la práctica de valores? ¿Qué actitudes, qué



comportamientos, qué valores prevalecen? La realidad de la praxis educativa, pareciera proporcionar información poco optimista en general. La crisis global no sólo se reproduce en los espacios educativos. También se gesta en ellos. La crisis educativa es parte de la crisis global.

Se advierte una mentalidad tecnocrática, generalizada. Según Alberoni (1992, p.36) "De lo ocurrido en los últimos siglos se destaca sobre todo el desmesurado aumento de nuestras capacidades técnicas y el desarrollo de una manera de pensar en términos técnicos". Se privilegia la objetividad, la supuesta neutralidad axiológica, el conocimiento cuantitativo, la competitividad, etc. En muchas universidades aún falta incorporar los temas emergentes como la problemática ambiental, la pobreza, finalidades de la tecnociencia, derechos humanos, ética, formación valoral, etc. En consecuencia, surgen un pensar y actuar operativos. No se trasciende al análisis, a la reflexión como práctica cotidiana educativa. Se soslayan las interrogantes sobre el para qué de la vida, de nuestra sociedad, de la ciencia, de la tecnología. De este modo, se favorece "... el modelo de conducta y pensamiento unidimensional" (Marcuse, 1984, p.51)

En síntesis, el conflicto construcción-destrucción, paz-violencia, justicia-injusticia, valor-contravalor, signa nuestro planeta. El problema no es el conflicto en sí; éste es consustancial a todo proceso social, educativo. La dificultad reside en cómo resolverlo. La solución se presenta de diversas

maneras. Cuando el conflicto se trata de resolverlo eligiendo el contravalor, el triunfo es deshumanizante. Tal vez, sea esta forma, la predominante en la actualidad. En otras ocasiones, se torna tan problemático que el sujeto se siente sumamente confuso. Al respecto, Alberoni (1992, p.43) señala: "En la mayor parte de los casos no sabemos realmente como son las cosas, no sabemos qué es mejor o peor; buscar, decidir, nos fatiga y nos angustia. Preferimos confiarnos a quien es más competente, a quien es más sabio o de modo aún más simple, según lo que nos prescribe la organización, el reglamento, el partido. Preferimos esto y hacemos esto. Sin embargo,

El acto educante es un complejo proceso que intenta contribuir en el desarrollo personal-social del educando como ser total, esto es, en todas y cada una de sus dimensiones.

no podemos traducirlo como prescripción ética ni para nosotros, ni para los otros," con menos frecuencia, se confronta el conflicto con actitud crítica, creadora, con ética, a la luz de un sentido de vida. Es la opción a promover y a dinamizar.

¿ Qué implica la formación en valores?

El acto educante es un complejo proceso que intenta contribuir en el desarrollo personal-social del educando como ser total, esto es, en todas y cada una de sus dimensiones. La concepción y la práctica de dicho acto no podrían darse sin fundamentos axiológicos: la

formación valoral es condición sine-quantum de todo proceso educativo, el cual es eminentemente axiológico. La naturaleza intrínseca del sujeto, su potencialidad educable, constituyen el espacio para su orientación hacia los valores. Le posibilitan trascenderse.

En este marco, se podría considerar la formación en valores, como un proceso eminentemente interior de búsqueda y de realización personal-social.

Es proceso interior, en tanto que el sujeto es intencionalidad existencial, la cual le posibilita proyectarse, trascender. Es la conciencia que se orienta hacia algo y el sujeto es el único capaz de vivenciarlo, de experimentarlo porque es existencial; sin embargo, cabe advertir que este proceso no podría realizarse sin la interacción con los otros, con su contexto. "La formación no sólo es un proceso concerniente al individuo, sino que también caracteriza al entorno, a la sociedad. Cada nivel de lo viviente es estructurante no sólo

para el individuo en sí, sino para el medio. Para la selectividad de sus percepciones, de sus aprendizajes, de su discurso, de su intencionalidad, el hombre estructura el mundo con el mismo derecho que se estructura a sí mismo" (Honore, 1980, p.119).

El proceso de búsqueda y de realización personal-social significa penetrar en el yo para descubrir sus profundas aspiraciones que le corresponden por su potencialidad cognitivo-volitiva y poder formular propósitos y estrategias de acción que contribuyan al cambio y transformación de sí mismo y de su entorno, con fundamentos éticos.

Savater (1995, p.41) conceptúa a la ética como "...el arte de

vivir...no es una disposición innata ni impulso espontáneo, sino una conquista; no pretende ser una descripción positiva de la conducta, sino que propone un ideal". Es el reto del ejercicio de la libertad.

El espacio de la ética es la interioridad del ser humano, su condición libertaria.

Son los valores los que cimientan y forjan capacidades, actitudes, toma de conciencia. Las normas y principios éticos las orientan para traducirse en comportamientos solidarios de compromiso con el cambio. Es el espacio de la dimensión ética, sustentada en la naturaleza ontológica del ser humano, como posibilidad de apertura a los valores y bienes culturales, a la elaboración de proyectos viables que favorezcan la construcción de una racionalidad consciente de la dignidad humana, del bienestar socio-ambiental, ante un mundo en el cual predomina la injusticia, el poder dominante, el deterioro del medio.

La dimensión ética en la formación, significa priorizar la práctica de valores, dar primacía al cultivo de la responsabilidad, del compromiso, del respeto, de la cooperación, en la dinámica interacción social. Es una formación que se inscribe en una real utopía, porque está nutrida de esperanza. Utopía en los términos que expresa Vidal (1980, p. 42) "Y esperamos irrumpir en un más allá de lo actual, de lo dado, en una atmósfera que no es temporalmente futura, ni

socialmente presente, sino otra nueva. No está al alcance de la mano -por eso es utopía- pero está al alcance del deseo; es posible realizar, por eso es una real utopía."

En la perspectiva de una formación, con énfasis en la interacción interioridad-exterioridad, la participación reflexiva y comprometida del sujeto es vital e imprescindible. La reflexión como capacidad surgida de la potencialidad reflexivo-recíproca del ser humano, posibilita analizar la interioridad-exterioridad para pensarse a sí mismo como sujeto inserto en un determinado contexto. Al respecto, Ferry (1990, p.79) expresa: "Solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de esta interrogante y de la perspectiva de la cual surge. El análisis compromete a una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso".

La base sustentante y nutriente de la formación en valores, sería la permanente reflexión sobre la práctica cotidiana, sobre la propia reflexión, "...como actividad de creación, de innovación. Es generatriz de nuevos símbolos, reveladora de nuevas percepciones. Suscita nuevas estructuraciones a partir de elementos ya conocidos, asociados en nuevas relaciones. La actividad reflexiva es

necesariamente transformadora, productora de la expresión única, singular". (Honore, 1980, p.56)

La responsabilidad se torna ineludible en la formación en valores. En términos de Weber (1989, p. 176) "Es infinitamente conmovedora la actitud de un hombre maduro (de pocos o muchos años, que eso no importa), que siente realmente y con toda su alma esta responsabilidad por las consecuencias y actúa conforma a una ética de responsabilidad...La ética de responsabilidad y la ética de la convicción, son elementos complementarios que han de concurrir para formar un hombre auténtico"

La formación en valores requiere de bases gnoseológicas, epistemológicas, de opciones de valor, de criterios éticos, que posibiliten superar los enfoques acrítricos, tecnicistas de la educación. Necesita de ambientes favorables, de condiciones que la posibiliten.

Habría que destacar la importancia de afianzar la formación de docentes en este campo, a través de estrategias y procedimientos apropiados para vivenciar los valores; porque ¿cómo contribuir a practicar valores si no se los practica?. Sólo la vivencia de los mismos ubica al ser humano en los horizontes de la auto-trascendencia, en los cuales se descubre la significación de la vida, de la actividad humana, para emerger como sujeto existencial y constituirse

La dimensión ética en la formación, significa priorizar la práctica de valores, dar primacía al cultivo de la responsabilidad, del compromiso, del respeto, de la cooperación, en la dinámica interacción social. Es una formación que se inscribe en una real utopía, porque está nutrida de esperanza.

en **originador de valores**, en palabras de Lonergan.

Una orientación clara y definida de las políticas educativas sobre la formación en valores, favorecería la instrumentación de la misma. Un ambiente escolar de convivencia, de diálogo, de trabajo solidario

constituiría un significativo espacio para vivenciar valores. La construcción de currícula flexibles, vertebrados por la ética y los valores, es nodal. Y éstos, podrían constituirse en los principales ejes transversales. Los aportes de la teoría curricular abren paso a la

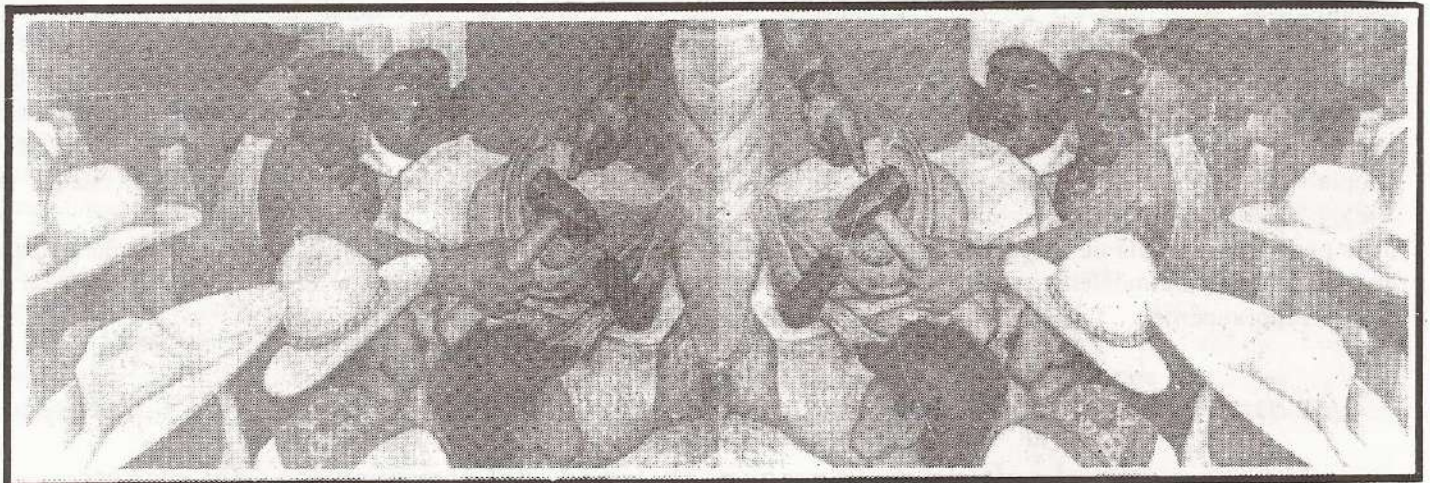
organización de carácter horizontal y multidimensional. Es el espacio requerido para dinamizar la interacción entre los educandos, entre éstos, su comunidad y su entorno en una perspectiva de auténtico desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA:

ALBERONI, Francisco (1992) **Las razones del bien y del mal**, Barcelona, España, Gedisa.
Valores, (1993) Barcelona, España, Gedisa.
FERRY, Gilles (1990) **El trayecto de la formación**, México, Paidós-UNAM.
FIGUEROA de KATRA, Lyle, (1999) **Teoría de la Educación**, México, Xalapa, Ver.
"La formación epistemológico-

teórica en la formación docente. Algunas consideraciones", (1993) en Rev. Colección Pedagógica Universitaria, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, Xalapa, Ver. México, pp. 91-201
HONORE, Bernard (1980) **Para una teoría de la formación**, Madrid, España, Ed. Narcea.
LACROIX, Michel (1995) **El humanicidio**, Santander, España,

Herder.
LONERGAN, Bernard, (1988) **Método en Teología**, Salamanca, España, Ed. Sígueme.
SAVATER, Fernando, (1996) **Ética para Amador**, México, D.F. Ariel.
VIDAL, Marciano, et. al. (1980) **La Educación Ética**, Madrid.
WEBER, Max, (1989) **El político y el científico**, México, Alianza Editorial Mexicana.



SOBRE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN

Marcelino Arias Sandí

**Maestro de la Facultad de Pedagogía de la UV
Candidato a Doctor en Filosofía de La Educación**

El debate en torno a la formación en valores en las escuelas no es nada nuevo. Ciertamente, en toda la historia de la filosofía es posible rastrear discusiones al respecto. Desde luego, en los discursos pedagógicos es un tema recurrente. Quizá la novedad la podamos encontrar en la pérdida de certezas sobre los valores mismos. Durante mucho tiempo la seguridad con que se asumía lo que era correcto hacer, permitió que los docentes reprodujeran acríticamente las normas y conductas heredadas. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX aparecieron múltiples manifestaciones de desacuerdo con lo establecido. Las conductas rebeldes, irreverentes, contestatarias, etc., dieron lugar a un cuestionamiento profundo de lo que hasta entonces era confiable. Por otra parte, cabe considerar el fracaso de la modernidad en el cumplimiento de las expectativas sociales y personales. Las grandes y pequeñas guerras, las recurrentes crisis económicas, los riesgos ecológicos, el crecimiento continuo de la pobreza sólo generaron un enorme desencanto en las ilusiones de las personas y las comunidades.

Por su lado, las discusiones teóricas también se encontraron con

un panorama en que las certezas universalistas caían continuamente ante el embate de propuestas plurales, contextuales y relativas, que además parecían tener un mayor potencial explicativo que aquellas que seguían aferrándose a los grandes principios y relatos. Parecía imposible reducir a unos cuantos principios y teorías la creciente diversidad y complejidad individual y colectiva que el mundo presentaba.

*Entender que por más sólidas que sean
nuestras convicciones no son las únicas
correctas y que si alguien está en
desacuerdo con nosotros no significa
que esté en el error.*

En el campo de las discusiones éticas el panorama no era menos complicado, al contrario, en él se mostraban con mayor nitidez las contradicciones y callejones sin salida en que estaban las propuestas éticas universalistas. Era cada vez más claro el núcleo totalitario que estas posiciones implicaban. Individuos, grupos y sociedades exigían cada vez más, respeto a sus diferencias, tolerancia, democracia, convivencia entre distintos, en pocas

palabras, aceptación de la diversidad. Multitud de propuestas éticas, religiosas, morales, políticas reclamaban su derecho a tener un lugar en la sociedad. Además con el incremento de cantidad y velocidad de circulación de la información, la gente tomaba conocimiento y conciencia de otras formas de vida alternativa; algunas de estas formas se tornaban deseables y otras repugnantes.

La situación desarrollada en el mundo en los últimos cincuenta años no tiende a desaparecer, más bien se convierte cada vez más en nuestro entorno cotidiano, y lo que parecían discusiones lejanas ahora son nuestras preocupaciones diarias.

Ante la enorme variedad de valores vinculados a formas de vida diversa, los retos para los educadores se magnifican; es tremendamente difícil decidir sobre "lo correcto". Sin embargo, escuelas, docentes y alumnos siguen funcionando y no tienen la oportunidad de hacer un alto en el camino para determinar firmemente el tipo de valores a transmitir. Hay que tomar decisiones sobre la marcha, o como dice una conocida metáfora, hay que reparar el barco en altamar sin detenerse y con los recursos disponibles.

¿La situación desarrollada en el mundo en los últimos cincuenta años no tiende a desaparecer, más bien se convierte cada vez más en nuestro entorno cotidiano, y lo que parecían discusiones lejanas ahora son nuestras preocupaciones diarias?

Un primer paso sería aprender a vivir en la incertidumbre, es decir, sin disponer de certezas que garanticen por sí mismas el éxito de nuestras decisiones. Entender que por más sólidas que sean nuestras convicciones no son las únicas correctas y que si alguien está en desacuerdo con nosotros no significa que esté en el error; actuar con tolerancia, para construir el espacio de diálogo que nos permita llegar a acuerdos en la diferencia. La tolerancia entendida como el respeto a los demás, de sus creencias y opiniones; renunciando a la creencia de que alguien, persona, dogma, teoría o posición política pueda tener la verdad o la razón absolutas. Tampoco tendría sentido absolutizar la tolerancia. Nuestras relaciones y situación en un contexto determinado señalarán lo posible.

Pensar la pluralidad como una fuente de enriquecimiento de

nuestras relaciones sociales y personales, en lugar temerle como si fuera a provocar el caos y el desorden. Asumir la discusión sobre las diferencias entre los valores que rigen nuestras vidas en los espacios públicos y privados. No esperamos actuar del mismo modo en estos dos espacios. Si conformamos nuestro espacio público con virtudes ciudadanas y nuestra esfera privada con virtudes que favorezcan la creación de sí mismo estaremos en un camino que ofrece mayores posibilidades de actuar ante los retos actuales. Si todos aportamos nuestros mejores esfuerzos para crear una sociedad fuertemente democrática estaremos creando las condiciones para tener una vida privada más libre.

Frente a la situación actual, las escuelas tienen un papel importante, formar y fomentar las virtudes públicas que permitan que los

alumnos se vuelvan ciudadanos capaces de actuar exitosamente en una sociedad democrática cruzada por la complejidad y la incertidumbre. Las escuelas requieren para cumplir esta función de un cambio radical, consistente y continuo en sus prácticas más cotidianas. Si la convivencia en el aula, en los cuerpos colegiados, en la relación con las autoridades, no se modifica en un sentido democrático, todo discurso será vano. La comunidad docente ha visto pasar múltiples propuestas de reforma sin efecto alguno, o muy escaso. La mirada creo que debe dirigirse en otro sentido, hacia esas sutiles prácticas cotidianas en las que los maestros se vuelven reproductores inconscientes de esas ideas y valores que critican en su discurso. Todos criticamos el poder, pero, ¿seremos capaces de compartirlo?



FORMANDO A LOS FUTUROS CIUDADANOS

13 consejos útiles para quienes imparten el curso de civismo

Eric Suzán Reed

Miembro Fundador del Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, A.C.

Quienes tenemos el privilegio de conducir procesos de enseñanza-aprendizaje en un salón de clases sabemos que un elemento fundamental que contribuye al éxito educativo lo constituyen los medios a través de los cuales se promueve el logro de los objetivos que marcan los programas de estudio.

Los cursos de educación cívica y de civismo presentan desafíos muy singulares para el maestro de educación primaria y secundaria, en la medida en que lo que se busca en ellos no es la simple transmisión de conocimientos.

La educación cívica es un proceso de desarrollo personal mediante el cual los individuos introyectan valores, forman concepciones, desarrollan actitudes e inclinaciones, asumen prácticas y forman hábitos, adquieren conocimientos y/o desarrollan habilidades o destrezas que les llevan a desarrollar el potencial de involucrarse de manera activa, informada, corresponsable, intermitente y selectiva la construcción del bienestar colectivo al dentro [sic] de las diversas comunidades a las que pertenecen, desde el nivel más básico hasta el de alcance nacional e internacional.

Diversas experiencias han

mostrado que en el caso de los cursos de educación cívica y de civismo resulta particularmente útil que los maestros tomen ventaja de las siguientes medidas:

1. Delimitar los conocimientos básicos que el alumno debe adquirir.

Ciertos conocimientos específicos son necesarios para desenvolverse como ciudadano y se requiere que

La educación cívica es un proceso de desarrollo personal mediante el cual los individuos introyectan valores, forman concepciones, desarrollan actitudes e inclinaciones, asumen prácticas y forman hábitos...

los alumnos los adquieran para estar en condiciones de generar una cierta propensión individual y colectiva. Así, por ejemplo, en el caso de actitudes que refuercen la legalidad, resulta fundamental que los alumnos asimilen conceptos tales como: orden jurídico, poder, justicia, libertad e igualdad. Nociones como la forma en la que el orden jurídico y las cuestiones legales son esenciales para el funcionamiento de la política, la cultura y la sociedad. Cuestiones

como los derechos y responsabilidades que tenemos los ciudadanos en el marco de la ley. Un aspecto crucial es proponerse que los estudiantes entiendan cómo es que la ley refleja y a su vez da forma a los valores, creencias y predisposiciones colectivas y cómo es que éstos son a la vez un reflejo de lo dispuesto por las leyes y dan, a su vez, forma y contenido a la ley. Asimismo, el maestro se debe proponer que los estudiantes entiendan cómo es que el orden jurídico ha contribuido a la cohesión social y a la estabilidad, pero también a que diversos cambios sociales tengan lugar.

2. Delimitar los valores cívicos fundamentales que se desea predominen en los alumnos

La simple adquisición de conocimientos por los estudiantes no trae aparejado, por sí mismo, un cambio de actitudes. La labor del maestro será más eficaz si tiene bien detectados cuáles son los valores específicos que se pretende introyectar en los estudiantes para que éstos tengan ciertas inclinaciones y actitudes como ciudadanos y como

...el sistema educativo debe proponerse que los estudiantes valoren la honestidad y tengan claro por qué no es válido que alguien pretenda sacar ventajas económicas o de poder, en perjuicio de la comunidad, a través de conductas ilícitas que corrompen los valores, el bienestar y el desarrollo de la comunidad.

colectividad. Así, volviendo a nuestro ejemplo, para que los alumnos tengan inclinaciones y actitudes favorables al imperio de la legalidad, los cursos de educación cívica y civismo deben fomentar de manera sistemática la presencia en los alumnos de valores como el respeto y observancia de la ley, el aprecio por la cohesión social, la valoración del cambio social institucionalizado, la trascendencia que tiene la resolución de conflictos por procedimientos pacíficos, el valor instrumental de la ley como medio para garantizar y hacer eficaces otros valores como la libertad, la justicia, la seguridad y la igualdad, entre otros; y el respeto por la dignidad humana que encuentra su expresión en los derechos fundamentales y en otras disposiciones jurídicas. De la misma manera, resulta crucial que el maestro fomente, en todo momento, el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad. El sistema educativo debe proponerse que los estudiantes tengan claro por qué no es válido que un sujeto resuelva no sólo ignorar la ley, sino violar las normas que la comunidad se ha dado para proteger derechos individuales y colectivos afectando valores fundamentales tutelados por los ordenamientos jurídicos, como el bienestar a la comunidad. Asimismo, el sistema educativo debe proponerse que los estudiantes valoren la

honestidad y tengan claro por qué no es válido que alguien pretenda sacar ventajas económicas o de poder, en perjuicio de la comunidad, a través de conductas ilícitas que corrompen los valores, el bienestar y desarrollo de la comunidad. A este respecto es importante el énfasis en generar la capacidad de resistir las presiones provenientes de los compañeros, parientes, superiores, así como de normas sociales generalizadas contrarios al Derecho.

3. Delimitar cuáles son las destrezas o habilidades específicas que se debe buscar desarrollar en los estudiantes

Para contribuir a generar una propensión individual y colectiva hacia la legalidad, los programas educativos deben contemplar el desarrollo de destrezas como la capacidad de reunir elementos cuando se desea denunciar o hacer frente a un acto corrupto, la habilidad de determinar ante quién debe hacerse la denuncia, así como la capacidad de generar un movimiento ciudadano de protesta ante el acto corrupto.

4. Preparar, por anticipado, un plan de clases para todo el curso

La labor educativa del maestro es más eficaz cuando éste desarrolla un plan de lecciones de clases dirigidas a cumplir los objetivos educativos específicos, cuidadosamente planeado, bien integrado, siguiendo una secuencia lógica que vaya construyendo sobre las bases que se han ido sentando en el alumno.

5. Desarrollar el esfuerzo educativo de manera incremental

El maestro que sigue una secuencia adecuada desde el punto de vista pedagógico, y va construyendo sobre las bases que se han ido cimentando tendrá mayor éxito. Es importantemente que el profesor verifique constantemente que los estudiantes están entendiendo y aprendiendo.

6. Hacer una adecuada selección de materiales

El maestro hace que el alumno se enfrente por sí mismo a dilemas, especialmente referidos a las vivencias cotidianas y concretas de los niños o adolescentes, atraerá su atención en beneficio del logro de los objetivos educativos. Conviene colocar a los alumnos frente a casos controvertidos, siempre desde una perspectiva muy balanceada que dé cabida a los varios puntos de vista prevalecientes y a los valores en conflicto. Así, volviendo a nuestro ejemplo de la cultura de la legalidad, resulta útil hacer que los estudiantes encuentren, por sí mismos, las razones por las que existen ciertas normas y leyes.

7. Hacer énfasis en técnicas de enseñanza activa

El maestro que recurre a las deliberaciones, los debates, los

boicots, las marchas, las campañas de concientización dirigidas a la comunidad, la simulación de juicios y la escenificación de conflictos que se presentan en la vida real haciendo que los alumnos asuman determinados roles, contribuye a una mejor formación cívica. El maestro que se esfuerza porque los alumnos vayan descubriendo, por sí mismos y a través de un proceso de reflexión personal y colectiva, qué es lo que corresponde hacer, a qué es a lo que se debe dar prioridad, frente a una determinada situación concreta, contribuye significativamente a su formación cívica. Así el alumno mismo es quien arriba a la conclusión de que una cierta conducta tiene un valor moral y responde a un sentido de justicia. Conviene incentivar la formación de grupos o equipos y proveerles de toda la información necesaria para que los estudiantes realicen los ejercicios y dinámicas de manera adecuada. Hay que evitar que la clase gire excesivamente en la exposición del docente. El maestro tiene que lograr desencadenar una reflexión y una deliberación colectiva, recurrir a numerosas dinámicas de grupo y mantener al alumno en un rol activo fungiendo nosotros como facilitadores y no como poseedores de la verdad absoluta, como detonadores del pensamiento propio del alumno y no como fijadores de ideas en la mente del estudiante.

8. Involucrar a los alumnos en el diseño y vigencia de normas

El maestro que adopta la práctica cotidiana de hacer que sean los propios alumnos quienes diseñen las normas que deben regir su comportamiento en el salón de clases y en la escuela, quienes las apliquen y las hagan valer, determinando las

sanciones que en su caso correspondan, contribuye significativamente a reforzar su formación cívica. En este caso, resulta por demás adecuado generar programas a través de los cuales los propios alumnos arbitren los conflictos que ocurren entre ellos. De esta forma se puede lograr que los niños y jóvenes vayan desarrollando un sentido de por qué las normas son necesarias en una comunidad, de la relevancia que tiene su cumplimiento y de la justificación de recurrir a la coacción cuando se presenta un incumplimiento.

9. Abstenerse de plantear una visión demasiado idílica o colorida sin referencias a una realidad contraria

Para evitar que los alumnos caigan en actitudes de desánimo/rechazo o de cinismo al chocar las ideas que se manejan en el curso con la realidad imperante, alejada, volviendo a nuestro ejemplo de la legalidad, y que podría dar al traste con el esfuerzo realizado por el maestro, éste debe hacer referencia a esa realidad que desea cambiar y tratar de inculcar en los estudiantes una mística de lucha y una conciencia respecto a la necesidad de realizar un esfuerzo personal y colectivo para avanzar hacia una sociedad que se rija mucho más por el dictado de la ley.

10. Expandir el proceso educativo más allá del salón de clases.

El maestro que genera actividades fuera del aula como prácticas, visitas, proyectos colectivos y tareas, está contribuyendo a una mejor formación de sus alumnos. Este tipo de actividades son especialmente significativas para la formación cívica.

11. Apoyarse en recursos externos al plantel.

El maestro que abre el aula a miembros de la comunidad

El maestro que se esfuerza por que los alumnos vayan descubriendo, por sí mismos y a través de un proceso de reflexión personal y colectiva, qué es lo que corresponde hacer, a qué es a lo que se debe dar prioridad, frente a una determinada situación concreta, contribuye significativamente a su formación cívica.

invitándoles a platicar con los alumnos enriquece su formación. De esta forma podemos lograr que los estudiantes tengan una visión más adecuada de la realidad, entiendan cómo operan los conceptos y valores en la vida práctica e incluso generar una cierta identificación positiva con personas que representan, promueven o protegen los intereses de la colectividad. Líderes sociales, representantes de elección popular, miembros de la policía, abogados, jueces, legisladores, servidores

públicos, profesores especialistas en derecho o ciencia política pueden resultar invitados ideales a una clase de educación cívica o civismo.

12. Apoyarse en los compañeros profesores

El apoyo mutuo entre los maestros facilita su labor. Cuando entre los maestros de un plantel existe un espíritu de equipo, un sentido de misión y un anhelo colectivo de superación, la labor educativa en general se torna más exitosa. Intercambiar reflexiones, experiencias y materiales puede ser de gran utilidad.

13. Fomentar un clima escolar más democrático

Está demostrado que lo que tiene lugar en el plantel más allá del espacio del aula, frena o potencia el

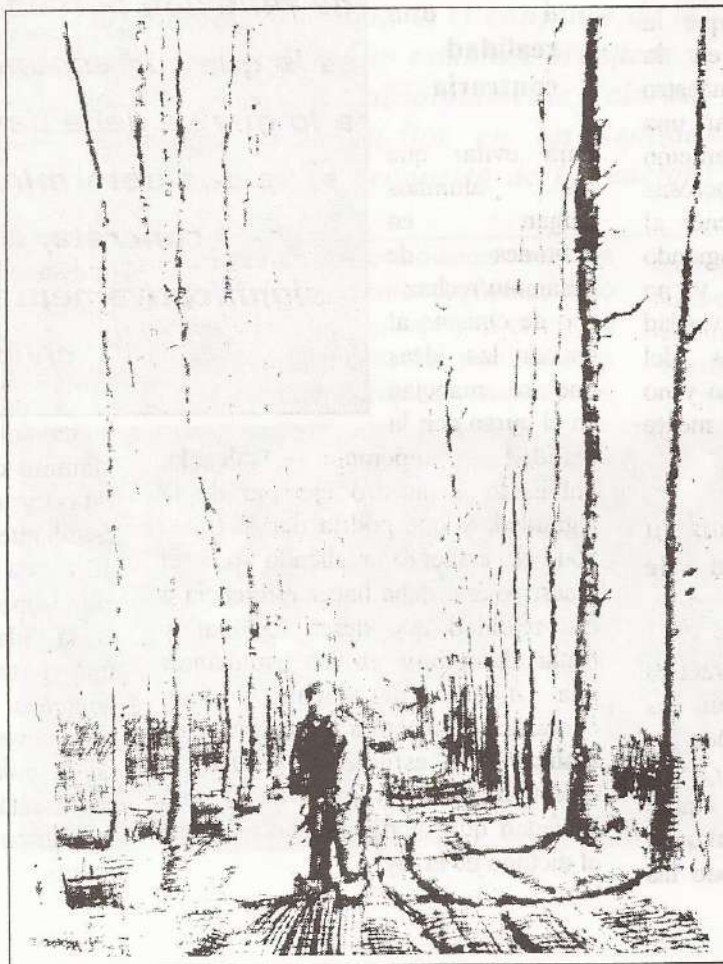
logro de los objetivos educativo, de manera muy señalada en el caso de las actitudes. En poco queda lo logrado por un maestro talentoso y dedicado, cuando en la escuela no hay normas que rijan la vida de la comunidad escolar, cuando las excepciones abundan y la violación a principios básicos es reiterada. La fijación del logro educativo se esfuma cuando lo aprendido no encuentra correspondencia sino abierta contradicción en la realidad cotidiana inmediata del alumno que constituye su comunidad escolar. Los maestros debemos contribuir a lograr que la vivencia en el plantel resulte armónica con los valores e ideas que se buscan promover. Un plantel sin reglas justas que sean percibidas como legítimas, observadas y hechas valer, estará minando lo logrado por el curso. Un ambiente escolar donde la deshonestidad en sus diversas

manifestaciones cotidianas (por ejemplo, copiar en los exámenes) es tolerada, no refuerza el aprendizaje deseado. Resulta muy útil que alumnos, maestros y directivos se unan a deliberar sobre algún aspecto concreto relacionado con la comunidad escolar.

Nota:

Este artículo retoma contenidos de la ponencia preparada por Diana Alvarez Maury y Eric Suzán Reed para la Conferencia Internacional "Proporcionando una cultura de la Legalidad. La Función de la Educación primaria y Secundaria en la Lucha contra el Crimen y la Corrupción", celebrada el 23 y 24 de Octubre de 1997, en la ciudad de México, México.

Comentarios vía correo electrónico:
103703.3165@Compuserve.com



Con motivo de su cuarto aniversario, la revista Educación 2001 realizó el FORO NACIONAL "LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA SECUNDARIA", el jueves 13 de mayo de 1999 en el auditorio Jaime Torres Bodet. Reproducimos aquí las ponencias de: Josu Landa, Olac Fuentes M., Lizbeth Sagols y Benilde García en colaboración con Frida Díaz B.; que creemos son importantes para la discusión actual sobre la ética y el civismo en la educación.

¿SE PUEDEN ENSEÑAR VALORES?

Josu Landa

**Profesor de la Facultad de
Filosofía y Letras, UNAM.**

La pregunta sobre la posibilidad de enseñar las virtudes, que ya se formula en el diálogo platónico *Menón*, es en lo esencial equiparable a la pregunta que nos hacemos ahora sobre la posibilidad de enseñar los valores éticos. Con esto, quiero advertir que estamos ante un viejo problema que requiere nuevas (?) respuestas.

Al tratar de responder la pregunta "¿es posible enseñar los valores?", el primer paso es elucidar la palabra "enseñar", es decir, aclarar qué se está queriendo decir con ese verbo. Cuando hablamos de enseñar, podemos estar refiriendo por lo menos dos campos diferentes, aunque complementarios, de significación: a) el que remite a la acción de mostrar algo, y b) el de la instrucción, la formación o la educación en algún saber, actitud o virtud moral.

El acto de mostrar algo es

relativamente fácil, incluso cuando se trata de "ostender" o exhibir hechos o situaciones en los que alguien concreta determinado valor moral. Por eso es un acto frecuente, cotidiano; lo que no le quita sino que, al contrario, le confiere un mayor potencial educativo, como lo veremos en su momento.

La gran dificultad parece residir en esa otra vertiente significativa, en virtud de la cual "enseñar los valores éticos" refiere la acción o el proceso

*"Enseñar" nos remite a la
acción o proceso de
transmisión de saberes,
actitudes, virtudes y
valoraciones de una
persona a otra u otras...*

de educar a alguien en dichos valores. De modo que —y perdonen la obviedad— la verdadera pregunta es "¿se puede educar a alguien conforme a valores éticos?"

Este modo de plantear la pregunta sitúa el significado del verbo enseñar (de *insignere*) en el del verbo latino *docere* (instruir o educar en algo). También en el de *educere* (más vinculado a la acción de guiar y nutrir moralmente a alguien). En este campo significativo, "enseñar" nos remite a la acción o proceso de transmisión de saberes, actitudes, virtudes y valoraciones de una persona a otra u otras, de una mente a otra u otras. Así que la pregunta se puede replantear en términos de "¿es posible transmitir o transferir valores éticos a determinada persona o mente?"

Me temo que la mayor dificultad de esta pregunta radica en la diversidad de objetos a que

remiten los verbos transmitir y transferir. No es lo mismo transmitir saberes técnicos que formar a una persona según valores éticos. Hay una especificidad irreductible de la educación moral y axiológica y ello le confiere pertinencia a la pregunta a la que vengo dando vueltas.

Para responderla de una buena vez, partiré de varios postulados:

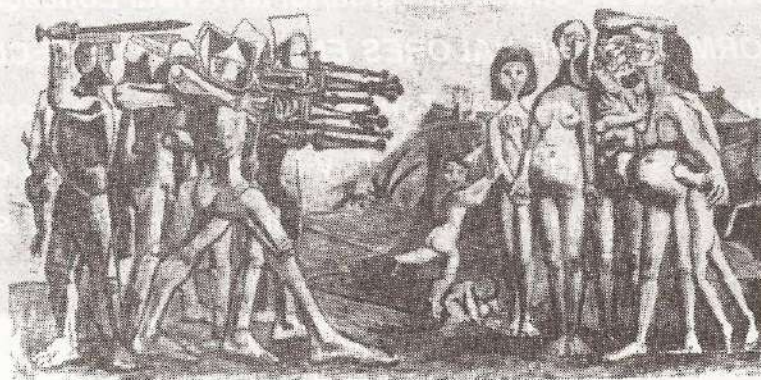
a) Los valores morales existen en la medida en que son asumidos por las personas y constituyen referencias que orientan sus proyectos existenciales.

b) Esa asunción de los valores se da de múltiples maneras y por vías diversas: de persona a persona y de persona a grupo, sin mediaciones o con base en medios de comunicación masivos, conforme a procesos educativos formales e informales, etcétera.

c) El sujeto (persona o mente) que asume los valores éticos es, esencialmente, voluntad de valor¹. Ningún sujeto "normal", es decir, situado en el campo de significación y representación demarcado por los lenguajes y las demás determinaciones culturales y naturales realmente existentes, puede vivir en este mundo, sin valorar y preferir permanentemente.

d) Cada voluntad de valor está decisivamente determinada por cierta forma de vida (un modo de relacionarse con los demás y con el mundo, en general) y cierto sistema simbólico (lenguajes y modos de representación), según coordenadas históricas concretas.

Si estos postulados son consistentes —cosa que no se puede



probar en una ponencia tan breve, aunque sí se puede suponer razonablemente, a título de hipótesis— *“enseñar los valores” es un proceso efectivamente posible y digno de ser impulsado en términos de orientación de la voluntad de valor*, si realmente queremos consolidar y proyectar en el tiempo lo más genuinamente humano, que es la cultura. Así pues, educar en los valores consistirá en guiar, conducir adecuadamente la propensión a valorar y preferir que hallamos en todo ser humano.

Esa respuesta deja todavía a un lado un punto importante: ¿cómo se puede orientar la voluntad de valor? Sólo creo conocer dos vías: la ostensión y el contagio.²

La primera estriba en el simple mostrar las maneras en que sujetos con características especiales —como el sabio, el santo, el héroe y aun su opuesto, el “hombre infame”— encarnan algunos valores o concretan una vida posible según la aceptación o el rechazo de determinadas tablas de valores, en el contexto de un modo de vida dado y de cierto sistema simbólico y de representación del mundo. Como

puede apreciarse, se trata de una opción muy distinta a la descripción abstracta de determinados valores o a la explicación de teorías axiológicas. Es la vía que, salvadas las referencias contextuales del caso propone Aristóteles para las personas que tienen mayor disposición al ejercicio de la virtud: por ejemplo, aprender o fortalecer virtudes y valores universales, a partir de la imitación y la recreación verosímil de la tragedia de la vida, por medio del drama; asimismo, imitar al sabio inmortalizado por la tradición literaria, etcétera. Es la vía en razón de la cual las literaturas, esto es, los “relatos de lectura obligada” (es decir, las leyendas, los mitos) han desempeñado una prodigiosa función moral y pedagógica durante miles de años. Este hecho ha sido posible gracias a una enorme variedad de tradiciones orales, así como al recurso masivo a medios impresos y, en los últimos tiempos, al enorme poder de la industria cultural —sobre todo en lo que hace al cine, el video y la T.V. No es descabellado suponer que la evidente ventaja de la industria cultural sobre los sistemas

... educar en los valores consistirá en guiar, conducir adecuadamente la propensión a valorar y preferir que hallamos en todo ser humano.

*Las literaturas oral,
escrita o televisada
también contagian
valores, pero lo hacen
a través de
una mediación.*

institucionales de educación, en la promoción eficaz de los valores que mejor se avienen con un modo de vida hegemónico –cuyo referente es el llamado *american way of life*– se deba a que aquella produce y promueve un orden simbólico *ad hoc*, mientras que el aparato educativo ha venido renunciando al erario simbólico que se halla en las grandes tradiciones humanísticas (especialmente, en sus vertientes literarias).

El contagio, por su parte, viene dado por la familiaridad del educando con el valor, por medio del ejemplo percibido “en vivo y en directo”, como se dice en el argot televisivo. Las literaturas oral, escrita o televisada también contagian valores, pero lo hacen a

través de una mediación. Eso les da ventaja en cuanto a la amplitud de su influjo, pero no en cuanto a su profundidad e intensidad. En esto último, quienes tienen las de ganar son el padre y la madre, el maestro y los verdaderos guías espirituales de quien se está formando, incluyendo entre éstos, desde luego, a eficaces “antipedagogos”, como toda la variedad de malandrines corruptores y antisociales afines.

Para orientar la voluntad de valor, en el terreno de la educación sistemática, formal, no basta con la ostensión de los valores. Y la situación empeora, cuando prácticamente se renuncia a cumplir con dignidad ese mínimo cometido pedagógico, para dejar que lo monopolice a su manera la industria cultural.

Una educación institucional comprometida con una misión realmente ética y pedagógica debe combinar la ostensión con el contagio directo, es decir, acompañar el relato de la historia donde se concretan ciertos valores con una praxis pedagógica apasionada y apasionante, sustentada en una auténtica autoridad moral del maestro y en una visible congruencia entre los valores que debe promover éste y su biografía personal,

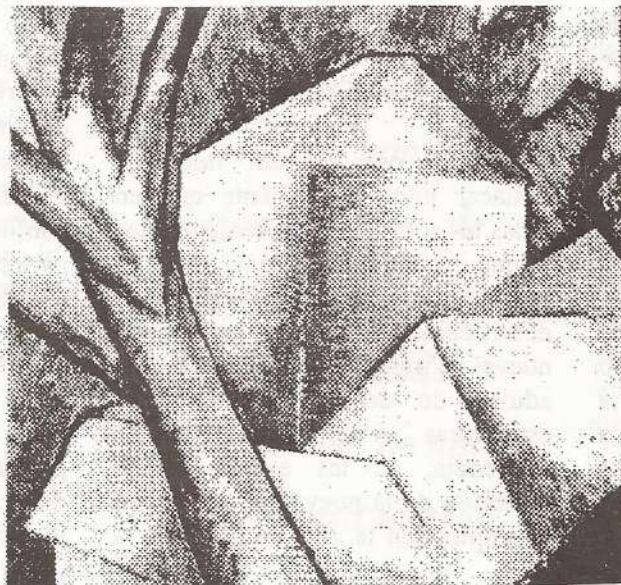
intelectual y profesional.

En este tiempo de confusión y decadencia, la educación ética y axiológica, es decir, la educación dirigida a orientar la voluntad de valor, debe redimensionar la relación entre los contenidos pedagógicos, los medios de su transmisión y el sujeto principal de todo el proceso, que es el maestro. Ese redimensionamiento debe privilegiar los contenidos (la gran tradición humanística, en la que incluyo las ciencias naturales y exactas, en lo que tienen de maravillosa creación cultural) y el maestro, entendido como el héroe cultural que se consagra a encaminar adecuadamente la voluntad de valor de los educandos a su cargo, porque él mismo encarna algunos de los mejores valores con auténtica pasión. Ello implica poner en un segundo plano los medios, las tecnologías didácticas y otros aspectos accesorios al proceso educativo.

Notas

¹ Tomo el término de *Invitación a la ética*, de Fernando Savater.

² Empleo la palabra en el sentido en que lo hace Miguel De Unamuno, en sus escritos pedagógicos.



¿ES POSIBLE ENSEÑAR VALORES?

Olac Fuentes Molinar *

Subsecretario de Educación Básica

Quisiera, en primer lugar, destacar el carácter mundial de la preocupación educativa sobre la formación moral en la escuela, y dentro de ella del conocimiento y la práctica de los valores. Parece un referente importante, porque estamos ubicados en un proceso que se da prácticamente en todos los lugares del mundo.

Los fenómenos de desarticulación de las generaciones jóvenes en relación con la sociedad, de la pérdida de referentes, de la violencia en diversas manifestaciones, se ve hoy como el más grande desafío de los sistemas educativos, de los aparatos culturales y de las sociedades. El debate es muy intenso en todos los aspectos imaginables del problema: el filosófico, el de la construcción psicológica, el pedagógico y el de los medios masivos. Muchos de ustedes lo conocen mejor que yo, de manera que resulta muy difícil, aun para quien es especialista, y yo no lo soy, seguir las líneas fundamentales de este debate contemporáneo, pero no cabe duda que la discusión sobre la formación moral tiene una prioridad mayor que la discusión, por ejemplo sobre la lectura, que es el otro gran tema mundial e incluso sobre otros como el empleo y la producción, en relación con la educación que hace años ocuparon el lugar central.

Hay que decir que no se trata de una moda, por más que dentro de esta oleada de preocupación y de trabajo existan fenómenos de oportunismo y de aprovechamiento, poco legítimo, poco genuino de una preocupación mundial. No es una moda porque responde a un fenómeno real, mundial también, aunque tenga manifestaciones muy diferentes en cada país, en su forma y en su grado de radicalidad.

Este fenómeno es la condición que afecta a un sector importante de la juventud. Aquí quisiera decir que a veces la atención está centrada en los síntomas de esta condición de la juventud, y particularmente en sus síntomas extremos como la violencia y en especial la violencia extrema. Creo que los hechos recientes en Denver situaron en la atención del mundo este fenómeno, pero no deberíamos correr el riesgo de confundir los síntomas, por graves que sean, con el fenómeno que los genera.

En ese sentido, hay que destacar muy rápidamente que en todas las sociedades contemporáneas lo que encontramos es una situación objetiva, laboral, cultural, de desarticulación de la generación nueva en relación con la sociedad adulta; de debilitamiento de las estructuras y de las culturas de referencia; de las estructuras de inserción de la nueva generación en el empleo, en la vida cultural, en la

vida política y que es ésta la sustancia con la cual se vinculan las expresiones de agresión, de violencia, de anomia, que con diversas manifestaciones preocupan en todo el mundo. Surge aquí la necesidad de nunca separar las manifestaciones en la conducta de las transformaciones y las descomposiciones sociales y culturales con la cual estos síntomas están vinculados. Es importante tener presente que en el fondo de estas conductas lo que hay es patologías de la sociedad que no debemos perder de vista, y decir también que este fenómeno, aparentemente, ha tomado desprevenidas a las sociedades y a los Estados; y que se manifiesta en un sector de la juventud que se describe como no perteneciente, como agresivo, como no participe, e incluso en algunos diagnósticos como antisocial. Aunque el fenómeno se ha generado de manera progresiva y hubiera dado tiempo de discutirlo de modo más sistemático, el hecho es que lo enfrentamos con un cierto grado de estupor, de confusión y por lo tanto, y en todas partes, con un grado importante de torpeza política, de incapacidad analítica para ubicar el problema en sus justas dimensiones.

La manera antigua de hacer unas décadas para enfrentar problemas marginales de delincuencia o de conducta inapropiada, ha sido totalmente

desbordada por la magnitud del fenómeno. A mí me llama mucho la atención, por ejemplo, que en una sociedad y en un sistema educativo tan poderoso, tan profundamente arraigado como el francés, a toda esta sintomatología de la conducta juvenil se le siga llamando con el término *incivilité*, como se llamaba originalmente a una conducta incorrecta, desordenada o hasta descortés; esta es una expresión interesante, que denota una cierta incapacidad conceptual para hacerse cargo del problema.

Creo que si no nos hacemos cargo del problema, evidentemente abriremos las puertas a diagnósticos y a soluciones simplistas, centradas, angustiadas más bien por encontrar un responsable y un salvador en algunos de los aspectos de la vida social y cultural: los medios masivos, la escuela, hasta la música de rap, sin hacer este esfuerzo de integración de los fenómenos que le van vinculando y acelerando circularmente.

Con este referente del carácter mundial del fenómeno, quisiera hacer unos repuntamientos rápidos en relación con el título de la mesa y el problema que deberíamos tratar. A la pregunta de si es posible enseñar valores, yo quisiera proponer como alternativa, porque tiene un carácter más amplio, el de si es posible la formación ética en la escuela; que con la perspectiva que plantearía enseguida me parece una cuestión más abarcadora que la referida estrictamente por lo demás, al poco unívoco problema de los valores.

En una delimitación práctica, es posible la formación ética en la escuela y pasaría básicamente, por las exigencias del tiempo, a hacer

algunos repuntamientos, en términos casi de tesis.

El primero es que es posible la formación ética en la escuela. Que "sí" hay una mayor posibilidad formativa de la institución escolar que se ha debilitado o que no se ha ejercido plenamente.

Los fenómenos de desarticulación de las generaciones jóvenes en relación con la sociedad, de la pérdida de referentes, de la violencia en diversas manifestaciones, se ve hoy como el más grande desafío de los sistemas educativos.

El segundo es que enseñar, formar éticamente, es singularmente problemático, que sí se puede, pero depende de cómo lo definamos conceptualmente y cómo lo afrontemos pedagógicamente; es decir, sí se puede, pero sólo si asumimos ciertas direcciones y ciertos supuestos de trabajo. Es singularmente problemático; quien haga el intento de enumerar los obstáculos y las limitaciones de un intento por fortalecer la formación moral, va a producir un panorama de acción educativa extraordinariamente retador, pero yo llevaría a la tercera cuestión: hay que hacerlo, hay que intentarlo de la mejor forma, con los mejores recursos, con la mayor claridad. Nadie niega los obstáculos de atender correctamente la formación moral, pero no habrá un momento mejor para intentarlo si no se intenta hoy; como empresa, como riesgo educativo, en futuras condiciones serán cada vez peores. Y aquí yo creo que quienes tenemos todo tipo, cualquier tipo de educación, de responsabilidad educativa y experiencia en tratar de hacer las cosas, sí tendríamos muy claro que

nos dividimos en dos grandes grupos: los que intentan las cosas y los que nos explican convincentemente por qué no las hicieron. Sí se puede y depende del cómo y lo siguiente es que es un cómo radicalmente distinto del que puede funcionar con cualquier otro propósito educativo; es radicalmente distinto el intento de desarrollar la capacidad moral, que el de trabajar con cualquier otro contenido, cuyo terreno es fundamentalmente cognitivo; y esto es así, en el planteamiento que estoy haciendo, porque asumo, tomando elementos de otras corrientes, que aprender valores, aprender sobre valores, pero sobre todo, conducirse conforme valores, implica de partida un reto educativo de otra naturaleza que el conjunto de los contenidos de la educación; lo es porque implica dos momentos, dos procesos cognitivos y afectivos que se relacionan circularmente. Un primer momento es el del desarrollo de la capacidad de juicio moral, como un proceso analítico, dialógico y crítico y no como un conocimiento de referencias, de definiciones, de teorías o de mandatos de orden normativo. Es sólo en la capacidad de juicio moral en donde se puede fundar efectivamente este sí se puede enseñar al que me he referido.

El segundo momento apuntaría a cómo a partir del desarrollo de un juicio moral autónomo que asume que las condiciones externas son la libertad y la responsabilidad, pueden encontrarse mecanismos que hagan probable que el juicio moral gobierne la conducta moral; creo que es esta relación entre la capacidad cognitiva y afectiva del juicio y la consecuencia en la conducta, el único término de relación en el que se puede hablar con validez de educación moral. Lo demás puede ser catecismo en sus diversas

variantes, pero no es formación moral, juicio moral y conducta moral, y de aquí pasaría simplemente a señalar que concebida así la formación moral, lo que adquiere absoluta centralidad en la educación es la pedagogía.

Más que la definición formal de contenidos que es necesaria, la viabilidad de la formación moral está en el modo, en el método, en la pedagogía, aunque necesitemos una definición del campo de referencia cognitivo con el que estamos trabajando, y aquí encuentro por lo menos dos elementos esenciales: el de que los métodos, las formas de trabajo, tendrán que ser también que ser reflexivos, críticos y dialógicos, si queremos corresponder con esta condición del juicio moral.

No se puede recurrir a la forma o a las formas convencionales de la enseñanza para el ejercicio del desarrollo del juicio moral, porque si lo hacemos, estamos produciendo una disonancia que vuelve absolutamente ineficaz el intento de formación.

Esto por lo que se refiere a la relación entre propósito formativo y pedagogía congruente, pero hay un segundo elemento que me parece esencial, el de la necesidad de que exista una congruencia básica entre los propósitos de la formación ética y los comportamientos, las relaciones y la cultura de la institución escolar y las relaciones pedagógicas en el salón de clase; es decir, de alguna manera, a la moral implícita en el comportamiento y estructura de la escuela y de sus integrantes. De poco valdría

trabajar en áreas específicas, incluso haciéndolo bien o razonablemente bien, si el conjunto de la institución escolar no establece prácticas y emite mensajes absolutamente claros, aunque sean implícitos en un sentido distinto del de la propuesta de formación ética: predicar la tolerancia en una institución intolerante, trabajar la diversidad en una institución que premia conductas únicas; trabajar la democracia en una institución autoritaria. Creo que la exigencia de congruencia fundamental aquí es definitiva, si no lo hacemos así tendríamos que señalar un riesgo probable que es absolutamente claro y que se ha experimentado en muchas partes y en muchas ocasiones: que el mensaje de la formación moral y la realidad de las prácticas de relación, lo que

De poco valdría trabajar en áreas específicas, incluso haciéndolo bien o razonablemente bien, si el conjunto de la institución escolar no establece prácticas y emite mensajes absolutamente claros, aunque sean implícitos en un sentido distinto del de la propuesta de formación ética.

generen en los estudiantes sea una disonancia no sólo cognitiva, sino vital entre un mensaje y el otro, que anula el efecto de las posibilidades formativas y propicia una enorme



banalización de la discusión moral que no puede ser tomada en serio por los alumnos, en un contexto de relaciones que no la toman en serio, y que no actúan en consecuencia. Creo que éste es un gran riesgo, creo que resolver mal por la prédica o inconsistentemente el reto íntimo de cada ser humano de desarrollarse moralmente, sin asumir lo que hay que ir haciendo, crea el peligro que un gran humanista de nuestro tiempo señaló muy sencillamente: el riesgo de que pasemos del civismo al cinismo, a restar toda credibilidad y toda respetabilidad, a la discusión explícita del asunto de la moralidad. Se me ha terminado el tiempo, sólo quisiera señalar que en este contexto habría que tomar también, porque son temas fundamentales, el de la coexistencia de este esfuerzo moral al interior de la escuela con la emisión de contravalores en otros agentes educadores del contexto, el de cómo enfrentar desde la escuela los contravalores y los conflictos de valores. Entiendo aquí que lo que la escuela debería hacer es asumir esta contradicción que no es de hoy, que ha existido siempre y que se puede manejar a condición de que la escuela no ignore la existencia de los contravalores, no los condene horrorizada y los pueda convertir en objeto mismo de la reflexión moral en el sentido de que no podemos ignorarlos, de que no van a desaparecer y que la utopías del castillo de la pureza han sido generalmente el origen de los más graves fracasos en el intento por mejorar las posibilidades del desarrollo interior de la capacidad de juicio y de conducta moral.

¿QUE VALORES ENSEÑAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA?

Lizbeth Sagols

Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Reflexionar sobre los valores que deben enseñarse en la escuela secundaria implica asumir que los valores se puedan enseñar. Pero un filósofo tan importante como Sócrates nos desanima en esta empresa. Sócrates, con quien surge la reflexión ética, nos dice que la virtud no se enseña, es preciso que cada quien la posea y la cultive por sí mismo.

Sin embargo, no podemos quedarnos atados por el escepticismo filosófico, más bien hay que tomarlo como una invitación a profundizar. Pues es un hecho que Sócrates dedicó la totalidad de su vida a la educación o *paideia* ética de sus conciudadanos.

Tal escepticismo es más bien una medida preventiva, indispensable contra el intelectualismo que se satisface en la supuesta transmisión de conocimientos. En realidad, la educación en valores no puede quedar reducida a una asignatura. Que exista una materia de *Formación cívica y ética* en nuestro país es una gran aportación a la educación mexicana, pero ella sólo adquirirá relevancia en la medida en que los maestros sepamos vivir como buenos ciudadanos y con conciencia ética. Esto significa que la educación en valores parte de la

forma de vida, del *ejemplo* más que de los conceptos.

El primer valor que podemos enseñar, quizá el más importante y con el que podríamos sentirnos "cumplidos" es la *autenticidad*: la apropiación del universo de valores éticos y cívicos: dar cabida en nosotros mismos a la inquietud ética y asumir ésta no como una mera disciplina sino, ante todo, como una disposición a vivir con dignidad, a dar a la vida una orientación, un sentido: disposición a construir una morada interior y un carácter. La ética no es un conjunto de preceptos, ella atañe a hechos decisivos de la existencia como la necesidad de identidad, esto es: tener un espacio

La ética no es un conjunto de preceptos, ella atañe a hechos decisivos de la existencia como la necesidad de identidad...

propio y dar continuidad a las propias convicciones a lo largo de la vida a través de los hábitos y la creación de un carácter, una personalidad construida en la comunidad.

Como lo han destacado múltiples comentaristas de los griegos, la palabra *ethos*, referida al hombre, tiene un significado múltiple: terreno, casa o país, pero también significa carácter: distinción existencial frente al destino y frente a los otros, además, significa hábito: acción continua, renovada responsablemente. Estas raíces etimológicas revelan la vitalidad de la ética, la presentan como algo mucho más rico que el mero adoctrinamiento en el que ella puede caer si se concibe tan sólo como un conjunto de deberes.

Y desde luego, la autenticidad debe ir unida a valores democráticos. De hecho, ella se ve favorecida en una convivencia democrática. Aunque la democracia no sea un sistema perfecto de gobierno y conlleve sus propios riesgos, es el mejor sistema de convivencia que hemos inventado. En el fondo, la buena democracia (la que no cae en la demagogia) permite al individuo ser libre en la medida en que sabe respetar e incluso estimular la libertad de los demás, y le permite

también ser comunitario al mismo tiempo que un ser individual, un ser con capacidad de separarse, de criticar y tener convicciones enriquecedoras para sí mismo y para el grupo. La democracia es también una forma de vida.

Sin embargo, en tanto educadores no nos basta con estas consideraciones básicas, pues contribuimos a la sociedad trabajando con estudiantes y organizando el conocimiento en asignaturas o materias. De tal modo que aunque ética y democracia estén primordialmente en la manera de vivir y convivir, tenemos que enseñarlas a partir del razonamiento discursivo y apoyándonos en el desarrollo del juicio crítico de los alumnos a partir del diálogo con ellos:

en
ejercicios de
análisis, en
ejemplificaciones
mediante casos y
dilemas concretos
y narraciones
históricas,
literarias, poéticas
y artísticas en

general. Requerimos tanto del análisis como de la narración porque la ética y el civismo involucran la totalidad de la persona, no se reducen al intelecto ni tampoco a las vivencias, por ende, su enseñanza no puede dejar fuera el razonamiento reflexivo, riguroso, ordenado y sistemático. *La razón también tiene una fuerza promotora de la conducta. La razón también puede otorgar luz a los valores, a condición -claro está- de que ella se asuma a sí misma como vital e incluso apasionada.* De nada sirve el análisis o la exposición ética y cívica meramente formal, fría, intelectual, no comprometida, no confiada en el estímulo que conllevan el conocimiento, el análisis conceptual, la precisión y el discurso.

Ahora bien, puede decirse que los valores que hoy en día han de enseñarse en la escuela secundaria son todos los de la tradición de la ética inmanente¹ y aquellos que provienen de la lucha histórica por la democracia: los valores que se fundan en este mundo, que reafirman los lazos de unión interhumanos y el sentido de pertenencia a la Tierra: la libertad, la igualdad, la dignidad de la persona, la justicia, la equidad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la búsqueda de la verdad, la valentía ética y cívica y el cuidado del planeta.

No obstante, cabe atender de manera especial a la edad de los estudiantes. Si bien Kohlberg ha dicho que se encuentran en una etapa convencional pues siguen a los

...la libertad es una fuerza creativa que nos impulsa a definirnos por una opción que consideramos mejor a las otras y a hacernos responsables de esta elección.

ídolos de moda y adoptan conductas de la mayoría de sus compañeros, es posible advertir que empieza a surgir en ellos el conflicto con la autoridad cercana: los padres y los maestros. Atraviesan por el despertar de la conciencia, por un exceso de autoconciencia, por una inquietud de saber quiénes son y cómo se distinguirán de las personas que los han guiado y de los criterios que hasta ahora se les han impuesto. Hay en los jóvenes una literal originalidad: un nacimiento de su personalidad; asimismo, comienzan a dar lugar a la crítica, al inconformismo y al afán de ser, a cierta tendencia a la soledad, pero al mismo tiempo dan lugar a la búsqueda de amistades y la atracción por el sexo opuesto.

Teniendo en cuenta estas características, es posible enfocar la formación ética y cívica hacia el cultivo de un valor central, al menos en Aristóteles, Spinoza, Rousseau y Nietzsche: *el amor a sí mismo*, pero tomando este término en su sentido más rico y complejo: no como un sentimiento agradable, sino como interés, cuidado y exigencia hacia el propio ser y, por tanto, no como egoísmo complaciente que tranquiliza la conciencia y produce un encerramiento, sino como la apropiación de lo que se y se quiere llegar a ser en unión con los demás. Además, no sólo se trata del amor al yo individual, sino del amor al ser humano y susceptible de humanización que habita en ese yo. En otras palabras, se trata de infundir

en los jóvenes interés y empeño por conquistar la condición libre y comunitaria que nos caracteriza. Es preciso enseñar al joven a vivirse a sí mismo como ser libre,

que pueda llegar a ser autónomo, capaz de decidir, que posee un potencial creativo, un ser indeterminado: susceptible de crecer infinitamente como ser humano, capaz de transformarse, de aprender y de ser espontáneo y veraz.

Pero es necesario mostrarle al joven el doble rostro de la libertad humana. Por un lado, ésta consiste en nuestra condición indeterminada, no programada, por lo cual somos buenos y malos al mismo tiempo, luminosos y oscuros, creativos y destructivos, amantes y odiantes; condición que nos permite optar, valorar, cualificar. Pero por otro lado, la libertad es una fuerza creativa que nos impulsa a definirnos por una opción que consideramos mejor a las otras y a hacernos



responsables de esta elección. Es necesario que la chica y el chico tomen conciencia de *la libertad creativa y responsable*, de que no todas las opciones son iguales, que tienen que responder ante sí mismos y ante los demás de su propia vida y de la manera como asuman el impulso creativo de la libertad. Es preciso que los jóvenes comprendan que no somos igualmente libres cuando optamos por alguna adicción que cuando optamos por un proyecto de vida constructivo que desarrolla nuevas capacidades y abre nuevas perspectivas de vida, así como no es lo mismo optar por una relación amorosa posesiva, donde imperan los pleitos, que optar por una relación respetuosa que da lugar a la alegría y el conocimiento recíproco. Es preciso que los jóvenes adquieran conciencia de su capacidad de mejoría y de integración responsable en la sociedad.

Educar en valores implica, en gran medida, mostrar las ventajas de

lo difícil y lejano frente a lo fácil e inmediato, implica enseñar a mediatizar, a decir no a ciertos hechos para tender a otros quizá ideales, quizá no tangibles, pero más valiosos.

Pero, ¿de acuerdo a qué establecer lo que vale más, cuál es el parámetro del valor? ¿Pretendemos acaso indicar en qué consisten el bien y el mal? ¿No implica esto moralizar? Creo que no. Los grandes críticos de la moral (Nietzsche, Freud, Marx) han advertido la necesidad de unos parámetros, de un *horizonte*, una orientación en la existencia. Nuestro *horizonte* es la immanencia, la Tierra, nuestra condición natural y al mismo tiempo sobrenatural, es decir nuestra condición creativa, transformadora de la naturaleza externa y de la propia (individual y social, libre y comunitaria, cultural y natural). Lo valioso está, desde la perspectiva de una ética immanente en lo que afirma nuestra libertad creativa y la

comunicación interhumana, o más precisamente, "bueno" es lo que nos pone en el camino de la conquista de todo esto, pues como hemos dicho llevamos en nosotros mismos los contrarios y a la vez que somos libres, estamos determinados, a la vez que la libertad quiere crear también quiere destruir, por tanto, es preciso vivir en lucha permanente, en una *actividad* que nos permita crecer y ser más, aunque siempre estemos rodeados por la apatía, la flojera, el abandono, la inercia, las fuerzas que nos hacen de crecer, que impiden el desarrollo de la creatividad, y a las cuales podemos llamar "mal": el sometimiento, la esclavitud, el individualismo o egoísmo extremo, la indiferencia ante los otros o el atropello de sus derechos.

Además de razonar con los jóvenes sobre el valor ético de la libertad, hay que hacerles ver, desde luego, el aspecto cívico de este valor y sus posibilidades en las leyes y la sociedad. Paralelamente es indispensable razonar con ellos acerca de la igualdad como condición humana, y no sólo como igualdad de oportunidades económicas y satisfacción de necesidades. La igualdad interhumana se cifra en reconocer la humanidad del otro (ya sea la mujer, el hombre, el grupo, otra nación) reconocer su posibilidad de crecimiento, autonomía y diferenciación.

Gracias a la libertad, todos los hombres somos iguales, pero también, gracias a ella cada quien construye su propio camino: nos individualizamos. Dicho de otro modo, la igualdad humana implica la

... ¿de acuerdo a qué establecer lo que vale más, cuál es el parámetro del valor? ¿Pretendemos acaso indicar en qué consisten el bien y el mal? ¿No implica esto moralizar?

diferencia entre los individuos y entre los pueblos. "La pluralidad es la faz de la tierra", ha dicho Hannah Arendt, y podemos añadir: ¡por fortuna!, pues la pura igualdad nos sumaría en la monotonía y la indiferencia. Además, en tanto la libertad no sólo es opción, sino definición constructiva, y ésta depende del esfuerzo individual, no todos logramos el mismo grado de libertad, no todos tenemos el mismo mérito. La vida humana, para bien o para mal, es mérito y demérito y esto implica una cualificación en la existencia. Enseñar la idea de igualdad sin distinción de niveles, como una uniformidad, puede conducir a la apatía y la falta de esfuerzo.

Y tampoco podemos enseñar un puro contraste entre mérito y demérito, pues abriríamos rupturas en la sociedad o haríamos más grandes las que ya existen. El demérito propio o el de otros puede subsanarse si estamos dispuestos a humanizarnos unos a otros. Y creo que sólo desde este reconocimiento básico de la humanización podemos partir para luchar civilmente por la igualdad de oportunidades y de satisfacción de necesidades.

Finalmente, quiero añadir que no podemos dejar de lado en la enseñanza secundaria los valores que reafirman el vínculo del individuo con la Tierra y el medio ambiente, los ecosistemas y el universo en general. Parece necesario infundir en los chicos y chicas el cuidado de la naturaleza, la posibilidad de disfrutar de ella contemplándola, sintiéndose hijos de la Tierra, y desarrollar en ellos la necesidad de la medida, el no despilfarro en el uso de los recursos naturales. Medida por respeto a sí mismos y a los demás, por salud



propia y de los otros, pues si antes creíamos que los recursos son inagotables, hoy sabemos que no es así.

Desde luego, la conciencia de la igualdad, los valores que ella se derivan así como la medida son parte consustancial del *amor a sí mismo*. Pues en lo más sincero del *yo* encontramos el *nosotros*. El *yo* es dual, su naturaleza y dinamismo están -como bien supo Platón- en el "desdoblamiento", en un pensar que

es *diálogo* con otros, un lenguaje que aprendemos de otros, una memoria que recuerda a los demás y un interés en la propia libertad que no puede sino conducirnos a respetar y estimular la libertad de los demás. No hay auténtico amor a sí mismo sin amor a los otros y a la Tierra.

NOTA

¹ Por ética immanente entendemos la que busca fundarse en este mundo, en nuestra condición terrenal y no en un mundo trascendente.

UN MODELO DE EDUCACIÓN CÍVICA

Fundamentos psicopedagógicos

**Benilde García C.
Frida Díaz Barriga A.**

***Universidad Nacional
Autónoma de México.***

Existe una creciente preocupación en el ámbito educativo por fomentar en la escuela aspectos como la conciencia ecológica, la preocupación por los derechos humanos, la igualdad de género, la educación para la paz, la tolerancia, el respeto a la multiculturalidad o el colectivismo, como una respuesta a los grandes problemas sociales que enfrenta el mundo a fines de este milenio. Esta preocupación, que es compartida por prácticamente todos los sistemas educativos del mundo occidental, ha tenido una repercusión importante en los países iberoamericanos y en particular en México.

En este sentido, recientemente se han incorporado a los currícula de diferentes niveles educativos asignaturas dirigidas al desarrollo de valores y actitudes en la vida social y profesional o a la formación cívica y ética. El supuesto básico subyacente es que la participación de los jóvenes, y en general de los ciudadanos en la vida pública, se ha convertido en una necesidad imperiosa y, por ende, en una prioridad de los sistemas

educativos a nivel mundial, ya que existe un reconocimiento creciente de que *de la calidad de la participación y de las actitudes de los ciudadanos depende la solidez y estabilidad de lo procesos democráticos.*

Como punto de partida para el desarrollo de este tipo de proyectos, en este artículo se proponen una

Las ideas de Berkowitz (1999) y de Puig (1995:1998) en relación con el desarrollo pleno de la persona o personalidad moral, y los hallazgos de diversos estudios evolutivos y de socialización, nos condujeron a considerar los siguientes componentes como centrales en la *formación de la persona o personalidad cívica:*

La participación de los jóvenes en la vida pública se ha convertido en una necesidad imperiosa y, por ende, en una prioridad de los sistemas educativos a nivel mundial

serie de fundamentos psicopedagógicos y de principio didácticos que se consideran centrales en el diseño de programas de educación cívica, mismos que constituyen los elementos que conforman las bases de un modelo de educación cívica.

Supuestos para la formación de la "persona cívica"

- Los valores éticos en general y cívicos en particular, favoreciendo aquéllos que permitan la convivencia solidaria en sociedades justas y democráticas.

- Las habilidades del pensamiento o razonamiento crítico y reflexivo.

- Los rasgos que definen el carácter de los ciudadanos como "la medida en que una masa crítica de individuos poseen y encuentran su identidad en la sociedad y actúan con base en una visión moral compartida" (Ryan y Lickona, 1987: 3).

- El comportamiento, puesto que es crucial prevenir y erradicar conductas como la delincuencia, el abuso de autoridad, la corrupción, el tráfico de drogas, la tortura, la

violencia intrafamiliar, etcétera, que corresponden a problemas sociales prioritarios para la sociedad mexicana. Como contraparte de esto, surge la necesidad de promover el comportamiento *prosocial* en niños y jóvenes.

• La manifestación del *afecto o emoción moral* suscitada por situaciones morales aceptables e inaceptables (la sensibilidad al dolor ajeno, la autocensura, la empatía, el remordimiento, el altruismo, la culpa, la indignación, la piedad, el cuidado, la benevolencia, etcétera).

Es necesario, de acuerdo con Puig (1995), desarrollar en los alumnos y alumnas, las capacidades de comprensión crítica de la realidad personal y social que les permitan reconocer y valorar el significado de las situaciones concretas. Asimismo, es menester que el proceso de comprensión crítica involucre la formación de las disposiciones necesarias para la *autorregulación* no sólo *intelectual*, sino *afectiva*, la que a su vez permita dirigir la propia conducta y emprender la elaboración de normas convencionales y proyectos colectivos que incorporen valores más justos y solidarios. Para lograrlo, es necesario dotar a los educandos de las competencias necesarias que los capaciten para *el diálogo, el acuerdo, el entendimiento y la autodirección, así como para la tolerancia y la participación democrática*. Se trata, en resumidas cuentas, de apreciar el diálogo como uno de los valores esenciales de la educación moral y de la participación democrática. Desde una perspectiva *macroética* o pública los valores pueden ser: la

justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la benevolencia, la tolerancia, el respeto, la participación, el compromiso y la cooperación. Desde la perspectiva *microética* o privada pueden considerarse: el reconocimiento, la verdad, la apertura hacia los demás, la empatía, la consideración, el amor, la coherencia o la responsabilidad entre otros.

Capacidades y valores a desarrollar en los alumnos

En relación con las habilidades o capacidades a desarrollar en los alumnos, es importante mencionar una serie de parámetros que han sido aceptados a nivel mundial como los ideales a alcanzar a través de la educación cívica (Torney-Purta, 1996). Las capacidades descritas dentro de estos parámetros deberían ser alcanzadas por los alumnos al finalizar los cursos correspondientes al ámbito de la educación cívica y ética durante la educación primaria y secundaria, pero deben tenerse siempre presentes al desarrollar cada uno de los cursos.

1. *Capacidades para identificar y describir* (o reconocer descripciones de) *características definitorias de conceptos, instituciones y prácticas existentes* (o que han existido en el pasado) en el ámbito del civismo, la vida política, la sociedad civil y la democracia. Esto implica aspectos tales como división y equilibrio de poderes, derechos y responsabilidades ciudadanas en una sociedad democrática, elecciones libres y justas, alienación de los

jóvenes, así como planteamientos ampliamente difundidos acerca de eventos históricos a nivel nacional o de ciertos grupos o asociaciones cívico-políticas.

2. *Capacidades para identificar o reconocer por qué existen esas instituciones y prácticas*, cómo han funcionado, cómo se relacionan unas con otras y cuáles son sus consecuencias. Se debe hacer especial énfasis en las habilidades para reconocer si ciertas prácticas son consistentes con la vida democrática (por ej., diálogo dentro de la clase, clima favorable para la discusión dentro de la escuela, clima de tolerancia en la escuela, valores morales y ética dentro de la escuela).

3. *Capacidades para identificar y habilidades para evaluar y comparar posiciones tomadas por otros en relación con la vida cívica y la democracia*, como un primer paso para evaluar y justificar su propia posición en estos asuntos.

4. *Habilidades para identificar y resolver conflictos de opinión*.

5. *Actitudes o disposiciones relativas a aspectos de la sociedad civil y democrática y sus instituciones*, en su nación y en otras naciones, así como la cohesión social y diversidad dentro de la sociedad.

6. *Capacidades, habilidades e intereses para comprender acciones* que los vinculen con los procesos políticos y sociales de su comunidad, de su país y de otros países.

Tomando como base los elementos antes expuestos, proponemos, siguiendo a Lucini (1994), una serie de lineamientos para la educación cívica dirigida a los

Es menester que el proceso de comprensión crítica involucre la formación de las disposiciones necesarias para la autorregulación no sólo intelectual, sino afectiva

niveles básico y medio.

Para el *nivel básico*, la finalidad que se persigue dentro del modelo propuesto es lograr que los alumnos aprecien y reflexionen sobre la importancia sobre los valores básicos de la cultura democrática para la vida y la convivencia; y que obren de acuerdo con ellos. Esto se logrará a través de la promoción de dos procesos: uno de acercamiento o aproximación afectiva y experimental y otro de experimentación y aplicación a la propia vida.

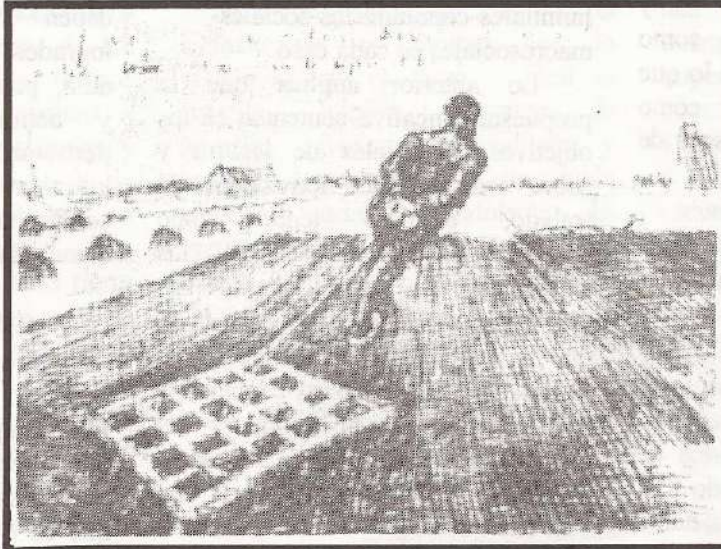
En el caso del *nivel medio*, el objetivo general del modelo pretende que los alumnos conozcan y valoren críticamente la importancia de los valores de la cultura democrática, y elijan aquellas opciones que favorezcan su desarrollo integral como personas que participan en un grupo social. Esto se logrará a través de tres procesos generales: un proceso de conocimiento o aproximación más objetiva y reflexiva (basado en el proceso de experimentación y aplicación del nivel interior), un proceso de análisis y crítica y un proceso de opción personal y libre integración que permitirá el desarrollo de actitudes.

La formación de valores para la democracia implica una forma de cultura peculiar en la que se debe generar una cultura política basada en un conjunto de valores, actitudes, creencias y expectativas a través de las cuales los ciudadanos y grupos sociales definan su posición frente a los asuntos de interés público. De esta manera, los valores a considerar deben constituir los principios rectores de la formación en y para los valores de una cultura

democrática, entre los cuales priorizamos los siguientes: libertad, responsabilidad, igualdad, justicia, honestidad, participación, pluralismo, respeto y tolerancia.

Modelo de enseñanza

En primer término hay que reconocer la ausencia de un único modelo globalizador e integrado para la educación cívica proveniente de una sola teoría, autor o disciplina. Lo que sí está establecido plenamente es que el empleo de modelos simplistas y unidimensionales, o peor aún, la



enseñanza puramente verbalista, no son enfoques eficaces ni éticamente deseables. Más bien, proponemos que se trabaje una integración de diversos enfoques pedagógicos, particularmente aquellos de orientación constructivista (Coll, 1996; Díaz Barriga y Hernández, 1998), propios del paradigma de la llamada *cognición situada* (Brown, Collins y Duguid, 1989; Torney-Purta 1994, 1996), de orientación humanista (Hernández, 1998), o de corte ecológico centrados en la perspectiva de los sistemas sociales (Shea y Bauer, 1997). Estos son precisamente los

enfoques que se ha visto son más apropiados para promover la construcción de valores, el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo y el aprendizaje significativo. Entre algunas de las metodologías didácticas que se pueden incorporar derivadas de los mismos podemos citar:

- Clarificación de valores y juicio crítico (mediante algunas preguntas esclarecedoras, actividades orientadas a la reflexión personal, horas de trabajo e instrumentos de autoanálisis, etcétera).

- Discusión de dilemas cívico-morales y análisis de casos que permitan fomentar tanto el razonamiento en los alumnos en torno a cuestiones éticas o cívicas, como promover procesos de identificación, empatía y toma de decisiones en torno a situaciones que se enfrentan social y cotidianamente.

- Comprensión y escritura crítica de "textos" (impresos, películas, canciones, fotografías, reportajes radiofónicos, etcétera) donde se aborden temas controvertidos y de actualidad (v.gr. leyes discriminatorias, eutanasia, discriminación racial y étnica, corrupción en el gobierno, machismo, ubicación de basureros nucleares en territorio nacional, problemas de los grupos vulnerables, etcétera) donde los alumnos puedan no sólo obtener información reciente y de fuentes originales, sino analizar diversas posturas e incluso generar una propia.

- Aprendizaje cooperativo y "situado", en un contexto donde las actividades propuestas fomenten no sólo el trabajo en equipo *per se*, sino

la vivencia misma de valores como la solidaridad, ayuda mutua, empatía, responsabilidad conjunta, etcétera, que se den en el marco de la llamada "comunidad justa". Esto se traducirá en tareas significativas realizadas en equipos de trabajo, debates, acciones de diversa índole hacia el entorno escolar y comunitario, situaciones se apele a la cooperación de los familiares, etcétera.

• Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales (manejo de emociones y sentimientos, solución de problemas, asertividad, etcétera) y autorregulación (autoobservación, autocritica, realización de planes personales, metas y compromisos, etcétera) como una forma de ir desarrollando lo que algunos autores definen como "habilidades del carácter o rasgos de la personalidad moral".

Los contenidos y la organización del programa de educación cívica.

Conviene precisar que desde nuestra perspectiva, el referente central para el tratamiento de los contenidos de un proyecto curricular orientado a la educación cívica, ya sea que se hable de sus objetivos, actividades, materiales didácticos o textos, serán los *derechos humanos o valores fundamentales y en general todos aquellos orientados a la convivencia solidaria en una sociedad justa, democrática e igualitaria*. En este sentido, será importante confrontar el deber ser consignado en las normas jurídicas que nos rigen como Estado de derecho, con la realidad de la problemática social y humana que enfrentan los mexicanos, particularmente los llamados *grupos vulnerables* (los menores, los discapacitados, las mujeres, las personas de la tercera edad, los indígenas, los pobres, etcétera).

**Se enfatizará el desarrollo de una ética
ciudadana en el sentido de propiciar un
compromiso de parte de los estudiantes por
construir el bienestar individual y el colectivo**

En lo que toca al diseño del programa de actividades y de los textos de trabajo, sugerimos la modalidad de curso-taller, organizado en las *unidades didácticas* con un tratamiento globalizador o modular en cada una de ellas, siguiendo la secuencia progresiva de aspectos personales-familiares-comunitarios-sociales-macrosociales en cada caso.

Lo anterior implica que la propuesta educativa contenida en los objetivos, materiales de lectura y sobre todo en las actividades de trabajo, requiere tener como características centrales las siguientes:

1. Lo *vivencial*, en el sentido de que a partir del planteamiento de situaciones cotidianas y cercanas a los intereses y posibilidades de participación cívica de los alumnos, éstos pueden experimentar una vivencia que los involucre cognoscitiva y afectivamente, para que se logre un aprendizaje significativo.
2. Lo *participativo*, en el sentido de que los alumnos sean sujetos activos y constructores de su propio conocimiento, a través de actividades de reflexión, indagación y elaboración creativa de producciones y propuestas. De esta manera, se busca que los alumnos se visualicen a sí mismos como miembros de una sociedad civil participativa.
3. Lo *cooperativo*, en la medida en que gran parte de las actividades se deben realizar de manera

colectiva, buscando una interdependencia positiva entre los estudiantes y promoviendo formas de interacción social que se caractericen por la tolerancia, la empatía y la solidaridad entre compañeros.

4. Lo *comunitario*, dado que muchas de las actividades de trabajo deben llevar los aprendizajes logrados más allá de los límites del aula, promoviendo comportamientos y actitudes de una verdadera participación ciudadana de parte de los alumnos, buscando que éstos se comprometan con el bienestar de su comunidad.

Los aprendizajes a lograr en los alumnos

Es importante considerar el aprendizaje de una serie de saberes conceptuales básicos para entender qué es el Civismo y cuáles son los referentes legales, orgánicos y sociales que se vinculan con la participación y la defensa de los derechos de los individuos. Es decir, de entrada es muy importante que los alumnos adquieran una base de conocimientos sobre el tema que sea sólida, fidedigna y actualizada.

Pero no sólo debe abordarse el conocimiento declarativo y conceptual, también es muy importante que el profesorado tenga como propósito central sensibilizar a sus estudiantes ante la diversidad de problemas sociales, económicos y políticos que vive actualmente nuestro país, a fin de que

comprendan su corresponsabilidad y sus posibilidades reales de incidir en los asuntos de interés público de su comunidad. Esto implica que también se enfatizará el desarrollo de una ética ciudadana en el sentido de propiciar un compromiso de parte de los estudiantes por construir el bienestar individual y el colectivo.

De esta manera, es importante resaltar la importancia que tienen aprendizajes como los siguientes: la capacidad de autodeterminación, el pensamiento crítico y propositivo, las habilidades para ejercer sus derechos individuales y colectivos, la comprensión razonada de las normas jurídicas establecidas, las habilidades sociales que les permitan interactuar con sus compañeros en el aula en un clima de intercambios democráticos. En este sentido nos acercamos a la idea de escuelas basadas en una *Comunidad Justa*

(Power, Higgins y Kohlberg, 1989).

Como contraparte de lo anterior, el papel del docente no sólo será el de proporcionar información al alumno, sino ayudarlo a aprender significativamente, a cuestionar, a tomar decisiones razonadas y, sobre todo, a desarrollar gradualmente una actuación autónoma y comprometida. También es crucial su papel como modelo a seguir de todos aquellos valores y actitudes cívicos que se intentan promover (Maggi y Díaz Barriga, 1997; Mendive, 1994; Puig, 1995).

Una propuesta curricular en educación cívica requiere ser una *propuesta abierta*, no rígida ni inamovible. Esto quiere decir que el profesor del grupo o el equipo docente responsable en el plantel tienen que hacer adaptaciones curriculares, ampliar o diversificar los contenidos y las actividades para

que respondan al contexto educativo donde se ubican y sean apropiados a las características propias de sus estudiantes. En este sentido, es importante que el docente sea sensible a los tópicos de mayor interés para su grupo en particular y a aquellos acontecimientos y situaciones que acaparan en un momento dado la atención pública y son pertinentes al curso. Asimismo, tal y como lo propone Latapí (1994), es importante generar una diversidad de actividades extraclase, que estén pensadas para que los alumnos "salgan de las aulas" y participen activamente en eventos significativos de mayor alcance en beneficio de su comunidad, donde realmente puedan evidenciar la congruencia de sus conocimientos, actitudes y acciones en torno a una participación cívica real.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Berkowitz, M., *Educación la persona moral en su totalidad*, Biblioteca Virtual de la OEI, Santa Fé de Bogotá, Colombia, 1999.

Brown, J., Collins, A., y Duguid, P., "Situating cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, núm. 12 (1), Jan-Feb 1989, pp. 32-42.

Coll, C., "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica", *Anuario de Psicología*, núm. 69, Universitat de Barcelona, 1996, pp. 153-178.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw Hill, México, 1998.

Hernández, G., *Paradigmas en*

Psicología de la Educación, Paidós, México, 1998.

Latapí, P., *¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades*, Memorias del Encuentro Latinoamericano para la Paz y los Derechos Humanos, Aguascalientes, México, 1994.

Lucini, F., *Temas transversales y educación en valores*, Anaya, Madrid, 1994.

Maggi, R. y Díaz Barriga, F., *Cómo desarrollar valores y actitudes*, Guía para el maestro, CONALEP-SEP, México, 1997.

Mendive, G., *Curso de Mundo Actual para alumnos de preparatoria. Fundamentos del programa y sugerencias metodológicas*, Edición del autor, México, 1994. Puig, J., *La educación moral en la enseñanza*

obligatoria, Horsori, Barcelona, 1995.

_____, *La construcción de la personalidad moral*, Paidós, Barcelona, 1998.

Power, F.C., Higgins, A. y Kohlberg, L. "The habit of common life: Building character through democratic community schools", en: L. Nucci (Ed.), *Moral development and character education: A dialogue*, McCutchan, Berkeley, Ca., 1989.

Ryan, K. y Lickona, T., "Character development. The Challenge and the model", en: K. Ryan & G.F. McLean (Eds.), *Character development in the schools and beyond*, Praeger, New York.

Shea, T. y Bauer, A.M., *Special Education. A social system perspective*, Brown & Benchmark, Dubuque, USA, 1997

CARTA A MI HIJO

Fragmento tomado de *Segundo Diario Mínimo*, Editorial Lumen, 1994

Umberto Eco

Lingüista y escritor italiano

Querido Stefano:
Se acercan las Navidades y pronto las tiendas del centro estarán abarrotadas de padres excitadísimos que representarán la comedia de la generosidad anual -ellos, que han esperado con gozo hipócrita ese momento en el que podrán comprarse, como si fuera para los hijos, sus trenes preferidos, los guiñoles, las dianas para darnos y los ping-pongs caseros. Yo me quedaré mirando, porque este año todavía no me toca, tú eres demasiado pequeño y los juguetes Montessori no me divierten mucho, quizá porque no me gusta metérmelos en la boca, aunque las advertencias me comuniquen que no podré tragármelos. No, tengo que esperar: dos, tres, quizá cuatro años. Luego llegará mi turno, pasará la fase de la educación materna, declinará la era del osito y será el momento de que empiece a plasmar yo, con la dulce y sagrada violencia de la patria potestad, tu conciencia cívica. Y entonces, Stefano....

Entonces te regalaré fusiles. De dos cañones. De repetición. Metralletas. Cañones. Morteros. Sables. Ejércitos de soldaditos en formación de guerra. Castillos con puentes levadizos. Fortines que asediar. Empalizadas, polvorines, acorazados, reactores. Ametralladoras, puñales, pistolas de tambor. Colts, Winchesters, rifles, Chasepots, Noventa y uno, Garlands, obuses, culebrinas, pasavolantes,

arcos, ondas, ballestas, balas de plomo, catapultas, faláricas, granadas, ballestas, espadas, bicheros, arpones, alabardas y garfios de abordaje; y piezas de ocho, las del capitán Flint (en memoria de Long John Silver y de Ben Gun). Chafarotes, de los que le gustaban a don Barrejo, y aceros de Toledo, de esos con los que se hace el molinete de las tres pistolas, dejar seco al marqués de Montelimar, o la estocada del Napolitano, con la cual el barón de Sigognac fulminaba al primer bravucón que intentara secuestrarle a su Isabella; y luego, marrazos, partesanas, misericordias, crises, jabalinas, cimitarras y viratones y bastones de estoque, como aquel con el que John Carradine moría fulminado sobre el tercer raíl, y el que no se acuerde peor para él. Sables de abordaje que harían palidecer a Carmaux y a Van Stiller, pistolas con arabescos que sir James Brook no tuvo jamás (si no, no se habría dado por vencido ante el sardónico enésimo cigarrillo del portugués); y estiletes de hoja triangular, como aquel con el cual, mientras la jornada moría bastante dulcemente en Clignancourt, el discípulo de sir Williams dio muerte al sicario Zampa, una vez que hubo consumado el matricidio sobre la vieja y sórdida Fipart; y peras de angustia, de las que le introdujeron en la boca al carcelero La Ramée mientras el duque de Beaufort, con los pelos cobrizos de la barba aún

más fascinantes gracias a los largos cuidados de un peine de plomo, se alejaba a caballo, saboreando de antemano las iras de Mazarino; y bocas de fuego cargadas de metralla, para dispararlas con los dientes enrojecidos por el *betel*, y fusiles con la culata de madreperla, para blandirlos sobre corceles árabes de pelaje reluciente y jarrete nervioso; arcos rapidísimos, que harían que el sheriff de Nottingham se pusiera verde, y puñales de cuero cabelludo, como los que tuvo Minnehaha o (tú que eres bilingüe) Winnetou. Pistolas pequeñas y planas, de chaleco, para los golpes de ladrón de guante blanco, o *lugers* pesadísimas que cargaban el bolsillo o hinchaban el sobaco, a lo Michael Shayne. Y más fusiles. Fusiles, fusiles de Ringo, de Wild Bill Hitchcock o de Sambigliong, de antecarga. Armas, en fin, hijo mío, muchas armas, sólo armas. Esto te traerán tus Navidades.

Me asombra, señor -me dirán-, usted que milita en un comité para el desarme atómico y flirtea con las conferencias de paz, que hace marchas pacifistas y cultiva místicas a la Aldermaston. ¿Me contradigo? Muy bien, entonces me contradigo (Walt Whitman). [...]

Stefano, hijo mío, te regalaré fusiles. Porque un fusil no es un juego. Es el punto de partida de un juego. De ahí tendrás que inventar una situación, un conjunto de relaciones, una dialéctica de acontecimientos. Tendrás que hacer

pum con la boca, y descubrirás que el juego vale por lo que le pones dentro, no por lo que encuentras ya confeccionado. Imaginarás que destruyes enemigos, y saciarás un impulso ancestral que ningún incendio de civilización conseguirá ofuscar jamás, a menos que no te convierta en un neurótico dispuesto al examen empresarial a través de Rorschach. Pero te convencerás de que destruir a los enemigos es una convención lúdica, un juego entre juegos, y aprenderás así que es una práctica ajena a la realidad, cuyos límites, jugando, conoces bien. Te limpiarás de rabias y tensiones, y estarás dispuesto a acoger otros mensajes, que no contemplan ni muerte ni destrucción; y será importante que muerte y destrucción te parezcan siempre datos de fantasía, como el lobo de Caperucita Roja, que cada uno de nosotros ha odiado sin que de ahí haya brotado un odio irracional por los perros lobo.

Pero quizá no está todo ahí, y no estará todo ahí. No te permitiré disparar tus colts sólo a título de desahogo nervioso, de purificación lúdica de los instintos primordiales, dejando para después, una vez acaecida la depuración, la *pars construens*, la comunicación de los valores. Intentaré darte ideas ya mientras disparas escondido detrás de un sillón.

En primer lugar, no te enseñaré a disparar a los indios. Te enseñaré a dispararles a los traficantes de armas y de alcohol que están destruyendo a las reservas indias. Y a los esclavistas del Sur, por lo cual queda claro que dispararás como hombre de Lincoln. No te haré aprender a tirar sobre las caníbales del Congo, sino sobre los mercaderes de marfil, y en un momento de debilidad quizá te enseñe a cocer en una olla al Dr. Livingstone, *I presume*. Jugaremos del lado de los árabes contra

Lawrence, que, además, jamás me ha parecido un buen modelo de virilidad para los jovencitos bien, y si jugamos a los romanos, estaremos del lado de los galos que eran celtas, como nosotros los piemonteses, y más limpios que ese Julio César que pronto tendrás que aprender a mirar con desconfianza, porque no se le quitan las libertades a una comunidad democrática dando por toda propina, después de la muerte, unos huertos para pasear. Estaremos del lado de Toro Sentado contra ese repugnante individuo que fue el general Custer. Del lado de los Bóxers. Del lado de Fantomas mejor que del de Juve, demasiado fiel al deber para negarse, si fuera necesario, a pegarle con la porra a un argelino. Pero aquí estoy bromeando: te enseñaré, desde luego, que Fantomas era malo, pero no iré a contarte, cómplice de la corruptora baronesa Orczy, que Pimpinela Escarlata era un héroe. Era un sucio vandeano que traía a maltraer al buen Danton y al purísimo Robespierre, y si jugamos, tú participarás en la toma de la Bastilla.

¡Serán juegos formidables, piensa, y los haremos juntos! Ah, ¿queríais que comiéramos croissants? Adelante, señor Santerre, haga redoblar los tambores, ¡tricoteuses de todo el mundo, tricotead gozosas! ¡Hoy se juega a la decapitación de María Antonieta! ¿Pedagogía perversa? ¿Quién habla? ¿Usted, señor, que está rodando una película sobre el héroe fray Diavolo, bandolero, como si ello fuera posible, a sueldo de los caciques y de los Borbones? ¿Ha enseñado alguna vez a su hijo a jugar a Carlo Pisacane?¹ ¿o ha permitido que la enseñanza primaria y el poctastro Mercantini lo hicieran pasar a los ojos de nuestros pequeños por un rubio idiota y amable que hay que aprenderse de memoria?

Y usted, usted, que es antifascista se puede decir que desde nació, ¿ha jugado alguna vez con su hijo a los partisanos? ¿Se ha acurrucado alguna vez detrás de la cama fingiendo estar en las Langhe y gritando ¡atención, por la derecha llega la Brigada Negra, rastreo, rastreo, disparar, fuego sobre los nazis!? Usted le regala a su hijo las maderitas para hacer construcciones y lo manda con la criada a ver películas racistas que exaltan la destrucción de la nación india.

Así pues, querido Stefano, te regalaré unos fusiles. Y te enseñaré a jugar guerras muy complicadas, en las que la verdad no está nunca de un solo lado, en las que, si es necesario, se deben organizar algunos ocho de septiembre.² Te desahogará, en tus años mozos se te confundirán un poco las ideas, pero te nacerán lentamente algunas convicciones. Luego, adulto, crearás que todo ha sido un cuento, Caperucita Roja, Cenicienta, los fusiles, los cañones, el hombre contra el hombre, la bruja contra los siete enanitos, los ejércitos contra los ejércitos. Pero si, por ventura, cuando seas mayor, existen todavía las monstruosas figuras de tus sueños infantiles, las brujas, los gnomos, los ejércitos, las bombas, los reclutamientos obligatorios, ojalá hayas adquirido una conciencia crítica hacia los cuentos de hadas y aprendas a moverte críticamente en la realidad.

Notas

¹ Patriota de origen napolitano (1818-1857), se batió por la independencia y unidad de Italia y murió en una insurrección contra los Borbones.

² El 8 de septiembre de 1943 Italia firma el armisticio con los aliados; el rey, Vittorio Emanuele III, y el jefe del gobierno, general Badoglio, huyen, dejando el control de Roma en manos de los alemanes. Es la fecha de inicio oficial de la Resistencia partisana.

Este espacio contiene sugerencia bibliográficas, para que nuestro lector amplíe lo tratado en este número.

Voces-Citas

ARANGUREN, J. L.

Ética. Biblioteca La Revista de Occidente, Madrid, 1976.

CAMPS, Victoria.

Concepciones de la ética. Trotta Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Madrid, 1992.

Virtudes Públicas.

Edit. Espasa-Calpe, Madrid, 1990.

CORTINA, Adela.

Concepción de la ética. (Iberoamericana de Filosofía. 2) Trotta, Madrid, 1992.

CULLEN, Carlos A.

Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la educación. Editorial Paidós 1997.

HICKS, D. (compilador)

Educación para la paz. Ministerio de Educación y Cultura. Ediciones Morata, Madrid, España, 1993.

PRADO GALÁN, Javier. S.J.

Ética sin disfraces. ITESO-UIA, Santa Fé, México, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo.

Entre la Realidad y la Utopía. Col. Sección de obras de Filosofía, UNAM/FCE, México, 1999.

Ética.

Grijalbo, México, 1986.

SAVATER, Fernando.

El valor de educar. Edit. Ariel, México, 1997.

Ética para Amador.

Edit. Ariel, Barcelona, 1991.

Invitación a la ética.

Anagrama, Barcelona, 1991.

Potenciar la razón

Ensayo presentado en el Debate "La educación que queremos", Madrid, España, 1998.
<http://www.elPais.es/p/d/debate/educa.htm>.

VILLORO, Luis. El poder y el valor. Fundamentos de una ética política. FCE-El Colegio Nacional, 1999.

Nombre _____
Dirección: _____
C.P. _____ Ciudad _____ Estado _____
Teléfono: _____
Cheque No. _____ (A favor de Irazema Ramirez Hernández) Giro No. _____

**Precio de
Suscripción
4 números** **\$ 60.00**

Voces de la Educación

