

# Voces de la Educación

Número 5

Enero - Junio 2003



LA DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN BÁSICA: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS: *Silvia L. Conde*  
\*EDUCAR EN LA JUSTICIA: *Adela Cortina* \* LA FORMACIÓN PROFESIONAL IN SITU MEDIANTE EL SERVICIO Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA: *Frida Díaz Barriga* \*  
EDUCACIÓN, VALORES E IDENTIDADES EN AMÉRICA LATINA: *José Ramón Fabelo Corzo* \*LA UNIVERSIDAD DE LA COMPAÑÍA DE JESUS A LA LUZ DEL CARISMA IGNACIANO: *Alocución del P. Peter-Hans Kolvenbach* \*LA EDUCACIÓN MORAL EN UNA SOCIEDAD POSTMODERNA: *Javier Prado Galán S.J* \*LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS (Notas sobre la formación de los adolescentes): *Emilio TENTI FANFANI* \*REGLAS Y VIRTUDES: EL MITO DE LOS VALORES: *Héctor Zagal*  
\*

# Voces de la Educación

## Director

Víctor Gutiérrez Torres

## Coordinadora Editorial

Irazema Ramírez Hernández

## Comite de Colaboradores

Hugo Aboites, Marcelino Arias Sandi, Wietse Berent de Vries, Lyle Figueroa Sevillano, Sebastián Figueroa, Francisco Gómezjara+, José Teodulo Guzmán Anell sj, Pedro Linares Fernández, Pedro Lizarraga, María de Lourdes Lule González, Gerardo Mora, Humberto Muñoz García, Jorge Padua Nesrala, Marco Rodríguez Rebolledo, Rhina Roux, Georgina Tecla, Francisco Zapata Schaffeld, Alfredo Zavaleta B

**España:** Victoria Camps, Alfonso Luque Lozano

**Argentina** Emilio Tenti Fanfani

**EEUU:** Peter McLaren

## Domicilio

Miami 79

Col. Aguacatal, C.P. 91130

Teléfono: 01-28-815-1138

28-126-0543

Xalapa, Veracruz, México

voces.educ@correoseb.com

voces\_edua@hotmail.com

voces.edu@mexico.com

Precio 20 Pesos

## Voces de la Educación

Voces de la Educación, es una 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 autorización parcial o total del contenido siempre y cuando se cite la fuente y después nos envíe 2 ejemplares de la publicación.

ISSN 1665-1596

Tiraje de este Número 1000

Imprenta

Speed Print

Col. Progreso

Av. Xalapa # 6081

Xalapa, Veracruz..

## CONTENIDO

### LA DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN BÁSICA: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS

Silvia L. Conde.....1

### EDUCAR EN LA JUSTICIA

Adela Cortina.....6

### LA FORMACIÓN PROFESIONAL IN SITU MEDIANTE EL SERVICIO Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Frida Díaz Barriga.....9

### EDUCACIÓN, VALORES E IDENTIDADES EN AMÉRICA LATINA

José Ramón Fabelo Corzo.....15

### LA UNIVERSIDAD DE LA COMPAÑÍA DE JESUS A LA LUZ DEL CARISMA IGNACIANO

Alocución del P. Peter-Hans Kolvenbach.....22

### LA EDUCACIÓN MORAL EN UNA SOCIEDAD POSTMODERNA

Javier Prado Galán S.J.....36

### LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS

(Notas sobre la formación de los adolescentes)

Emilio TENTI FANFANI.....44

### REGLAS Y VIRTUDES: EL MITO DE LOS VALORES

Héctor Zagal.....49

# LA DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN BÁSICA: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS

Silvia L. Conde<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos de la educación básica es proporcionar a las niñas, niños y jóvenes una formación cívica integral, que les aporte herramientas para ejercer sus derechos, para participar en los asuntos de interés común, para fortalecer su desarrollo moral y para asumir de manera responsable su papel en la construcción de su sociedad. Es decir, la educación básica debe preparar para la vida democrática.

En el actual currículo de educación básica se incluyen propósitos, contenidos y materiales que podrían aportar al fortalecimiento de conocimientos, habilidades, actitudes y valores democráticos en el alumnado. Educación Cívica en primaria o Formación Cívica y Ética en Secundaria de manera explícita pretenden formar en valores y para la democracia; los libros de texto de éstas y otras materias ofrecen experiencias de aprendizaje que aportan al

conocimiento de los derechos, al fortalecimiento de la identidad nacional así como al conocimiento de la organización del Estado Mexicano; los contenidos de otras asignaturas ofrecen la oportunidad de trabajar aspectos específicos de la formación democrática. Sin embargo, desde la mirada de las maestras y maestros estos elementos curriculares no aparecen articulados, ya que no existe una línea que los una de manera transversal, les dé continuidad y sistematicidad. Por ello existe la sensación de que en la educación básica no se incluyen de manera suficiente los valores y los contenidos de la democracia. En este artículo, expongo los elementos preliminares de una propuesta de trabajo transversal de los contenidos de la democracia en educación básica. Esta propuesta sirve de sustento para un programa de intervención en ciernes que incluye la elaboración de materiales específicos para el desarrollo de competencias cívicas.

## ¿Por qué educar para la democracia en las escuelas básicas?

Aunque la escuela tiene sus límites frente a otras instancias de socialización, se espera que contribuya a la formación de una base ciudadana, por las siguientes razones:

- Un Estado no puede desarrollarse éticamente si no cuenta con una ciudadanía informada, conocedora de sus derechos, respetuosa de los derechos de los demás y poseedores de una moral democrática.
- Sólo es posible transitar a la democracia a través de la participación de una ciudadanía organizada, activa, crítica y demandante. Las escuelas pueden proveer a los alumnos experiencias de organización y participación responsable.
- Una base ciudadana preocupada por el bien común, por lo público, con una fuerte moral

<sup>1</sup> Investigadora independiente. Autora de libros de texto para primaria de la materia Educación Cívica y para secundaria, en Formación Cívica y Ética, editados por Larousse. Asesora del Instituto Federal Electoral para la elaboración de un Programa de Educación para la Democracia. Correo electrónico: [silvialconde@aol.com](mailto:silvialconde@aol.com)

democrática, puede contribuir a la transformación de las relaciones de dominación, promover interacciones humanas democráticas y transformar las instituciones sociales de su entorno. Un reto de las escuelas es contribuir a que los sujetos desarrollen esta visión de lo público y trasciendan de una postura egocéntrica hacia una postura social.

Las escuelas de todos los niveles pueden asumir las tareas derivadas de estas premisas, pero deseo centrarme en las de educación básica por dos razones: es mejor empezar la formación democrática desde los primeros años que hacerlo durante la juventud y porque la educación básica concentra un alto porcentaje de la matrícula del Sistema Educativo Nacional. Desafortunadamente una gran proporción de jóvenes no cursa la educación media, para ellos, la formación ciudadana que reciban en la básica podría ser la única experiencia de formación sistemática y estructurada, la cual sin duda se verá enriquecida y significada por la práctica cotidiana de la democracia en su localidad.

### **Educación cívica y democracia**

Como ya se ha señalado, uno de los propósitos de la educación cívica es la formación de ciudadanos, es decir, de miembros libres y responsables de la sociedad que ejerzan sus derechos y cumplan sus deberes con plena conciencia de ellos. Con este propósito, la educación cívica da cabida a diversas modalidades como la educación para los derechos humanos, para la democracia, para el medio ambiente, para la equidad de género, entre otras, las cuales tienen distintos propósitos y aparatos conceptuales similares.

La educación para la democracia es una formación moral y política, ya que supone el desarrollo de una ética ciudadana basada en mínimos éticos derivados de los principios universales de los Derechos Humanos y de los valores de la democracia. Asimismo, se pretende preparar al alumnado para la participación responsable en la construcción de su sociedad, ya sea desde una posición de poder político o desde el poder ciudadano.

La educación para la democracia se sustenta en tres componentes o tipos de

contenidos: el *saber* de la democracia, el *saber hacer* y el *ser y convivir*.

#### a) Conocimiento y comprensión de nociones básicas e información relevante

Este componente alude a la dimensión conceptual de la educación para la democracia y se refiere al saber. Incluye el conjunto de información y nociones vinculadas con la democracia, las cuales se convierten en contenidos de aprendizaje. La enseñanza de los aspectos formales de la democracia tradicionalmente se ha encomendado a asignaturas como educación cívica o ciencias sociales. En ellas se abordan los temas de ciudadanía, soberanía popular, instituciones y estructuras democráticas, así como el ejercicio de los derechos políticos, en especial a votar y ser electo para cumplir cargos públicos.

En este componente, se resalta la importancia de conocer y comprender la historia, principios y contenidos de la Constitución porque se les asume como sustento formal del Estado de Derecho y de la democracia como sistema de gobierno. También se incluye el conocimiento y comprensión de la estructura de nuestra forma de gobierno (separación

de poderes, federalismo, sistema de partidos, representatividad, proceso legislativo...) así como la valoración de la democracia como un sistema preferible a otros. En el estudio de la Constitución y otras leyes, se espera que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, necesario para analizar tensiones entre derechos, entre valores y derechos, así como entre intereses individuales y de orden social.

#### b) Desarrollo de habilidades y capacidades

Este componente alude a la dimensión procedimental de la educación para la democracia y se refiere al *saber hacer*. El aprendizaje de la democracia supone la adquisición de hábitos y habilidades, es decir, de la capacidad para aplicar procedimientos que han sido desarrollados mediante la práctica. En este caso, nos referimos a las habilidades sociales que propician la convivencia democrática así como aquellas necesarias para participar, tomar decisiones, negociar y resolver conflictos de manera no violenta.

#### c) La formación de sujetos democráticos: el desarrollo de actitudes y valores

Este componente alude a la dimensión actitudinal de la educación para la democracia y se refiere al *ser* y al *convivir*. La formación de sujetos democráticos tiene un fuerte vínculo con el desarrollo de la moralidad, por ello se plantea que los sujetos aprenden a ser democráticos al vivir en un contexto sociocultural pleno de experiencias cotidianas e interacciones congruentes con los principios de la democracia. En este componente se aspira a favorecer el desarrollo del juicio crítico y la práctica de la democracia en la vida cotidiana de la escuela.

Esta articulación entre desarrollo moral y contextos democráticos da lugar a una moral democrática o moral cívica, caracterizada por una forma particular de percibir y comprender la realidad social; por un conjunto de habilidades como el diálogo, la capacidad empática, la autorregulación o la autonomía; y desde luego por valores como tolerancia, solidaridad, respeto al otro, pluralidad, libertad, justicia, participación, igualdad, legalidad, entre otros. La educación es democrática tanto por sus fines como por sus procedimientos, por ello se aspira a lograr una *atmósfera democrática* en la escuela y una

práctica pedagógica democrática al interior de las aulas a partir de la participación de los alumnos en la toma de decisiones, en la conducción de su aprendizaje, así como en el establecimiento de la autodisciplina, autogestión y la cogestión. El conjunto de estos aprendizajes configuran el sentido de la educación democrática y motivan una gran cantidad de procesos de intervención que imprimen ciertas exigencias a las escuelas.

#### **La transversalidad curricular en el desarrollo de las competencias cívicas**

Los tres componentes de la educación para la democracia se pueden trabajar mediante el desarrollo de competencias cívicas, es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que preparan a los sujetos para la vida en democracia. En virtud de que se concibe a la educación para la democracia de manera integral, ésta no se puede reducir al espacio curricular de una asignatura sino que es preciso trabajar las competencias cívicas en los distintos ámbitos formativos de la escuela. Existen al menos tres espacios curriculares para desarrollar las competencias cívicas: una asignatura, todas las asignaturas de manera

transversal y el currículo oculto.

Trabajar las competencias cívicas desde una asignatura como la *Educación cívica* o la *formación cívica y ética* tiene la ventaja de que se cuenta con un espacio explícito dentro de los planes y programas para abordar ciertos contenidos con propósitos claros y evaluables. La asignatura garantiza al menos la validación curricular de la educación ciudadana y da entrada a una acción planeada e intencionada; pero reporta varios riesgos, como la adopción de los vicios propios de otras asignaturas: rigidez de los contenidos, desvinculación con la realidad, evaluación a través de exámenes o énfasis en la calificación por sobre el aprendizaje.

Parece lo más conveniente trabajar las competencias cívicas en las distintas asignaturas del plan de estudios de manera transversal. Esta alternativa supone que los contenidos de la formación cívica y ética no se construyen sólo creando una asignatura, independiente y aislada, sino a través de su articulación con todo el plan de estudios e incorporando en él sus principios y propósitos. La Historia, la Geografía, la

Biología, las Artes e incluso la Física o la Química contienen elementos que se relacionan de una u otra manera con la formación ciudadana y se constituyen en espacios para promover actitudes y valores como la tolerancia, la igualdad de derechos, la participación o el respeto a la pluralidad. Cada una de ellas aporta a la formación ciudadana ya sea en el desarrollo de habilidades cognitivas, en la posibilidad de analizar un fenómeno desde diferentes puntos de vista u ofrecer datos e información complementaria para la comprensión de un hecho social.

La tercera alternativa curricular para la educación ciudadana se relaciona con las características de la gestión escolar, entendida esta como la forma en la que se organiza y se toman decisiones en la escuela. Esto entra en el plano del llamado currículo oculto.

Para definir la educación para la democracia como línea transversal es necesario establecer propósitos y contenidos claros. Este es el momento de definir las competencias cívicas a partir de las cuales se harán las articulaciones entre asignaturas.

## **Competencias cívicas para la educación básica**

Las siguientes competencias cívicas se proponen a partir de la revisión de la teoría política democrática y de los programas de educación ciudadana, educación cívica y educación para la democracia desarrollados en América Latina, España y Estados Unidos. Se han definido 14 competencias cívicas que se expresan en un conjunto de indicadores críticos relativos a los contenidos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. Para el desarrollo de la propuesta general de intervención, los contenidos de cada competencia han sido secuenciados por ciclos y niveles en estrecha relación con los contenidos curriculares. En esta ocasión solamente se enlistan las competencias cívicas. En una siguiente entrega se ofrece su descripción general y algunos de sus contenidos.

1. *Autoconocimiento y autorregulación*
2. *Participación democrática.*
3. *Toma de decisiones*
4. *Diálogo*
5. *Manejo y resolución de conflictos*
6. *Comprensión crítica*
7. *Perspectiva social y*

*búsqueda del bien común*

*8. Respeto a la diversidad*

*9. Respeto y valoración de la  
Justicia y la Legalidad*

*10. convivencia democrática  
(los valores de la democracia)*

*11. Conocimiento, respeto y*

*defensa de los Derechos  
Humanos.*

*12. Comprensión de la  
democracia como sistema de  
gobierno y forma de  
organización social*

*13. Ejercicio democrático de la*

*autoridad y control ciudadano  
del poder*

***14. Participación en procesos  
electivos y de consulta  
democrática***

## EDUCAR EN LA JUSTICIA

**Adela Cortina**

**Catedrática de Ética y Filosofía política**

**Universidad de Valencia**

Ayudar a resolver los conflictos, en este sentido dinámico de actividad que presta el infinitivo verbal, es una de las metas que hoy se proponen indagaciones de diverso género. El conflicto podría caracterizarse como una situación de enfrentamiento, provocada por una contraposición de intereses -sea real o aparente- en relación con un mismo asunto; situación que puede producir verdadera angustia en las personas normalmente constituidas cuando no se vislumbra una salida satisfactoria y el asunto es importante para ellas.

En principio, los conflictos pueden muy bien ser individuales, cuando es la propia persona quien se debate entre dos opciones que le parecen incompatibles, y acabar convirtiéndose, si la solución no llega, en auténtica neurosis. De ahí que psicólogos y pedagogos indaguen en las fuentes de los conflictos personales, y traten de hallar estrategias con las que la persona afectada pueda encontrar salidas que le devuelvan la salud. Porque ayudar a "resolver conflictos"

significa ayudar a encontrar salidas de un angustioso callejón. Y es tarea relacionada con la salud, en la medida en que uno de los factores para medir la salud de una persona es la autoposesión, la capacidad que demuestra de ser dueña de sí misma, capacidad que pierde cuando le atenaza la angustia del conflicto.

Por eso, educar en la resolución de conflictos, ya a nivel personal, significa enseñar a la persona a enfrentarlos con la voluntad positiva de no permitir que le arrebaten la capacidad de ser dueña de sí misma. Y es materia indispensable en la educación porque, sin la habilidad suficiente para hacerlo, la persona sufrirá a lo largo de su vida situaciones de dolor evitables.

El conflicto, en segundo lugar, pueden ser interpersonal, e incluso "intersocial", cuando son grupos enteros, sociedades enteras las que mantienen, o creen mantener, intereses divergentes con respecto a un mismo asunto. Como decía -según Kant- Francisco I de Francia, a cuento de su imperial

primo Carlos I de España: "los dos queremos lo mismo. Los dos queremos Milán".

Los conflictos interpersonales o intergrupales son sin duda una de las fuentes de la angustia humana, y de ahí que sociólogos, psicólogos, pedagogos, se hayan aprestado a investigar sus causas y los procedimientos de posible solución, hasta generar todo un ámbito de investigación propia: la "Investigación para la paz y la Resolución de Conflictos", o bien los "Estudios de la Paz". Tales estudios tienen ya una historia que, en lo que hace a nuestro tiempo, comienza a mediados de nuestro siglo en la obra de Johan Galtung y en la creación del International Peace Research Institute de Oslo (1959), y se prolonga en publicaciones e instituciones diversas.

En España, el Centro de Investigación para la Paz de Madrid, el Seminario de Investigación para la Paz del Centro Pignatelli en Zaragoza, el Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, o el

Centro de Estudios de la Paz de Castellón, son buena muestra de un continuado trabajo, que tiene su aplicación también en la enseñanza. Educar para la paz y la resolución de conflictos es un camino con futuro, no sólo porque la educación es la apuesta de futuro de cualquier sociedad, sino también porque la resolución de conflictos, para ser auténtica resolución, debe tener por meta la paz y la justicia.

Y éste es el marco sin el que las técnicas de resolución quedan en simples estrategias, que reciben una coloración moral u otra según la meta que se propongan quienes se encuentran en el conflicto; como bien mostraba Kant al distinguir entre tres tipos de imperativos: los **consejos de la habilidad** y los de la **prudencia** y los **mandatos de la moralidad**. Distinción que, dos siglos después, sigue vigente, y por eso vamos a adoptarla para abordar mejor nuestro tema.

Si tomamos las técnicas de resolución de conflictos únicamente como **consejos de habilidad**, entonces estamos invitando a las personas atenazadas por el conflicto a que analicen si es tan relevante para sus vidas como creen, a que examinen las causas que lo originan, a que imaginen alternativas y las valoren según sus consecuencias. Todo lo cual es bien positivo, pero la

pregunta que a todo consecuencialismo se plantea es siempre la misma: ¿desde qué meta o desde qué perspectiva es preciso valorar las consecuencias? Porque si la meta queda al albur, entonces muy bien puede ser que en ocasiones algunos individuos saquen ventaja del conflicto, y más les interese agudizarlo que disolverlo. Como es el caso de quien cuenta con el poder -de los votos, del dinero- y más gana cuanto más aplasta a la minoría o al pobre. O el caso de quien tiene una psique débil, y el psicólogo le aconseja en una situación de conflicto que mienta y calumnie con tal de salvar el pellejo.

Si el criterio de valoración es el beneficio individual, entonces el habilidoso puede ser verdaderamente perverso o psíquicamente débil o cobarde.

Ciertamente, llegados a este punto suele darse un segundo paso y recordar al afectado que su propio beneficio no es cuestión puntual, sino ganancia que ha de planearse al medio y largo plazo. Porque debe pensar en ser feliz en el transcurso de su vida, no sólo experimentar placer o salir con bien en un momento determinado. Una solución egoísta momentánea, en consecuencia, sea por perversidad, sea por debilidad, podría ser pan para hoy y hambre para mañana,

porque los grupos sociales tampoco acogen con agrado al egoísta, o porque la tranquilidad psíquica transitoria puede perderse si se descubre el daño injustamente causado.

La prudencia aconseja entonces recordar que importa la felicidad, más que la solución presente, y por eso con vistas a la felicidad hay que valorar las consecuencias de las posibles salidas del conflicto. Los **consejos de la prudencia** deben prestar calado, ampliar el horizonte de valoración y reflexión de los consejos de la habilidad. El prudente utiliza sus habilidades para ser verdaderamente feliz.

Ocurre, sin embargo, que ser "verdaderamente feliz" psicológicamente es algo que puede lograrse con un prudente cálculo, sin necesidad de introducir en él a los que no pueden dañarme. Y éste es el límite de las estrategias cuando no reflexionamos bien sobre los fines. Éste es el límite de una **racionalidad estratégica**, cerrada sobre sí misma, que desconoce el horizonte ganado por una racionalidad comunicativa.

Desde la racionalidad estratégica, sea habilidosa o prudencial, un sujeto contempla a los demás desde la perspectiva de su beneficio inmediato o desde su felicidad a largo plazo. Desde esa perspectiva puede

aconsejarle su razón, o bien tomar los conflictos como juegos de suma cero, en los que lo que uno gana, lo pierde el otro; o bien como juegos de no suma cero, en los que todos pueden ganar. En el primer caso, la persona intentará resolver el conflicto sacando ganancia y arrebatándosela a los demás. En el segundo, intentará tomarlo como una ocasión para la cooperación, de la que todos obtienen beneficio. Sin embargo, optar por una forma de juego u otra es cosa de lo que aconseje la prudencia, contando con los datos de la situación.

En este punto es en el que las técnicas y estrategias de

la resolución de conflictos se ven coloreadas por lo que en la tradición ética occidental se ha denominado el "momento deontológico": el momento de una racionalidad comunicativa, que exige dar un paso más allá de la prudencia, sin perderla, para ingresar en el ámbito de la justicia.

No se trata sólo de encontrar soluciones para los conflictos que rebajen la tensión psicológica. Se trata sobre todo de encontrar soluciones **justas** para los que se encuentran implicados. Porque las relaciones humanas se producen entre sujetos que, aún "antes" de saberse en confrontación, se

reconocen mutuamente como seres humanos. Sin ese reconocimiento mutuo, nadie aprende a saberse persona. Educar en ese mutuo reconocimiento, educar en la consideración de todas y cada una de las personas como seres que aspiran a una vida digna y plena y merecen lograrla, es el procedimiento infalible para orientar las estrategias de resolución de conflictos en el sentido justo, en el sentido de la justicia.

No basta con aprender a resolver los conflictos para librarse de la angustia psicológica. Urge aprender a resolverlos haciendo justicia.

### **Referencias bibliográficas**

- Adela Cortina, La ética de la sociedad civil, Madrid, Anaya/Alauda, 1994.
- , El quehacer ético, Madrid, Santillana, 1996.
- , Ciudadanos del mundo, Madrid, Alianza, 1997.
- , Alianza y Contrato, Madrid, Trotta, 2001.
  
- Immanuel Kant, Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres, Madrid, Santillana, 1996.
- Miquel Martínez, "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas", en "Educación y Democracia (1)", Revista Iberoamericana de Educación, 1994, 13-40.
- Josep M. Puig, La construcción de la personalidad moral, Barcelona, Paidós, 1996.

# LA FORMACIÓN PROFESIONAL IN SITU MEDIANTE EL SERVICIO Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA

**Frida Díaz Barriga**  
**Facultad de Psicología**  
**(UNAM)**

La problemática actual que enfrentan las universidades constituye en gran medida tanto un obstáculo como un reto a las posibilidades de innovación de la formación profesional. Dicha problemática es muy compleja, difícil incluso de tipificar, pero en particular resaltan cuestiones como la desvinculación entre la universidad y las demandas del ejercicio social de la profesión; la ruptura entre formación teórica y práctica; el sobrénfasis en una enseñanza receptivo-repetitiva, poco significativa, funcional y motivante; la descontextualización y falta de sentido de las prácticas educativas; la organización insular y poco flexible del conocimiento disciplinar que se traduce en un currículo lineal y desarticulado; y la incapacidad de desarrollar en los alumnos una diversidad de habilidades de pensamiento y aprendizaje.

En este contexto, el sentido de la innovación re

quiere ir mucho más allá de una reorganización o actualización de un plan de estudios, de los programas de las asignaturas o de los cursos de formación de los profesores; si la idea de cambio se restringe a lo anterior, tal vez logremos el propósito de “modernizar” un proyecto educativo, pero no necesariamente lo estamos innovando. A nuestro juicio, la innovación educativa implica la búsqueda de una nueva configuración y articulación entre las dimensiones y elementos nodales de un sistema, proyecto educativo o propuesta curricular, así como una toma de postura respecto a los alcances y misión de dicho proyecto. En este sentido, la verdadera innovación educativa implica cambios profundos, reestructuraciones sustanciales que tocan los aspectos social, epistemológico, psicoeducativo, disciplinar, axiológico y técnico, debiendo replantearse tanto la epistemología de la práctica

educativa como los supuestos pedagógicos en que descansa el proyecto educativo en cuestión (Schön, 1992).

Creemos que el desarrollo exitoso de un currículo universitario orientado a la profesionalización (entendida como aquellas acciones que un profesional competente realiza en un escenario social con la intención de dar solución a problemas relevantes para las personas o la comunidad), requiere en primer término un cambio profundo en los enfoques disciplinarios o paradigmas que dan origen a dichas prácticas sociales. Pero también requiere de una transformación sustancial en la manera en que se concibe al profesional y a la formación que recibe en las universidades. En esta dirección es que en este escrito se plantean una serie de acotaciones acerca de la importancia y características de dicha formación profesional, y en especial, en torno a algunos principios psicopedagógicos enmarcados en las visiones

*constructivista y crítico-reflexiva.*

En primer término, hay que cuestionar la idea de que la formación de un profesional deba circunscribirse sólo al aprendizaje de teorías, métodos generales y técnicas específicas, con la expectativa de que el profesional en ciernes podrá aplicar dichos conocimientos en su debido momento, mediante la provisión de instrucciones de cómo hacer las cosas o cuando la situación propicia se presente. Por el contrario, diversos autores han argumentado y demostrado que la formación de un verdadero profesional, se caracteriza por la posibilidad de construir un conocimiento profesional dinámico, estratégico, autorregulado y sobre todo reflexivo (Dewey, 1989; Ermert y Newby, 1996; Smyth, 1989; Schön, 1992, entre otros). También ha quedado establecido que la diferencia entre un experto y un lego en determinada profesión no sólo se ubica en la cantidad de conocimiento o el número de habilidades o competencias que poseen, sino por la manera en que organizan y manejan cualitativamente un conocimiento profesional específico de dominio y por el enfoque (contextuado, cualificado y estratégico) que adoptan ante las tareas y

problemas que enfrentan (Ermert y Newby, 1996).

Difícilmente un profesional en ejercicio enfrenta en la realidad los casos o problemas estereotipados, simplistas y descontextuados que se le ofrecieron en el mejor de los casos, en los textos que llevó en la carrera. De hecho, las experiencias de enseñanza a nivel profesional carecen en muchas ocasiones de un contacto con el ejercicio real de la profesión, sea mediante prácticas profesionales en escenarios reales o incluso con apoyo en la solución de casos y problemas hipotéticos o simulados realmente relevantes. Ello se traduce en limitaciones importantes para el futuro profesional, quien en la práctica real de su profesión, suele enfrentar situaciones complejas y únicas, cargadas de incertidumbre y ambigüedad, que le plantean dilemas sociales y éticos, que no pueden ser resueltos simplemente con la aplicación del conocimiento disciplinar que ha estudiado.

Dichos saberes o habilidades están más allá de los límites de la competencia profesional con la que egresan los estudiantes de nuestras universidades. En realidad, no podemos soslayar que las

universidades no enseñan adecuadamente a los alumnos cómo enfrentar los problemas nodales de la práctica de su profesión. Ya desde hace dos o tres décadas algunos educadores anticipaban la situación actual: la imposibilidad de los profesionales de satisfacer las elevadas expectativas sociales acerca de su papel, mientras que se incrementan las instancias y mecanismos de regulación de la actividad profesional (Schön, 1992).

Puesto que hoy en día sabemos más acerca de cómo se aprende una profesión, ello debería conducirnos a cambiar el cómo se le concibe y como se le enseña. Desde una perspectiva sociocultural, una *profesión* no se define únicamente por el conocimiento de las disciplinas académicas en que se apoya y el ejercicio profesional no se restringe a la aplicación práctica rutinizada de las teorías científicas. Por el contrario, una profesión constituye una cultura o comunidad de practicantes o profesionales de un ámbito particular, y en un momento histórico y entorno social dado, que perfila en gran medida las demandas que se les hacen y las prácticas que realizan. Los profesionales comparten no sólo un conocimiento de índole

científica, metodológica o técnica, sino lenguajes, creencias, actitudes, valores e intereses gremiales. De esta manera, un profesional llega a convertirse en integrante de una comunidad de expertos que realizan determinadas prácticas especializadas que se les demandan en contextos sociales específicos.

Ahora bien, en relación a la enseñanza de las profesiones, por supuesto que se requiere un basamento conceptual y metodológico sólido que dé sustento a la práctica, puesto que lo que diferencia a un profesional de un técnico o de un práctico-empírico es precisamente el dominio de un campo disciplinar o científico dado, lo que se traduce en la comprensión de los fenómenos o hechos en los que interviene. Pero este aprendizaje sólo será significativo en la medida en que tenga lugar en el contexto de los intentos que el futuro profesional haga por intervenir profesionalmente en una situación real y concreta, con el debido conocimiento de causa y teniendo claros los problemas que enfrenta y los saberes en que sustenta su intervención. De ahí la importancia de la formación en escenarios de práctica profesional, siempre y cuando se acuda a dichos escenarios con un enfoque de “*pensar*

*críticamente la práctica*” y de “*solución creativa de problemas situados*”, y no con la idea de “practicar” o ejercitar mecánicamente conocimientos estáticos. Es decir, deben promoverse procesos de enseñanza centrados en el aprender haciendo y en la construcción selectiva de situaciones y soluciones.

En concordancia con lo anterior, en otro escrito propusimos una serie de directrices para orientar la conformación de un modelo de formación en la práctica a nivel profesional, en nuestro caso concreto para profesiones orientadas al servicio, como la psicología educativa (Díaz Barriga y Saad, 1996); dichas directrices consisten en lo siguiente:

a) La importancia de diseñar un proyecto curricular *situacional*, generado en respuesta a las demandas, características y necesidades de la población que acude en búsqueda de servicios, de una comunidad educativa o de un entorno social particular, y no prescrito a priori como un modelo idealizado o “universalista”. En todo caso, lo importante es resaltar que hay que promover en los escenarios de práctica la conformación de proyectos que se construyen y negocian entre los participantes

(no son opciones predeterminadas ni unipersonales).

b) La intención de formar a los profesionales como *prácticos reflexivos* en el sentido que otorga D. Schön (ob. cit.) al término, permitiendo que a través de procesos continuos de diálogo y revisión crítica en y sobre la acción, se avance en la construcción del conocimiento profesional.

c) La adopción en la enseñanza profesional de los enfoques “*pensar la práctica*” y “*solución situada de problemas*” versus “*la aplicación de la teoría*” (Gimeno, 1996), donde la enseñanza y aportaciones desde las disciplinas siguen un abordaje de interdependencia-interacción entre teoría y práctica, no de traspolación unidireccional o trasplante (Coll, 1996).

d) La concepción del docente como *mediador* del aprendizaje bajo una modalidad de enseñanza *tutorial* (v. Brown, Collins y Duguid, 1989 y en general los enfoques de la cognición situada y sociocultural, en un entorno educativo que responde a la metáfora del andamiaje propuesta por Bruner), que implica una serie de apoyos de

índole personal, relativos a la intervención así como a la reflexión crítica, supervisión y retroalimentación de la práctica profesional. Aquí encontramos como mecanismos de instrucción básicos la participación guiada y la ayuda ajustada. Asimismo, se requiere que las situaciones profesionales que se enfrenten en el proceso de formación sean auténticas, es decir, reales y relevantes social y profesionalmente.

e) Un currículo práctico requiere conjuntar e integrar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinal-valorales, (Coll, Pozo y otros, 1992) porque sólo de esta manera se desarrollarán las habilidades académicas, cognitivas, sociales, éticas y profesionales requeridas .

En esta propuesta, el foco de interés en la formación de los profesionales en la práctica cambia de la aplicación fiel de teorías, programas o técnicas puntuales, hacia un proceso grupal-cooperativo de problematización del campo de intervención, que incluye el desarrollo de soluciones fundamentadas y atingentes, así como la adopción de un *modelo ecológico de usuario*. En un *modelo del usuario* los

profesionales ven al usuario de los servicios profesionales y a su familia como personas que tienen derecho a participar, decidir y seleccionar lo que creen apropiado para la satisfacción de sus necesidades. Este modelo se contrapone en gran medida a la visión predominante de la intervención profesional centrada en la aplicación unidireccional del conocimiento profesional, donde el profesional en su calidad de experto es el único que define los problemas y toma las decisiones. De acuerdo con Bassedas y cols. (1993) la visión de la acción de profesiones como la psicología educativa ha cambiado notablemente en los últimos años, sobre todo en el ámbito de la intervención educativa y el psicodiagnóstico, que se han ido alejando del abordaje basado en el modelo clínico y en la intervención individual y unipersonal, para acercarse a los modelos ecológicos de usuario. Este cambio ha sido más evidente en los modelos de educación integrada, que se oponen abiertamente a la segregación y etiquetación propia de los abordajes convencionales en la educación especial .

Así, se propugna porque las modalidades de intervención profesional in situ sean mucho más *interactivas*, puesto que el

profesional no centraliza las decisiones ni “trasplanta” su saber profesional, no hay opciones prefabricadas ni decisiones unidireccionales, sino que se busca la comprensión crítica de situaciones sociales y humanas. Se puede decir que en un modelo de usuario la actividad profesional se acerca más a las visiones de intervención propuestas por enfoques como el *constructivista*, la *psicología humanista* y el *abordaje ecológico* de la problemática psicosocial, que no reducen el problema de la intervención de los profesionales de la psicología o de la educación a una cuestión meramente “técnica”.

En todo caso, ante este importante cambio de perspectiva en la profesión psicológica (y probablemente en muchas más orientadas al servicio), no hay que perder de vista en ningún momento que *la meta es lograr el mayor desarrollo de la autonomía y responsabilidad profesional de parte del estudiante sin descuidar la realización de una labor profesional-social de calidad en los escenarios donde se desempeña*.

Por otro lado, queremos enfatizar que desde nuestra perspectiva la formación

profesional in situ, es decir, en escenarios de práctica reales, no puede restringirse únicamente al desarrollo de competencias profesionales de alto nivel, sino que tiene que estar precedida por una toma de postura en relación a la responsabilidad social del futuro profesionista. Y es en esta dirección que cobra sentido rescatar la esencia de una profesión como aquella actividad social cualificada orientada a dar respuesta a las demandas que le hace la sociedad en su conjunto. Por lo anterior, nos parece que tiene que estar presente en los escenarios de formación en la práctica el componente del *aprendizaje mediante el servicio* (service learning), bajo el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la participación activa en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas, que responden a necesidades actuales de la comunidad y que se coordinan en colaboración entre la escuela y la comunidad o grupo de usuarios (Yates y Youniss, 1999).

Es muy importante que las actividades de servicio vinculadas al programa de formación en la práctica se encuentren ligadas al currículo académico que cursan los estudiantes, que tengan un

valor curricular, que proporcionen un tiempo estructurado y sustancial para intervenir en la actividad de servicio. La meta no es sólo que el alumno utilice los conocimientos y habilidades recientemente aprendidas en el aula en situaciones de la vida real, sino que va más allá. El interés está puesto en el desarrollo de su sentido de responsabilidad social, de cuidado hacia los demás, en la clarificación y puesta en práctica de una ética profesional autónoma. En opinión de Claus y Ogden (1999), sólo mediante experiencias de aprendizaje basadas en el servicio a la comunidad es que los alumnos logran un “facultamiento” personal (personal empowerment), por lo que una educación orientada a fortalecer el desarrollo pleno y responsable de las personas, requiere integrar como principios activos los siguientes:

- Un aprendizaje activo, constructivo.
- Experiencias de aprendizaje situado, auténticas, in situ.
- El desarrollo del pensamiento crítico y la toma de conciencia en los alumnos.

- Una comunicación entre docentes y alumnos caracterizada por un discurso dialógico.
- Un docente que asume el rol de postulador de problemas y tutor.

Finalmente, para que se logre consolidar un modelo de formación in situ de profesionales orientados al servicio a la comunidad, se requiere trabajar en la dirección de promover un claro sentido de grupo en un esquema de aprendizaje cooperativo, una toma de conciencia social y cívica, un sentido de responsabilidad social y personal (no de conmisericordia o lástima), así como actitudes de respeto y tolerancia.

En la medida en que se logren los propósitos educativos antes delineados, podremos acercarnos a las ideas de educadores como John Dewey, quien pensaba que el crecimiento y desarrollo de los estudiantes en su cualidad de personas constituye el fin último de la educación, y que la educación debe ayudarlos a reconstruir o reorganizar su experiencia de manera que puedan a su vez contribuir a la sociedad.

### Referencias bibliográficas

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

Claus, J. y Ogden, C. (Eds.). (1999). *Service learning for youth empowerment and social change*. New York: Peter Lang Publishing.

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

Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia y Valls. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos. Una nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano, no.18. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, A. (1993). *Tarea docente*. México: Nueva Imagen.

Díaz Barriga, F. y Saad, E. (1996). El papel del docente tutor en un proceso de formación en la práctica de profesionales universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 1, no. 2, julio-diciembre, 145-170.

Ermert, P. y Newby, T. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.

Gimeno Sacristán, J. (1996). Ámbitos de diseño. En: J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Smyth, W.J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 2-9.

Yates, M. y Youniss, J. (1999). Promoting identity development: Ten ideas for school-based service learning programs. En: J. Claus y C. Ogden (Eds.). (1999). *Service learning for youth empowerment and social change*. New York: Peter Lang Publishing.

# EDUCACIÓN, VALORES E IDENTIDADES EN AMÉRICA LATINA

**José Ramón Fabelo Corzo**

Investigador del Instituto de Filosofía de La Habana  
Profesor-Investigador de la Facultad de Filosofía y  
Letras de la Universidad Autónoma de Puebla

En un mundo donde muchos de los valores tradicionales andan en crisis y en el que no pocas identidades se tambalean, resulta de crucial importancia indagar en los estrechos vínculos que con estos procesos guarda la educación y develar la medida en que ésta permite sortear las crisis de valores o favorecer el resguardo de las identidades. Siempre y cuando asumamos como necesario lo uno y lo otro –cuestión que también valdría la pena abordar por no existir total acuerdo al respecto- el curso de estas reflexiones permitiría tal vez establecer algunas líneas y normas metodológicas que tiendan a favorecer el cumplimiento de estas funciones por parte de la labor educativa. En tal sentido, más que respuestas definitivas, se buscará aquí sondear algunos problemas y estimular la reflexión sobre estos vitales asuntos.

En su acepción más amplia, educar significa socializar, es decir, transformar al educando en un ser social, en parte

constitutiva de una comunidad humana particular, paso imprescindible y único modo posible para hacerlo representante y partícipe del género humano. Por esa razón, la educación constituye el mecanismo fundamental para la conformación de una identidad propia, proceso que conduce no sólo al autorreconocimiento del individuo como personalidad única e irrepetible, sino también al sentimiento de pertenencia a grupos humanos que van desde los más particulares hasta los más universales, desde la familia (los Pérez, los Gutiérrez); pasando por otras identidades como la de generación o unidad etárea (niños, adolescentes, jóvenes, adultos, miembros de la tercera edad), género sexual (hombres, mujeres), comunidad étnica (como son digamos en México los huicholes, los tzetzales o los tarahumaras); filiación religiosa (católicos, protestantes, musulmanes, judíos), clase social (burgueses,

campesinos, obreros), nacionalidad (mexicanos, cubanos, norteamericanos), unidad civilizatoria (occidentales, latinoamericanos, árabes); grandes entidades geo-socio-económicas (primermundistas, tercermundistas, norteños, sureños), hasta llegar por fin al género humano. La asunción de una identidad -tanto en sus componentes singulares, como en aquellos que son compartidos con determinados grupos particulares o con todo el género humano- significa la apropiación del sistema de valores que la caracteriza. Por eso la educación, en tanto mecanismo forjador de identidades, no puede dejar de ser al mismo tiempo vehículo trasmisor de valores.

Sabido es que en un sentido amplio educar no representa en realidad una opción en el trato con el niño o el joven. Se educa (de una u otra forma) aunque no se quiera, aunque no se establezca como propósito consciente, aunque no se disponga de un espacio o

tiempo particular para hacerlo. La propia convivencia e interacción del niño o joven con su familia o con cualquier otro contexto humano presupone una relación educativa, que puede contribuir a la buena formación del joven o puede perjudicar dicha formación, logrando en ocasiones “maleducar”, lo cual es también una manera de educar. Sólo la ausencia de todo marco de convivencia social presupondría la inexistencia de educación humana (como ha sido el caso de los niños que por diversas circunstancias han crecido entre los animales y que, debido precisamente a las carencias educativas, nunca se convirtieron en verdaderos seres humanos). Quiere decir esto que educar significa no sólo socializar, sino también humanizar, que vienen aquí siendo lo mismo y que presuponen, ambos, la apropiación de valores. En realidad la condición humana no constituye un atributo natural inherente a todo nacido de padre y madre humanos, significa ante todo un sistema de valores adquirido, apropiado precisamente a través de los procesos educativos en los que el ser humano en formación se inserta con sólo coexistir con otros humanos. Son los valores los que, transmitidos a través de

la educación, convierten en humanos a sus nuevos portadores. Por esa razón educar significa dotar de una identidad propia al educando y, al mismo tiempo, otorgarle carta de ciudadanía humana. Significa crear al unísono al individuo y al género. Y, entre uno y otro, la educación permite la producción y reproducción de todas las identidades colectivas.

Y es que el soporte fundamental de cualquier identidad es el propio ser humano; pero éste, a su vez, es portador no de una, sino de múltiples identidades que, como círculos concéntricos de diferentes diámetros y órbitas, poseen distintos niveles de generalidad, incluyen y excluyen a otros seres humanos, se interceptan las unas con las otras. Esto hace que las diferentes identidades que porta el individuo interactúen entre sí, matizando la forma en que éstas son incorporadas a la identidad propia. No se asume igual, digamos, la condición de mujer en una nación musulmana, que en una católica o en otra protestante. En cada caso, una identidad de base, asociada a la cultura religiosa contextualmente predominante, actúa como prisma a través del cual se interpreta y vive la feminidad.

Pero eso al mismo tiempo no significa que la feminidad misma pierda su significado como atributo identitario del grupo humano simbolizado por la mujer. La existencia de diferencias a su interior entre naciones o culturas religiosas no hace desaparecer la identidad de la mujer, como tampoco la gran variedad de expresiones culturales existentes en un contexto tan diverso como América Latina hace superflua la identidad latinoamericana.

Claro, esto no quiere decir que las identidades respondan a una esencia ontológica inamovible o a un repertorio fijo de atributos naturales. Sólo la asunción colectiva de determinados valores hace posible la conformación y existencia de dichas identidades. La pertenencia a una comunidad por lo general tiene en su base variadas condicionantes materiales (por ejemplo, haber nacido en un cierto lugar, con un determinado sexo, en el seno de una familia específica que pertenece, a su vez, a alguna clase social, etc.). Estos factores pueden favorecer la asunción de identidades, pero no la predeterminan unilateralmente ni son suficientes para que ellas surjan y permanezcan. La identidad comunitaria –vale la pena

reafirmarlo- no es el resultado de la conjunción de diversos atributos ontológicos, es la vivencia colectiva y compartida de los mismos valores. Y la única manera en que esos valores se hacen comunes a una comunidad es a través de la educación, conscientemente organizada y dirigida o realizada espontáneamente por la mera convivencia de distintas generaciones.

Podría pensarse entonces que las identidades representan una especie de constructo subjetivo que ata un individuo o una colectividad a una comunidad imaginaria, que su función radicaría en distinguir la comunidad dada de otras comunidades – presumiblemente también imaginarias- con las que se tiene –o se cree tener- algún tipo de vínculo y cuyo sustento radicaría exclusivamente en esa voluntad colectivamente asumida de autodistinguirse. Ante el empuje de los procesos globalizadores que presuponen un nuevo tipo de imaginario, centrado no en lo que distingue unas comunidades de otras, sino en lo que tienen de común entre ellas, la conservación de las identidades particulares podría concebirse como un

obstáculo al flujo globalizador y el resultado más de un capricho voluntarista que de una real necesidad social de la comunidad. Por aquí van algunas de las interpretaciones posmodernas y poscoloniales de las identidades sociales. Así las ven ellos.

La legítima oposición a una comprensión ontologizante de la identidad -que busca, digamos, el ser del mexicano o la esencia del indígena como atributos permanentes e invariables de todo aquel que responda a esos calificativos- lleva a los teóricos de los “pos” al extremo opuesto de concebir las identidades sin ningún sustento objetivo, carentes de todo fundamento real, como no sea la voluntad subjetiva y caprichosa de quienes las han inventado. De esta forma, quedan “desconstruidas” no sólo las identidades en tanto asunción colectiva de ciertos valores válidos para determinada comunidad, sino también las comunidades mismas que son interpretadas dentro de esta concepción como puros inventos discursivos o estrategias narrativas del poder. Así, carecería de sentido hablar no sólo de la identidad del cubano, del mexicano o del

latinoamericano, sino también de Cuba, de México o de América Latina, que sólo tendrían una existencia imaginaria promovida, en este caso, por ciertos discursos políticos o culturales.

Del hecho cierto de que las identidades presuponen la asunción colectiva de valores comunes y el sentimiento de pertenencia a una comunidad y, por lo tanto, una actitud subjetiva compartida, los teóricos posmodernos deducen su carencia de sustento. Lo subjetivo, lo imaginario (en los cuales se incluyen no sólo las identidades, sino también las comunidades a las que ellas se refieren), quedarían siendo algo así como lo no fundado, lo no necesario, lo arbitrario, lo inventado, lo superfluo.<sup>1</sup>

Pero, ¿a qué conduciría en la práctica la aceptación de esta argumentación que podríamos calificar de “anti-identitaria”? En primera instancia, a la renuncia a todo discurso basado precisamente en la defensa de identidades y de los intereses de los grupos o comunidades que ellas representan. No habría ya espacio para el indigenismo, ni para el feminismo, ni para el latinoamericanismo, mucho menos para sustentar una

<sup>1</sup> Múltiples ejemplos de este tipo de tratamiento de las identidades pueden encontrarse en: Castro Gómez,

Santiago; Mendieta, Eduardo (Coordinadores): *Teorías sin Disciplina. Latinoamericanismo,*

*poscolonialidad y globalización en debate*, University of San Francisco – Miguel Ángel Porrúa, México, 1998.

ideología de la clase obrera como el marxismo, una visión tercermundista de las relaciones económicas internacionales como la teoría de la dependencia o una concepción que abiertamente declara una opción preferencial por los pobres como la filosofía y la teología de la liberación. El resultado de todo esto sería, en última instancia, no el triunfo de una genuina universalidad humana que termine con las diferencias y, sobre todo, con las grandes desigualdades entre los diferentes grupos humanos, sino la imposición, una vez más, de la interpretación parcializada que de esa universalidad promueven ciertos sujetos y que responde a una identidad bien concreta, simbolizada por el “macho blanco burgués occidental”. Y lo peor no es la imposición de una visión unilateral, sino también de una praxis, tan parcializada como aquella, pero que se presenta como canto de sirena universal con el beatífico nombre de “globalización”, que conocemos bien que lleva un apellido, el de “neoliberal”, aunque a sus promotores no les gusta mucho ya usarlo por la carga peyorativa que ha ido adquiriendo en los imaginarios populares.

Con mayor o menor conciencia de las consecuencias, la ofensiva

posmoderna contra las identidades se convierte en aliada ideológica del neoliberalismo. Y es que tradicionalmente las identidades han sido sede fundamental de la resistencia ante todo proyecto imperial. Terminar con las identidades significaría en buena medida terminar con la resistencia.

Quiere esto decir que no podemos aceptar ninguna de las dos interpretaciones extremas, ni la que podríamos calificar como “objetivista ontologizante”, que entiende la identidad como una esencia ontológica invariable y que no es capaz de explicar sus cambios y adecuaciones históricas, al tiempo que puede generar inaceptables formas de fundamentalismos; ni aquella otra que podemos designar como un “subjetivismo relativista” y cuyo efecto práctico sería la destrucción misma de las identidades.

Nosotros preferimos enfocar las identidades como productos históricos. Esto implica interpretarlas no como un conjunto de rasgos preestablecidos ontológicamente, sino como un sistema de valores cambiante, movable, sujeto a cierto dinamismo histórico. Aun cuando tengan no pocos rasgos compartidos, no es exactamente la misma la

identidad del mexicano recién conquistada la independencia en el siglo XIX que la del actual, comenzando el siglo XXI. Los casi dos siglos transcurridos, cargados de muy significativos acontecimientos históricos, han dejado una huella ya imborrable en esa identidad. Lo mismo podríamos decir de la identidad del cubano si analizamos los cambios que ella ha tenido en el período mucho más breve de tiempo que va desde el 1ro de enero de 1959 hasta la actualidad. Pero comprender históricamente las identidades no significa tampoco que no haya nada que permanezca en ellas, nada estable y que todo se reduzca a las ideas, hábitos y costumbres que cada generación tenga a bien tomar como propios. Es cierto que el signo distintivo de las identidades es la asunción común del conjunto de valores que identifica un determinado grupo humano, lo cual a su vez se expresa en cierta disposición subjetiva compartida por sus integrantes. Sin embargo, esa comunidad subjetiva no es el resultado de una voluntad caprichosa, sino, ante todo, la expresión axiológica (en término de valores subjetivados) de intereses sociales conformados históricamente como resultado de los diferentes lugares en que

la propia praxis histórica ha colocado a las distintas comunidades humanas. En este sentido, Cuba, México, América Latina, los indígenas de Chiapas, Palestina o las mujeres afganas no son el resultado de meras construcciones imaginarias, sino comunidades humanas reales conformadas históricamente, con un lugar específico en el sistema de relaciones sociales actual, lugar diferente al de otros grupos y del que emanan, en consecuencia, intereses divergentes. Debido a que esos grupos no sólo han sido engendrados por historias específicas, sino que siguen teniendo presentes particulares, las condiciones sociales que los hicieron surgir continúan reproduciéndose y las respectivas identidades conservan el mismo sustento socialmente objetivo.

Sin embargo, no existe una relación de determinación automática entre las condiciones sociales que favorecen la permanencia de determinados grupos o comunidades y la conservación de sus identidades. Las identidades se asocian ante todo a procesos conscientes, a la asunción voluntaria del sistema de valores que identifica a la comunidad, a hacer propia su cosmovisión,

su mundo simbólico, a través de cuyo prisma se interpreta de un determinado modo la realidad. Nacer y vivir en una comunidad no significa automáticamente que nos identifiquemos con ella. Esa autoidentificación siempre será un resultado educativo, sea espontáneo o sea dirigido, y va a estar en dependencia de la influencias educativas que se reciban y de la actitud propia del educando hacia ellas.

Podríamos pensar entonces que no es necesario concebir conscientemente un tipo de educación que refuerce las identidades, ya que estas influencias educativas vendrán espontáneamente desde la misma comunidad. Pero, como ya hemos señalado, influencia educativa (favorable o desfavorable a la conciencia identitaria) tiene cualquier contacto humano, cualquier forma de comunicación social. Y hoy la dinámica comunitaria (incluida la escuela y otras instancias educativas como la propia familia) está lejos de ser el único factor que influye educativamente sobre los niños y jóvenes. Las identidades tradicionalmente conformadas se enfrentan a una invasión de su mundo simbólico a través de los medios masivos de comunicación –principalmente la televisión, pero también internet, la radio, el cine, los

videos, los CD, los DVD- que por lo general promueven, precisamente desde el paradigma del “macho blanco burgués occidental”, un tipo de cosmovisión ajeno al que reclama la conservación de las identidades tradicionales y que tiende a homogeneizar culturalmente a todos. Y lo peor es que esa homogeneización de los imaginarios carece de un sustento social objetivo. En otras palabras, la globalización no nos hace iguales, pero siembra en nuestras conciencias la falacia de que sí lo somos. De esta forma, podemos encontrarnos con una negra pobre de una favela de Brasil que comparte los mismos sueños y deseos de un joven rico de Nueva York, que sufre con él por los atentados a las torres gemelas y vibra también de emoción ante la victoria militar sobre la hambrienta población afgana, que ama a Bush y odia a Bin Laden, como símbolos del bien y del mal, respectivamente, o como las nuevas imágenes posmodernas de Dios y del Diablo.

No hay duda de que esta invasión del mundo simbólico es capaz de poner en crisis las identidades y ahondar todavía más el proceso de alienación de los pueblos, inculcándoles un mundo de valores totalmente

ajeno a las realidades que viven. Las crisis identitarias son crisis de valores. Se expresan en la duda o perplejidad acerca de cuáles son los valores propios o en el cuestionamiento de su validez ante otros valores que parecen superarlos. Por lo general, los valores propios imbricados en la identidad, aunque incorporados voluntariamente, se viven de manera automática, sin que se produzca una reflexión consciente sobre su naturaleza. Cuando esta reflexión se produce en forma de duda, perplejidad o cuestionamiento, ello es síntoma de una crisis identitaria. Estas crisis pueden estar asociadas a diferentes motivos. Ocurren, digamos, cuando el individuo sale de su comunidad original, se inserta en otra y comienza a recibir influjos educativos diferentes, portadores de valores distintos. Y ocurre también como resultado de un proceso de transición de la comunidad misma. Esta transformación, a su vez, puede ser el resultado de un proceso histórico-natural de cambios inherente al proceso evolutivo mismo de la comunidad en cuestión, o puede tratarse de un tránsito sometido al influjo de una cultura exógena que invade, ya sea física o mediáticamente, el mundo simbólico de la

comunidad autóctona. En este último caso la educación puede ser partícipe y vehículo de la crisis identitaria o puede actuar como una especie de antídoto y de resguardo de identidades. Ante la ofensiva enajenante de una cultura impuesta, la conservación de las identidades, por la vía de un proceso educativo conscientemente diseñado y dirigido, se convierte en un instrumento imprescindible para la resistencia.

Mas, ¿qué entraña todo esto en un sentido práctico, pedagógico? ¿Cómo educar de manera que se refuercen los valores identitarios y se le ponga freno al impacto de los flujos enajenantes de la sociedad contemporánea? Las respuestas a estas preguntas no pueden ser ofrecidas por una sola persona, mucho menos en los limitados marcos de tiempo y espacio que aquí disponemos. Sólo adelantaré un par de reflexiones con la esperanza de que ellas estimulen a su vez muchas otras en todos los que compartimos responsabilidades educativas.

En primer lugar, hay que señalar que no se trata de trasladar mediante la educación una visión nostálgica del pasado, ni crear una inútil añoranza por un presente que pudo ser y no fue. Ello no haría otra cosa que reforzar el

sentimiento de frustración y cierto complejo de inferioridad, además de que podría estimular una especie de fundamentalismo, de hecho impracticable y carente en sí mismo de legitimidad. En lugar de ello, se trataría de buscar en nuestras historias y en los valores tradicionales todo aquello rescatable como necesario al ser humano de hoy, al tiempo que utilizaríamos positivamente la fragilidad de las identidades actuales para abrirlas a los mejores valores de la cultura contemporánea, teniendo en cuenta que el curso deseable de los acontecimientos no ha de llevarnos a un aldeísmo incontaminado, sino a la incorporación plena con personalidad propia a la comunidad internacional.

A lo que sí debemos oponer decidida resistencia es a la pérdida de humanismo y a la banalización de la vida presentes cada vez más en los vientos culturales que soplan desde Occidente. La educación en nuestro contorno ha de estar dirigida a evitar la pobreza axiológica del ser humano, a elevarlo por encima de sus necesidades corporales (sin prescindir, por supuesto, de darle la debida atención a éstas), a sensibilizarlo ante los productos espirituales humanos, a enseñarlo a percibir

el consumo material menos como un fin en sí mismo y más como un medio para la realización personal en alguna esfera creativa. Se trataría a fin de cuentas de forjar un concepto de vida que dignifique el calificativo de humana, que trascienda el consumismo, no sólo por el empobrecimiento humano que éste representa, sino por la imposibilidad ecológica y social de su universalización y despliegue ilimitado.

En tal sentido, debemos estar atentos a ciertos clichés de la cultura occidental que, por hacerse tan cotidianos, muchas veces aceptamos acríticamente. Pongo un ejemplo: en un texto aprobado por la 68ª Reunión del Consejo Directivo de la Organización de Estados Iberoamericanos, celebrada en Valencia, España, el 26 de marzo de 2001, cuyo título fue precisamente *Educación en valores*, se señalaba que la educación en nuestros países, por una parte, debía convertirse realmente en universal y estar al alcance de todos y, por otra, formar una ciudadanía más competitiva.<sup>1</sup> Tan habitual nos suenan ya

ambas aspiraciones que las asumimos como axiomas. Así supongo que hayan actuado los representantes

gubernamentales de los países latinoamericanos que asistieron a aquella reunión y aprobaron aquel texto, por lo demás en sí mismo valioso. Si lo analizamos con un poquito de atención, nos percataremos de que aspirar a una educación universal que se caracterice por formar ciudadanos competitivos es un contrasentido. Competir significa ganar y –sobre todo, porque son los más– perder. Ser competitivo entraña capacidad de triunfar sobre otros, presupone el fracaso de muchos. La educación no puede formar universalmente para competir –léase triunfar– porque para que unos ganen otros tienen que perder, por lo que la eficacia universal de la educación quedaría siendo de antemano irrealizable. Educar para formar hombres competitivos exige no una educación universal, sino elitista.

He aquí un “valor” de la cultura occidental que nos es bombardeado por doquier.

Mediante la ofensiva neoliberal que promueve, vestida de Tratados de Libre Comercio y de ALCA, Occidente, y particularmente Estados Unidos, pretenden derribar cualquier barrera que impida mostrarnos en toda su crudeza su alta competitividad. Que seamos nosotros los que perdamos en esa competencia, será con toda probabilidad una “falla de la educación”. Por eso desde ahora nos proponen que asumamos la universalidad competitiva como fin –y valor– de la educación. No importa que sea un imposible, vale como cómodo pretexto ideológico para explicar por adelantado nuestro fracaso.

Este ejemplo nos puede servir para percatarnos de la necesidad que tenemos los educadores de utilizar siempre el prisma de los reales intereses de nuestros pueblos –en otras palabra, sus valores y su identidad– como filtro para la aplicación de cualquier propuesta educativa, mucho más de aquellas que tienen que ver con valores e identidades.

---

<sup>1</sup> Puede consultarse el texto de este documento en: <http://campus-oei.org/valores/valores0102.htm>

# LA UNIVERSIDAD DE LA COMPAÑÍA DE JESUS A LA LUZ DEL CARISMA IGNACIANO

Alocución del P. Peter-Hans Kolvenbach, Superior General de la Compañía de Jesús  
a la Reunión Internacional de la Educación Superior de la Compañía  
Roma (Monte Cucco), 27 de mayo de 2001

## INTRODUCCIÓN

1. Tengo mucho gusto en saludarles a todos Uds., jesuitas, laicos y laicas responsables de la educación superior de la Compañía en todo el mundo, y darles la bienvenida a Roma. Les agradezco que, en medio de sus ocupaciones, hayan encontrado Uds. tiempo para acudir a este encuentro.

Quiero expresarles mi aprecio por su compromiso y entrega al servicio de la misión de la Compañía en el campo de la educación en sus diferentes países.

2. La última vez que me dirigí a una asamblea como ésta fue en Frascati, en 1985. En apenas dieciséis años, han ocurrido acontecimientos que han cambiado la faz del mundo. Las universidades de la Compañía han desarrollado durante este periodo una profunda reflexión y han emprendido acciones para responder a los desafíos de los tiempos nuevos. Esta reunión

en Roma, es una nueva oportunidad de contacto entre el cuerpo y la cabeza de la Compañía, para discernir los signos de los tiempos y tratar de descubrir juntos lo que el Señor quiere de nosotros.

3. Quisiera en esta alocución glosar los temas que Uds. han escogido para este encuentro, desde la perspectiva del carisma fundacional de Ignacio de Loyola, y aportar algunos elementos que les puedan ayudar en su proceso de reflexión. Me doy cuenta que representan Uds. instituciones de muy diversas características. Por lo mismo, al referirme indistintamente a las universidades o a la educación superior, cada cual verá de hacer las debidas aplicaciones a su situación particular..

## UN MINISTERIO INSTRUIDO

La opción de la Compañía por la educación

4. Los lazos que unen a la Compañía de Jesús con el

mundo universitario datan del tiempo en que Ignacio y los primeros compañeros se encontraron en la Universidad de París. Allí fue donde Ignacio reclutó a sus primeros seguidores, estudiantes laicos en su inmensa mayoría. Sin embargo, inicialmente la universidad no fue considerada por los jesuitas como especial instrumento de apostolado. El compromiso activo con la educación en vida de Ignacio, en particular la educación superior y con la educación de los externos, es mucho más tardío.

5. Es necesario remontarnos al carisma fundacional de Ignacio para entender cabalmente la evolución de la Compañía en su compromiso educativo, y para reencontrar el sentido de la educación jesuítica hoy. Pero en vano buscaríamos este carisma en la persona misma de Ignacio. Su educación se realiza fuera de la universidad. Es un noble de espada, no de

pluma. Después de la derrota militar de Pamplona, el Señor entra en su existencia de enfermo "de la misma manera que trata un maestro de escuela a un niño" -dirá Ignacio más tarde--, es decir, enseñándole[i].

Luego de esta experiencia mística, siguen tres años de anti-cultura humana, hasta una nueva derrota: su proyecto apostólico de seguir los pasos de Jesús en Palestina fracasa, a pesar de estar convencido de que el Señor lo quería en Tierra Santa. Sin saber qué hacer, en Barcelona se deja guiar por su inclinación a "estudiar algún tiempo"[ii]. Mirando de qué lado se inclina la razón, se deja llevar por la moción más fuerte de la razón más que por una moción de los sentidos[iii], y comienza a frecuentar las universidades -Alcalá, Salamanca, París- para protegerse también de la Inquisición, que desconfiaba de los movimientos carismáticos pero reconocía la importancia social de un diploma universitario.

6. La Compañía nace en un medio universitario, pero no para fundar universidades y colegios. Las Constituciones de 1541 imponen todavía una prohibición: "no estudios ni lecciones en la Compañía"[iv]. Para la formación y educación de los jesuitas, la Compañía al

principio se contenta con aprovechar pasivamente las estructuras universitarias existentes, como en Coimbra y en Padua, en Lovaina y en Colonia. Sólo en 1548, ocho años antes de la muerte de Ignacio, el compromiso se convierte de pasivo en activo, más aún, ultra activo. Al ritmo a veces de cuatro o cinco colegios nuevos por año, con frecuencia sin la preparación académica, profesional y financiera indispensables, la Compañía funda instituciones educativas tanto para la formación de los estudiantes jesuitas como incluso para la educación de los "externos".

7. Los "presbíteros de Cristo libremente pobres", como son reconocidos los primeros compañeros[v], habían optado por un ministerio "letrado". La razón por que la Compañía abraza colegios y universidades es para "procurar el edificio de letras y el modo de usar de ellas, para ayudar a más conocer y servir a Dios nuestro Criador y Señor"[vi]. Ignacio intuyó el formidable potencial apostólico que encerraba la educación, y no vaciló en privilegiarlo de hecho sobre los otros "consuetos ministerios". La Compañía de los últimos años de Ignacio había dado un nuevo cambio radical. A la muerte de Ignacio, pasan de 30 los "colegios" estables de la

Compañía, mientras que las casas profesas, concebidas como el clásico domicilio de la Compañía itinerante, no son más que dos. Manifiestamente, la Compañía había tomado "otra vía"[vii].

8. Tantos cambios de rumbo en pocos años ¿no habían desfigurado la imagen inicial de una Compañía peregrina y pobre? Una vez más, es preciso remitirnos al carisma fundacional. Si Ignacio introdujo el nuevo ministerio de la enseñanza en su proyecto apostólico, fue "impulsado por el deseo de servir" a su Divina Majestad[viii], como una nueva "oblación de mayor estima y momento"[ix]. El compromiso de la Compañía con lo que hoy llamamos el "apostolado intelectual" fue una consecuencia del MAGIS; el resultado de la búsqueda de un mayor servicio apostólico a través de la inserción en el mundo de la cultura.

9. La opción por un ministerio instruido y la incursión de la Compañía en el terreno de la educación, cambió de hecho la faz de la primitiva Compañía. La pobreza, la gratuidad de los ministerios, la movilidad apostólica, el destino del personal, el gobierno mismo de la Compañía se vieron afectados al entrar la Compañía en la educación, y al entrar la educación en la

Compañía. Para algunos, la Compañía se aventuró en un terreno minado. Gioseffo Cortesono, Rector del Colegio Germánico en Roma de 1564 a 1569, escribía con toda franqueza: "tomar tantos colegios es la ruina de la Compañía "[x]. Pero lo que llevó a la Compañía a este terreno, y la mantiene en él, fue y sigue siendo puramente el deseo de la "mayor gloria y servicio de Dios nuestro Señor y bien universal, que es el solo fin que en ésta y todas las otras cosas se pretende"[xi]. Para la Compañía no hay disyuntiva entre Dios o el mundo, por muy minado que éste parezca. El encuentro con Dios se realiza siempre en el mundo, para llevar al mundo a ser plenamente en Dios[xii].

Los objetivos de la educación superior

10. Si nos preguntamos ahora por qué la Compañía entró en el terreno de la educación superior, la razón no la encontraremos directamente en la persona de Ignacio sino en su misión, en su disponibilidad apostólica para asumir cualquier ministerio que exija la misión. Habrá que esperar hasta fines del siglo XVI, para que, después de una prolija encuesta, el jesuita español Diego de Ledesma nos presente las cuatro razones por las que la Compañía se dedica a la

educación superior[xiii]. Llama la atención encontrar hoy en las declaraciones de misión o en las cartas institucionales de muchas universidades de la Compañía, las mismas características enumeradas por Ledesma hace 400 años, actualizadas de acuerdo con la situación y el modo de pensar de nuestros tiempos, y traducidas a un lenguaje moderno. Tomemos las razones de Ledesma y comparémoslas con la declaración de un College de los EE.UU., publicada en noviembre de 1998.

11. El primer motivo de Ledesma es "facilitar a los estudiantes los medios que necesitan para desenvolverse en la vida". Cuatro siglos más tarde, se expresa de la siguiente manera: "la educación jesuita es eminentemente práctica, y pretende proporcionar a los estudiantes el conocimiento y las destrezas necesarias para sobresalir en cualquier terreno que escojan". Con otras palabras, la excelencia académica. La segunda razón que propone Ledesma es el "contribuir al recto gobierno de los asuntos públicos". Esta breve frase se convierte en 1998 en lo siguiente: "la educación jesuita no es meramente práctica, sino que dice relación con la cuestión de los valores, educando hombres y mujeres

para que lleguen a ser buenos ciudadanos y buenos dirigentes, preocupados por el bien común y capaces de poner su educación al servicio de la fe y la promoción de la justicia".

12. Con un lenguaje barroco, Ledesma formula la tercera dimensión de la educación superior de la Compañía: "dar ornato, esplendor y perfección a la naturaleza racional del ser humano". De manera más sobria, pero en la misma línea, el College americano declara: "la educación jesuita enaltece las enormes potencialidades y los logros del intelecto humano, y afirma su confianza en la razón, no como opuesta a la fe sino como su complemento necesario". Por último, Ledesma subraya cómo toda la educación superior se encamina hacia Dios, como "baluarte de la religión que conduce al hombre con más facilidad y seguridad al cumplimiento de su último fin". Con un lenguaje un poco más inclusivo y una actitud más dialogal, la versión moderna de esta declaración sostiene: "la educación jesuita enfoca claramente todo su quehacer en la perspectiva cristiana de la persona humana como criatura de Dios, cuyo último destino está más allá de lo humano".

13. Ignacio y los primeros jesuitas vieron en las letras y en las ciencias un medio para

servir a las almas. Con mentalidad moderna, en la que ciencia y fe parecen discurrir por vías paralelas, tal actitud puede parecernos hoy no respetar la esencia de una universidad y la metodología propia de la investigación académica. Lejos de nosotros el pretender convertir la universidad en un mero instrumento para la evangelización, o peor aún, para el proselitismo. La universidad tiene sus propias finalidades que no pueden ser subordinadas a otros objetivos. Es preciso respetar la autonomía institucional, la libertad académica, y salvaguardar los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común[xiv]. Pero una universidad de la Compañía persigue otros objetivos, más allá de los objetivos obvios de la misma institución. En una universidad católica, o de inspiración cristiana, bajo la responsabilidad de la Compañía de Jesús, no existe -no puede existir- incompatibilidad entre las finalidades propias de la universidad, y la inspiración cristiana e ignaciana que debe caracterizar a toda institución apostólica de la Compañía. Creer lo contrario, o actuar en la práctica como si hubiera que

optar entre o ser universidad, o ser de la Compañía, sería caer en un reduccionismo lamentable.

14. En un mundo en que en unas regiones la secularización y la descristianización ganan cada vez más terreno, mientras en otras el cristianismo es prácticamente irrelevante, el tema de la identidad de nuestras universidades y de la visibilidad de talntidad ha saltado a primer plano. Puedo decir que nunca como en estos últimos años las universidades de la Compañía han mostrado tanta preocupación por profundizar y poner de manifiesto su identidad católica, cristiana, jesuítica o ignaciana, según los casos. De acuerdo con el propio contexto cultural y eclesial, esta preocupación se vive en algunos lugares sin especial dificultad, mientras en otras no han faltado tensiones y malentendidos. Con "fidelidad creativa" al carisma de Ignacio y a la misión de la Compañía, estoy seguro de que la educación superior de la Compañía sabrá encontrar caminos para superar las tensiones y continuar "señalándose" en su servicio a la Iglesia y al mundo.

15. Caeríamos en el anacronismo histórico si entendiéramos hoy el "estudio" y la "ayuda de las almas"

literalmente como los entendieron Ignacio y los primeros compañeros. Sin embargo, en continuidad con el carisma ignaciano, es necesario preguntarse cómo hacer hoy realidad y mantener el equilibrio entre la dimensión académica y la dimensión apostólica de toda institución de educación superior de la Compañía. En una trasposición moderna de la problemática de tiempos pasados, hoy nos cuestionamos cómo respetar el sustantivo "universidad" y el adjetivo "católico", "cristiano" o "ignaciano" de nuestras instituciones; cómo reconocer la autonomía de las realidades terrestres y, a la vez, la referencia de todas las cosas al Creador; cómo compaginar el "servicio de la fe" con la "promoción de la justicia"; cómo volar en la búsqueda de la verdad con las dos alas de la fe y de la razón. compromiso de la Compañía con el trabajo intelectual

16. Señalemos a continuación algunos rasgos específicos de la concepción de Ignacio sobre la educación superior. Ignacio cayó muy pronto en la cuenta de la necesidad de aprender y enseñar. Progresivamente, los jesuitas se sintieron llamados a un "ministerio letrado", asumiendo la tensión creativa de depender totalmente de la

gracia divina, y servirse al propio tiempo de todos los medios humanos posibles, como la ciencia, el arte, la investigación y la vida intelectual.

17. Con sus luces y sus sombras, la historia de la Compañía tiene una larga trayectoria en el trabajo intelectual, a través de la docencia y la investigación. Esta tradición parecería, según algunos, estar viniendo a menos. Varios de los documentos preparatorios a esta reunión reclaman una toma de posición más resuelta y la adopción de una política clara de parte de la Compañía con respecto al apostolado intelectual. La CG 34 resultó elusiva y decepcionante para muchos, que piensan que se escamoteó el tema del apostolado intelectual y que la CG se limitó a generalidades sobre la "dimensión intelectual del apostolado de la Compañía"[xv].

18. No son los documentos los que van a vigorizar el trabajo intelectual. Pero no estará de más recordar que ya la CG 31 (1965) subrayó la importancia de este apostolado, insistió en la necesidad de preparar personal competente y pidió que se dieran facilidades a quienes trabajan en instituciones de la Compañía, o en otras universidades e

instituciones científicas ajenas a la Compañía[xvi].

19. La CG 32 (1975), que para algunos pareció significar un cuestionamiento del apostolado universitario en aras del activismo social, en realidad insistió en el rigor científico de la investigación social, y en la necesidad de consagrarse al estudio austero y profundo requerido para la comprensión de los problemas contemporáneos[xvii]. La CG 33 (1983) volvió a recalcar la importancia del apostolado social y de la investigación, recomendando una mayor relación entre el campo intelectual, el pastoral y el social[xviii]. La tensión y el malestar duraron muchos años, agravado por una desafección de los jóvenes con respecto a la educación. Esta situación, en general, parece hoy haberse revertido, aunque la disminución del reclutamiento jesuítico y la edad de los jesuitas en algunos países plantean un serio problema a mediano plazo.

20. Después de mi alocución en la Universidad de Santa Clara en octubre pasado, espero haya quedado bien claro que no es legítimo hacer una lectura truncada, parcial o desequilibrada del decreto sobre la fe y la justicia. El tema debe enmarcarse en una visión comprehensiva de la misión de

la Compañía, como la que propone la CG 34 en sus decretos sobre la misión[xix]. El carácter propio de una universidad de la Compañía viene dado por la misión: "la diakonia fidei y la promoción de la justicia como el modo de proceder y de servir a la sociedad, característicos de una universidad de la Compañía"[xx]. 21.

Oleadas de agudo intelectualismo o de acerbo anti-intelectualismo han invadido periódicamente a la Compañía desde sus primeros días, y siguen rebrotando en nuestros tiempos. Tal vez en nuestros días la tentación de la eficiencia a corto plazo, la búsqueda de resultados rápidos estén amenazando más que en otros tiempos al compromiso de la Compañía con un trabajo intelectual profundo.

22. La calidad del servicio apostólico que preste la Compañía dependerá en gran medida de su rigor académico y del nivel de su investigación intelectual. No todos los jesuitas estarán llamados a trabajar en el apostolado intelectual, pero sí están llamados a un trabajo competente y profundo en cualquier campo apostólico, incluido el pastoral y el social. La disponibilidad para rendir este tipo de servicio sigue siendo un criterio de vocación

a la Compañía[xxi]. El trabajo, con frecuencia arduo y solitario, de un estudioso jesuita, es ya para Ignacio una forma de apostolado[xxii]. Es necesaria, sin ambages, una vigorosa formación espiritual e intelectual de nuestros jóvenes, como es necesaria la formación permanente de todo jesuita[xxiii].

23. La Compañía, por lo tanto, sigue considerando el apostolado intelectual en la línea de su misión como de capital importancia. En un mundo a la vez tan globalizado y diversificado, no hay que esperar que la Compañía dé normas universalmente válidas para todos los contextos. El criterio fundamental será siempre el del mayor servicio divino y bien de las almas, y el sabio principio ignaciano de "acomodarse a los lugares y tiempos y personas"[xxiv]. A cada Provincia o Región corresponderá discernir cuál ha de ser su compromiso con el apostolado intelectual, y los medios para llevarlo seriamente a la práctica.

## 2. UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Academia y sociedad  
24. Al referirnos a las cuatro razones de la primera Compañía para asumir activamente la responsabilidad de una universidad, hemos

encontrado en segundo lugar el vínculo entre vida académica y sociedad humana. Es ya un estereotipo el repetir que la universidad no es una torre de marfil, y que no es para sí misma sino para la sociedad. Más allá de la teoría, el sentido profundo de esta afirmación lo dio el testimonio de Ignacio Ellacuría y sus compañeros, asesinados en la UCA de El Salvador, que con su vida demostraron la seriedad del compromiso de ellos y de su universidad con la sociedad. Pocos hechos como éste han causado tanto impacto y han prestado a tanta reflexión en nuestras universidades estos últimos años. 25. No creo que ninguna de nuestras universidades corra hoy el peligro de aislamiento académico en una torre. El peligro podría estar más bien en considerar que lo ocurrido en una lejana universidad de un pequeño país es ajeno a la propia realidad. Es cierto que la realidad circundante varía de un país a otro y de un Continente a otro. Sin embargo, cualquiera que sea el contexto, la universidad debe sentirse interpelada por la sociedad, y la universidad debe interpelar a la sociedad. En una interacción desigual de mutuas influencias, el contexto local y global influye en la universidad, y la universidad está llamada a

incidir en la sociedad, local y globalmente.

26. La ciencia pura y la investigación siguen manteniendo su sentido, aunque aparentemente no siempre estén vinculadas al terreno de la práctica. Según John Henry Newman --tal vez más citado que leído por muchos, a los 200 años de su nacimiento-- "el conocimiento tiene la capacidad de ser un fin en sí mismo, [...] un fin en el que se puede hallar reposo y que se persigue por sí mismo "[xxv]. No era éste exactamente el modo de pensar de Ignacio. El Cardenal Newman defendía el conocimiento por sí mismo, mientras que Ignacio apuntaba a la educación de futuros "doctores", como el desemboque práctico de una universidad jesuita. Porque si bien la educación superior, como instrumento y como medio, tiene un valor intrínseco, cabe siempre preguntarse "para quién" y "para qué"[xxvi]. La respuesta a estas preguntas estará siempre estrechamente ligada al bien común y al progreso de la sociedad humana.

27. No nos hagamos ilusiones: el conocimiento no es neutro, porque implica siempre valores y una determinada concepción del ser humano. La docencia y la

investigación no pueden dar la espalda a la sociedad que las rodea. La manera como la primera Compañía entró en interacción con el mundo de la cultura fue precisamente a través de los colegios. La universidad debe ser el lugar donde se airean cuestiones fundamentales que tocan a la persona y a la comunidad humana, en el plano de la economía, la política, la cultura, la ciencia, la teología, la búsqueda de sentido. La universidad debe ser portadora de valores humanos y éticos, debe ser conciencia crítica de la sociedad, debe iluminar con su reflexión a quienes se enfrentan a la problemática de la sociedad moderna o postmoderna, debe ser el crisol donde se debatan con profundidad las diversas tendencias del pensamiento humano y se propongan soluciones.

Universidad y globalización

28. Hay que tener siempre presente que si Ignacio dio el paso de comprometerse con la educación superior, fue porque el bien que se podía alcanzar era más "universal". Volviendo por un momento al Cardenal Newman, para él la universidad abarca la universalidad del conocimiento, mientras que para Ignacio una universidad cumple su función de educar y de investigar de manera más universal. La originalidad de la

Compañía de Jesús al crear sus propias universidades en el siglo XVI, fue la de proponer un nuevo modelo de educación superior, en respuesta a las necesidades de la nueva cultura y la nueva sociedad que se estaba gestando. Las universidades jesuitas surgieron como una crítica frente a un modelo de universidad cerrada en sí misma, heredera de las "escuelas catedrales" e incapaz de encontrar respuestas a los nuevos tiempos. Aunque con reticencia al principio, los jesuitas hicieron una clara opción por el humanismo cristiano, y a través de la educación contribuyeron a la configuración de la nueva sociedad.

29. De manera parecida, la educación superior de la Compañía está llamada en nuestros días a dar respuestas creativas al radical cambio de época que estamos viviendo. Ignacio quedaría hoy fascinado ante el fenómeno de la globalización, con todas sus increíbles oportunidades y sus terribles amenazas, y no rehuiría los desafíos que ella entraña. A las universidades corresponde un papel insustituible en el análisis crítico de la globalización, con sus connotaciones positivas y negativas, para orientar el pensamiento y la acción de la

sociedad. En lenguaje ignaciano, se trata de un auténtico proceso de discernimiento, para descubrir lo que viene del buen espíritu y lo que viene del malo.

30. A simple vista descubrimos que no puede ser de Dios el convertir el mercado y el interés económico como motor único de la sociedad. Los espantosos resultados de la globalización económica tal como se está implantando, al margen de toda ética, saltan a la vista: deshumanización, individualismo, insolidaridad, fragmentación social, incremento de la brecha ya existente entre ricos y pobres, exclusión, falta de respeto a los derechos humanos, neo-colonialismo económico y cultural, explotación, deterioro del ambiente, violencia, frustración. Por no hablar de la "conexión perversa" con la globalización del crimen: tráfico de seres humanos y de armas, droga, explotación de la mujer y del sexo, trabajo infantil, manipulación de los medios, mafias de todo tipo, terrorismo, guerra y el envilecimiento del valor de la vida humana. ¿Cómo no pensar en este momento en Africa, paradigma de todos los rostros negativos que puede ofrecer la globalización del mercado?

31. La universidad en cuanto universidad tiene su palabra que decir en estos temas, que tocan a aspectos fundamentales de la persona y de la sociedad. Sé de los esfuerzos que están haciendo nuestras universidades, en función del propio contexto, para afrontar temas como las minorías étnicas, la pluralidad cultural, la diversidad, el diálogo interreligioso, los migrantes, los refugiados, la injusticia, la pobreza, la exclusión, el desempleo, la crisis de la democracia. No basta la denuncia: es necesario también el anuncio y la propuesta. Comprometerse en este terreno como universidades, es una consecuencia del servicio que la universidad debe prestar a la sociedad. Y para las universidades de la Compañía, es además una consecuencia de la visión de Ignacio en la contemplación del Reino y de la misión de la Compañía de procurar el servicio la fe y la promoción de la justicia.

32. Aunque estrechamente asociada a los procesos económicos, hay que reconocer que la globalización abarca también otras dimensiones que ofrecen posibilidades únicas para la construcción de un mundo más fraterno y solidario. Nunca como ahora se habían presentado tantas

oportunidades de comunicación, de integración, de interdependencia y de unidad del género humano. La creciente toma de conciencia de las dimensiones del fenómeno de la globalización, la tensión entre lo global y lo local, la emergencia de la sociedad civil, las fuerzas de resistencia de distinto signo que han entrado en escena --como el "Seattle people"--, constituyen oportunidades y amenazas que la universidad no puede pasar por alto.

33. A las universidades les corresponde jugar un papel orientador, constituyéndose en puntos de convergencia y de encuentro entre las diversas corrientes, para aportar su pensamiento al estudio profundo y la búsqueda de soluciones a una problemática candente. En palabras de Juan Pablo II, es necesario contribuir a la "globalización de la solidaridad"[xxvii]. La "persona completa", ideal de la educación jesuítica durante más de cuatro siglos, será en el futuro una persona competente, consciente, capaz de compasión y "bien educada en la solidaridad"[xxviii].

34. Ignacio tenía una visión claramente global del mundo. Aunque quería que los jesuitas se adaptaran al lugar geográfico donde trabajaban, y que aprendieran la lengua y la

cultura del lugar ("inculturación", diríamos hoy), quería que estuvieran disponibles para "discurrir y hacer vida en cualquiera parte del mundo"[xxix], abiertos siempre al MAGIS. De esta manera vivió él la tensión entre lo local y lo global, pensando a nivel global, pero actuando a nivel local.

Academia y mercado  
35. Una última palabra sobre la universidad y la economía de mercado. Lo queramos o no, la academia no puede sustraerse a las fuerzas del mercado. Las limitaciones financieras que experimentan las universidades no subsidiadas con fondos públicos, las lleva a depender de los crecientes aportes financieros de sus estudiantes, y a recurrir a diversos sistemas de recaudación de fondos para asegurar la dotación necesaria para operar. Algo de esto supo Ignacio, preocupado continuamente por las fundaciones, y siempre tan agradecido a los fundadores, que en 1551 abrió las puertas del Colegio Romano con el título de "gratis". Pese a los esfuerzos por crear fondos que permitan la concesión de ayudas a quienes tengan menos recursos, el peligro de elitismo es una realidad.

36. No es simple ficción pensar en una universidad que

tiene que rediseñar sus carreras y ofertar sus facultades de acuerdo a la demanda del mercado, y que acaba cediendo a las presiones de sus clientes, en un entorno cada vez más competitivo. No nos engañemos: cuántos de nuestros estudiantes acuden a nuestras universidades simplemente en búsqueda de la excelencia que ofertamos, y de una capacitación que les permita conseguir un buen puesto de trabajo y mejorar sus ingresos. Algunos pueden pasar años en nuestras instituciones de educación superior, sin enterarse siquiera que se trata de una institución católica dirigida por la Compañía de Jesús.

37. Los costos crecientes de la educación y la tendencia a la privatización implican una progresiva dependencia de subsidios financieros, que puede llegar a convertirse en una pesada hipoteca social. Puede suceder que no todos los patronos o miembros de los consejos de gobierno sean siempre desinteresados, ni se identifiquen necesariamente con las declaraciones de misión y con la orientación de la universidad. La autonomía misma de la universidad y la libertad de investigación y docencia están en juego. La institución acabará por moderar el tono de su voz, o tendrá que

renunciar a hablar en ciertos asuntos. Hay facultades que "se venden" y otras que "no se venden", en función de las salidas económicas, o los intereses de la industria, el comercio, el turismo; hay carreras rentables y carreras que no lo son; hay dinero para unas escuelas, facultades, laboratorios, investigaciones, tesis, mientras no lo hay para otros. La calidad de los docentes que pueden ser contratados y su permanencia en la institución está condicionada también en gran parte por factores de tipo económico y por la concurrencia de instituciones pares.

38. El desafío no puede ser mayor. Es necesario mantener a toda costa la última razón de ser de la universidad, como centro de integración del saber que se propone la búsqueda no de la "verdad estrecha" sino de la "verdad total" de que hablaba Newman[xxx], con una "exacta visión y comprensión de todas las cosas"[xxx]. Es necesario discernir y hacer una opción sobre el tipo de mayor servicio que pretendemos prestar a la Iglesia y a la sociedad con nuestras universidades. Más que el conocimiento y la ciencia, es la "sapiencia" lo que nuestras academias deben ofrecer. "No el mucho saber harta y satisface

al ánimo, mas el sentir y gustar de las cosas internamente"[xxxii]. El sello ignaciano es lo que puede y debe hacer la diferencia.

### 3. COLABORACION JESUITAS-LAICOS

Un cambio de acento  
39. Las pocas referencias de las Constituciones a la participación de los laicos en el proceso educativo no son demasiado alentadoras para un lector moderno. El cargo especialmente confiado a los laicos es nada menos que el del corrector, es decir, la persona "que tenga en temor y castigo" a quienes merezcan sanción. Ignacio y los jesuitas tuvieron escrúpulo en aplicar con mano propia castigos físicos a los estudiantes, según la usanza de la época. La ingeniosa solución consistió en entregar a los culpables al brazo secular, contratando para ello a un laico especializado en propinar el correspondiente vapuleo. Se supone que "tendrán mucho que hacer", por lo cual "serán bien salarios"[xxxiii]. Parecidas prescripciones en la Ratio Studiorum). Los tiempos han cambiado, y hoy la Compañía cuenta con los laicos y laicas para otros menesteres más nobles.

40. Debemos reconocer que, en los hechos, ha sido la disminución del número de

jesuitas la que nos ha llevado a volver nuestros ojos hacia el laicado y desarrollar una reflexión teológica y una práctica de la colaboración jesuitas-laicos. Las cifras cantan: se calcula que en la educación de la Compañía la proporción es de 95% de laicos por 5% de jesuitas. Por simple realismo y por el principio ignaciano de la acomodación a las personas y tiempos, la Compañía considera hoy el "compañerismo con otros" como una de las características de nuestro modo de proceder[xxxiv].

41. El cambio de acento vino hace apenas seis años, con los dos decretos de la CG sobre "La colaboración con los laicos en la misión" y sobre "La Compañía y la situación de la mujer en la Iglesia y en la sociedad"[xxxv]. Ambos documentos se consideraron en el momento de su aparición innovadores, aunque tal vez nuestra práctica no responda siempre y en todas partes al ideal que nos hemos propuesto. La práctica de la colaboración

42. De parte de los jesuitas, se advierte a veces cierta vacilación y duda en la colaboración con el laicado, cuando no rechazo. De parte de los laicos, el deseo de mayor información y formación. Me complace saber de los esfuerzos que la educación

superior de la Compañía está haciendo para explorar este nuevo terreno. En los últimos años se han producido innegables avances, pero en la aventura que jesuitas y laicos hemos emprendido juntos, todavía queda mucho camino por recorrer. Una reunión como la presente es una buena oportunidad para compartir los logros así como las deficiencias, y avanzar juntos en el camino.

43. No repetiré lo que ya figura en los documentos oficiales y lo que Uds. mismos han planteado en sus informes regionales. Quisiera solamente subrayar algunos aspectos que considero son retos mayores para nuestra educación superior. Nos guste o no nos guste, en este asunto está en juego la identidad de la educación superior de la Compañía a pocos años plazo, especialmente en Occidente y en los países industrializados. El problema de la "siguiente generación" no es imaginario. A medida que la presencia física de los jesuitas se va desvaneciendo, el "ethos" de la institución, su "cultura" ignaciana, católica, cristiana puede desaparecer también, si no se presta atención a la preparación de la generación de recambio. Esta responsabilidad recae ante todo sobre los mismos jesuitas. Preparar en la

visión y la misión compartida entre jesuitas y colaboradores es una prioridad de primer orden en nuestra educación superior. (Soy consciente de las connotaciones negativas que en algunos países puede tener la palabra "misión". En tal caso, habrá que hacer las adaptaciones necesarias).

44. Existen distintos niveles de colaboración, de acuerdo a la vocación y grado de compromiso de cada persona (humano, profesional, cristiano). Colaboración no significa siempre compromiso con la misión. Tenemos derecho a presuponer que los jesuitas se identifican con su misión, pero no podemos dar por sentado que todos los laicos se identifican con la misión propia de los jesuitas. Los laicos no están llamados a ser mini jesuitas, sino a vivir su propia vocación laical. Respetar el modo como el Señor conduce a cada persona es fundamental en la espiritualidad ignaciana. Esto no obstante, un colaborador de una institución de educación superior de la Compañía, de alguna manera debe identificarse con la misión institucional.

45. Por otra parte, sería odioso catalogar y discriminar al personal de acuerdo a su supuesto nivel de compromiso con la misión. En la misión de

la Compañía, como en la casa del Señor, hay muchas moradas. Para Ignacio, no hay peor error en la vida espiritual que querer conducir a todos por el mismo camino. La misión de una institución de educación superior de la Compañía -igual que la fe-- no se impone, sino que se propone. En una "interfaz" de mutuo respeto y sinceridad, los colaboradores son invitados a compartir esta misión y hacerla propia, a distintos niveles.

46. El grado de compañerismo en la misión y en la identidad, dependerá de la dinámica de la institución y de las opciones que cada persona tome. Hay límites mínimos de compromiso que, por honestidad y coherencia, se deben respetar. El único límite por el extremo superior viene dado por la capacidad de respuesta de un ser humano a la llamada de Dios. Estamos tocando el "magis" ignaciano, el "todo" -otra palabra también muy ignaciana-- que abarca a la totalidad de la persona humana. "En todo amar y servir". Quisiera subrayar solamente algunas prácticas concretas que sin duda están ayudando a compartir la misión y profundizar la identidad:

47. a) Los cursos de orientación o inducción para los nuevos profesores y directivos, con el fin de

compartir el "modo de proceder" de nuestra educación. Puede suceder que no todos los laicos se comprometan de lleno con la misión de la Compañía en la obra. Pero la Compañía espera de todos, incluidas las personas de otras confesiones religiosas, que reconozcan y acepten los valores de la espiritualidad ignaciana y la misión apostólica que anima a la obra[xxxvi].

48. b) Los programas de formación permanente, tanto para laicos como para jesuitas. El objetivo es formar un equipo apostólico de jesuitas y colaboradores, con el fin de realizar la identidad jesuítica y la misión de la obra[xxxvii]. Esta sería la forma de ir creando la "masa crítica" -- como suele decirse ahora-- indispensable para asegurar la identidad de la institución.

49. c) La prioridad dada a la identidad y a la misión en la contratación del personal. El tema de "contratación en función de la misión" es delicado, y puede convertirse en una velada forma de apartheid. Una universidad no puede discriminar a su personal, pero -siempre que todavía le sea posible-- sí tiene el derecho de escoger hombres y mujeres capaces de compartir su identidad. Otras empresas no confesionales saben hacerlo

muy bien para sus propios fines.

50. d) La oferta de los Ejercicios Espirituales a nuestro personal, en sus diversas modalidades, particularmente a través de la práctica de los Ejercicios en la vida diaria. 51. e) Por último, el papel determinante que corresponde a los jesuitas. A medida que las responsabilidades se comparten cada vez más, o se transfieren a colaboradores no jesuitas, los jesuitas, sea como comunidad sea como individuos, deben ver formas de seguir presentes ejerciendo ya no el poder pero sí su influencia en la institución. El tema de la colaboración jesuitas-laicos dista mucho de estar agotado.

#### 4. COOPERACIÓN INTERNACIONAL

52. Por definición, está dentro de la naturaleza de la universidad el carácter universal y la posibilidad de intercambios a todo nivel. Sin embargo, hay que admitir que las universidades, incluidas las de la Compañía, son sumamente celosas de su autonomía e independencia y se prestan más fácilmente a diversas formas de intercambio científico, que a formas concretas de cooperación conjunta entre iguales. No obstante, la elemental

necesidad de coordinación, tal vez más que la preocupación por lo universal, ha llevado a la educación superior de la Compañía a asociarse de diversas maneras, como lo demuestran las asociaciones regionales aquí representadas. Me complace saber que Europa, la única región que hasta ahora no tenía una instancia de coordinación común, esté buscando también una forma de asociación, que incluya el Próximo Oriente y África. Estas asociaciones se limitan por regla general a prestar servicios a sus asociados, y no tienen más atribuciones que las que sus asociados les confieren. Pero son absolutamente indispensables si queremos que la Compañía actúe como cuerpo.

53. Existen varios otros grupos y plataformas de encuentro científico de quienes trabajan en educación superior de la Compañía, por disciplinas, especialidades o intereses: teología, filosofía, espiritualidad, ciencias sociales, ciencias positivas, comunicación, centros de investigación, revistas y sin duda otros más. Todos ellos cumplen su papel en el servicio apostólico universal de la Compañía. Por su vocación universal, y más en tiempos de mundialización, la

Compañía apoya la creación de estas redes nacionales e internacionales. Esta es la forma como la educación superior de la Compañía podrá hacer frente a problemas globales comunes, a través de la mutua ayuda, la información, la planificación y evaluación compartidas, o la puesta en marcha de proyectos que superan la capacidad de cada institución individualmente. Obviamente, las instituciones de educación superior participan en otras muchas redes distintas de las de la Compañía. Pero esto no suplente la necesidad de una coordinación y cooperación de las instituciones de la Compañía entre sí.

54. Existen en curso exitosas experiencias de cooperación internacional dentro de la Compañía, que pueden servir de inspiración. Permítanme mencionar el Programa MBA en Beijing, a cargo de la AJCU, y el consorcio que ha permitido la creación de The Beijing Center for Language and Culture; la colaboración de varias universidades de la AJCU-EAO en la preparación de profesores en Camboya y en la reconstrucción de la Universidad de Timor Este; la coordinación entre AJCU y AUSJAL y los intercambios de universidades de América Latina con universidades de

España y EE.UU.; los programas de educación a distancia, con sus enormes posibilidades de intercambio mutuo.

55. Aunque cada universidad tenga una responsabilidad particular en un lugar concreto y limitado de la viña del Señor, es el MAGIS ignaciano y el "más universal" lo que nos incita a no encerrarnos en esta particularidad sino a abrirnos a un mayor servicio en la viña del Señor.

56. Si consideramos a fondo la dimensión internacional de la Compañía, es evidente que podríamos hacer mucho más a través no de la competición sino de la cooperación, más allá de nuestras fronteras. Esto vale sobre todo para los países en desarrollo. Pienso en los esfuerzos conjuntos que a la larga se podrían emprender en Vietnam, Laos, Timor Este, Camboya. Pienso en África y en los países en desarrollo de todo el mundo. Pienso también en las muestras de colaboración fraterna y en los gestos concretos de solidaridad que pueden surgir de una reunión como ésta, entre jesuitas y laicos de diversos Continentes. Lo importante es colaborar juntos en bien de nuestros hermanos y hermanas de todo el mundo, tratando de dar un

rostro humano al proceso de globalización.

#### CONCLUSION

57. En 1551, abría sus puertas el Colegio Romano, figura emblemática de lo que había de ser la aventura de la Compañía en el terreno universitario. Al cabo de cuatro siglos y medio, la Compañía sigue intensamente dedicada al trabajo de la educación superior, con un sinnúmero de universidades y otras

instituciones por todo el mundo. Los tiempos que nos ha tocado vivir son radicalmente distintos de los que vivió Ignacio de Loyola. Pero la "ayuda de las almas", "la mayor gloria de Dios y el bien universal" siguen siendo el motivo fundamental del compromiso de la Compañía con la educación. El "porqué" y el "para qué" de nuestras universidades, el sentido profundo del trabajo que

jesuitas y laicos cumplen en ellas, y la razón de la presencia de todos Uds. aquí, están anclados en esta visión de Ignacio.

58. Que la fidelidad creativa al carisma fundacional de Ignacio de Loyola les inspire a todos Uds. para hacer realidad en sus instituciones el mayor servicio divino y la ayuda a los hombres y mujeres de nuestro siglo.

[i] Autob. 27.

[ii] Autob. 50.

[iii] EE 182.

[iv] MI Const. I, 47.

[v] Cf. Bula de aprobación, 1540.

[vi] Const. [307].

[vii] Const. [308].

[viii] Const. [540].

[ix] EE 97.

[x] M Paed. II, 870. Cf. John W. O'Malley, Los primeros jesuitas (Mensajero-Sal Terrae, Ma\*/880\*/7 , 1993), 281.

[xi] Const. [508].

[xii] CG 34, d.4, 7.

[xiii] M Paed. II, 528-529.

[xiv] Juan Pablo II, Ex Corde Ecclesiae (1990), 12.

[xv] CG 34, d.16.

[xvi] CG 31, d.29.

[xvii] CG 32, d.4, 35, 44.

[xviii] CG 33, d.1, 44.

[xix] CG 34, dd.3, 4, 5.

[xx] Peter-Hans Kolvenbach, S.J., El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos, Santa Clara, 6 Oct. 2000.

[xxi] Peter-Hans Kolvenbach, S.J., Alocución a la Congregación de Procuradores, 3 Sept. 1987. En: Selección de escritos del P. Peter-Hans Kolvenbach (Madrid, Prov. España, 1992), 198.

[xxii] Const. [361].

[xxiii] CG 34, d.16, 3.

[xxiv] Const. [455].

[xxv] John Henry Newman, *The Idea of an University*, Discours V, 2.

[xxvi] CG 34, d.17, 6.

[xxvii] Juan Pablo II, *Discurso al Secretario General de Naciones Unidas y a los miembros del Comité Administrativo de Coordinación de la ONU*, Roma, 7 de abril de 2000.

[xxviii] Peter-Hans Kolvenbach, S.J., *El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos*, Santa Clara, 6 Oct. 2000.

[xxix] Const. [304].

[xxx] John Henry Newman, *Op.cit.*, Discours IV, 12.

[xxxi] John Henry Newman, *Op.cit.*, Discours VI, 6.

[xxxii] EE 2.

[xxxiii] Const. [397, 488, 500].

[xxxiv] CG 34, d.26, 15.

[xxxv] CG 34, dd.13 y 14.

[xxxvi] *Orientaciones para las relaciones entre el Superior y el Director de Obra* (Roma, Curia S.J., 1998), n.16.

[xxxvii] *Ibid.*, n.16.

# LA EDUCACIÓN MORAL EN UNA SOCIEDAD POSTMODERNA

Javier Prado Galán S.J.  
Universidad Iberoamericana

*Creo que el hombre no sólo resistirá: prevalecerá.*  
William Faulkner

El propósito de estas cuartillas es el esclarecimiento de los mínimos de una educación moral en un contexto por demás sincrético. Estos mínimos exigen dilucidar no sólo los contenidos sino el método propios de una tarea asaz compleja. Y estos contenidos, propósitos y método deberán ser definidos sobre la base de un conocimiento del nuevo contexto social y educativo donde se intenta educar moralmente. La educación moral es hoy sinónimo de formación valoral. Es necesario hacer ver no sólo las distintas variantes de la educación moral, incluyendo entre ellas la educación axiológica, sino también las posibilidades de la misma en una sociedad cargada de amenazas y desencanto.

## **1. Un contexto por demás sincrético**

El contexto en el que se quiere educar con sentido ético es sincrético. Ésta es la tesis que quiero calar en estos primeros párrafos.

Providencialismo, progreso y nihilismo han sido señalados como los rasgos de lo premoderno, lo moderno y lo postmoderno, respectivamente. (Véase La postmodernidad de David Lyon) Prima facie parecería que el momento actual se caracteriza solamente por el nihilismo y que tanto lo premoderno como lo moderno han sido superados. Sin embargo, lo que encontramos en el ambiente nacional es más bien un sincretismo donde conviven lo religioso, lo secular y lo banal. Una educación moral en una sociedad postmoderna exige una caracterización mayor del contexto en el que se pretende incidir.

El providencialismo lo espera todo de Dios. Mantiene una actitud de apertura a la trascendencia y confía menos en el hombre que en Dios. Es una actitud que ignora la moderna máxima ignaciana: “actúa como si todo dependiera de ti, pero confía como si todo dependiera de Dios”. El

progresismo, si vale la expresión, preconiza que confiados de lleno en el desarrollo tecnológico el hombre podrá asumir la tarea que en el Génesis entrevió: “ser como Dios”. Progresismo es sinónimo de prometeísmo. El nihilismo asume no sólo el reto nietzscheano de la “muerte de Dios”, sino también el foucaultiano de la “muerte del hombre”, los valores han sido liquidados del todo. ¿Por qué existe nada en lugar de algo?, se pregunta Baudrillard. El contexto nacional hodierno es sincrético, no me cansaré de afirmarlo.

Gilles Lipovetsky asegura en El crepúsculo del deber que en la era posmoralista predomina lo “indoloro” y lo “correcto” frente a lo rigorista y lo permisivo. En el contexto nacional parecen convivir, otra vez esta coexistencia, tanto lo “indoloro”, como lo rigorista y lo permisivo. No estamos en el nihilismo a ultranza. Hay rasgos nihilistas, por doquier se observa un cierto vacío y una

difícil soledad. “Era del vacío” o “imperio de lo efímero”, por utilizar otras dos expresiones caras a Lipovetsky, podrían ser fórmulas para describir esta época. Empero, el individualismo no necesariamente es insolidario. Por alguna razón el poeta dijo: “sólo los solitarios son solidarios”. El individuo en su autonomía, sólo en su autonomía, es posible que respete al otro, que no lo instrumentalice, si no que me desmienta Kant.

Esto quiere decir que en el campo de la moral nos topamos con semejante sincretismo al que pudimos discernir en el campo de la cultura. La moral nuestra es rigorista, pero también permisiva. Y admitiría incluso formas “indoloras” y también, por qué no, aunque de menos influjo, “responsables”. Los jóvenes de las grandes ciudades son claramente permisivos o, en su defecto, “indoloros”. Los campesinos suelen ser más bien hombres del deber, y del deber religioso. Y entre las clases ilustradas hay quien se esfuerza por obrar con responsabilidad mirando por los demás y pensando en el futuro. El contexto moral es también sincrético.

Aunque Gómez Caffarena defiende que la forma de increencia que detenta la hegemonía en el momento

hodierno es la indiferencia, vale la pena descubrir otras formas de increencia con las que se tiene que enfrentar la tarea de la educación moral. Hay agnosticismo, pero también formas de catolicismo popular que es necesario justipreciar. Y entiendo aquí por catolicismo popular la forma como se expresa religiosamente nuestro pueblo pobre, sencillo y con escaso cultivo religioso. Esta manera mágica de ver la vida es un modo privilegiado de visualizar lo premoderno, lo providencialista. Por supuesto que este catolicismo popular afecta la moral concreta de los pueblos campesinos y suburbanos.

En el contexto ya no cultural, ni moral, sino religioso, encontramos entonces distintas expresiones. Quizá debemos decir que en las grandes ciudades las masas juveniles son indiferentes, en su mayoría, al problema de Dios. Mientras que en el mundo del adulto predominan formas de catolicismo popular donde la religiosidad está por demás acendrada. Sólo en algunos sectores ilustrados se puede decir que se encuentran personas ateas o agnósticas. E incluso lo que se conoce como creyente ilustrado y comprometido es una especie difícil de encontrar.

El contexto cultural, moral y religioso que se quiere educar moralmente es por demás sincrético. Eso hemos querido demostrar. Esto implica diversificar las formas de educación. Pasemos ahora a exponer algunos “insights” educativos.

## **2. La sociedad mediática: la primera (des) educadora**

¿Quién socializa hoy los contenidos educativos? Es evidente que no es la familia la que detenta la clave de bóveda de lo que se conoce como socialización primaria de la educación. La obra de Rousseau nos parece difícil de asir. Ya no es Juan Jacobo quien educa a Emilio. Y no hago referencia aquí, solamente, a la desintegración familiar -divorcios, separaciones e infiernos familiares incluidos-, en la que crecemos. Me refiero sobre todo a la fuerza inmensa y avasallante de los multimedia. Y si no hay socialización primaria, no habrá entonces socialización secundaria, o esta última se logrará sólo a medias. La socialización secundaria, regularmente a cargo de la escuela y los maestros, se topa con la dificultad de una mediocre socialización primaria por efecto de los medios de comunicación, expertos en formar “videoniños”. Por tanto,

expertos en formar niños con insuficiente capacidad de abstracción, y que viva la imagen, total, dice más que mil palabras. Con tino apunta Savater que el problema no estriba en que la televisión no eduque lo suficiente sino en que educa demasiado y con fuerza irresistible...<sup>1</sup> Se trata del triunfo de la “doxa” sobre la “episteme”.

Hemos pasado de manera vertiginosa de la revolución de los transportes a la revolución de las transmisiones. El “amarás a tu alejado como a ti mismo” de Zaratustra se agiganta. Hoy el amor a distancia se extiende. Y el prójimo nos parece alguien extraño. La indiferencia se impone. La televisión se ve superada por los multimedia. La interactividad desplaza a la pasividad. La realidad virtual niega el aquí y se queda con un ahora en tiempo real, que no es sino el tiempo de la computadora. El cuerpo y la ciudad sufren un desmedro enorme. La atrofia de los sentidos es una cruda realidad. El espacio está en vías de desaparición. Del panóptico de Foucault vamos arribando al gran confinamiento. “Un mundo nos vigila”, pero no el de los “ovnis”, sino el de la “pantalla total” de un “big brother” que bien se puede llamar Estado policial

mediático. La era de la televigilancia nos ha alcanzado. El control y la disciplina ya no dependen de las cárceles ni de los manicomios. Están en la TV, en la Internet y en el e-mail. Los sedentarios superan a los nómadas. La salud ya no resiste. Los localizados pierden la batalla ante los globalizados. La cronopolítica derrota a la geopolítica. El tiempo mundial no es más que un presente único, ya no hay manera de diseñar una utopía. Ante la estética de la desaparición es necesario diseñar una ética de la percepción al estilo de la que propone Virilio.<sup>2</sup> La guerra se hace en los media, aunque los muertos son demasiado reales. Ahora sí entendemos el sentido de la expresión “la ciencia no piensa” de Heidegger.<sup>3</sup> Las tecnologías se adelantan y dejan atrás al hombre. No tenemos capacidad de respuesta. Nuestra vulnerabilidad es inconmensurable. Todo marcha vertiginosamente. Éste es el “poder de la velocidad” del que nos habla Virilio.<sup>4</sup> Ya sólo nos queda esperar un accidente global provocado por la conjunción de las bombas atómica, informática y genética. O bien con San Pablo pedir que la figura de este mundo cambie. Todo este farragoso párrafo para mostrar que la

socialización primaria ha quedado en manos de la pantalla total. La socialización secundaria puede ser efectuada por la escuela, la calle o la iglesia. Pero en los comienzos primará siempre la fuerza de los multimedia y la debilidad de la figura paterna. Ya Juan Jacobo no puede educar a su Emilio. Y la televisión más destruye que construye en la tarea educativa del niño. La escuela debe asumir la tarea propia de la familia en la socialización primaria. Dicha tarea tiene que ver con la asunción, por parte del niño, del principio de realidad que pueda equilibrar el principio del placer. Tiene que ver entonces con un problema que no soslayaremos: el problema de la disciplina.

### **3. Algunos propósitos, contenidos y métodos de una pedagogía en la libertad**

Una relectura del Emilio de Rousseau puede arrojar luz sobre la educación en un contexto tan complejo como el advertido en los párrafos liminares. Es verdad que la tesis central del libro, y de toda la obra de Rousseau, es insostenible. Volver a la naturaleza y disolver las instituciones, no sólo suena romántico, sino incluso peligroso. El Emilio inicia con estas ya célebres palabras: Todo sale perfecto de manos

del autor de la Naturaleza; en las del hombre todo degenera.<sup>5</sup> Una antropología tan pesimista no permite plantear una salida al problema de la educación. Empero el Emilio sugiere, más adelante, algunas pistas todavía válidas. A las plantas las endereza el cultivo y a los hombres la educación.<sup>6</sup> Aquí ya se respira más optimismo. La educación es alimento, el mismo Rousseau lo afirma. Y los hombres tenemos enfrente esa tarea.

Es verdad que algunas instituciones encadenan al hombre. Y también es verdad, triste verdad, que algunas de estas instituciones son educativas. El autor de La nueva Eloísa no anda tan errado. Que se dignen las madres en educar a sus hijos, y las costumbres se reformarán por sí solas. La pregunta es si esto todavía es posible, en referencia al contexto que hemos expuesto. El Emilio prosigue con una multitud de sugerencias inapreciables para la tarea educativa. Aconseja el discernimiento del mentor para estimular el del niño. El objetivo del educador no es darle ciencia al niño, sino enseñarle a que la adquiera cuando la necesite. De hecho “educar” viene de “edúcere” y “educare” que quieren decir “hacer salir” o “sacar”. Esto es la educación: ayudar al

educando a sacar toda la riqueza que guarda en su entendimiento, en su voluntad y en su corazón. El educador hará las veces de Sócrates y con mayéutica irónica hará parir “episteme” donde antes sólo había “doxa”.

La gran cuestión educativa sigue siendo la de la alternativa “disciplina” o “libertad”. El mundo contemporáneo exige la formación en la libertad. Se trata en realidad de formar hombres libres y autónomos. Muchos pedagogos aconsejan el *laissez faire*. Pero quizá el secreto de la libertad esté en la disciplina. Ya Kant suponía que el primer principio pedagógico es enseñar al alumno a permanecer sentado. Se trata de “contrariar” al alumno. Hoy esta tarea va volviéndose imposible. “Disciplina” viene de “discipulina”. Dicha palabra es la conjunción de dos: “discis” (enseñar) y “pueripuella” (niño). Enseñar al niño. Eso quiere decir disciplina. Disciplina es enseñanza. No quiere decir control férreo. Si no, leamos otro libro pletórico de críticas al viejo modelo educativo: Vigilar y castigar de Foucault. Pero tampoco quiere decir relajamiento excesivo. Se trata entonces de proponer imponiendo o de imponer proponiendo. Empero si el alumno es perspicaz y

contradice sabiamente al maestro, ello no debe tomarse como señal de indisciplina. En todo caso es sólo sana insolencia. La insolencia no es arrogancia ni brutalidad, sino la afirmación entre tanteos de la autonomía individual y el espíritu crítico que no todo lo toma como verdad revelada.<sup>7</sup>

Otro gran educador, John Dewey, hizo pública su fe ciega de que la disciplina de la escuela debe provenir de la vida escolar en su conjunto y no directamente del maestro. Para el pedagogo norteamericano la labor del maestro sólo consiste en determinar, sobre la base de la mayor experiencia y sabiduría, cómo ha de llegar al niño la disciplina de la vida.<sup>8</sup>

El mismo Dewey advirtió que lo que debemos hacer con el niño es que tome completa posesión de sus facultades. Ser persona es ser dueño de uno mismo. El propósito de la educación no es otro sino lograr este dominio de sí del que nos habla el pedagogo norteamericano. Prepararlo para el futuro significa darle el dominio de sí mismo.<sup>9</sup> Esta preparación para la vida que viene funge también como objetivo de la educación.

Sin embargo no es sólo el dominio de sí y la preparación para la vida el objeto de una educación. También lo es la adquisición de una conciencia

crítica. Y aquí el recurso al pedagogo brasileño Paulo Freire es ineludible. Freire contribuye no sólo en la línea de diseñar los objetivos educativos, sino también en el esbozo del método.

En Freire se trata de adquirir una conciencia crítica que supere la conciencia ingenua. La conciencia ingenua interpreta superficialmente los problemas, su argumentación es frágil, tiende a juzgar que el tiempo pasado fue mejor, manifiesta todavía una visión mágica de la realidad. En cambio la conciencia crítica se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas, por su esfuerzo por comprobar lo que descubre, por su aceptación de la responsabilidad, por practicar el diálogo, por su espíritu innovador. Para adquirir este último tipo de conciencia se requiere una intervención educativa problematizadora y liberadora. Dicha educación exige que no haya más maestro de un alumno, que no haya más alumno de un maestro, que nadie eduque a nadie, que nadie se eduque solo. Esta educación se opone frontalmente a la educación domesticadora o bancaria que exige un maestro que siempre eduque a un alumno en posición pasiva, un maestro que discipline a un alumno desordenado, un

maestro que hable a un alumno callado, un maestro que elija los temas a tratar sin considerar las necesidades e intereses del alumno...

Empero el método de Freire adolece de idealismo. No se puede enseñar a alguien si no hay atribución de ignorancia. Enseñar es siempre “enseñar al que no sabe”. El método de Freire debe ser corregido con la aportación magisterial de altura. Pero lo rescatable de la postura del pedagogo brasileño es, en razón de la horizontalidad que postula para la tarea educativa, su crítica velada a la “pedantería” pedagógica. La pedantería, Savater lo expresa con lucidez, exalta el conocimiento propio por encima de la necesidad docente de comunicarlo, prefiere los ademanes intimidatorios de la sabiduría a la humildad paciente y gradual que la transmite, se centra puntillosamente en las formalidades académicas...<sup>10</sup> El pedante menosprecia la participación audaz, pero sin ton ni son, del alumno. El pedante, siempre petulante, no está dispuesto a aprender, cree saberlo todo.

La educación habrá de distribuirse. Este imperativo parece olvidarse en una sociedad donde el empuje neoliberal nos lleva a aceptar, casi por inercia, la

privatización de la educación. Dicha privatización dificulta la distribución de la educación. Necesitamos un estado que se preocupe por este imperativo. La educación es un bien básico. No lo debemos olvidar. Victoria Camps apunta con tino lo siguiente, válido para España, pero también para nuestro México: Actualmente, todos tienen derecho a ir a la escuela. Pero no todos pueden aprovecharla por igual porque las desigualdades de fondo persisten. Un sistema equitativo no es exactamente un sistema igualitario.<sup>11</sup> Esto quiere decir que, en lo que respecta a la educación básica, el que persistan otras desigualdades -económicas, sociales, familiares, individuales-, hace que la igualdad escolar tenga poca o nula eficacia. Éste es uno de los factores del fracaso escolar. Es verdad que las últimas encuestas realizadas en nuestro país, que comparan la educación pública con la privada, muestran sorpresivamente una ligera ventaja de la educación pública sobre la privada. Pero ambas aparecen mal paradas. Algo está pasando y los diagnósticos siguen siendo parciales.

Una de las causas de que la educación esté en crisis tiene que ver con la idea de una historia en crisis. La historia,

dijo sabiamente Zubiri, es capacitación. Una generación transmite a otra una forma de estar en la realidad. En esta transmisión se juega la capacitación de la generación que recibe la forma de estar en la realidad. Pero si se cuestiona la historia, se cuestiona entonces la linealidad y con ella la capacitación de generación en generación. Es necesario recuperar esta riqueza histórica. Es necesario recuperar el valor de la tradición. Historia, tradición y educación son conceptos congéneres.

#### **4. La educación moral: formas y tácticas**

Una educación moral no debe pretender “moralizar” o inyectar “moralina”. “Prohibir no es camino, educar el criterio sí”, hemos aprendido desde siempre. Se trata entonces de alimentar la capacidad de discernimiento del educando. Y esta delicadeza de elección sólo se logra acostumbrando al educando a determinar criterios de acción moral y a ventilar pros y contras en la coyuntura concreta. El trabajo de casuística exige aplicación de los principios generales a las situaciones particulares. Dicho trabajo de casuística tendrá que optar por la elección de la acción más probable en caso de duda respecto a si se cuenta con toda la certeza de la moralidad de la acción.

Una educación moral debe insistir, además, en la formación de actitudes. Algunos autores, Marciano Vidal entre ellos, sugieren la expresión “actitud” en lugar de “virtud”. La expresión “actitud” es de actualidad y recoge las inquietudes de la psicología moderna. Además, la actitud vale más que el acto y apunta y se conecta directamente con la llamada opción u orientación fundamental del sujeto. La formación en la virtud es algo que se torna problemático en estos tiempos de individualismo. MacIntyre ha escrito todo un libro para poner de relieve esta problemática.<sup>12</sup> La formación en la virtud exige determinar en la comunidad concreta el cuadro virtuoso pertinente y relevante. Esto parece un tanto aporético en cuanto que la “comunidad concreta” es en el mundo actual más una quimera que una realidad. Sin embargo, si dicho cuadro se puede determinar, hará falta el trabajo de repetición de actos en un justo medio entre dos extremos viciosos para adquirir los hábitos catalizadores del comportamiento sano y comprometido.

Una educación moral no puede estar desligada de la llamada educación cívica o política. Sería tanto como concebir la

moral sólo en el ámbito privado y no en el ámbito social. El compromiso político es la expresión social de la llamada moral cívica. Dicho compromiso no puede quedar desligado de la moral personal. Creo que se ha dejado de insistir en la praxis como criterio de moralidad. Un modo oportuno de formar moralmente consiste en revisar teóricamente las prácticas sociales y cotidianas de los alumnos y verificar si se trata de praxis auténticas y transformadoras o sólo de prácticas utilitarias.<sup>13</sup>

En Las dos fuentes de la moral y la religión el filósofo Bergson insistía en la necesidad de pasar de una moral cerrada de “presión” a una abierta de “aspiración”. Esto implica superar la moral recibida por tradición, una moral compuesta de reglas opresoras. Implica fomentar una moral adquirida por contagio con las grandes figuras de la humanidad. Pero en el concreto de la educación exige conceder prioridad al testimonio sobre el contenido teórico. La sociedad mediática actual dificulta sobremanera este cometido. ¿Cómo contagiar con el testimonio a los alumnos si la estrechez del aula no lo permite? ¿Cómo modificar los códigos morales vigentes si la cultura mediática pone en jaque la presentación

veraz de los héroes, profetas y mártires? Bergson tenía razón: una moral “abierta” corre con suerte al fomentar valores propios de la humanidad y no de un grupo o ghetto cerrado carente de la riqueza universal. Pero Bergson no supo adivinar el modo concreto de transmitir esta moral de aspiración. He aquí un reto.

Por otra parte, en un contexto tan difuso como confuso, donde proliferan valores de todos los signos, se vuelve cada vez más imperiosa la tarea educativa de clarificación de los valores. El educando ha ido introyectando en su decurso vital algunos valores. Es necesario que los vaya clarificando con ayuda del pedagogo. Por tanto, antes de intentar transmitir valores, es necesario clarificarlos. Se trata de una toma de conciencia por parte del educando. El educando no sólo ha internalizado algunos valores, sino que los ha jerarquizado de una manera particular. Alrededor de este tema han estado pensando mentes lúcidas como la de Kohlberg y

la de Lipman. Estos dos pedagogos han ideado métodos de clarificación axiológica. En ambos casos los métodos exigen una actitud dialógica por parte del pedagogo. Si discuten los niños, por ejemplo, en torno a si Maradona es un buen jugador de futbol, y uno de los niños observa que no porque se droga, será necesario que el pedagogo haga caer en la cuenta al alumno de que no se está evaluando su conducta moral, en este caso, sino su capacidad para jugar futbol. El diálogo encontrará un montón de aristas y es importante que el pedagogo sepa a dónde quiere llegar. De nueva cuenta no se trata de imponer valores, en todo caso se trata de proponer. La educación moral incluye la formación ética profesional. Podrá ayudar enriquecer el discernimiento ético profesional con la visión conjunta de los principios y las normas de una ética profesional y con el estudio de casos en el aula.<sup>14</sup> La consideración de los principios de beneficencia, autonomía y justicia y de las normas de confidencialidad,

veracidad y fidelidad a las promesas, servirá de criterio para resolver los casos dilemáticos.

También el estudio de la filosofía de la felicidad conseguirá cambios en la conducta de los educandos. Se trata de detenerse en la virtud aristotélica o en el placer epicúreo o en el deber estoico-kantiano, para en franca discusión revisar sus ventajas y sus desventajas y modificar posiciones. Este trabajo exige una introspección seria que se pregunte con Camus ¿por qué los hombres mueren y no son dichosos?

El jesuita Baltasar Gracián asegura que tres eses hacen dichoso: santo, sano y sabio. (Oráculo Manual, 300). La educación moral habrá de consistir en la conquista de la dicha de los hombres mediante la construcción de lo santo, sano y sabio de cada individuo. Ello implica no desvincular la educación moral de la educación intelectual y de la formación física. La educación es, a fin de cuentas, integral.

- 1 Savater, Fernando, El valor de educar, Ariel, Barcelona, 1997, p. 69.
- 2 Virilio, Paul, El ciber mundo, la política de lo peor, Trad. de Mónica Poole, 2a. edición, Cátedra, Col. Teorema, Madrid, 1999.
- 3 Véase para ello Carta sobre el humanismo de Martin Heidegger.
- 4 Véase Velocidad de liberación de Paul Virilio.
- 5 Rousseau, Juan Jacobo, Emilio o de la educación, Porrúa, "Sepan cuantos...", No. 159, 13a. edición, México, 1999, p. 1.
- 6 Ibid., p. 2.
- 7 Savater, F., op. cit., p. 110.
- 8 Dewey, John, Mi credo pedagógico en Boorstin, Daniel J., (compilador), Compendio histórico de los Estados Unidos, Trad. de Carlos Ávila Flores, FCE, México, 1997, p. 495.
- 9 Ibid., p. 493.
- 10 Savater, F., op. cit., p. 121-122.
- 11 Camps, Victoria, El malestar en la vida pública, Grijalbo, Hojas nuevas, Barcelona, 1996, p. 98.
- 12 Se trata de Tras la virtud.
- 13 Véase para el caso Filosofía de la praxis de Adolfo Sánchez Vázquez.
- 14 Para una mayor elucidación de los principios y las normas de una ética profesional véase mi Ética, profesión y medios.

# LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS

## (Notas sobre la formación de los adolescentes)

Emilio TENTI FANFANI  
(Febrero de 2001)

En un colegio italiano, un chico de 17 años asesina con una navaja suiza a su ex novia de 16 en el mismo espacio del establecimiento escolar. Este hecho puede suceder en cualquier institución educativa de muchos países. La violencia en la sociedad es también violencia en la escuela. Pero cuando implica a jóvenes menores de edad el hecho conmociona a la opinión pública. Frente al acontecimiento hay dos posturas radicalmente opuestas. Una es el silencio. La que expresa muy bien la vicedirectora del establecimiento italiano (y muchos otros comentaristas con ella) cuando dice lapidariamente: “frente a tal tragedia, no hay nada que podamos decir”. Sin embargo, muchos son los que opinan, interpretan, explican, en síntesis, construyen el hecho.

El sentido común se inclina a buscar culpables. La culpa la tiene el chico asesino? Sus padres? y las autoridades y profesores del colegio que

frecuentaban, no tienen alguna responsabilidad en el asunto?. El tema de la culpa lleva a preguntas equivocadas. Tratándose de menores, más que condenar es preciso buscar explicaciones, interpretaciones. Como hecho individual que compromete a personas concretas y únicas es probable que el hecho no tenga explicación. Una acción de tal gravedad nunca podrá ser develada en su verdad completa. Siempre estará rodeada de ese fondo de misterio que rodea a tantas cosas importantes de la vida de los seres humanos.

Pero la violencia juvenil entre pares es también un hecho social. No sólo ocurre una vez, sino que ha ocurrido muchas veces en el pasado y probablemente volverá a ocurrir en el futuro. Como fenómeno social que se expresa en porcentajes y frecuencias tiene una lógica, es decir, no es una realidad completamente arbitraria. El análisis social puede encontrar asociaciones, regularidades, factores

asociados, circunstancias típicas, etc. Por eso resultan interesantes otro tipo de preguntas, tales como las que se hace Umberto Galimberti en el diario italiano La Repubblica, del día 13 de febrero del 2001. Su argumento se centra en una crítica del silencio como actitud típica de los docentes del establecimiento donde ocurrió el hecho. Será posible que los profesores que comparten cada día del año escolar alrededor de cuatro horas con los chicos no lleguen a conocerlos más que como alumnos de sus respectivas materias (alumno de matemáticas o de química, etc.), sin siquiera intuir qué es lo que tienen o no tienen en su cabeza y en su corazón? Vale la pena reproducir textualmente el razonamiento de Galimberti:

“Los profesores entran a clase. Pero realmente los miran a la cara a estos muchachos? Los miran uno por uno? Los llaman por su nombre ¿ O solo por su apellido, cuando les toman examen?

Saben que la generación de jóvenes con los que cada día trabajan tienen de una fragilidad emotiva impresionante, no por culpa de sus profesores, sino por culpa de las muy rápidas transformaciones económicas, sociales y tecnológicas a la que están sometidos? Saben que la emoción, si no encuentra el vehículo de la palabra recurre al gesto: gesto truculento de amor y gesto truculento de violencia?

Pero quién le debía enseñar a estos muchachos a hablar, a utilizar esa abundante literatura que está a su disposición, donde la cosa más importante es cómo una emoción encuentra la forma de palabra, de poesía y de sublimación del amor y del dolor? (...) A esa edad la literatura o es educación de las emociones, o más vale dejarla de lado y colocar a todos los estudiantes frente a una computadora para hacerlos eficientes en esta práctica visual y manual.

Queremos darnos cuenta que las emociones explotan en la adolescencia cuando los hijos frenan si no cierran la comunicación en la familia y la única salida comunicativa se encuentra en el ambiente escolar, el cual debe trabajar sobre estas emociones? Más

aún, esta es su primera tarea, porque sin emociones no se crea ningún interés y sin interés no hay voluntad de aplicación.

Si la escuela expulsa de su ámbito la educación de los sentimientos, la emoción, cuando no se practica de un modo trágico (...) está a la deriva sin contenidos donde aplicarse, oscilando indecisa entre pulsiones de revuelta y tentaciones de abandono, recalando en lugares tales como el mundo de la discoteca, del alcohol y la droga, aunque sean éstos ejemplos extremos.

Todos saben que no hay aprendizaje sin gratificación emotiva y el descuido de la emotividad es el riesgo máximo que hoy corre un estudiante que va a la escuela. Y no es un riesgo menor porque si es verdad que la escuela es la experiencia más elevada donde se ofrecen los modelos de siglos de cultura, si estos modelos sólo se aprenden como contenidos de la mente sin convertirse en esbozos formativos del corazón, el corazón comenzará a transitar sin horizonte en ese nada inquieto, cuando no trágico, que ni siquiera el fragor de la música juvenil logra siquiera disfrazar.

Cuando hablo de corazón hablo de aquello que en la edad evolutiva irrumpe en la vida con esa fuerza desordenada y generativa sin la cual difícilmente los adolescentes encontrarían el coraje de proseguir la empresa. El saber transmitido en la escuela no debe comprimir esta fuerza, sino que debe ponerse a su servicio para consentirle una expresión mas articulada en términos de escenarios, proyectos, inversiones, intereses. Finalmente lo que queda es la vida, y el saber es el mejor instrumento para expresarla.

No le pido a los docentes de hacerse cargo de la existencia de los jóvenes. No pueden, deberían haber tenido otra formación. Le pido sólo que reflexionen en ese breve fragmento de Freud, que en 1910 escribía: 'la escuela secundaria debe hacer algo más que evitar de impulsar a los jóvenes al suicidio; ella debe crear en ellos el placer de vivir. Me parece incontestable que la escuela no haga esto y que en muchos aspectos se quede por debajo de su propia tarea, que es la de ofrecer un sustituto de la familia y de suscitar el interés por la vida que se desarrolla en el exterior, en el mundo". (Humberto Galimberti, *Le emozioni dei*

giovani e il silenzio degli adulti. En: La Repubblica, 13 febbraio 2001).

Existen dos figuras docentes típicas, que todos conocemos. Una es la (a veces “el”) maestra de nuestra vieja primaria; la otra es el profesor de la secundaria. La primera tiene una relación que tiende a la totalización, tanto en relación con la cultura y el saber, como con el niño. No se ocupa de enseñar una disciplina, ni siquiera se ocupa sólo de conocimiento. La maestra enseña todas las cosas de la vida. No sólo se dirige a la mente del niño, sino también y al mismo tiempo a su corazón. Difunde conocimientos acerca de las cosas de la naturaleza y la sociedad en que vivimos, pero también enseña criterios para distinguir lo que está bien de lo que está mal, lo que es bello de lo que es feo. Por otra parte, su interlocutor es el niño y no sólo el alumno (“niño que frecuenta la escuela”). Es muy probable que conozca a “sus” niños en el conjunto de relaciones y ámbitos de vida que lo definen como agente social, y no sólo como aprendiz. Conoce su nombre y su apellido, su familia, cuantos hermanos tiene, cómo y donde vive. Está en condiciones de conocer también sus inclinaciones, sus gustos, sus

cualidades afectivas, morales, sus inclinaciones, sus proyectos e incluso algunas de sus fantasías. A su vez, el niño tiene una relación total con su maestra. Ella es percibida como una emanación de la familia y le adjudica sin mayores conflictos una autoridad, condición tan necesaria para el éxito de cualquier empresa pedagógica. El niño, por lo general confía y quiere a su maestra, la mayoría de las veces sabe que puede contar con ella, que puede hablar con ella de cosas extracurriculares, es decir, de situaciones y problemas que vive incluso fuera de la escuela. La maestra es alguien con quien los niños pueden contar, como sus padres, hermanos y otros miembros de su entorno familiar.

El profesor de secundaria es un profesional especializado. Por lo general sus condiciones de trabajo no se concentra en un solo establecimiento. Su relación con el saber es parcial, fragmentada, disciplinaria en el sentido tradicional del término. El profesor de matemáticas “maneja” sus contenidos curriculares, pero no tiene porqué saber ni siquiera la historia social de las matemáticas. El adolescente que tiene en frente durante el tiempo que dura su clase (no la

jornada) es simplemente un alumno que por lo general identifica con un apellido. No sabe mucho de él, es raro que conozca a su entorno familiar significativo. Sólo tiene contacto con él cuando existen problemas graves de conducta o bien de rendimiento escolar. Su visión del alumno es extremadamente parcial. La misma no se corrige o enriquece mediante la interacción con sus colegas, que probablemente tengan acceso a otras facetas de los mismos alumnos. El profesor de química no sabe y no tiene porqué saber que esa chica que tiene tantas dificultades con el aprendizaje de su materia es una apasionada de la literatura. Y viceversa.

Quién se ocupa del adolescente en la escuela secundaria? En muchas instituciones existió la figura del tutor, es decir, de un adulto cuya tarea consiste precisamente en acompañar el aprendizaje y la experiencia escolar de los adolescentes en cuanto personas totales. Esa figura ha casi desaparecido de la mayoría de los establecimientos educativos públicos argentinos. Salvo raras excepciones (por ejemplo en el tercer ciclo de la EGB de la provincia de Santa Fe) se considera que un docente que no enseña no sirve para nada.

Es un lujo que no nos podemos permitir en condiciones de severa crisis fiscal. Si faltan profesores de áreas básicas, si los salarios son tan bajos, gastar en pagar horas docentes para la función de tutoría parece un despropósito, un despilfarro. Lo primero es lo primero. Hay que invertir los puntos presupuestarios en funciones directamente docentes. La función de acompañamiento, de guía y orientación cognitiva, afectiva, emotiva de los adolescentes, la función de articulación (entre docentes, entre institución y familia, entre institución y la comunidad) son superfluas e improductivas. No interesan a nadie, ni a la administración ni al sindicato (que propicia la multiplicación de los puestos y el aumento de los salarios). Quién se ocupa de los adolescentes que ni siquiera tienen una familia estructurada y en condiciones de sostenerlos en el difícil tránsito de la adolescencia a la juventud y la vida adulta, de la heteronomía a la autonomía?

La escuela no puede todo, pero la escuela de hoy, en general, no está a la altura de sus posibilidades y responsabilidades potenciales. Más aun en una sociedad que vive profundos procesos de transformación social y cultural

que ponen en crisis todos los ámbitos de vida de los individuos, desde la familia y el barrio, hasta la escuela y el empleo. Quién se hace cargo de las tareas de reproducción biológica y cultural de una población donde la familia es diversa y menos dotadas en términos de recursos y capacidades, el barrio una realidad cada vez más anónima y anómica, la cultura, al igual que un mercado, ofrece valores, estilos, gustos, sentidos tan diversos como contradictorios, el trabajo no integra como una vez, los sistemas públicos de prestación social están en crisis y los individuos quedan cada vez más librados a su propia iniciativa y recursos para hacer frente a los problemas de subsistencia y a todos los riesgos que comporta la experiencia vital (la salud y la enfermedad, la seguridad, la vejez, los accidentes, el desempleo, las incapacidades temporarias o permanentes, etc.)?

Mientras algunos siguen insistiendo en mercantilizar la producción misma de la existencia social incluyendo los servicios tan necesarios, básicos, vitales, estratégicos y universales como la seguridad, la justicia, la salud y la educación, los síntomas de este individualismo negativo se

multiplican día a día. La integración de la sociedad es cada vez más el resultado azaroso y casi milagroso más que un objetivo socialmente y conscientemente perseguido. La formación de las subjetividades en este contexto se vuelve extremadamente compleja. Ciertos grupos (por lo general grupos dominantes y/o con una fuerte identidad e integración) tienen capacidad de diseñar y controlar sus propios sistemas de subjetivación y por lo tanto de reproducirse como grupo. Otros (por lo general los grupos socialmente dominados) viven la experiencia de la desintegración en todos los niveles y experimentan dificultades crecientes para mantenerse integrados al conjunto social. Muchos de ellos se han desarticulado del conjunto social: no aportan nada al conjunto y tampoco reciben nada. “Sobran” y además tienden a adquirir una existencia más aritmética que real. Como grupo existen solamente en las estadísticas, pero tienen cada vez menos posibilidades de hacer oír su voz, de articular sus fuerzas, de constituirse en un actor colectivo capaz de participar con cierta eficacia en las arenas donde se juegan los principales juegos sociales que tienen por objeto definir reglas y orientar

recursos. Cada vez son mas y cada vez cuentan menos. Cómo transcurre el proceso de socialización en estas condiciones? Qué sucede cuando las estructuras (familiares, laborales, barriales, etc.) que organizaban la vida cotidiana de los individuos se transforman bruscamente? Cuáles son sus impactos sobre sus propias identidades, sobre el sentido de la vida, el uso del tiempo y el espacio?. La experiencia convierte al pasado en una especie de paraíso perdido, donde se tiende a exagerar los elementos positivos, mientras que el futuro se convierte en un no lugar, o el lugar del miedo y la inseguridad? Cómo se reorganiza la vida cotidiana del desempleado? Cómo emplea su tiempo quien ya no tiene horarios que cumplir, cosas para hacer, plazos que cumplir? Qué sucede con la subjetividad de quien pierde los lazos sociales que lo vinculaban a una familia? Qué sucede con los niños y adolescentes que de alguna manera “pierden” a sus padres por razones materiales (muerte, ausencia, sobreocupación, etc.). Quiénes

son sus referentes inmediatos? En quién confía? A quienes puede pedir consejo? A quienes recurre en caso de conflicto o necesidad? Con quienes comparte temores y esperanzas, sueños, ambiciones y proyectos? El grupo de pares basta para garantizar el desarrollo afectivo, moral y cognitivo de los adolescentes? Qué significan “los amigos” en esa edad y en determinados niveles sociales? La escuela y el colegio, qué función cumplen en contextos de aislamiento y desintegración social? De dónde extraen los jóvenes los esquemas de orientación que les permitan escoger entre las múltiples y contradictorias opciones que le ofrece el mercado de los modelos de vida y comportamiento (gustos, consumos, sistemas éticos, estéticos, etc.)? Cómo orientarse en este laberinto cultural en que caracteriza a las grandes urbes de occidente? Cómo elegir la tribu en la que uno quiere vivir? En este contexto donde predomina la lógica del mercado incluso en el campo de la producción y difusión de sentidos del mundo,

quién verdaderamente “elige” su modo de vida y su identidad?. Acaso los muchachos “deciden” qué grupo (“tribu”) frecuentar o qué consumos musicales realizar? Quizás detrás de la desinstitucionalización de la sociedad no nos espera ni la autonomía, ni la libertad, ni la subjetivación, sino el determinismo más ciego y arbitrario de las cosas sociales. Es probable que en estas condiciones los individuos no sean más libres, sino que en el mejor de los casos se convierten en objeto de conquista del marketing permanentemente a la caza de consumidores, no sólo de productos materiales, sino también de ideas, de sentidos, de representaciones, e incluso de identidades del más diverso tipo, desde deportivas hasta religiosas.

Estas y otras preguntas deberían constituir temas de reflexión de todos aquellos que de una u otra forma tienen responsabilidades específicas en la formación de las nuevas generaciones.

## REGLAS Y VIRTUDES: EL MITO DE LOS VALORES

Héctor Zagal<sup>1</sup>

Universidad Panamericana

hzagal@yahoo.com

A Carlos Llano

### ¿Crisis de valores?

Un comienzo poco elegante: estoy hasta las narices de la llamada crisis de valores. Desde el surgimiento de la humanidad han existido acciones valoradas negativamente y acciones valoradas positivamente. EL Código de Hammurabi es una prueba tangible. El decálogo es otra. Se conservan consejos de los mexicas sobre la educación que debía recibir el joven guerrero y la doncella, futura ama de casa. Tales preceptos implican la existencia de transgresores. De ordinario, los códigos surgen cuando algunos agentes sociales transgreden las normas. Todavía no he visto una norma que diga “prohibido dejar de respirar”. Por lo pronto, la respiración es algo habitual, usual en el ser humano. Los suicidas no suelen recurrir al método de dejar de respirar intencionadamente. En tal caso, acuden a artificios

como colgarse de una cuerda para morir de asfixia.

La ética (Sittlichkeit) existe siempre. El ser humano naturalmente valora. Un asunto bien diferente es si las propiedades morales son objetivas y universales (realismo moral fuerte), circunstanciales (realismo moral débil), convencionales (consensualismo) o emotivas (hedonismo mitigado). No es mi propósito discutir ahora qué es lo que está bien y lo que está mal, y cuál es su fundamento.

### De Bonampak a Auschwitz

Mi propósito es examinar las posibilidades de la educación ética, o “educación moral” como se dice hoy en día. Que la crisis de valores ocupe la primera plana de muchos diarios y ocupe el tiempo de muchos ministros de educación es un signo de que “algo huele

a podrido en Dinamarca”, por citar la célebre expresión del *Hamlet* de Shakespeare. En otras palabras, la estructura de una casa sólo puede verse cuando amenaza ruina. Parfraseo a Kafka. La Ilustración propugnó por una moral laica (sin religión positiva, no atea). Paulatinamente, “los sueños de la razón han producido monstruos”. En siglo XX se cometieron más crímenes contra la humanidad que durante el resto de la historia. Nadie sabe a ciencia la cantidad de personas ejecutadas durante las purgas de Stalin; es probable que supere el Holocausto perpetrado por los Nazi. El número de judíos asesinados en los campos de concentración se calculan en la pavorosa cifra seis millones. No sin razón gritó la Escuela de Frankfurt: “después de Auschwitz nada puede ser igual”. La civilización alemana —Goethe, Beethoven, Schiller,

---

<sup>1</sup> Investigador Nacional, autor entre otros libros, de *Ética para adolescentes posmodernos* (Publicaciones Cruz, México, 1 ed 1997) Recientemente publicado en alemán: Reclam Verlag, Stuttgart, 2000.

Kant— aplaudió los horrores del nacionalsocialismo. Algo funcionó mal.

Los asirios fueron un pueblo de asesinos. Talaban los árboles frutales de los vecinos, violaban mujeres, esclavizaban niños, mataban o cegaban a los sobrevivientes. *Vae victis!* “*Ay de los vencidos*”, exclamó un bárbaro cuando un romano le echó en cara un injusto impuesto. Nuestros admirados mayas no se quedaron atrás. Los frescos de Bonampak muestran la saña de los guerreros triunfantes: los pobres vencidos, semidesnudos, agonizan chorreando sangre con las uñas arrancadas, mientras los parasoles y los penachos ondean entre los victoriosos. La revuelta de los esclavos acaudillados por Espartaco fue aplastada con lujo de crueldad. Kilómetros y kilómetros de siervos crucificados; escasearon árboles en el Lacio por la construcción de cruces. En la cloaca máxima de la Roma Imperial aparecían cientos de niños abandonados y los chinos antiguos ahogaban a no pocas de sus hijas para evitar la dote. Los estadounidenses mataron a cerca de diez millones de indios y el Papa Juan Pablo II ha pedido perdón por los crímenes que

cometieron los hijos de la Iglesia Católica.

### *¿Qué ha cambiado?*

Si las acciones reprochables han existido siempre, ¿qué ha cambiado tan repentinamente? En mi opinión, ha sido el avance tecnológico. Lo diré de una manera brutal. Antiguamente el asesinato o el fraude tenía el encanto de “lo artesanal”. Crucificar a un esclavo requería de todo un despliegue humano que no era tan sencillo. Los nazis tienen el desgraciado mérito de haber puesto la tecnología al servicio del genocidio. Al comienzo, las ejecuciones se llevaban a cabo con balas. Bien pronto cayeron en la cuenta los jefes del *Tercer Reich* que el método era ineficiente. Por un lado, los verdugos terminaban por sentir algún tipo de remordimiento al ver los sesos de un niño desparramados sobre el pecho de su madre. Por otra parte, era caro: se gastaban municiones. Nacieron así las dantescas cámaras de gas. Optimización de recursos. Muchos muertos a bajo costo y, además, no se contemplaba su agonía.

La Escuela de Frankfurt detectó a comienzos de siglo XX cómo la razón instrumental (la tecnología) se puede convertir en la enemiga

del ser humano. Voy a decirlo abiertamente: la tecnología requiere de regulaciones éticas. De lo contrario, cineriza los delitos. Basta pensar en las posibilidades abiertas por la comunicación electrónica a los fraudes financieros. Antiguamente, robar millones de dólares requería de un gran despliegue de personal. Hoy por hoy un experto equipo de *hackers* es capaz de desfalcar a una familia en horas.

### *¿Una crisis nueva?*

Los modernos somos soberbios. Pretendemos que se trata de una “crisis nueva”. En mi opinión, la primera crisis documentada se dio en Grecia en el siglo VI antes de Cristo. La naciente “burguesía” ateniense reclamaba una educación práctica. Para un ciudadano ateniense la habilidad (*skill*, en inglés; *hexis* en griego) más preciada era el arte de persuadir. Un comerciante y un político deben saber convencer. Si logran persuadir al cliente o a la ciudadanía seguramente tendrán éxito. Los sofistas cumplieron esta función educativa en la sociedad griega. Lo advirtió Werner Jaeger en el célebre libro *La paideia*. Los sofistas no eran individuos malvados. Sencillamente eran profesores que cobraban por transmitir la habilidad de

persuadir. Así lo explica Platón en el diálogo *Gorgias*. Si el alumno hiciera uso de su arte para corromper o para la beneficiar a los pobres, era algo que, de ordinario, tenía sin cuidado a los sofista. Ellos cobraban por transmitir una habilidad, como un profesor de computación enseña una técnica. Si sus estudiantes la usan para elaborar hojas de cálculo o para traficar pornografía infantil es otro asunto.

Sócrates, Platón y Aristóteles afrontan el reto. Es menester transmitir la habilidad buena (*arete*). El arte y la técnica (*tejne*) son insuficientes. No basta con transformar el universo (cerámica, estado de resultados, autopartes). Cuando el ser humano transforma el mundo se transforma a sí mismo, como lo dijo Hegel. Un comerciante leal no sólo firma contratos legales, sino que adquiere una segunda naturaleza: la lealtad, es decir, una disposición a comportarse con regularidad de una manera correcta. Este es el punto. El ser humano hace cosas y modela su propia naturaleza. Es una tesis de raigambre aristotélica.

### ***¿Cómo transmitir la virtud?***

Cuando una habilidad perfecciona al ser humano en

su totalidad y no sólo en un aspecto se llama virtud ética. Fue un descubrimiento griego. Por ejemplo, el diseñador adquiere la virtud técnica de la creatividad. Sin embargo, se trata de una habilidad de alguna manera unilateral. Podría aplicarse a diversos ámbitos (la decoración de interiores, el desarrollo de conductores), pero su radio de aplicación es menos global que la virtud de la constancia. El individuo constante porta su habilidad en todo momento y tiende a manifestarse en todo ámbito: profesional, familiar, social, político.

Según, Aristóteles la virtud ética perfecciona al ser humano, mientras que las habilidades intelectuales (teóricas o prácticas) sólo perfeccionan su inteligencia. Verdad de Pero Grullo: la voluntad y los otros apetitos no son directamente modificados por la virtud de la destreza matemática o musical.

Precisamente por ello, Platón y Aristóteles se dieron a la tarea de estudiar la manera de transmitir la virtud ética. No era cuestión de arremeter contra el arte de persuadir (la retórica), sino de ordenarla al desarrollo pleno de la humanidad y del propio individuo. ¿De qué nos sirve un cirujano experto, asesino y deshonesto? Es un

“Jack el destripador” en potencia.

### ***Lo límites de las reglas***

Las normas y la leyes tienen un gran poder educativo. Platón lo advirtió. Una ley justa y su recta aplicación propicia la virtud ciudadana. Latinoamérica es la triste expresión de cómo la ley no basta, a pesar de todo. La ley, por perfecta que sea, siempre está sujeta a interpretación y discrecionalidad. Un mal juez estropea el valor educativo de la ley. A fin y al cabo los sistemas son manejados por seres humanos y por tanto son vulnerables.

La educación, entendida como un programa, tampoco es la solución mágica. Un caso concreto: en Colombia se imparte religión en las escuelas públicas gracias a un concordato desde el siglo XIX. A juzgar por sus resultados no ha sido del todo efectiva.

### ***Apostar por los hábitos***

Cualquier *headhunter*, hoy tan de moda, sabe que el valor de un título universitario es limitado. Lo sabían los antiguos profesores. Lo relevante no era doctorarse, sino **con quien** te doctorabas. En Alemania se hablaba del *Doktorvater*, el padre doctoral, pues el contacto continuo con

un sabio transmite, por ósmosis y por exigencia, algunas de sus habilidades. Aristóteles: el ser humano aprende por imitación (*mimesis*). De ahí que sin despreciar las reglas, hemos de subrayar el valor de la libertad humana y de las virtudes libremente adquiridas.

### **Concreto un poco más:**

En 1999 la SEP editó un libro francés titulado *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Llegamos siglos tarde. Aristóteles lo supo desde el siglo III antes de Cristo. Es menester evaluar también las habilidades morales. En cierta ocasión, un funcionario sudamericano objetó mi planteamiento: “son cosas etéreas”. Le respondí: “son intangibles, no etéreas”. Cualquier empresario sabe que los intangibles son reales e incluso tienen precio. El prestigio de un marca o la reputación de una compañía, por ejemplo. Lo intangible también puede evaluarse, aunque no puede “medirse” como activos o pasivos.

La religión no es un enemigo de la eticidad. Creo que el Estado debe ser aconfesional, pero no puede negar el derecho a la libertad religiosa. Y la religión es un

aliado, no un obstáculo. Tampoco la es la solución (el caso Colombia o de la mafia siciliana), no obstante, las costumbres religiosas arraigadas pueden cinergiar el proceso educativo en las virtudes. Es absurdo perder el tiempo en “desfanatizar” a los estudiantes, cuando lo urgente es promover una cultura ciudadana.

El valor de ejemplo. “El mejor predicador es Fray ejemplo”. Cuidado, es deber del Estado, de la Sociedad y los particulares dignificar la profesión docente. La muchedumbre imita a los líderes de opinión: cantantes, actores, políticos. El magisterio debe gozar de un mínimo de prestigio económico y un reconocimiento social. De lo contrario, su “ejemplo”, por virtuoso que sea será poco atractivo. No estoy afirmando que el dinero dignifique una profesión; basta pensar en el narcotraficante. Sin embargo, no seamos ingenuos. El ser humano tiene una dimensión corporal y los factores económicos influyen decididamente. La miseria no es atractiva.

La vinculación entre escuela y familia. Las sociedades de padres de familia

deben de dejar se ser (a veces lo son) una mera contraloría o enemigo político. Su preocupación debe ser la armonía entre los ideales educativos de la escuela y de la familia. Todo lo demás es medio.

### **Contra la educación falsa**

Cito al irónico Oscar Wilde, crítico de la hipócrita sociedad victoriana de las buenas maneras. Incluso en *El retrato de Dorian Gray* Wilde es mordaz. La sociedad civilizada “*se da cuenta instintivamente de que las maneras tienen más importancia que la moral, y en su opinión, la responsabilidad más elevada es de mucho menos valor que la posesión de un chef de cocina (...) Ni aun las virtudes cardinales pueden compensar unas entrées semifrías*” (cap. XI).

En otras palabras, no basta con una sociedad controlada por normas y reglas externas. Las convicciones, ideales y virtudes personales son necesarias. Wilde se reía de la Inglaterra victoriana, frívola y de buenas maneras. La *politesse* no es justicia; la urbanidad no agota la ética.