



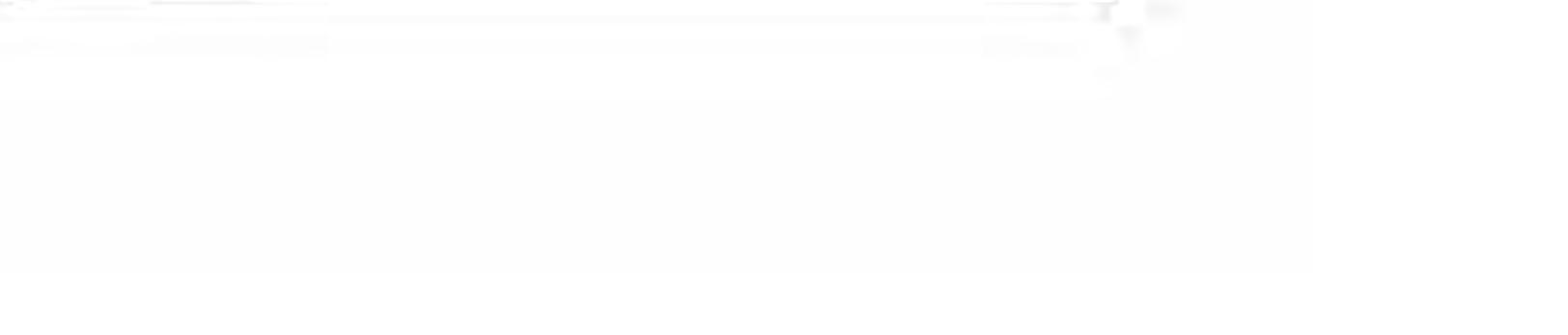
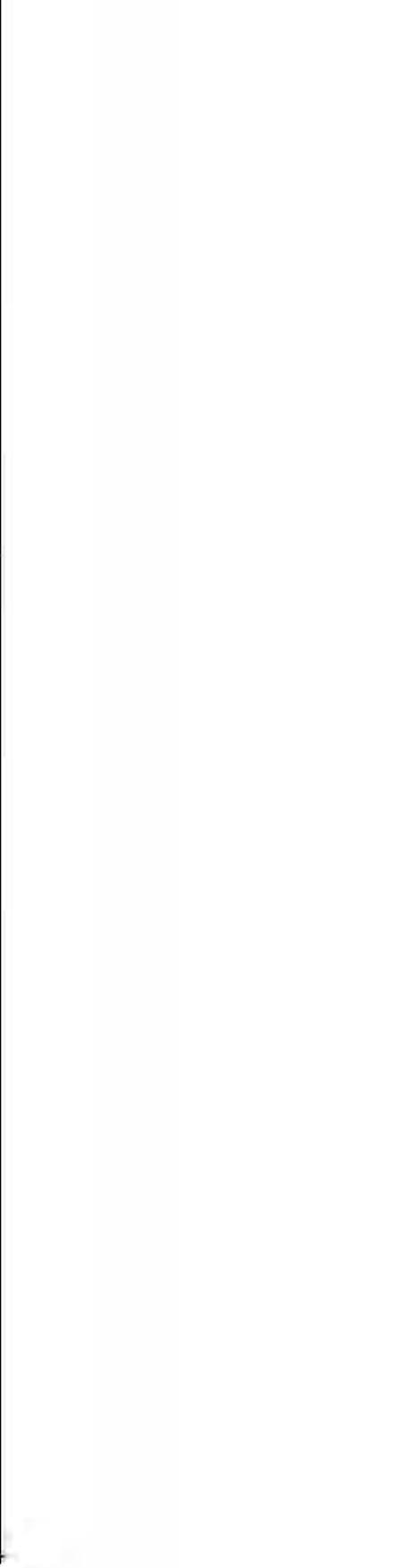
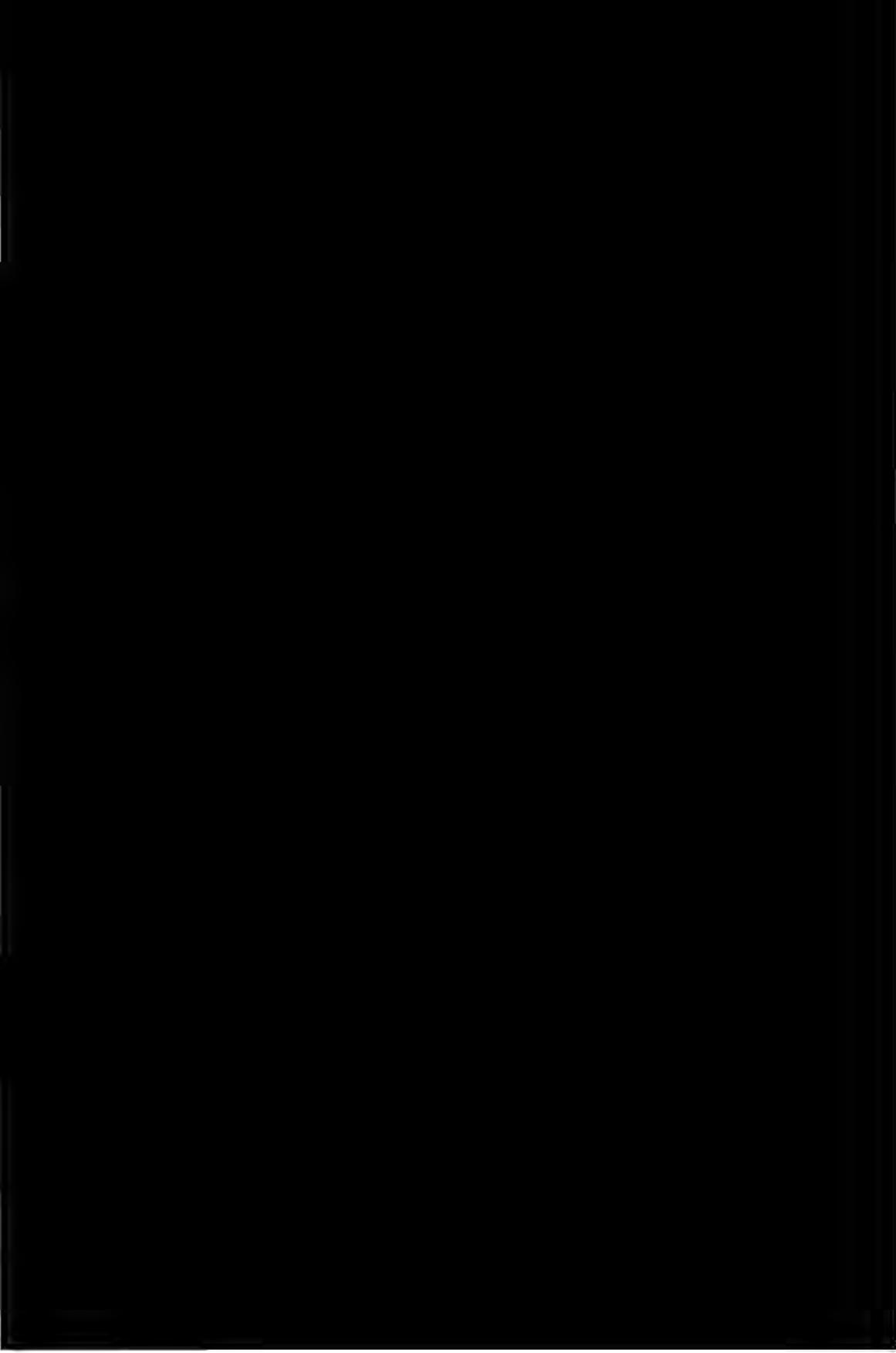
REVISTA INTERCONTINENTAL DE

# PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 11, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2009 | Tercera época





REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA**  
y **EDUCACIÓN**

Vol. 11, núm. 1 | ENERO-JULIO 2009 | Tercera época





REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN**

Vol. 11, núm. 1, enero-junio de 2009 | tercera época

**DIRECTORA ACADÉMICA** | Rosa María Torres  
**DIRECTOR EDITORIAL** | José Ángel Leyva Alvarado  
**JEFA DE REDACCIÓN** | Eva González Pérez  
**JEFE DE DISEÑO** | Javier Curiel Sánchez

**COMITÉ EDITORIAL**

Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México) | Mtra. Angélica Alucema (Universidad Intercontinental, México) | Dr. José María Arana (Universidad de Salamanca, España) | Dr. Mario Campuzano (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Adela Coria (Universidad de Córdoba, Argentina) | Mtro. Eleazar Correa González (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México) | Mtra. Mónica Cortiglia Bosch (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Horacio Ejilevich Grimaldi (Fundación Analítica de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Lidia Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Sara Gaspar (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Araceli Gómez (Universidad Anáhuac, México) | Dr. Enrique Guinsberg (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México) | Mtra. Zardel Jacobo (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Doris Jiménez Flores (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Colin Lankshear (McGill University, Canadá y James Cook University, Australia) | Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria (Universidad Intercontinental, México) | Mtra. Giannina Mateos (Universidad Intercontinental, México) | Mtro. Gabriel Mendoza Buenrostro (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Ma. Eugenia Melgoza (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Dinorah Gabriela Miller Flores (Universidad Autónoma Metropolitana) | Dra. Leonor Montiel Gama (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dra. Gloria Ornelas Tavaréz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Anabell Pagaza (Universidad Intercontinental, México) | Dr. Eduardo Remedi (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España) | Dra. Dalia Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Ana Ma. Salmerón Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Jorge Sánchez Escárcega (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México) | Mtra. Rocio Wilcox (Universidad Intercontinental, México) | Dra. María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) | Dr. Miguel Zabalza (Universidad de Cataluña, España) |

**REDACCIÓN** | Camilo de la Vega Membrillo y Angélica Monroy López  
**ASISTENTE EDITORIAL** | Maricel Flores Martínez y Jorge Valencia Cruickshank  
**ASISTENCIA EN DISEÑO** | Alberto Domínguez Hernández y Julieta Mendoza Ramírez

**RECTOR**  
Mtro. Juan José Corona López

**DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA**  
D.I. Marcela Castro Cantú

**DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA**  
Lic. Emílio Fortoul Ollivier

**DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL**  
Dr. Alejandro Antonio Gutiérrez Robles

**INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA**  
Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

**ÁREA DE LA SALUD**  
Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria

**ÁREA DE HUMANIDADES**  
Sergio Sánchez Iturbide

**COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA**  
Midelvia Viveros

**COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA**  
Carlota Blanco

Los artículos presentados en esta publicación fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Indexada en Redalyc (<http://redalyc.uaemex.mx/>), Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades) y EBSCO (Elton B. Stephens Company).

Precio por ejemplar: \$80 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$160 m.n. (residentes en México) | 45 dólares (extranjero)

**Correspondencia y suscripciones**  
Universidad Intercontinental | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Revista Intercontinental de Psicología y Educación Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F.  
Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446  
Fax: 54 87 13 56  
E-mail: [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx)

ISSN: 1665-756X

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

PORTADA: Collage de Javier Curiel

Revista Intercontinental de Psicología y Educación es una publicación semestral del Instituto Internacional de Filosofía, A.C. Universidad Intercontinental | Editor responsable: José Ángel Leyva Alvarado | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2003-040712051100-102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN: 1665-756X | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | Imprenta: Exima, S.A. de C.V. Av. Panteón 209 Bodega 3, col. Los Reyes Coyoacán, del. Coyoacán, C.P. 04330, México, D. F. Tel.: 5421 6228/6293/6301 | Distribuidor: Instituto Internacional de Filosofía, A.C. Universidad Intercontinental, Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | La edición de este número consta de un tiraje de 1 000 ejemplares, que se terminaron de imprimir en noviembre de 2008.

# Índice

- 5 Presentación  
*Ana María Salmerón Castro*

## Dossier

- 15 Educación ético-cívica y la crisis de la cultura contemporánea  
*Miguel de la Torre Gamboa*
- 37 Educación para la ciudadanía: quién, cómo y por qué  
*Rosario López Sánchez*
- 57 El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y desarrollo moral  
*Ana María Salmerón Castro*
- 77 Hombre, moral y ciudadanía en Jean-Jacques Rousseau  
*Blanca Flor Trujillo Reyes*
- 95 Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes  
*Bonifacio Barba*
- 123 Escollos y posibilidades de formación ciudadana en población vulnerable  
*Teresa Yurén y Miriam de la Cruz*

## Recreo

- 153 Brevísimas reflexiones sobre la amistad cívica  
en un mundo común  
*María Teresa Muñoz Sánchez*

## Miscelánea

- 161 Conocimiento conceptual sobre el proceso  
de caries dental de estudiantes de grados  
avanzados de la carrera de Cirujano Dentista  
*Miguel Ángel Campos Hernández, María Hirose  
López, Rosa Eugenia Vera Serna, Margarita  
Becerril Velázquez*
- 185 El efecto de señales múltiples sobre la  
adquisición de la operante libre en programas  
de demora señalada  
*Marco Antonio Pulido Rull, Enrique Morán  
Córdoba, Luis Gómez-Moncada Escalante*
- 199 Neuropsicología infantil y educación especial  
*Susana Abad, María Claudia Brusasca y Lilia  
Mabel Labiano*

## Educación cívica ¿para qué?

Ana María Salmerón Castro

“**E**ducación cívica ¿para qué?” Ser actor y testigo del presente puede inducirnos a esbozar una sonrisa frente a una pregunta cuya respuesta parece casi obvia. Cuando la injusticia, la guerra, el conflicto, la exclusión, la intolerancia, la indecencia, la sinrazón invaden los espacios colectivos, definen las formas de las relaciones sociales y estructuran el tono general de la vida pública, ¿qué respuesta es posible esperar a una pregunta sobre el para qué de un intento que pretende –en lo que toca a lo educativo– contrarrestar esas condiciones? No obstante, no se trata de una pregunta retórica.

Es verdad que la importancia del civismo como condición indispensable para consolidar las democracias ha cobrado energía en la conciencia social durante los últimos años. No hay duda de que la comprensión de una ciudadanía activa, en sentido fuerte, se ha visto vigorizada en el imaginario colectivo durante las últimas décadas. Pero ello no basta para pensar que la respuesta a la pregunta del para qué de la educación cívica sea autoevidente.

ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México [anasalmeron@correo.filos.unam.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2009, pp. 5-11.

En efecto, consideramos un axioma el que el potencial progreso moral de la vida asociada, la posibilidad de lograr condiciones de justicia más ventajosas y la apuesta por mejores formas de relación social dependen –al menos parcialmente– de las capacidades que la educación pueda estimular en las nuevas generaciones para intervenir inteligentemente en los asuntos de la vida pública y actuar en concordancia con los intereses colectivos. Sin embargo, es irrefutable, también, que el cuestionamiento sobre la necesidad de la educación cívica admite muchas y muy diversas respuestas.

Tanto el para qué, como las cuestiones básicas que deben acompañarlo –por qué, cómo, cuándo, quién ha de impartirla, con qué orientación y en beneficio de qué fines– abren los más controvertidos debates y pone en juego las más enconadas tensiones. Aun cuando el acuerdo respecto del carácter indispensable de la educación cívica sea más o menos generalizado, los desacuerdos emergen conforme se precisan las distintas comprensiones del significado de esa necesidad y de esa educación. La falta de consensos y los distintos modos de atender a los desafíos conceptuales y empíricos que atañen a la ciudadanía y a las condiciones de su educabilidad tienen dimensiones colosales e inabarcables.

Este *dossier*, por supuesto, abarca mucho menos de lo que deja fuera. No obstante, constituye una buena muestra de que toda perspectiva, filiación, resolución conceptual, todo intento de respuesta a los problemas teóricos, toda propuesta de acción práctica, se encuentran irremediablemente colocados en el marco de compromisos y posturas éticas, políticas y pedagógicas.

Cada uno de los trabajos aquí reunidos asume una actitud educativa con su respectiva postura ético-política y revisa, desde ahí, las maneras distintas en que puede responderse a las preguntas sobre el para qué de la educación cívica y sus cuestiones básicas asociadas. Las distancias teóricas, fundamentales o de matiz entre unos autores y otros tienen dimensiones e importancias muy variadas. En ocasiones, las tesis que unos abriga se oponen a las proposiciones que otros defienden: a veces, los respaldos teóricos que tutelan unos alegatos son vistos con recelo por las disertaciones de otros.

Todo ello forma parte de la riqueza de estos textos como un conjunto. Más que las coincidencias, las diferencias entre los autores conforman el mejor patrimonio del mosaico de perspectivas aquí presentadas.

Las ideas abiertas a la crítica y el encuentro de las razones que admiten respaldar o confrontar las pretensiones de un discurso otorgan sentido al grupo de textos que la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* ofrece. Quienes contribuimos al *dossier* estamos convencidos de que los esfuerzos de comprensión aquí desplegados se benefician y enriquecen por la crítica, el disenso, la discusión y el debate, mucho más que por el acuerdo incontestable.

Además de las diferencias de posturas pedagógicas, éticas y políticas, de las distancias que unos trabajos y otros establecen en sus matices y énfasis, los artículos orientan la reflexión hacia elementos muy distintos de las dificultades imbricadas en el problema de la educación cívica. Mientras uno atiende a los conflictos que enfrentan los docentes en condiciones de crisis cultural, otro analiza y critica los contenidos curriculares de la educación media en España. Un tercero acerca su lente a las condiciones que posibilitan el aprendizaje y el desarrollo cívico; otro más propone una lectura de Rousseau que coloca a la moral y la libertad en posición de desarticular las tradicionales comprensiones sobre las brechas que irremediablemente separan los proyectos individuales de los colectivos. Uno problematiza la colocación predominante otorgada a la escuela como espacio privilegiado en el que ocurren experiencias formativas para la ciudadanía y obsequia un enfoque distinto a la consideración de otras instancias socializadoras. El último sugiere el recurso a un dispositivo dialógico y una peculiar fórmula de eticidad que proporcionan nuevas orientaciones a la formación cívica, a partir de una experiencia con un grupo de mujeres en estado de pobreza.

Empero, no sólo son diversas las posturas teóricas en materia de educación, ética y política y dispares los problemas puntuales que tratan los seis trabajos; difieren también las herramientas utilizadas para el análisis y la crítica, así como los acercamientos metodológicos.

A diferencia de los trabajos de Miguel de la Torre, Blanca Flor Trujillo y el de mi autoría, las contribuciones de Teresa Yurén y Miriam de

la Cruz, de Bonifacio Barba y de Rosario López Sánchez respaldan los resultados de sus investigaciones en referentes empíricos puntuales.

El texto de López Sánchez, "Educación para la ciudadanía: quién, cómo, por qué", se aproxima con rigor sistemático a observar los elementos curriculares más destacados de los libros de texto que utiliza la escuela secundaria obligatoria (ESO) en España. Consigue establecer juicios fundados sobre su pertinencia, gracias al sólido andamiaje teórico con que respalda sus asunciones respecto del significado de la ciudadanía y del papel del Estado en su conformación. Tales asunciones ofrecen fundamento a lo que la autora considera que debería estar contenido y lo que habría de excluirse en una asignatura que pretende formar ciudadanos. Con una estructura argumentativa muy firme, el texto de Rosario se auxilia fructíferamente con una distinción entre lo público y lo privado, para cimentar su postura frente a los intentos contemporáneos de educación para la ciudadanía en el país ibérico.

El trabajo de Bonifacio Barba parte de una postura teórica de corte cognitivo-evolutivo y edifica su acercamiento metodológico desde una pertinente combinación de recursos para recopilar información sobre las experiencias y la comprensión que reportan seis estudiantes –entre 13 y 24 años de edad– sobre su propio desarrollo moral. El análisis de los datos y la interpretación que Barba ofrece de ellos le permiten adelantar provocadoras conclusiones sobre la recuperación del lugar de la familia y la importancia de las figuras parentales en los procesos coligados a la maduración y la formación moral y cívica.

El texto de Teresa Yurén y Miriam de la Cruz, "Escollos y posibilidades de formación ciudadana en población vulnerable: el caso de madres jornaleras migrantes", cierra el *dossier* con una contribución en especial sugestiva. Las autoras recuentan su experiencia en la operación de un taller para explorar las posibilidades de educación cívica en una población triplemente vulnerable, debido a condiciones de desposesión, desarraigo y género. La experiencia de intervención realizada, aunada a la solidez del trabajo teórico y conceptual con que respaldaron el diseño del taller y el ejercicio de análisis de sus resultados, autoriza a las autoras a negar la generalizada

idea que confiere a las condiciones de vulnerabilidad extremas el papel de obstáculo insalvable para consolidar la ciudadanía. Yurén y De la Cruz conforman su propuesta sobre la base de una idea de “redignificación”, de clara inspiración kantiana; una idea que induce a la afirmación personal de la dignidad humana por la vía de experiencias de autorreconocimiento y autopercepción y permite a las agentes saberse seres pensantes, capaces de aprendizaje y transformación individual y social.

Los tres trabajos restantes tienen un formato estrictamente teórico-conceptual, cuyos argumentos no se desprenden de referencias experimentales puntuales. Tales diferencias de método, por supuesto, no impiden coincidencias interesantes con los autores de los otros tres.

El agudo texto de Miguel de la Torre es quizá el mejor ejemplo de esas coincidencias. Su perspectiva ofrece múltiples similitudes con la que orienta los alegatos de Yurén y De la Cruz.

Podría resultar seductor revisar estos dos escritos como un subconjunto dentro del *dossier*. Ello permitiría no sólo percibir sus semejanzas en los cuerpos teóricos que respaldan asunciones morales parecidas y posturas políticas próximas, sino observar, a la par, las formas análogas en que los dos trabajos subrayan la importancia de recurrir a los dispositivos dialógicos como instrumentos asociativos de formación para la convivencia y para la construcción de ciudadanía en contextos críticos.

Las dos contribuciones concuerdan, además, en la defensa de una idea singular de “eticidad” que –a la vez que se sostiene con fuertes rasgos hegelianos– hace guiños y ademanes de singular originalidad, en absoluta pertinencia con cada uno de los contextos de crisis que se juegan en los discursos de los dos trabajos. Tanto para De la Torre como para Yurén y De la Cruz la experiencia vivencial y el marco sociorrelacional constituyen la única forma posible de construir tal eticidad. No puedo dejar de acentuar el interés de revisar la perspectiva de estos dos enfoques cuya franca hermandad teórica no se contrapone con la originalidad de cada uno.

No es menos original el trabajo de Blanca Flor Trujillo, “Hombre, moral y ciudadanía”; constituye además una pieza central en el marco del conjunto del *dossier*.

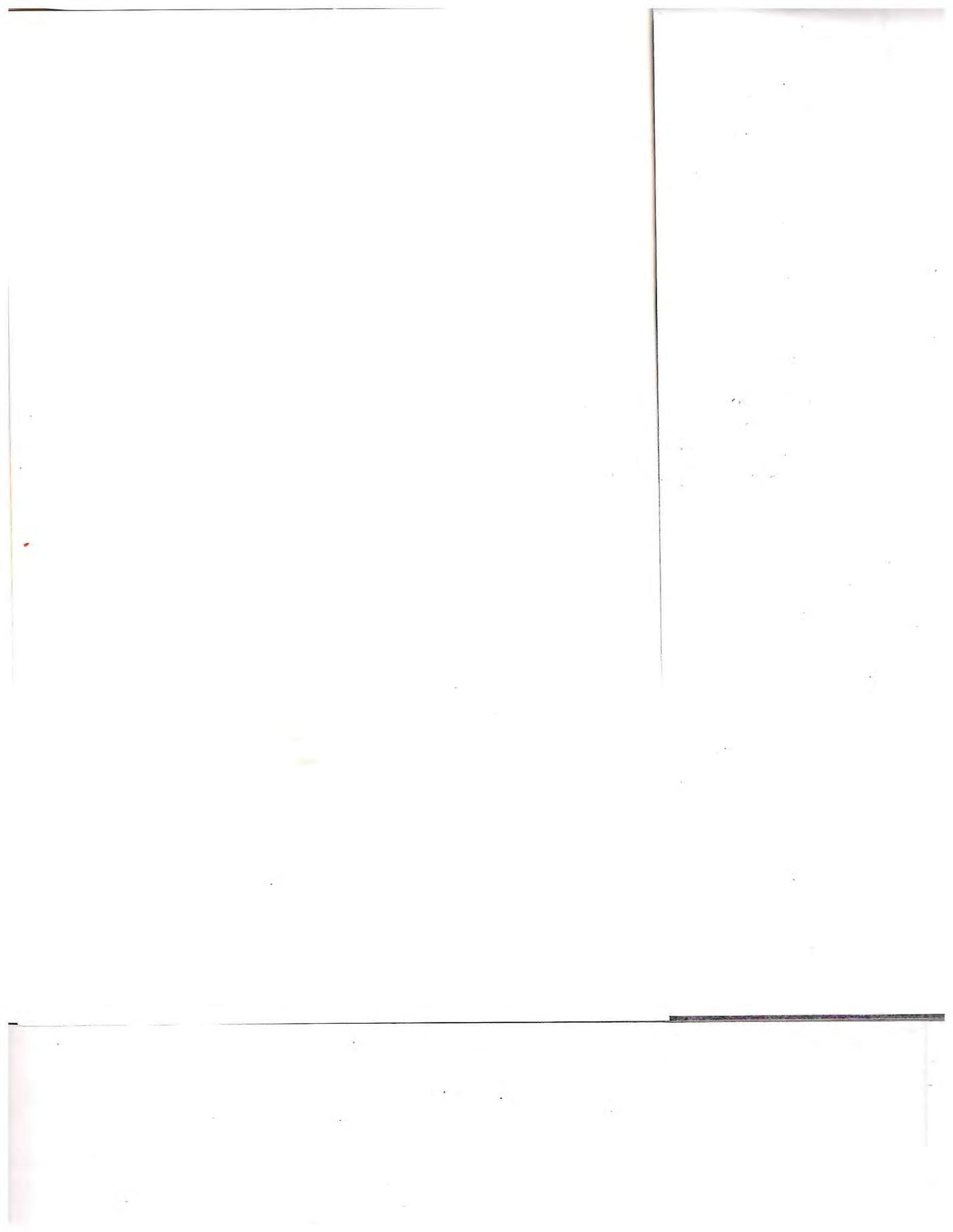
Más allá del valor propio de un discurso tan bien articulado y sólidamente anclado en la lectura respetuosa e inteligente de un autor y sus intérpretes, la contribución de Trujillo es central en el marco general del *dossier*, porque puede ofrecerse como utensilio de análisis de buen número de los debates comprometidos en los demás textos. Este artículo se presta, desde luego, para una lectura aislada que conduce a cuestionar fructíferamente las tradicionales interpretaciones de la filosofía política y educativa de Rousseau. Pero no puedo dejar de señalar el potencial servicio que podría prestar como guía de lectura para el resto del conjunto. Su contenido particular clarifica muchas de las tensiones que las demás contribuciones enfrentan de forma abierta o velada. Me refiero, sobre todo, a las tensiones que podríamos resumir con la alusión al planteamiento rousoniano del dilema del educador que se pregunta si ha de formar al hombre o al ciudadano. Es decir, las tensiones que enfrentan individuo *versus* comunidad, libertad *versus* igualdad, participación *versus* representación; bondad *versus* justicia, esfera privada *versus* esfera pública, etcétera.

El preclaro análisis de Trujillo sobre el pensamiento del filósofo francés compromete una propuesta de lectura de los contratos social y pedagógico del autor como proyectos conciliables, continuos y coherentes. Con esta lectura –radicalmente opuesta a las clásicas exégesis del Rousseau autocontradictorio y discordante–, resulta factible observar la posibilidad de disolución de la brecha entre el interés individual y el general, que se ha mantenido como infranqueable en buena parte de los discursos y debates en torno del ejercicio de la libertad individual y la organización política de los Estados. Lejos de arropar una intensión conciliadora entre posturas lógicas y empíricamente irreconciliables, la autora –con su apoyo rousoniano– asume una responsabilidad ética y se sitúa políticamente en un espacio de compromiso que exige la libertad individual como fundamento de la legitimidad del contrato.

Como he dicho, no son ajenas a las cuestiones planteadas por Blanca Flor a las que se movilizan en todas las demás contribuciones. Y no lo es, en particular, la discusión propuesta por el trabajo que le precede, “El individuo o la comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de

aprendizaje cívico y desarrollo moral”. Aunque este texto se desprende de un territorio disciplinario diferente –el de la epistemología– y conforma un curso de argumentación muy distinto del que ordena Trujillo, ambas defendemos, en última instancia, una postura ética y política con coincidencias fundamentales.

De este modo, el *dossier* está compuesto por algunas coincidencias y muchos desacuerdos, honestas búsquedas de comprensión, anclajes sólidos en la teoría, intentos serios de análisis conceptual y encuentros rigurosos de datos empíricos útiles. Sólo de esas materias pueden estar compuestas las respuestas que es factible ofrecer a las preguntas sobre el para qué de la educación cívica y sus cuestiones asociadas. El conjunto de estos trabajos no responde de manera final a ninguna de ellas; no era su pretensión hacerlo. Intenta sólo contribuir a la reflexión necesaria para cumplir con esa tarea pendiente, urgente.







# Educación ético-cívica y la crisis de la cultura contemporánea

Miguel de la Torre Gamboa

## Resumen

El artículo plantea la necesidad de reconsiderar los contenidos y las formas de la enseñanza de la ética cívica en el contexto de la crisis de la cultura posmoderna; parte del supuesto de que las dificultades y deficiencias de la enseñanza se relacionan más con la desinformación de los profesores que con la intención de sostener una forma de ver el mundo en crisis. La tarea de formar éticamente a los estudiantes no ha hecho otra cosa que reproducir una ideología; se trata de impulsar la idea

## Abstract

*The paper outlines the possibility to reconsider the contents and the forms of teaching civic ethics in the context of the crisis of the postmodern culture; it starts on the bases that difficulties and deficiencies of teaching is related with the professors' disinformation more than with the intention of sustaining a vision of the world that is in crisis. The task of forming students ethically has not made another thing that to reproduce an ideology, what is imperative is impelling the idea that ethics is in our lives, it is constituted*

MIGUEL DE LA TORRE GAMBOA, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. [miguel.delatorre@filosofia.uanl.mx]

Este artículo está encuadrado en las actividades del proyecto Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), clave IN400908-2: Ética, educación moral y cívica. Perspectivas teóricas y problemas de enseñanza.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2009, pp. 15-36.

Fecha de recepción: 6 de agosto de 2008 | fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2008.

de que lo ético se vive, se constituye en las interacciones reales entre los seres humanos y no en la esfera de la conciencia y la teoría.

Palabras claves  
ciudadanía, valores, docencia, crisis

*in the real interactions among the human beings and not in the sphere of the conscience and the theory.*

KEY WORDS

*citizenship, values, teaching, crisis*

---

*El único lugar que vive la obsesión racional es Occidente...  
obsesión por imponer la quimera ilustrada.  
Friedrich Nietzsche*

## Presentación

Los cambios que se viven en relación con lo que significa convivir y construir colectivamente una vida buena son radicales, afectan todas las formas y niveles de la interacción humana y provocan desconcierto. Las respuestas que se creían sólidamente fundadas acerca de estos temas han perdido todo su sentido y significación y exigen el replanteamiento de las preguntas en que, según Kant, se resume el problema del hombre en cuanto *ciudadano del mundo*: ¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me cabe esperar?

En este contexto, los profesores se sienten desarmados cuando se les exige asumir la tarea de formar éticamente a los estudiantes, de fomentar en ellos los valores de una ciudadanía solidaria y comprometida, sin que haya claridad de lo que esto significa. Ante tal demanda, muchos intentan inculcar entre sus alumnos una comprensión de lo colectivo y de las exigencias y posibilidades de la convivialidad humana apoyada en los valores y principios en los que fueron educados ellos mismos. A despecho de los cambios que se viven, intentan promover convicciones y aspiraciones, que muy lejos de responder a la nueva situación, sólo la mistifican y oscurecen más: los estudiantes ya no saben qué se les ofrece y exige, por cuanto aquello que se les presenta como vida buena colectiva no es sino

fantasmagórica ilusión, ideales inalcanzables y nebulosos, distante de sus aspiraciones y motivaciones, de aquello con lo que, en su percepción de las cosas, estarían dispuestos a comprometerse.

No es que los profesores añoren el pasado o militen en un conservadurismo a ultranza, sino que su formación en este campo no les aporta elementos para ir más allá de esa idea acrítica y descontextualizada de la tarea. El que ellos continúen promoviendo valores e ideales de convivencia humana hipostasiados en imágenes no sólo inalcanzables, sino que, además, ya han mostrado su carácter de discurso ideológico legitimador, tiene que ver más con la falta de reflexión sobre estos temas que con convicciones y consignas. Los docentes, igual que sus alumnos, no se han detenido a pensar en la pérdida de sentido de su discurso ético-cívico.

Enfrentar como profesores el problema de la formación ético-cívica de los estudiantes, exige, en efecto, detenerse a pensar qué significa esa tarea en nuestro contexto sociocultural. En especial, es necesario abrir la discusión y promover la crítica de nuestra forma de ver las cosas en crisis, para buscar sus causas y aspirar a construir alternativas, tratando de llegar hasta donde sea posible en la formulación de una idea de convivencia humana que no la desconozca.

### **El estado de cosas en cuanto a la idea de vida buena colectiva**

En términos generales, hoy día se enfrentan dos concepciones del hombre y de su vida colectiva; una es producto de la crítica de la otra. La idea de vida colectiva *buena*, de *bien común* y de *civilidad*, que todavía hoy se ofrece a los estudiantes, como formación ético-cívica no es otra que la creada por la modernidad occidental decimonónica y promovida con base en la creencia en el hombre como *sujeto racional* y *de derechos* en los albores del siglo XIX; la apreciación de las cosas que permanece ajena en la enseñanza de lo ético-cívico y constituye la crítica de esa corriente racionalista decimonónica es resultado de las transformaciones en la cultura y la vida pública, no sólo de occidente, sino mundial, desde los años cincuenta del siglo XX.

Considerar esta nueva perspectiva de las cosas y articularla con la formación ético-cívica de los estudiantes supone introducirlos en el debate respecto de los problemas de la vida colectiva en el marco del cambio sociocultural posmoderno y, por lo tanto, en la reflexión sobre los fenómenos de desintegración social, marginación y exclusión que acompañan al predominio de la ideología neoliberal individualista, con la finalidad de construir alternativas para una vida buena colectiva, ya no desde la mirada racionalista idealizante y mistificadora decimonónica, sino desde el propio reflexionar y el diálogo sobre lo que somos y podemos ser. Así, la tarea de la formación cívica se coloca en un terreno diferente; ya no es reproducir un discurso, no se trata de indocinamiento o aculturación, sino del esfuerzo de reflexión colectiva, de construir significados para lo que somos y lo que quisiéramos ser, de elaborar sentido, construir valores a partir de nuestra existencia efectiva y de lo que en ella vemos de valioso; se trata de entender la formación ético-cívica como proceso de identificación y reconocimiento del otro como yo mismo y como horizonte valioso para mí; lo que ya es directamente un modo de eticizar nuestras relaciones con los demás, un modo de poner sobre la mesa el sentido que los otros tienen para mí en una idea valiosa de convivialidad y de vida colectiva buena.

Significaría dejar de considerar que la ética y lo ético están definidos de una vez, para siempre y de manera absoluta para todo lugar y cultura, y partir de la idea de que la cultura y sus valores son una construcción colectiva y cambiante. Asimismo, si ha de tener sentido lo que nos sucede y si puede adquirir un significado valioso, la educación debe contribuir a su comprensión y fundamentación, y los contenidos y procesos de la educación deben servir al propósito de volver nuestra vida colectiva comprensible, vivible y deseable. La formación ético-cívica debe liberarnos de preconcepciones, esclarecer el contexto real de nuestras interacciones, ha de abrir la posibilidad de asumir libre y críticamente los cambios, de hacer conscientes a los individuos acerca de su papel en el contexto y en el conjunto de la vida social.

Como puede verse, aquí se parte de pensar las culturas como universos simbólicos y de conceptualizar la ética y lo ético como el sentido de prácticas humanas situadas en el marco de ella. Así, si entra en un

proceso de transformación profunda, lo mismo ocurrirá con los valores y principios que le han servido de fundamento en el pasado.

En la actualidad, abundan las manifestaciones de una crisis de lo ético. Victoria Camps, por ejemplo, apunta el tema de la crisis de la razón como fundamento de la civilidad en nuestro tiempo cuando analiza el estado de cosas de esa aspiración:

No sería lícito negar la oportunidad [...] la urgencia incluso, de retomar y actualizar la exigencia más temprana y fundamental de la cultura de Occidente [...] la caracterización aristotélica del hombre como ser racional. En efecto, hoy somos muy conscientes de que veinte siglos y pico de reflexión sobre la razón del hombre y su mundo dan un balance más bien triste: ni la razón ha triunfado ni se ven trazas de que llegue a hacerlo nunca. En vano las diversas ideologías se han esforzado por establecer unas pautas, unas normas de comportamiento y por convencer al mundo de que lo razonable es atenerse a ellas. Está claro que, contra la opinión de Sócrates, del conocimiento del bien no se deduce su realización [...] Es corriente atribuir "la crisis-que-hoy-vivimos" a la falta de valores o de fe en algo: sonsonete con el cual parecemos añorar un mundo no mejor, pero sí más previsible. No es cierto, sin embargo, que hoy nos falte la fe o unos valores; sino que ha sido asumida, tal vez con excesiva convicción, la insuficiencia y precariedad de nuestro saber, la ausencia de garantías que avalen y justifiquen nuestros juicios de valor, teorías y programas [...] el desencanto y el escepticismo que nos produce hoy la realidad no vienen de que sea racional o irracional, sino de la sospecha de que la razón está legitimando comportamientos de signo demasiado distinto [Victoria Camps, 1979].

La perspectiva de Camps no es pesimista, pero sí deja claro que no vamos a responder a la pregunta por el deber ser sometiéndonos a una idea absoluta y cerrada de lo bueno o lo valioso. Dice ella:

De lo dicho, sin embargo, no se ha de derivar una actitud escéptica, porque la incógnita sobre la racionalidad de nuestras conjeturas no nos dispensa del tener que hacerlas. Carecemos de garantías, pero tenemos que vivir como si las tuviéramos. Ciertamente nada tiene un valor

absoluto porque el hombre no es quién para dárselo; aún así es un hecho que contemplamos la realidad valorándola y necesitamos creer en el valor de nuestros valores [...] Seguramente por esa ambivalencia a que estamos condenados, necesitamos referirnos maniqueamente a la realidad y al comportamiento humanos: lo bueno y lo malo, lo racional y lo irracional, lo que es y lo que debería ser; tal vez sólo mediante el uso de esos conceptos adquirimos una falsa pero ventajosa seguridad en nosotros mismos. En definitiva, la grandeza del hombre está en su propia miseria, en que habita *el reino de este mundo*, único en donde se dan los delirios e ilusiones de grandeza, según lo expresa el hermoso texto de Alejo Carpentier citado por Ferrater Mora [...] De esos delirios grandes y miserables a un tiempo han acertado a hablar con más agudeza —es cierto— los artistas que los filósofos, quizá porque ellos no se dejan esclavizar por la tiranía de los conceptos [Camps, 1979].

Por su parte, Norbert Bilbeny (1997) destaca el tema de la revolución cognitiva como otro de los factores de esa crisis, en la medida en que ha sustituido la relación cara a cara entre los individuos, por una relación mediada, impersonal y tecnificada, que supone otras maneras, diversas de las de la modernidad clásica, en la relación con los otros. Afirma:

El discurso mismo de la ética atraviesa, con la revolución cognitiva, otro histórico momento de inflexión de buena parte de sus supuestos y condicionamientos más generales. Donde ha habido hasta ahora el espacio para un obrar prioritariamente presencial y proximal se ha introducido el novedoso escenario de una actuación distal y no presencial. Donde ha podido existir la emoción del encuentro interpersonal y cara a cara se impone la abstracta ventaja de una relación más multipersonal, pero centrada casi exclusivamente en lo cognitivo (*mind-centered*). Así, la moral de la “indefinida textura”, la del contacto y buen tacto, cede, en fin, ante nuevos comportamientos basados en el explícito texto, que entra desde la pantalla por la vista y produce ya los más informados puntos de vista. Estos cambios no afirman ni niegan la llegada de una nueva ética cognitiva, que por ética y cognitiva no puede llegar más que con una intencionada justificación. Sólo hacen patente, aunque no es poco, la conmoción en las bases de una ética

apoyada en las formas habituales, tanto verbales como extraverbales, de la interacción directa entre las personas [Bilbeny, 1997: 29].

La pérdida de un contacto real entre las personas, ha hecho surgir nuevos fenómenos respecto de la vida colectiva.

Un problema de la política es hoy la apraxia, que está entre las causas del apoliticismo y consiste en la crisis de los modos de hacer política basados en el modelo del “paso a la acción”. Por otra parte, uno de los principales problemas de la ética es hoy el que proviene, contrariamente, de la dificultad de seguir el modelo del “pararse a pensar”. Puede ser llamado alogia o ausencia de pensamiento [...] falta de disposición para usar la propia inteligencia y sentir sus posibles contradicciones. Es el fenómeno que se esconde tras la característica “amoralidad” de los individuos antisociales [...] En muchos casos esta conducta amoral presenta en sus orígenes una carencia o inmadurez emocional y sensitiva del sujeto. Y éste es el fenómeno, la anestesia o clausura de la sensibilidad, que una cultura muy baja en interacción directa podría acabar desarrollando como nuevo factor de crisis, tanto de la ética como de la política [Bilbeny, 1997: 30].

### **La ética racionalista como ideología moderna**

La ética que piensa al deber ser en términos de valores universales, absolutos e ineludiblemente racionales, que han de guiar nuestra acción y que deben ser impulsados por la educación, es un claro elemento constitutivo de la cultura moderna en crisis. Esa ética racionalista que propone asumir la convivialidad humana a partir de valores cuya universalidad les viene del hecho de ser absolutamente racionales, resultó de exaltar al hombre y a la colectividad como racionalidad viva, como agentes de un proyecto de transformación orientado a alcanzar el imperio de la razón sin considerar otra forma de ver el mundo y al hombre. La construcción de esta idea del hombre y de la comunidad que hacia finales del siglo XVIII tomaba cuerpo

en los valores racionales de libertad, democracia, igualdad, tolerancia y solidaridad, se propuso combatir aquella otra que prevalecía en la vida social medieval y premoderna y que no los incluía ni los consideraba valiosos, porque no tenía nada que ver con ellos. Esta ética representa, entonces, una ideología de la cultura moderna, un *relato legitimador* de tal cultura y de sus relaciones de poder; en ella se reivindican los valores que reflejan las nuevas relaciones sociales, de poder, los intereses y expectativas del sector dominante de esa sociedad resultante. De ella ha quedado excluida la forma de ver el mundo de quienes fueron derrotados en tanto no consiguieron mantenerla como dominante.

Se trata de una ideología, pues se concibe a sí misma como por encima de su propia historia, de la cultura en la cual nace y constituye una formulación del deber ser del hombre y la comunidad que se presenta a sí misma y a tal cultura como absolutamente superiores, necesarias y legítimas. La nueva sociedad industrial y su cultura racionalista y pragmática aparecen como la imagen de vida buena colectiva orientadora de la ética racionalista y como única forma de plantear y comprender el tema de lo valioso, deseable y preferible.

El concepto “ideología” así usado ha sido desarrollado por autores contemporáneos –como John B. Thompson– que lo explican como prácticas discursivas en las que se producen y reproducen relaciones asimétricas de poder; en ellas se crea, circula y reproduce una idea del mundo y unas formas de la práctica social que apuntalan y legitiman tales relaciones de poder.

Las ideologías contribuyen al mantenimiento de la estructura social, a alcanzar la conformidad con la forma de ver el mundo que se supone le es propia y natural a la estructura; en todo esto, las prácticas sociales discursivas en las que se produce y reproduce tal concepción del mundo son muy importantes, pues, como señala Thompson (1985), vehiculizan las relaciones de poder. Se parte, entonces, de que son efectivamente una visión *enmascarada* de la realidad, es decir, son el resultado de aplicar un filtro a los datos de la realidad; no de uno que sus participantes (la sociedad en su conjunto o la clase dominante) reconozcan como deformante o ilegítimo, sino, por el contrario, de uno que pueden llegar a ver como “corrector”, como el

medio de llegar al “verdadero sentido de lo real”. Una ideología surge de la propia práctica social, del hecho de estar en el mundo armado de una conciencia y una subjetividad que no opera a la manera de un espejo; lo real en la conciencia, se sabe desde Hegel, no puede existir como en la realidad, en tanto la función de la conciencia no es dejar al mundo como está, sino transformarlo y adecuarlo para que satisfaga necesidades humanas.

En resumen, una ideología se constituye como significación, un modo de saber y de hablar del mundo, una práctica discursiva. En tanto que discursos que sirven principalmente a la función de apuntalar y legitimar proyectos de la sociedad y determinadas relaciones de poder, las ideologías surgen, operan y se desarrollan en el marco de una cultura. Hay una correspondencia necesaria entre ésta y las ideologías que se desarrollan en su interior.

### **El nacimiento de la concepción racionalista y su ética del deber**

En la historia de la humanidad, la ética racionalista no es la primera en plantear la idea de lo valioso, partiendo de convertirlo en obligaciones y responsabilidades, es decir, en deberes del individuo para con alguien más: la comunidad, Dios, el Estado, etcétera. Ya antes, según Lipovetsky (1998), el deber ha sido el referente principal para definir una conducta ética. Sin embargo, la ética del deber moderna –a diferencia de otras en el pasado, como la judaica o judeo-cristiana– es la primera en reivindicar tal deber, sin abstracciones o entelequias supra o infra naturales. Su novedad radica en que el deber ser obliga ante una forma de conocimiento, exige poner en práctica un modo del pensamiento: el racional. Esta ética aparece a fines del siglo XVIII como producto del encumbramiento de la concepción racionalista de la modernidad y como una de las armas principales en la lucha por imponer y arraigar el proyecto cultural que tal concepción del mundo contenía. La idea de un deber ser autónomo, independiente hasta del sujeto que lo intenta poner en práctica, dependiente sólo de la razón, es una idea central en el combate a la sujeción moral e intelectual de los individuos frente a los poderes eclesiástico, real o estatal. Los

**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

nuevos “ciudadanos” deben excluir de su práctica moral toda acción que implique sujetar su voluntad a algo distinto de la razón, sea ese algo un poder terrenal o celestial; lo que no se discute ni se reconoce es que esa lucha contra otros poderes lleva directo a apuntalar el nuevo poder, al que de igual forma se considera encarnación de la razón.

El sistema de valores de esa ética exalta al hombre y a la colectividad como productos de la razón, destinados a impulsar el imperio de la razón excluyendo cualquier otra forma de ver el mundo y al hombre. La libertad, la democracia, la igualdad, el esfuerzo, la tolerancia, etcétera, son pura racionalidad: son aspiraciones y prácticas cuya esencia es ser encarnaciones de la razón; eso los vuelve valiosos y deseables; por supuesto, estos valores se constituyen en una confrontación directa con la forma que prevalecía en el mundo medieval para ver al hombre y a la comunidad. Se trata de los valores de la nueva cultura y la nueva sociedad; son las aspiraciones y proyectos de vida colectiva de los hombres y mujeres que, además de sus victorias en el terreno de las ideas, han conseguido triunfar también en lo político y económico. Quedan, por supuesto, excluidos —es decir, convertidos en desvalores— todos los elementos de la visión del mundo de quienes resultaron vencidos, la de quienes no consiguieron expresarse en ese proceso de cambio y, en general, toda concepción del mundo apoyada en valores diferentes.

Para la triunfante cultura occidental moderna y racionalista, el ser humano sólo posee valor puesto que su conducta y la voluntad que la anima sean racionales; es decir, en tanto que se erijan como modos de actuar y pensar prácticos, tangibles y calculables y como actos de razonar de modo objetivo sobre esas prácticas. Todo lo que no responda a este modelo, todo lo distinto será disvalor, indeseable y condenable; no podrá ser reivindicado como propiamente humano. Si en determinadas situaciones los individuos o las comunidades actuaran de conformidad con otro patrón de conducta, guiados por el puro impulso natural, la pasión, el sentimiento o la fe, estarían alejándose del ideal que expresaría la perfectibilidad humana en los términos en que la formuló la teoría kantiana de la *Razón Pura*; no obstante, es claro que se trata de una interpretación limitativa

del pensamiento kantiano, toda vez que no se asume la diferencia establecida por él mismo entre razón pura y razón práctica.

A partir de esta reducción, quedan fuera de esta idea de lo valioso todas aquellas dimensiones de la práctica humana y de la realidad individual y social que escapan al cálculo y a los enlaces causales lineales, unidimensionales y unidireccionales. Producto de esta mirada reduccionista, sus valores más altos serán aquellos en los que se exprese la *naturaleza humana inmutable*, en la que se resuelve todo lo que los seres humanos y su vida social son o pueden ser para el pensamiento racional.

En la ética racionalista del deber, han sido *excluidos del discurso* la subjetividad y el sentimiento, lo inconsciente, el deseo, la alteridad, la apertura al mundo; ello muestra que, en efecto, esa ética es sólo un proyecto ideológico de la cultura moderna, la cual intentaba asegurar los cambios que la significaron y fundamentar y legitimar como *verdadera esencia* humana la razón.

De acuerdo con Edgar Morin (1999), en la ética racionalista del deber no queda espacio, por una parte, para la multirreferencialidad y la multidimensionalidad, para el tejido común de las múltiples dimensiones en la vida de los sujetos y sus acciones que integran al mundo empírico; por la otra, tampoco se permite asumir las contradicciones, la incertidumbre y la emergencia en el pensamiento sobre lo humano.

El pensamiento ilustrado y su ética racionalista del deber impone, entonces, un deber ser imaginario, nebuloso, que amordaza, encadena e impide actuar más en consonancia con la propia vida, con el “ser en el mundo” –como diría Heidegger–, un ser débil, estremecido a cada paso.

### **Racionalismo, modernidad y cultura occidental**

El desarrollo de la visión del mundo que valora la capacidad humana creadora y dadora de sentido, en la cual lo más valioso es el pensamiento racional causal y objetivante, aparece en la historia de occidente con el discurso del humanismo renacentista asumido por quienes conformaban la élite cul-

tural de la Europa de los inicios del siglo XVI que se abría a oriente y a la Antigüedad intentando encontrar ahí una alternativa a las cegueras de la Edad Media en la interpretación de lo humano. Estos humanistas estaban convencidos de la posibilidad y necesidad de conformar la mentalidad y las formas de conciencia de los individuos para acomodarlas a las exigencias de una lógica en la explicación e interpretación de la realidad que rompía radicalmente con la hasta ese momento existente en Europa. La forma que la tarea adopta es la de un esfuerzo intelectual para lograr que los individuos se apropiaran de unos saberes y modos de conocer e interpretar la realidad que llevarán a la realización de las potencialidades racionales del ser humano, mediante el contacto con la cultura escrita de la Antigüedad o con los intelectuales que impulsaban en Europa esa nueva concepción.

En esta idea de la realización de las potencialidades humanas, aflorando lo humano en la materia prima que lo contiene, pero que no lo realiza por sí sola, se asoman algunas novedades: la fundamental es la convicción de que hay un modo de ser humano, valioso, deseable, que se identifica con la comprensión racionalista normativizante, objetivante, calculable y causal.

La otra gran novedad en el humanismo renacentista es la convicción de que debe realizarse un esfuerzo educativo para alcanzar la perspectiva racional de las cosas y, por tanto, para llegar a ser humano y hacer historia, esfuerzo que, de no efectuarse, nos dejaría en la animalidad rampante y, por supuesto, indeseable.

De aquí la convicción de los humanistas, renacentistas y posteriores, acerca de la necesidad de una educación *universal* en esta nueva ciencia (educación universal, no popular: el universo, en el cual piensan los humanistas no es todavía más que el de la élite social europea), que serviría a la comunidad por la cultura de los individuos que acceden a la educación.

Esta nueva educación promueve aquellos contenidos en los que se encarna la nueva perspectiva humanística del conocimiento: moral, arte, ciencia, técnica y, no obstante los anteriores, todavía religión. Esos contenidos formarían un ser humano culto y autónomo; con este modo de educar se emprende una crítica radical de la *reductio ad theologiam*, el ideal medieval del saber en el que la artes del *trivium* –gramática, re-

tórica y dialéctica (lógica)– o las del *quadrivium* –geometría, aritmética, astronomía y música– no eran sino *vías* para acceder a la comprensión de la magnificencia de la obra divina.

El sujeto que debe formar ese proceso educativo, ideal del sujeto moral y del ciudadano del humanismo renacentista, debería poseer una perfecta cultura literaria, estar orientado a exaltar la dignidad y la libertad del hombre y ser capaz de romper la burda visión de las cosas de la Edad Media para reconocerse a sí mismo como creador. Frente al ascetismo medieval, este hombre nuevo reivindicaría el bienestar y el placer como medios para agradar a Dios, además del valor de la observación y la reflexión racional, negando la superioridad de la vida contemplativa. Sería un sujeto capaz de admitir la importancia modélica de la cultura clásica de la Antigüedad, sin pretender reproducirla sin más y sí –en cambio– aspirar a liberarla de los añadidos medievales.

La nueva comprensión de la Naturaleza desarrollada a partir del siglo XVI por intelectuales como Copérnico, Galileo, Descartes y Kepler suponía la posibilidad del progreso humano a partir del desentrañamiento de las regularidades y leyes de funcionamiento del entorno natural y sustituye la idea de una voluntad divina insondable por la idea de que Dios rige racionalmente al mundo: Dios ha realizado una obra ajustada a las reglas de la razón y, por eso mismo, la razón debe ser el medio para comprenderla; quienes trataron, en el Medioevo o en el mundo antiguo, de capturar esa obra en las *sagradas escrituras* o en la teología medieval no estaban en condiciones de entenderla y expresarla con propiedad, en virtud de que su método no era racional.

La obra educativa de Comenio, los jansenistas y otros es difundir ese saber racional y racionalizador –*enseñar todo a todos*–, lograr que todos participen de una comprensión crecientemente racionalista del mundo y de lo humano. Esa educación se proponía apuntalar un nuevo modo de vida –moderno y racionalista– que combinaba religión, instrucción y virtud; una educación que cultiva y transforma al individuo y la comunidad al mismo tiempo. La élite cultural moderna ha de formarse en esta idea de las cosas y ha de abrir espacio a los nuevos estudios del gobierno de la Naturaleza y del hombre, con un enfoque más filológico que filosófico, pues la intención

principal es combatir las deformaciones que el Medioevo introdujo en la interpretación de los clásicos.

Siguiendo al humanismo renacentista, el movimiento reformador del protestantismo abrirá el camino al pensamiento ilustrado, con el cual se consolida el nuevo pensamiento ético que coloca en el centro de las decisiones morales al sujeto racional: la perspectiva racionalista objetivante y causal del mundo bastará para comprender la voluntad divina sin necesidad de sacerdotes e intérpretes (según la consigna protestante: cada cual ha de ser su propio sacerdote y ha de esforzarse por interpretar de modo directo la voluntad divina). La conducta ética debe tener como fundamento exclusivamente a la razón; debe aspirar a la universalidad y lo absoluto. La influencia combinada de los pensadores humanistas y los reformadores religiosos, partícipes de la crítica al autoritarismo y dogmatismo medieval cristiano, contribuye en gran medida a la transformación profunda de la cultura cristiana europea dogmático-escolástica y otorga un nuevo lugar a sus componentes judaicos, en particular a la responsabilidad individual y al puritanismo ético.

Para el siglo XVII, se había establecido como un valor importante para las monarquías nacionales europeas (absolutista o liberal) la dignidad del hombre y del ciudadano/súbdito. Aunque con matices o diferencias considerables, se reconocía que una de las finalidades del poder estatal consistía en la defensa de los llamados “derechos naturales del hombre y del ciudadano” –con base en una identificación de lo natural con lo racional– y que un mecanismo indispensable para alcanzar tal finalidad era la educación popular masiva.

### **Liberalismo e Ilustración: la ideología de la sociedad educada**

El siglo XVIII corona de manera definitiva el sistema de representaciones que van estructurando el mundo moderno; en ese siglo, el movimiento ilustrado construye un programa ético-político-educativo racionalizador, orientado a alcanzar la transformación cultural, política, social y humana con base –como ya dijimos– en una reducción del pensamiento de pensadores como Kant. Poner esa visión de la naturaleza, el hombre y la comunidad al

alcance de todos, asegurará la libertad, el progreso, la equidad, el bienestar, la paz y la felicidad que son humanamente posibles, naturales y necesarios.

Es claro que llevar adelante el proyecto de transformación social y humana basado en esta reducción del ideal kantiano de la perfectibilidad humana y el ideal ético educativo de una comunidad racional y solidaria basada en la razón –eufemismos con los que se quiere significar la modernidad eurocéntrica occidental– supone una obra educativa que no puede librarse a voluntad de los individuos en lo particular; se hace necesario construir un sistema educativo estatal cada vez más amplio, mejor supervisado y controlado en sus contenidos y formas. Así lo sugiere u ordena la propia *Declaración universal de los derechos del hombre y el ciudadano*, que será la nueva fuente para definir lo valioso y lo deseable –individual o colectivo–, con exclusión de cualquier otra perspectiva.

Una educación universal, secular, obligatoria y, en la medida de lo posible, gratuita, ocupada de difundir la idea científico-técnica para la emancipación; reglamentar y uniformar los procesos educativos concentrados en planteles *oficiales* sostenidos financieramente por el Estado, así como supervisar la instrucción impartida por las iglesias o las agrupaciones gremiales, conseguirán una ciudadanía instruida y consciente de sus obligaciones civiles y de sus derechos, en la medida en que hacen a los individuos autónomos y capaces de seguir reglas racionales en su conducta.

De acuerdo con Eduardo Terrén (1999), la perspectiva científico-racional-tecnológica, el nuevo contexto de libertades y el compromiso social, es decir el proyecto ilustrado de transformación social y humana, darían como fruto una *sociedad ordenada, productiva, feliz y pacífica*. Los modernos gustaban de pensarse a sí mismos, mediante una metáfora arquitectónica, en la que aparecen (la élite cultural y económica de la Europa occidental de los siglos XVIII y XIX) como constructores de un hombre nuevo (con un *alma sana, educada*, reformada) y un mundo nuevo para él.

Puede observarse cómo se configura una comprensión del sujeto y de la convivialidad humana que refleja los procesos de cambio del Occidente moderno, al mismo tiempo que los orienta y fortalece, en tanto que se excluye y convierte en irracionalidad e irrealidad cualquier otra visión

de las cosas –la realidad latinoamericana o africana, por ejemplo–, pero también aquellas otras formas de interpretar al ser humano y la comunidad; aunque nacieron de la misma modernidad, no permanecen fieles a los principios de racionalidad, libertad formal, perfectibilidad o calculabilidad, como las de Marx, Nietzsche, Benjamin o Freud.

### **Las reacciones conservadora y modernizadora y la crisis de la ética racionalista del deber**

Como se ha visto, el discurso que alude a la obligación del Estado de educar a todos los miembros de la comunidad, es decir, la idea de educación popular, de la *educación como un derecho de los ciudadanos*, surgió con la aparición del Estado-nación moderno, pero ya en los inicios del siglo XX aparecen al menos otras dos propuestas educativas y, consecuentemente, otros dos proyectos culturales y sociales con sus respectivas éticas e ideologías: la reacción conservadora y la alternativa “democrática”.

Tras la Ilustración y como reacción frente a ella, surge un nuevo humanismo impulsado por el neoclasicismo romántico alemán de finales del siglo XVIII y principios del XIX, que representa una nueva “vuelta a lo clásico”, esta vez destacando el interés por el naturalismo, el individualismo, el rechazo de la autoridad y una valoración de la historia con base en la tradición, el sentimiento y la pasión, más que en la razón. En este marco, surge otra idea de lo valioso de lo humano y de la educación necesaria para alcanzarlo: una educación basada en la noción de *formación*: la *Bildung*, es decir, el espíritu formado en la cultura nacional, tanto como en la universal es el elemento constitutivo esencial de lo humano, la comprensión del sujeto como productor social de sentido y como sedimento de la tradición y la cultura, capaz de crear y transformar con base en la proyección de su subjetividad.

La razón ha quedado sometida a la historia, a la tradición, al sentimiento. El Romanticismo piensa, entonces, que lo valioso del individuo no está sólo en su razón y en su autonomía; también en su identidad y su pertenencia a una comunidad. Lo individual apunta a sus posibilidades de

razón y de creación; lo colectivo, a sus límites y determinaciones naturales y sociales: el ser genérico del hombre, su humanidad, su pertenencia a una nación o cultura: Kant, pero también Hegel, Fichte y Schelling.

Las sociedades “democráticas” del siglo XX impulsarán de nuevo la dimensión política de las ideas de transformación social y humana y conformarán, a partir de ellas, una nueva idea de lo valioso en el sujeto social y un nuevo vínculo entre educación y vida buena. Aquella será vista ahora como un medio para alcanzar objetivos de un carácter más material y terrenal; se trata de lograr el crecimiento económico y el desarrollo social; no han desaparecido las ideas que ligan la educación a la realización del ser humano, su liberación y transformación. No se ha abandonado la antropología que ve al hombre como creador, *productor social*, *ser histórico*, *creador de sentido*, pero se ha conformado ahora una nueva perspectiva sobre el sujeto social, el agente económico: Kant, pero también, Hegel, ahora con tintes de Locke, Rousseau, Smith y Marx.

En adelante, sobre todo en la Europa “democrática” y del *Welfare state*, nociones como las de “humanidad”, “pueblo”, “nación” y “clase”, serán sustituidas por las de “opinión pública”, “votantes”, “comunidad”, “sociedad civil” y, finalmente –pero no porque venga al último, sino porque hacia esta concepción del sujeto se orienta toda interpretación de lo humano en la segunda mitad del siglo XX–, “consumidores”. Lo valioso de lo humano migrará de las nociones de “militante”, el “letrado”, el “intelectual”, el “revolucionario” hacia las del “hombre exitoso”, el “experto”, el “triunfador”. Prevalece la concepción liberal individualista del hombre, construida en el siglo XVIII, pero, en ella, el individuo aparece sólo comprometido consigo mismo (Lipovetsky, 1998).

### **La crisis de la cultura posmoderna**

El surgimiento de esas ideas y su confrontación con la perspectiva racionalista del hombre y de lo humano abrieron la puerta para una verdadera crisis de todas estas nociones: las ilustradas, las liberales, pero también

las románticas o democrático-modernizadoras. Como resultado, la cultura posmoderna contemporánea acabará entendiendo lo valioso del ser humano, ya no en términos de libertad y autonomía del sujeto, no como lucha por la emancipación histórica y social, ni como realización del *Espritu Absoluto* o el enriquecimiento de la identidad cultural de una comunidad, sino exclusivamente en términos de realización individual en el instante *aquí y ahora*, como disfrute del presente; como valoración del ser actual y real y no como proyecto trascendente. No dirá que lo bueno está por construirse y que requiere compromiso y esfuerzo, no cree en un “futuro luminoso para la humanidad”. Mientras la educación moderna, apoyada en la ética racionalista del deber, se proponía impulsar como fines educativos la libertad humana, la emancipación, la comprensión racional, la transformación social y cultural –valores en los que se realizaría el proyecto racional–, la posmoderna, como resultado de la crisis y sumida en el desencanto y la incertidumbre provocados por el fracaso de esa narrativa, sólo se organiza en torno de finalidades educativas que toman como centro la función económica del saber. Quiere formar individuos competitivos: *usuarios* de saberes de punta y de habilidades eficientes.

Como se ha visto, la *narrativa de la modernidad*, en tanto filosofía de la historia, creó la ilusión de un devenir emancipatorio y de enriquecimiento en todos los aspectos de la vida humana; interpretó los cambios en la Europa de los siglos XVIII y XIX como progreso indeclinable hacia la libertad, la soberanía y la justicia social. El pensamiento moderno temprano, al plantear lo racional como lo único verdadero real, excluyó como irreal todo lo que no se ajustaba a ese parámetro; sólo los actos, pensamientos, actitudes o principios humanos que comportaran una comprensión racional, objetivista, empirista, pragmática eran reconocidos como “verdadera naturaleza humana” y, por tanto, valiosos. La educación será el medio para alcanzar ese modo de vivir y estar en el mundo; en cuanto antropogénesis, ha de llevar al individuo a humanizarse plenamente (occidentalizarse de manera implícita). Sus modalidades y finalidades quedan establecidas en torno de los propósitos de difundir y desarrollar la razón y la perspectiva científico-técnica del mundo.

Tal visión de las cosas ha caído en una profunda crisis y plantea el reto de pensar en una nueva interpretación de lo ético y de la conducta ética; de pensar en una ética que parta de valores, principios y actitudes que no nazcan del interés por mantener relaciones de poder impuestas autoritariamente y escondidas, con apariencia de racionalidad, sino que se basen en el respeto de la diferencia como fundamento de la vida de comunidad mediante el diálogo. Una ética:

- a) que reconozca el lugar del otro, de lo diferente, de lo subjetivo y el sentimiento y una forma de racionalidad no ajustada al canon moderno decimonónico,
- b) que atribuya y reconozca un nuevo sentido a las ideas de libertad, historia, alteridad y apertura al mundo, más allá del límite del interés individual.

Ahora bien, ¿por qué este análisis ha de conducirnos a seguir viendo en la educación el medio para impulsar esa nueva idea de lo ético y sus valores? Hay dos razones:

La primera es que se parte de una idea de la cultura como el proceso colectivo de creación de sentido; es decir, porque se asume que nuestra concepción del mundo y sus efectos sobre la vida colectiva no se imponen fatalmente ni es imposible influir; por el contrario, tanto las ideas a partir de las cuales se actúa, como las interacciones que sostienen los seres humanos entre sí y con la naturaleza constituyen el resultado del propio hacer; esta idea, por supuesto, tiene tras de sí una antropología que concibe al hombre como un ser que trae cosas a la existencia, productor de sentido y ontocreador.

La segunda razón reside en que participamos de la idea de que la educación es un proceso antropogénico en el que los seres humanos se construyen a sí mismos en lo colectivo y en lo individual.

Educar y, en general, socializar es, desde este punto de vista, internalizar una visión del mundo, esquemas de significado, un universo simbólico, una ética. “La educación en el mundo de la vida es [...] una acción construida en función de formas simbólicas y decisiones axiológicas” (Melich, 1996: 36). Así pues, hablar de lograr una perspectiva ética

centrada en la comunidad o individualista no es sólo hablar de algo que nos determina, sino que producimos colectivamente. No es referirse a algo que está puesto allí por la naturaleza, por la historia, por la economía, por el destino (como si todo eso no fuéramos nosotros mismos), sino de una realidad que construimos día con día.

Si se acepta que la educación es el proceso en el que se construyen tanto los sujetos como el sentido de la vida social, ha de reconocerse, entonces, la necesidad de actuar desde ella para impulsar una nueva idea de formación ético-cívica, para construir una alternativa de cambio frente al individualismo posmoderno. Creer en su papel antropogénico obliga a proponer una concepción alternativa sobre la vida social y las interacciones humanas y a promoverla entre nuestros estudiantes.

Edgar Morin (1999) proporciona algunas claves respecto del contenido de esa formación necesaria; propone pensar la educación del futuro como una enseñanza primera y universal en la condición humana y en la conciencia terrenal. Ella debe permitir reconocer al ser humano como plenamente biológico y cultural, en el que se dan varios entrelazamientos: el cerebro-mente-cultura; el razón-afecto-impulso; el individuo-sociedad-especie. El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: *sapiens* y *demens*; *faber* y *ludens*; *prosaicus* y *poeticus*, dice Morin. La educación debe construir una idea de lo humano valioso partiendo de la conciencia de la condición común a todos los humanos y de la necesaria diversidad de los individuos y de las culturas.

Morin explica la necesidad de reconocer que el fin del siglo XX ha obligado a admitir la incertidumbre irremediable de la historia humana; ha descubierto la pérdida del futuro, es decir, la imposibilidad de predecirlo y, por ello, hemos de ser realistas en un sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invisible en lo real y por ello, entender al conocimiento como una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de la ilusión y el error. Enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad es el gran reto de la

educación futura, argumenta Morin. La comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana y una actitud de verdadera tolerancia. Una ética en verdad humana –una antropológica, dice él– debe asumir la humana condición individuo-sociedad-especie en la complejidad de nuestra era.

En este mismo sentido se mueve el pensamiento de Fullat y Melich (1995). Afirman que la modernidad nos ha dejado atrapados entre un *Ser* ontológico, sólido, fuerte, pero inasible, imposible de entender y un deber ser imaginario, nebuloso, construido por nosotros mismos, que se convierte en amordazantes cadenas, si no hay el valor de retarlo y exigirle estar más cerca de nuestra vida, de nuestro ser en el mundo, débil, estremecido a cada paso.

### La tarea por delante

En la tarea con los estudiantes es necesario, entonces, asumir la ética no como un saber; sino como un modo de estar en el mundo, entre los otros, buscando con ellos un sentido que “satisfaga” el deseo. La ética sólo puede erigirse en el marco de las interacciones sociales y, como su contenido se teje desde la insatisfacción y el impulso de con-vivir más allá del sufrimiento de no-ser y más acá del ser-que-quiero, se constituye en el esfuerzo por acercar nuestro ser al deber ser que imaginamos como salvación –hipóstasis o sublimación– del desamparo; todo esto, en efecto, muestra la naturaleza de lo ético como hontanar –fundamento– y como horizonte –aspiración– del hacer humano.

Así, se ha de partir de una comprensión de lo ético como vida en común, búsqueda del bien común, *vida colectiva orientada al bien común*, para extraer de allí la conclusión de que *lo ético se vive, se constituye, en el espacio público*, en las interacciones reales entre los seres humanos y *no en la esfera de la conciencia*, no en la del “descubrimiento” o la iluminación que llevaría al reconocimiento del deber ser (la fórmula es aristotélica, no kantiana). Este enfoque exige hablar del espacio de encuentro en el que puede integrarse el *deber ser* y exige no fundarlo fuera de él. Para esto no

se requiere una guía y ciertos valores, sino lanzar una mirada al mundo, sin enunciar, sin adjudicarse territorio; exige, como en el psicoanálisis, no fijar la mirada en el purismo del método y la pureza de la teoría, sino mantenerse alejado de su encanto.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bilbeny, Norbert (1997). *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.
- Camps, Victoria (1979). "La sinrazón de la razón", *El Basilisco*, 1 (8), 97-100.
- Chatelet, François (1980). *Historia de las ideologías. I* (Introducción). México: Premia.
- Cortina, Adela (2001). *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid: Trotta.
- Fullat y Melich (1995). "Del animal insuficiente a los valores". En J. Noguera (1995). *Cuestiones de antropología educativa*. Barcelona: CEAC, 19-60, 135-148.
- Geertz, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Kant, Immanuel (1973). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lipovetsky, Gilles (1998). *El crepúsculo de deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, Jean- François (1990). *La condición posmoderna*. México: Rei.
- Marx C. y F. Engels (1979). *La ideología alemana*, México: Ediciones de Cultura Popular.
- Melich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: Unesco.
- Reboul, Olivier (1986). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Terrén, Eduardo (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos/Universidade da Coruña.
- Thompson, John B. (1993). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma de México.
- (1985). *Studies in the Theory of Ideology*. Los Ángeles: University of California.

# Educación para la ciudadanía: Quién, cómo y por qué

Rosario López Sánchez

## Resumen

Este trabajo pretende responder a cuestiones como quién debe enseñarnos a ser ciudadanos, de qué manera y por qué motivos. Se articula una definición de ciudadano que sirva como guía para cuestionarnos la naturaleza de las reformas efectuadas que se recientemente en España, las cuales introducen la asignatura de Educación para la ciudadanía en los planes de estudio. Partiendo del contexto español, se analiza por la conveniencia de una educación cívica que emane del Estado. Para terminar, mediante una

## Abstract

*The purpose of this paper is to respond to questions such as who should teach us to be citizens, as well as how and why should it be taught at all. I shall begin by providing a definition of citizenship. I'll use it as a reference to inquire into the nature of some recent education reforms in Spain, namely the curricular introduction of an Education for citizenship course. I shall examine the reasons underlying the state's initiative. Then, through a comparative analysis of a number of course manuals, I shall argue that*

Rosario López Sánchez, Universidad de Málaga [rorri\_290@hotmail.com].

Este trabajo es resultado de una beca de colaboración bajo la tutela del Prof. José María Rosales en la Universidad de Málaga, financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia en el curso 2007/2008.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2009, pp. 37-56.  
Fecha de recepción: 19 de junio de 2008 | fecha de aceptación: 14 de julio de 2008.

comparativa entre los manuales de la asignatura, se demostrará cómo se ha producido un desequilibrio entre los objetivos iniciales que inspiran esta materia y el modo de llevarlos a cabo en las aulas.

*Palabras claves*

formación política, formación moral, ciudadanos, reforma educativa

*there is currently a clear lack of adjustment between the original pedagogical aims and the real practice.*

*Key words*

*Political education, moral education, citizenship, education reform*

---

### Cuaderno de bitácora

**E**ste trabajo pretende reflexionar acerca de lo que implica educar ciudadanos; aborda el tema a partir de tres preguntas: quién debe enseñarnos a ser ciudadanos, cómo debe ser ese aprendizaje y por qué debemos aprender a ser ciudadanos.

En primer lugar, se realizó un breve acercamiento histórico-filosófico al concepto de ciudadanía y se propone una definición que sirva de eje para articular las reflexiones. Sólo con una definición que considere la ciudadanía como ejercicio activo puede afirmarse que ésta necesita ser aprendida y, por tanto, es posible preguntar quién debe enseñarla.

Además de un enfoque general del asunto, se acudió al debate generado en torno del tema en España, como ejemplo ilustrador de lo que ha supuesto la introducción de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y las consecuencias socioeducativas derivadas. Se trata de un estudio con un enfoque general del problema de la educación en valores, si bien se presta especial interés al contexto educativo español, pues representa un ejemplo reciente de cómo se ha abordado el debate filosófico de la relación individuo-Estado. Por tanto, la consideración expresa del caso español no excluye un acercamiento general a dicho problema. Supone, al contrario, una excusa para replantear el debate, un enriquecimiento de posturas y puntos de vista.

Sólo desde la afirmación de que el Estado debe proporcionar un mínimo de educación cívica (que puede y debe ser completado desde otras esferas de la persona) cabe reflexionar acerca del modo de construir ciudadanos. Qué signifique ser un ciudadano depende en gran medida de lo que se transmita en relación con este término. Por ello, resulta enriquecedor abordar el asunto desde la aplicación práctica que ha tenido la asignatura de educación para la ciudadanía en el ámbito español, con lo cual es posible acercarse no sólo a los contenidos mínimos establecidos por ley para la asignatura, sino también –y muy en especial– a los manuales de la materia, y a su vez se obtiene una comparativa entre los objetivos iniciales y los resultados finales en este caso concreto.

La última parte del trabajo se dedica a la evaluación y crítica que resulta del contraste entre el concepto de ciudadanía en términos teóricos; esto es, las ideas que inspiran esta reforma educativa y lo que al final se enseña en las aulas. Para llegar a este término, se analizará el tema de manera radical: desde preguntas fundamentales y bajo presupuestos mínimos, de lo que resulta un enfoque predominantemente filosófico.

### **¿Qué significa ser ciudadano?**

Desde los últimos decenios, hay un creciente interés en el concepto de ciudadanía y la teoría democrática no sólo por parte de las políticas educativas puestas en marcha, sino también por las instituciones, pasando por la política y por la filosofía. Según Kymlicka y Norman, “el interés en la ciudadanía ha sido también alimentado por una serie de eventos políticos y tendencias recientes que se registran a lo largo y ancho del mundo: la creciente apatía de los votantes y la crónica dependencia de los programas de bienestar en Estados Unidos, el resurgimiento de los movimientos nacionalistas, las tensiones creadas por una población crecientemente multicultural y multiracial” (Kymlicka y Norman, 1997: 5).

Si bien tradicionalmente la ética aplicada aborda cuestiones como qué significa ser un buen ciudadano, los retos de las democracias en el siglo

xxi han puesto de relieve la exigencia de nuevos significados de ciudadanía que desborden el tratamiento clásico y han logrado que este asunto sea de gran importancia en general. Por la relevancia del papel de los ciudadanos, tiene sentido preguntarnos qué implica la ciudadanía en la actualidad y cómo se están llevando a cabo medidas para implementar una nueva conciencia cívica en la sociedad actual.

De acuerdo con García y Lukes, “cabe entender la ciudadanía como una conjunción de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos, así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación”.

De este modo, la ciudadanía queda configurada por tres esferas cuyo eje es el individuo. Así caracterizada, las tres dimensiones de la ciudadanía serían la jurídica; en segundo lugar, la política; en tercer lugar, la participativa. En mi opinión estas esferas deben entenderse como necesarias para enriquecer el significado del término que ha de promoverse.

Sin embargo, el significado de ciudadanía ha variado según el contexto histórico y social, por lo que, si bien en este trabajo se defiende la definición propuesta de ciudadanía, es posible encontrar en la actualidad otras perspectivas acerca del tema.

Puede interpretarse el término y sus funciones desde un punto de vista minimalista (Bolívar, 2007: 17), que entiende la ciudadanía sólo como estatus legal, es decir, en términos formales; o desde un punto de vista amplio, que implica un ejercicio activo por naturaleza y la participación en la sociedad. Por un lado, la ciudadanía se interpreta desde una perspectiva de la pasividad y, por otro, alude necesariamente a la condición activa y participativa. Estos dos modos de entender la ciudadanía entroncan con el debate clásico entre liberales y comunitaristas y con ello con la distinción ya clásica de Benjamin Constant entre la libertad de los antiguos y de los modernos (Constant, 1989) asumida y ampliada por Berlin (Berlin, 1988).

Al comparar la perspectiva de Constant y Berlin, se halla que ambos diferencian dos esferas en el individuo: la que implica pasividad o negatividad –entendida como “ausencia de”– ante los asuntos públicos –y, por tanto, como un derecho– y la que implica acción o positividad y con ello el ejercicio de ciertos deberes determinados. De una parte, quienes defienden la primera concepción pueden ubicarse entre los liberales, mientras que quienes entienden la ciudadanía como implicación activa en la comunidad estarían dentro de los comunitaristas. Si bien esta clasificación puede resultar demasiado simplista, parece, sin duda, aclaratoria, pues aporta un panorama de lo que el debate acerca de las relaciones individuo-Estado ha dado de sí históricamente.

Por tanto y con esta clasificación, este trabajo optará por la definición que se presenta en primer lugar, porque concede importancia a los distintos ámbitos de la ciudadanía sin restringir por ello los derechos individuales y porque, muy en especial, da cabida a la condición participativa de la ciudadanía, punto de partida para abordar las nuevas transformaciones que, de hecho, se dan en las democracias avanzadas. Ignorar una en favor de otra implicaría un empobrecimiento de lo que significa ser ciudadano, pues “más allá de un mero estatus legal, entendemos la ciudadanía como la práctica de una actividad moralmente deseable para una revitalización de la democracia” (Bolívar, 2007: 18) y, en ese sentido, como apuntan Kymlicka y Norman, “el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solamente de la justicia de su ‘estructura básica’ sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos [...] Si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables” (Kymlicka y Norman, 1997: 6).

Conscientes de qué significa ser un ciudadano, se percibe que, en tanto implica no sólo una actitud pasiva, sino, en esencia, una acción en la sociedad, es decir, por ser un ejercicio, el término debe ser aprendido. En este mismo sentido dicha tarea no puede perder de vista que “la educación para la ciudadanía parte de una perspectiva y visión comunes que reconocen la posibilidad de vivir integrado a la colectividad y contribuir a ella de manera constructiva” (Castillo Ullín, 2007: 85). Se dibuja así el perfil de una ciuda-

danía la cual, si no se da de hecho, debería ser el vector guía de las medidas puestas en marcha. Una vez asumida una interpretación del concepto (y por tanto su condición práctica) y su necesidad de ser enseñada, el debate se centra ahora en quién debe enseñarnos a ser buenos ciudadanos.

### **Debate actual: ¿es necesario una educación para la ciudadanía en el ámbito de lo público?**

En los últimos años y desde la puesta en marcha de la Ley Orgánica de Educación en España, ha surgido un debate acerca de introducir en la enseñanza pública una asignatura independiente que trate contenidos de ciudadanía. Con el propósito de ilustrarlo, se presentan los principales argumentos de ambas partes para ofrecer un panorama que ayude a entender los fundamentos últimos y proporcione los antecedentes necesarios para la comprensión del debate con profundidad. Por último, aportaré mi opinión acerca de la conveniencia o inconveniencia de introducir tales contenidos en los planes de enseñanza.

Quienes están en favor de la cuestión, sustentan sus argumentos en la legalidad, y aducen que los contenidos procuran hacer vigentes principios constitucionales o derechos básicos.

Como dice el Real Decreto en que se establecen las enseñanzas mínimas para secundaria en España: “La Constitución española en su artículo 1.1 se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

Más adelante establece:

Respecto a las obligaciones del Estado en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social, el artículo 27.2. dice que la educación tendrá

por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.<sup>1</sup>

Si reconocemos el deber del Estado de formar ciudadanos que se atengan a principios democráticos, la introducción de esta asignatura podría interpretarse como un esfuerzo por llevar a cabo tales objetivos. Sin embargo, es necesario preguntarse por los medios que se usan para conseguir estos fines, pues si bien la meta es lícita, podrían existir muy diversos caminos para llegar a ella. Por tanto, se hace necesaria la reflexión acerca del modo como se efectúa la construcción de ciudadanos cuyas principales directrices son las democráticas.

Las preocupaciones de la Unión Europea en la última década pasan por intensificar las medidas destinadas a la formación cívica de los individuos, entendiendo que la democracia requiere de ciudadanos –en sentido activo– que sustenten las instituciones democráticas; asimismo, es necesaria la renovación de la conciencia cívica en las democracias avanzadas de la Unión Europea.

El comité de ministros se manifestó expresamente en este sentido: “La educación para la ciudadanía democrática es un factor para la cohesión social [...] que favorece el establecimiento de las relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura”.<sup>2</sup> Por ese motivo, la comisión europea designó al 2005 como el Año Europeo de la Ciudadanía, entendiendo esos objetivos como prioritarios.

En tal sentido, el comité recomienda “que la educación para la ciudadanía democrática, en su sentido más amplio, debe ocupar un lugar

<sup>1</sup> Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 enero de 2007).

<sup>2</sup> Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, p. 2.

prioritario en la reforma y ejecución de las políticas educativas”.<sup>3</sup> En el resto de la Comunidad Europea la tendencia es similar a la adoptada por España, como queda de manifiesto en el Informe Eurydice de la educación, elaborado en 2005 (Eurydice, 2005).

En España, esta reforma queda recogida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, entre cuyas principales innovaciones se halla la introducción de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer las claves para la reflexión y análisis del régimen democrático y sus directrices. Agrega: “Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares”<sup>4</sup>.

Asimismo, en el Real Decreto 1631/2006, se afirma que “la educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras potenciando la adquisición de habilidades positivas para la vida en sociedad como el respeto, la solidaridad, la participación o la responsabilidad”.<sup>5</sup> Desde el real decreto, se sostiene que en la asignatura de Educación para la Ciudadanía se desarrollan competencias básicas deseables, en especial la social y ciudadana: “En relación con la social y ciudadana, se afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática”.<sup>6</sup>

Según estas afirmaciones presentes en los documentos oficiales, el fomento de tales objetivos y de competencias básicas centradas en la formación de ciudadanos virtuosos son, en principio, poco controvertidos. El debate reside en el lugar en que estos principios básicos democráticos de-

<sup>3</sup> Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros, p. 3.

<sup>4</sup> Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).

<sup>5</sup> Real Decreto 1631/2006, en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE de 7 de enero de 2007, p. 715).

<sup>6</sup> Real Decreto 1631/2006, p. 717.

ben ser aprendidos. Kymlicka y Norman realizan un análisis de este asunto (Kymlicka y Norman, 1997: 12-18) presentando las respuestas que las diferentes tradiciones políticas han ofrecido al respecto, señalando sus puntos débiles y los motivos por los que tales respuestas no son del todo válidas.

Así, podríamos afirmar con estos autores que la nueva derecha considera el mercado como la escuela de la virtud o que, si adoptamos una postura de izquierdas, la solución pasa por promover la participación desde las instituciones locales. Por su parte, el republicanismo cívico prima en exceso la vida pública; los teóricos de la sociedad civil conceden demasiado peso al tejido asociativo y los teóricos liberales se encuentran en una postura paradójica que debe combinar libertades y responsabilidades. En otro sentido, las teorías de la “ciudadanía maternal” hacen coincidir la cuna de la virtud con las familias. El dilema al que Kymlicka y Norman se enfrentan sigue siendo el mismo de Constant: se trata de conjugar la vida privada con la pública, de proponer soluciones viables y lícitas al problema de la apatía de la ciudadanía, de discernir si éste es un asunto que compete al Estado o al individuo en su esfera familiar más cercana.

En mi opinión, que pasa por la delimitación del concepto de ciudadanía en términos de relación individuo-Estado, este último debe fomentar la implicación en los asuntos públicos de manera que las medidas adoptadas en este sentido provoquen un efecto de retroalimentación. El Estado debe asegurar un mínimo de ciudadanía entre sus miembros –si se quiere, a modo de subsistencia de sí mismo– y esto se consigue también a través de asignaturas como Educación para la Ciudadanía. El Estado debe fomentar desde sí mismo –y para sí mismo– un mínimo de civismo, lo cual no implica que pueda –y deba– ser complementado desde otras esferas sin que por ello sus planteamientos sean incompatibles.

Sin embargo, esta cuestión ha planteado un debate público intenso que no es el objeto de este trabajo. Basten algunas pinceladas mínimas. Según Fernando Savater:

Se engaña con descaro a la gente diciendo que esta materia interfiere con el derecho de los padres a educar moralmente a sus hijos, que

sólo los padres poseen tal derecho y que, si el Estado intenta instruir en valores, se convierte en totalitario o al menos en partidista [...] También los padres tienen derecho a alimentar a sus hijos según la dieta que prefieran, pero, si el niño a los ocho años pesa 100 kilos o sólo seis, es casi seguro que los poderes públicos intervendrán, porque –más allá de los gustos de cada cual– existe una idea común de lo que es un peso saludable (Savater, 2007).

Quiénes están en contra de la asignatura Educación para la Ciudadanía aducen principalmente dos razones: que los contenidos deben estar presentes en los planes de estudio de modo transversal –abarcando todas las asignaturas–, o bien, que es un modo de adoctrinamiento educativo intolerable por parte del Estado. En este sentido, una razón por la cual debe pertenecer a lo privado es porque hacer una educación para la ciudadanía pública supondría “debilitar la neutralidad moral del poder político” (Mougán, 2003: 164).

El colectivo Profesionales por la ética declara que “se trata de examinar si la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía se limita a “promover la convivencia y la ciudadanía democrática”, difundiendo para ello los valores consagrados en la constitución, o si realmente va más allá de dicha finalidad, invadiendo la formación de la conciencia moral de los alumnos, cuya responsabilidad es de los padres y en ningún caso del Estado, obligado a mantener una posición de neutralidad ideológica en el ámbito de la educación.

### **¿Qué educación para la ciudadanía?**

Una vez abordados los diferentes puntos de vista del problema, conviene un acercamiento a lo que la introducción y enseñanza de la asignatura de Educación para la ciudadanía en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) significa actualmente en el contexto educativo español. Las recomendaciones de la Unión Europea en materia educativa y la fundamen-

tación que nos proporciona la Ley Orgánica y el Real Decreto citados pueden ser argumentos de peso si se considera la parte teórica del debate. Sin embargo, es necesario trascender esta parte teórica para acercarse a los hechos concretos. Esta sección pretende responder a una cuestión: ¿podría cambiar nuestra opinión acerca del tema que tratamos si abordamos lo que en la actualidad significa en la práctica la educación para la ciudadanía?

Desde mi punto de vista, se debe pasar de la teoría a los hechos, de los proyectos a las realidades propias, en este caso, en el contexto educativo español. No es suficiente, si se espera un planteamiento profundo del tema, abordar la cuestión de si es necesaria la educación para la ciudadanía, sino qué educación para la ciudadanía es deseable promover desde las instituciones.

### **Qué es legalmente la educación para la ciudadanía en España. Contenidos mínimos**

La pregunta por la conveniencia o inconveniencia de una educación para la ciudadanía en el ámbito de lo público queda incompleta y necesariamente mal planteada si no hay un acercamiento a lo que en nuestro contexto se ha dispuesto en los contenidos mínimos. El significado de educar ciudadanos será en buena medida determinado por las competencias, conocimientos y hábitos que se potencien. En seguida, se presentan los contenidos mínimos de la asignatura para el curso de tercero de ESO con el fin de contrastarlo con los principales libros de texto editados para este curso. Lo que resulta de este análisis es una posibilidad de respuesta contrastada, un descenso a los hechos y un ahondamiento en la naturaleza de las realidades pedagógicas en nuestro país.

La materia se divide en cinco bloques,<sup>7</sup> el primero de los cuales es común entre Educación para la Ciudadanía (3º ESO) y Educación Ético-Cívica

<sup>7</sup> Según el Real Decreto 1631/2006, pp. 718-719.

(4º ESO).<sup>8</sup> Este bloque desarrolla competencias básicas de argumentación, tolerancia, diálogo razonado, evaluación crítica de la realidad y análisis profundo de conflictos. Los restantes bloques abordan contenidos que van desde lo individual hasta lo general, desde la persona a la sociedad. Así, el segundo trata temas como la autonomía personal, los afectos y emociones propias, la familia o la tolerancia ante lo diferente (detección y solución de la marginación social de diferentes tipos). En el tercero –más general–, se establecen contenidos como los derechos humanos o el orden judicial, incluyendo los conflictos internacionales existentes relativos a los derechos humanos. El cuarto propone contenidos relacionados con el Estado de derecho y su organización en España, la Constitución, la organización del territorio o el Estado de bienestar. En el último apartado se produce el salto a otros países, pues se trata temas como la globalización y sus problemas, los conflictos y organismos internacionales o la inmigración.

El pretendido enfoque va de lo concreto a lo general, lo cual transmite la idea de que somos individuos parte de la sociedad y que nuestros comportamientos determinarán el modo en que ésta es. Si bien la esfera privada del individuo se inscribe en la sociedad, lo que se pretende fomentar con esta asignatura no es sino una conducta cívica, esto es, una conducta apropiada en sociedad (y no en el ámbito privado). Por ello, los contenidos mínimos deberían ceñirse lo más estrechamente posible a las relaciones individuo-Estado, dejando fuera contenidos que podrían englobarse en el círculo privado del individuo, por ejemplo, epígrafes como afectos y emociones.

### **Evaluación de manuales de la asignatura de Educación para la ciudadanía y derechos humanos**

Los contenidos mínimos establecidos en el Real Decreto sirven de guía a la mayoría de los manuales; sin embargo, éstos tienen relativa libertad para interpretar o para ampliar aquéllos. Este apartado propone una

<sup>8</sup> La asignatura de Educación ético-cívica comenzará a impartirse el curso 2008-2009.

“vuelta de tuerca” más a lo que implica enseñar Educación para la Ciudadanía en España. En este acercamiento progresivo no puede dejar de considerarse los principales manuales existentes para la asignatura, en especial sus diferencias y atendiendo a que cada centro puede elegir el manual que estime más oportuno. Intentaré responder a cuestiones como en qué medida la ley provee de contenidos a estos libros de texto o en qué sentido puede interpretarse el margen que los manuales de la asignatura editados tienen.

Su observación pone de relieve un hecho: cada editorial elabora sus manuales de acuerdo con lo que sus autores consideran más pedagógico en cuanto a metodología y contenidos. Hay quienes son más fieles a los contenidos mínimos y también quienes los desbordan. Así, la editorial McGraw Hill (Abad, 2007) dedica un tema completo a la sexualidad y caracteriza sus diferentes concepciones históricas. El tema, presente en el borrador de la asignatura,<sup>9</sup> ha sido uno de los caballos de batalla con la Iglesia católica y los sectores más conservadores. Si bien al final se eliminó de entre los contenidos mínimos, muchos manuales le dedican un apartado, considerando la educación sexual como parte de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Tal es el caso de la editorial Octaedro (Arán *et al.*, 2007), en el que puede leerse: “Hay quienes han tendido a ver la sexualidad como una forma de reproducirse y por eso consideran que sólo son aceptables las relaciones que conducen a tener hijos. Sin embargo, a partir de estudios científicos relativos a la sexualidad humana, podemos considerar ésta de una manera mucho menos restrictiva”. También abordan contenidos relacionados con la educación sexual las editoriales Algaída (Sánchez Rubio, Medina Martín *et al.*, 2007) o Serbal (Alfaro *et al.*, 2007).

Otro de los contenidos controversiales es la mención a los diferentes tipos de familia. Todos los manuales definen a la familia como órgano de socialización primaria, pero sólo algunos aluden a nuevos tipos de fami-

<sup>9</sup> Disponible en internet en [http://www.junta-de-andalucia.es/educacion/www/portal/cont/ñ/europa/Contenidos/Documentos/borrador\\_ed\\_ciudadania\\_01/1149769337013\\_borradores\\_objetivos\\_y\\_contenidos\\_ed\\_ciudadania.pdf](http://www.junta-de-andalucia.es/educacion/www/portal/cont/ñ/europa/Contenidos/Documentos/borrador_ed_ciudadania_01/1149769337013_borradores_objetivos_y_contenidos_ed_ciudadania.pdf).

lias como las formadas por personas del mismo sexo. Así, en el manual de Octaedro puede leerse: “El modelo patriarcal y matriarcal también sufre cambios a partir de las familias en las cuales los dos esposos son dos hombres o dos mujeres. Puede que se reproduzca el modelo según el cual uno de los ‘esposos’ tenga el poder de la familia, aunque en este caso no importe el sexo” (Arán *et al.*, 2007).

Cada manual ha interpretado dentro de los límites y la vaguedad de los contenidos mínimos dispuestos qué educación para la ciudadanía desea impartir, y con ello, qué ciudadano ideal se pretende en nuestra sociedad. Podríamos afirmar que “dependiendo de la editorial, en Educación para la Ciudadanía cabe un amplio abanico de postulados morales, que van desde el rechazo frontal al aborto, la descalificación de la laicidad o la negativa a reconocer el matrimonio homosexual hasta la defensa de una sexualidad libre, la información detallada sobre la píldora del día siguiente o las críticas a la Iglesia católica por considerar una ‘perversión’ el amor entre personas del mismo sexo” (Prades, 2007).

Manuales como los de SM (Marina, 2007) o Anaya (Navarro Susaeta y Díaz Martínez, 2007) intentan un enfoque más reflexivo y filosófico. Otros, como el de Bruño (Villegas Guillén *et al.*, 2007), se centran en la fidelidad de la reproducción de textos legales para ilustrar el mensaje que se pretende dar. El libro de Casals (Fabregat, Huguet y Larregola, 2007) merece especial consideración. El límite entre la transmisión de contenidos de forma más o menos neutra y la mera expresión de opiniones acerca de un tema queda ampliamente difuminado en este caso. Puede leerse: “Hoy, con cierta frecuencia a cualquier relación o unión la llamamos familia. No son una auténtica familia las parejas homosexuales: son uniones de hecho respetables, pero que no son un matrimonio, pues su esencia consiste en la unión de un hombre con una mujer abierta a la procreación de hijos”.

Otros manuales –como los de la editorial Edebé (Garrido González, 2007) o Edelvives– procuran la reflexión de los alumnos al proporcionar textos y recursos que exceden el manual, con el objetivo de incitar a opinión propia y crítica. Algaida y Santillana optan por un mayor acercamiento a los estudiantes mediante el uso de un lenguaje cercano, lo

que en ocasiones los vacía sustancialmente de contenido. Más allá de las comparaciones exhaustivas entre manuales, se desea dejar patente que tales diferencias pueden resultar paradójicas, pues llegan a suponer la contradicción del espíritu inicial con el que se concibió la asignatura.

### **Propuestas para una renovación curricular de la asignatura**

La ciudadanía se mueve en el ámbito de las cuestiones públicas, si bien antes de ser ciudadanos todos son personas (con inquietudes, sentimientos, relaciones personales, laborales, con una familia y un entorno próximo con el que se vinculan). Inscrito en la persona está el ciudadano, relacionado con su sociedad y las instituciones que lo amparan. En este mismo sentido, el Seminario Interamericano sobre Buenas Prácticas en Educación para la Ciudadanía señaló el hecho de que “el impacto de la escuela en el desarrollo de una cultura democrática se ve afectado por otras influencias socializadoras, como la familia, los pares, los medios de comunicación y las actitudes y la conducta de modelos, como las autoridades públicas y los directores de colegios”.<sup>10</sup> Aunque en ocasiones el límite entre la esfera pública y privada sea más que difuso —y quizá sobre todo por esta razón—, una asignatura que pretenda abordar contenidos relacionados con la ciudadanía debe ser cuidadosa con aquello que, por su naturaleza, forme parte de la vida personal.

Sin lugar a vacilaciones, ser ciudadano entraña la relación de participación con el Estado y de implicación activa en la vida pública. Asimismo, significa ser respetuoso con el medio ambiente y tolerante con la diferencia, promover un consumo responsable, no discriminar personas, etcétera. No obstante, hay otros aspectos que llevan a dudar de incluirse en el grupo de las conductas del buen ciudadano. Las relaciones interpersonales o las emociones y afectos son, en principio, gobernados por la

<sup>10</sup> Informe final del Seminario Interamericano sobre Buenas Prácticas en Educación para la Ciudadanía, Ciudad de México, 5 al 7 de julio de 2006, disponible en internet en [http://www.oei.es/valores2/mexico\\_esp.pdf](http://www.oei.es/valores2/mexico_esp.pdf), p. 4.

esfera de lo privado. Sin embargo, puede considerarse necesario atender e incidir de forma activa ante problemas sociales generalizados que, por lo regular, pertenecen al ámbito de lo privado, como, por ejemplo, la violencia de género.

Desde esta perspectiva, debe reconocerse que la educación sexual, la reflexión acerca de conflictos personales o emocionales y otros contenidos presentes en algunos manuales de esta asignatura podrían ayudar a mejorar determinados problemas sociales. Pero no se mueven dentro del concepto propuesto de ciudadanía, sino, más bien, en la esfera que pertenece a la persona y, por tanto, en su vida privada. Si bien tales contenidos podrían contribuir a la convivencia en sociedad y promueven valores democráticos de respeto y tolerancia, es posible afirmar que se filtran por el tamiz que nos propone el concepto de ciudadanía.

La crítica de esos contenidos como constituyentes de la asignatura de Educación para la ciudadanía no supone negarlos de modo absoluto, desterrarlos de la educación, sino considerar y afirmar que rebasan el marco del ciudadano y, por tanto, los objetivos ideales de la asignatura. Ésta es una opinión que nace de observar un hecho: aunque estos contenidos respondan, en efecto, a una realidad social cambiante, no deberían formar parte de la asignatura, pues se refieren al ámbito de actuación del individuo y no del ciudadano.

Ante el desajuste que se produce entre las recomendaciones de la Unión Europea para llevar a cabo reformas educativas, los contenidos mínimos establecidos y el modo en que los manuales los llevan a la práctica, cabe reflexionar acerca de un denominador común que guíe esta asignatura y, libre de ideología, determine métodos y contenidos específicos para aplicar objetivos lícitos.

### **Conclusiones generales**

Preguntarnos por nuestra condición de ciudadanos es buscar el difícil equilibrio entre los asuntos privados y los públicos de modo que no que-

den aislados en ambos lados de la balanza, sino forme parte, conjuntamente, del vasto tejido de nuestra experiencia. Por tanto, la pregunta ¿por qué una educación para la ciudadanía? queda respondida con otra: ¿cómo no? ¿Cómo separar unos hilos de otros, cómo obviar nuestra dimensión ciudadana de relación con el Estado (y, por tanto, con otros individuos en sociedad) y cómo afirmar que tal relación no debe ser aprendida, aunque sea mínimamente?

Si bien es imposible obviar nuestra condición ciudadana, es necesario redefinir el concepto de modo que se ajuste a las realidades y necesidades de nuestra democracia, para establecer con ello qué educación demandamos en materia de ciudadanía. Justo por esta necesidad de redefinir se torna indispensable contemplar su condición de aprendida (y, por ende, su necesidad de ser enseñada).<sup>11</sup> En este punto, cabe preguntar quién debe enseñarnos a ser ciudadanos. Desde mi perspectiva, el Estado debe proporcionar una educación que promueva valores cívicos, evitando la ideologización del marco común que deben representar los vectores democráticos.

No obstante, si en algún punto me parece que el asunto aquí tratado se despliega con toda su fuerza es cuando nos preguntamos cómo debemos impartir una educación en materia de ciudadanía. En mi opinión, ello es así por la envergadura que supone pasar de la teoría a la práctica, por la multitud de caminos posibles para realizar un objetivo y por lo indiscernibles que en ocasiones se muestran los hilos tejidos.

Cabe resaltar que esta conclusión resulta de observar las manifiestas contradicciones entre lo que en un inicio se ha concebido como la puesta en práctica de recomendaciones europeas y lo que tristemente se ha convertido en disputa política e ideológica. Creo que es un ejemplo de la necesidad de mejorar los medios para lograr un objetivo lícito. Se evidencia la necesidad de rediseñar los planes de estudio y, con ello, de reorientar los contenidos mínimos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

<sup>11</sup> "Ser ciudadano es un proceso que se puede generar a través de la educación y la cultura; por consiguiente, a ser ciudadano o ciudadana se aprende y, por tanto, puede ser enseñado": Francisco Imbernón (coord.), *Cinco ciudadanía para una nueva educación*, Barcelona, Graó, 2002, p. 10.

nía, sin perder de vista qué ciudadanía deseamos transmitir (o que la ciudadanía debe referirse en forma más estricta a los asuntos públicos), sobre todo tomando en cuenta que sería enriquecedor un “enfoque más integral con respecto a la educación para una ciudadanía democrática, que no se limite al colegio, sino que suponga la participación de múltiples actores y sectores de la sociedad”.<sup>12</sup>

Pero sobre todo se destaca la necesidad de llevar a las aulas manuales acordes con los objetivos que en su inicio inspiraron la asignatura y exentos de controversia. No se trata de clausurar el debate acerca de los contenidos de la asignatura, ya que también está presente en el resto de ellas –y con resultados fructíferos–, sino, más bien, de alejar de dicho debate todo signo político considerando que sus contenidos presumiblemente deberían tener un sustrato común y aceptado por todos.

En mi opinión, el modo más efectivo de despolitizar las aulas y el debate generado en torno de este tema es contemplar la asignatura desde un cariz filosófico, definiéndola como una herramienta, como una base para reflexionar. Por tanto, estos contenidos no deberían presentarse en un manual que los presente sólidos y precisos, como cerrados o definitivos, sino como presupuestos para el razonamiento, destinados a fortalecer la autonomía de alumnos, para analizar, valorar y decidir, y con ello contribuir a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Abad, Juan José (2007). *Educación para la ciudadanía: ESO*. Madrid: McGraw Hill.
- Alfaro, Carmen, et al. (2007). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos 3º ESO*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Arán, J. M. et al. (2007). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: ESO*. Barcelona: Octaedro.

<sup>12</sup> Informe final del Seminario Interamericano sobre Buenas Prácticas en Educación para la Ciudadanía, Ciudad de México, 2006, disponible en internet [http://www.oei.es/valores2/mexico\\_esp.pdf](http://www.oei.es/valores2/mexico_esp.pdf), p. 4.

- Berlin, Isaiah (1983). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Bolívar, Antonio (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Castillo Ullín, William Sebastián (2007). *Propuesta para la inclusión de la asignatura "Sociedad Civil" en el currículo de Bachillerato en México*, disponible en [http://www.icnl.org/knowledge/pubs/Castillo\\_Mexico\\_Research.pdf](http://www.icnl.org/knowledge/pubs/Castillo_Mexico_Research.pdf).
- Colectivo Profesionales por la Ética (2007). *Educación para la ciudadanía: una moral de estado obligatorio*. Disponible en internet en [http://www.profesionalesetica.com/descargas/downloads/downl\\_249\\_1.pdf](http://www.profesionalesetica.com/descargas/downloads/downl_249_1.pdf).
- Constant, Benjamin (1989). *Eseritos políticos* (trad. María Luisa Sánchez Mejía). Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- Eurydice: Red Europea de Información en Educación (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, disponible en línea [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/055ES.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf).
- Fabregat, Huguet y Larregola (2007). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Barcelona: Casals.
- García, Soledad y Lukes, Steven (comps.) (1999). *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Garrido González, Antonio (2007). *Educación para la ciudadanía: ESO*. Barcelona: Edebé.
- Imbernón, Francisco (coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En *Ágora*, 7, invierno.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Marina, José Antonio (2007). *Educación para la ciudadanía: Secundaria*. Madrid: SM.
- Mougán, Juan Carlos (2003). "Hacia una teoría de la educación para una ciudadanía democrática". En José Rubio Carracedo, José María Rosales y Manuel Toscano (eds.). En *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 8, *Educación para la ciudadanía. Perspectivas ético-políticas*.
- Navarro Susaeta, Pablo y Capitolina Díaz Martínez (2007). *Educación para la ciudadanía*, 3. Madrid: Anaya.
- Prades, Joaquina (2007). Educación para la ciudadanía a la carta. Los libros de texto de la nueva asignatura permiten la enseñanza de las ideologías más dispares. En *El País*, 2/7/07: disponible en internet en [http://www.educacionvalores.org/article.php?id\\_article=1759](http://www.educacionvalores.org/article.php?id_article=1759).

Real Decreto 1631/2006 en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE de 7 de enero de 2007).

Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002.

Sánchez Rubio, David, Rocío Medina Martín *et al.* (2007). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos 3: BOE*. Sevilla: Algaida.

Savater, Fernando (2007). ¿Ciudadanos o feligreses?, *El País*, 04/07/2007 consultado en línea [http://www.elpais.com/articulo/opinion/Ciudadanos/feligreses/elpporopi/20070704elpepiopi\\_5/Tes](http://www.elpais.com/articulo/opinion/Ciudadanos/feligreses/elpporopi/20070704elpepiopi_5/Tes).

Seminario Interamericano sobre Buenas Prácticas en Educación para la Ciudadanía, Ciudad de México, 5 al 7 de julio de 2006, disponible en internet en [http://www.oei.es/valores2/mexico\\_esp.pdf](http://www.oei.es/valores2/mexico_esp.pdf).

Villegas Guillén, Salvador *et al.* (2007). *Educación para la ciudadanía: Eso*. Madrid: Bruño.

# El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y desarrollo moral

Ana María Salmerón Castro

## Resumen

El artículo contraponen dos posturas teóricas que fincan las oportunidades de reconstrucción de experiencia y de desarrollo autónomo en unidades epistémicas disímiles: el individuo y la comunidad. Con base en el análisis, se apuntan líneas de reflexión en torno de algunos de los problemas más debatidos en materia de educación moral y cívica.

### Palabras clave:

educación cívica, individuo y comunidad, educación moral, epistemología

## Abstract

*The article contrasts two theoretical positions that found the opportunities to reconstruct the experience and the autonomous development of individuals in dissimilar epistemological units: the individual and the community. Based on the opposition, the author reflects on some of the most widely discussed issues in moral and civic education.*

### Key words:

*civic education, individual and community, moral education, epistemology*

ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México [anasalmeron@correo.filos.unam.mx].

Este artículo está encuadrado en las actividades del Proyecto PAPIIT núm. IN400903-2, "Ética, educación moral y cívica. Perspectivas teóricas y problemas de enseñanza".

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2009, pp. 57-76.  
Fecha de recepción: 06 de agosto de 2008 | fecha de aceptación: 9 de septiembre de 2008.

## Introducción

**E**n este trabajo se revisan dos maneras de entender el concepto “experiencia” y algunas de sus respectivas implicaciones para pensar la educación moral y cívica a partir de las condiciones mínimas necesarias para el desarrollo de la comprensión y el conocimiento. Se destacan algunos rasgos significativos de la idea de experiencia en J. Piaget para confrontarlos con los que D. H. Hamlyn considera inherentes a este concepto; desde ahí, se revisará una perspectiva poco visitada de las condiciones necesarias para la comprensión y el desarrollo moral y cívico.

Puedo adivinar el desconcierto que ha de provocar en quienes leen estas líneas mi propósito de adherir un examen conceptual sobre la experiencia al estudio de los problemas relacionados con la educación cívica. Los principales debates contemporáneos alrededor del tema se basan, casi siempre, en discrepancias acerca de un conjunto de cuestiones relativamente alejado de los problemas de naturaleza epistemológica. Los grandes desarrollos actuales y las discusiones académicas sobre la educación cívica se han centrado en diferentes formas de ver la moralidad misma; en desacuerdos tocantes a las comprensiones sobre la condición humana o la vida asociada; en perspectivas filosófico-políticas disímiles relacionadas con la comprensión de la ciudadanía; en teorías incompatibles referentes al desarrollo y la maduración; en discursos pedagógicos distantes o en estrategias didácticas opuestas.

Asomarse a tales discusiones desde un enfoque relativamente distinto de los habituales no obliga a desconsiderar la importancia vertebral de todos aquellos aspectos de la teoría y la práctica, privilegiados en el estudio de la formación cívica. Resultaría disparatado afirmar que cualquiera de esos aspectos pudiera ser menos significativo o clarificador que el elemento recuperado en estas páginas. El propósito, desde luego, se encuentra lejos de restar valor al tono de las discusiones fundamentales realizadas desde la psicología, la pedagogía, la ética o la filosofía política. Se pretende aquí, en sentido estricto, acercarse a una arista del asunto un tanto olvidado, el cual desde una perspectiva teórica podría contribuir a la reflexión del problema de la educación cívica que nos ocupa.

**I**

El concepto de experiencia de Piaget parte de la idea de que las interacciones entre el sujeto y los objetos del mundo no se encuentran mediadas por las sensopercepciones –como entendieran las teorías empiristas clásicas–, sino por la actividad del sujeto; por una actividad conectada, en los primeros años de vida, con la condición de “centramiento” propio del “egocentrismo” de los primeros esquemas cognitivos.

Las nociones de centramiento y egocentrismo de Piaget aluden a la carencia de diferenciación ente el organismo y el ambiente. En el recién nacido, afirma este autor, la interacción entre el sujeto y los objetos no se delimita por la comprensión de éstos como entidades distintas o independientes. En la medida en que sujeto y objeto no son dos, sino una misma cosa, la recepción de estímulos externos no puede mediar el proceso de su interacción: su lugar debe asignarse a la acción del sujeto sobre los objetos del entorno.

En el campo de los espacios, tanto como en el de las distintas formas de percepción del proceso de construcción, el niño pequeño relaciona todo con su cuerpo, como si éste fuera el centro del universo –pero es un centro que no tiene conciencia<sup>1</sup> de sí mismo [...] la acción primitiva exhibe a la vez una completa indiferenciación entre lo subjetivo y lo objetivo, y un centramiento fundamental que, sin embargo, es básicamente inconsciente a causa de la conexión con la falta de diferenciación (Piaget, 1972: 21).

En el contexto de los esquemas cognitivos egocéntricos, cada acción realizada constituye un todo aislado, aunque se encuentre ligada, de hecho, a una relación entre el cuerpo mismo y algún objeto exterior. Ello sólo se modifica cuando el proceso de descentramiento comienza y el sujeto se afirma a sí mismo como una identidad independiente de los objetos.

<sup>1</sup> Lo que Piaget entiende por conciencia es “la internalización de las acciones en forma de representaciones”, es decir, la interpretación de las acciones por vía de las conceptualizaciones.

La explicación de las primeras acciones del sujeto sobre los objetos del mundo se fundamenta desde una perspectiva biológica. Los ciclos del desarrollo cognitivo, igual que los del funcionamiento orgánico, se desempeñan a partir de dos componentes del proceso de búsqueda natural del equilibrio: la asimilación y la acomodación, es decir, incorporar un elemento externo al esquema sensoriomotor del sujeto y considerar las particularidades de los elementos asimilados. Ambos componentes tienen la función de producir un estado de equilibrio en el organismo en su relación con el ambiente y son procesos recíprocos de funcionamiento. Sin embargo, estas nociones no explican por sí mismas el desarrollo. Piaget suma a ellas otros aspectos relacionados con la maduración del organismo y las transformaciones del medio. De ahí que el desarrollo cognitivo implique algunos cambios orgánicos que ponen en movimiento ulteriores procesos de asimilación y acomodación. En este desarrollo se inscriben dos postulados básicos:

1. Cualquier esquema de asimilación tiende a alimentarse a sí mismo, a incorporar de fuera elementos compatibles con su propia naturaleza, y
2. El esquema entero de asimilación debe alterar, en cuanto se acomoda, los elementos que asimila; esto es, se modifica él mismo en relación con las particularidades de los eventos, pero no pierde su continuidad (Piaget, 1977: 85).

Tales postulados asumen que los esquemas de asimilación son innatos y sus primeras expresiones aparecen en forma de reflejos que son, en principio, las primeras actividades del niño, y éstas, las primeras mediadoras de la experiencia infantil.<sup>2</sup>

Así, en los ciclos iniciales del desarrollo, el niño asimila de manera directa el ambiente externo a su propia actividad vía, los esquemas de

<sup>2</sup> Los esquemas de asimilación innatos son pocos en número –afirma Piaget–, pero muy generosos en la cobertura de sus campos de asimilación. Incluyen la succión, la vista, el oído y el tacto (este último comienza sólo con el reflejo palmar propio del recién nacido; pero se extiende, después, hacia la presión intencional).

asimilación innatos. Más tarde –y en la medida en que esos esquemas extienden su asimilación–, se conforma un número creciente de esquemas cuya movilidad se expande también. Con el tiempo devienen cada vez más capaces de coordinación con otros. De ese modo, su multiplicación de esquemas, su creciente movilidad y su cada vez mayor capacidad de intercoordinación le permiten movimientos crecientes hacia la maduración y el descentramiento (Piaget, 1955).

La importancia que Piaget otorga a la actividad del sujeto sobre los objetos del mundo –sea que puedan ser distinguidos como entidades autónomas e independientes o no– se halla inscrita en una idea de sistema que no se refiere sólo a lo ocurrido en el organismo, sino a lo que le sucede al organismo en su relación con el entorno. El individuo y su entorno constituyen lo que Piaget denomina un “sistema epigenético”, el cual supone estadios secuenciales, cuyo recorrido es necesario para el auténtico funcionamiento del sistema. Y Piaget admite que éste puede funcionar de manera defectuosa, pero no que pueda operar con un orden de secuencia diferente al postulado por él.

No voy a repetir aquí las críticas a la nota de la teoría estructural de Piaget. Es importante destacar que el autor parece convencerse de que el descentramiento, la elaboración de los conceptos y la construcción de la realidad, en general, no constituyen sólo un proceso dictado por una estructura innata ni algo que se construya nada más a partir de la experiencia; todo ello es posible gracias a la acción de un sujeto dotado de una estructura innata en su relación con el entorno. Sin embargo, y a pesar de eso, el proceso de evolución, de crecimiento y maduración sigue siempre un patrón preestablecido en el que la experiencia puede acelerar o retardar la secuencia, pero nunca modificar su curso natural. Después de todo, para Piaget las funciones cognitivas son una extensión de las regulaciones orgánicas.

Piaget se aproxima a Kant cuando admite que la experiencia en cierta forma se organiza *a priori* desde la propia estructura del sujeto, en el sentido de que las fuentes internas que guían las categorías del entendimiento y las de la organización perceptual son las mismas.

Al ser la actividad del sujeto la que conduce los procesos perceptuales, Piaget admite que las condiciones de la percepción no son necesariamente anteriores a la experiencia. Sugiere, entonces, un postulado relacionado con los procesos del equilibrio que interviene –por vía de la acción– después de los primeros contactos del sujeto con el objeto.

La experiencia, no es ni anterior ni posterior a la percepción, sino el curso del proceso que va desde el contacto con el objeto hasta la percepción, mediante la acción, sensomotriz u operacional del sujeto, y ella supone siempre un esquema preexistente.

La idea de objetividad en Piaget tiene también raíces kantianas, es decir, no se alcanza al encontrar lo aceptado por todos, sino en el arribo a aquello que contiene la posibilidad de ser aceptado por todos. Tal posibilidad remite al alejamiento de la subjetividad –de lo que es debido al sujeto y no al objeto mismo–; en este sentido, contiene a la condición del descentramiento. La objetividad está más lejos de ser alcanzada en la medida en que el pensamiento es más egocéntrico; y se concibe que pueda serlo de manera creciente en la medida en que se progresa hacia el descentramiento.

Por tanto, objetividad y descentramiento parecen ser las dos caras de la misma moneda, lo cual permite interpretar que su explicación de la comunidad del conocimiento se resuelve siempre desde la propia construcción individual. En la medida en que el egocentrismo desaparece de manera progresiva –por el curso natural de una secuencia evolutiva, dependiente de los procesos de asimilación y acomodación del sujeto–, se accede a conocimientos y formas de desarrollo similares y universales.

Sin embargo, aunque fuera posible explicar la cuestión de los principios interpretativos compartidos sólo en términos de una estructura predefinida y de su evolución natural hacia formas análogas de maduración –lo cual admitiría, al menos, una discusión adicional que no podemos desarrollar aquí–, la idea de experiencia comprometida en ello no deja de atajar la solución como un problema de la relación entre el individuo epistémico y el ambiente. La noción de sistema epigenético de Piaget está comprometida básicamente con dos polos: el sujeto y el objeto, o bien, con

el sujeto y otro sujeto, pero no atiende de manera puntual a la consideración de los vínculos con otros sujetos, más allá de lo que se contiene en los propios procesos de asimilación y acomodación.

## II

Frente a esta explicación cognitivo-evolutiva, D. H. Hamlyn ofrece una perspectiva por la cual se reconocen algunos elementos tradicionalmente ocultos en las teorías que pretenden explicar la relación de la experiencia con la aprehensión del conocimiento y el desarrollo del entendimiento.

Si bien Hamlyn afirma, como ha hecho Piaget y otros, que la naturaleza de la experiencia supone algunas condiciones causales (de carácter genético), agrega a ello como condiciones necesarias “las formas comunes de vida presupuestas en las relaciones humanas” (Hamlyn: 1981). De acuerdo con él, la experiencia se conforma, entre otras cosas, a partir de los conceptos, los cuales no surgen necesariamente como categorías cognoscitivas, sino –y de manera primaria– como afectivas o emocionales, desarrolladas a partir de la convivencia humana.

La experiencia sensorial –sostiene este autor, como admitían también Kant y el mismo Piaget– es una y sólo una de las condiciones de la experiencia perceptiva. La percepción sensible requiere las sensaciones, pues son una condición causal de ella; sin embargo, implica también la conciencia de un objeto en tanto que específico, es decir, necesita un concepto. Siempre que vemos un objeto, que percibimos algo, lo vemos “como algo”, lo cual no quiere decir que perciba como es en realidad, sino sólo “como algo” con una descripción particular, es decir, a partir de un concepto. Pero tener un concepto de algo no significa necesariamente tener un concepto complejo, completo, total y terminado. La posesión de uno admite grados. Saber que algo sea *X* –insiste Hamlyn– puede indicar la posibilidad de conocer algunos aspectos de *X*; no es indispensable conocerlos todos. Podemos decir que poseemos un concepto de algo o sobre algo cuando se conocen los términos en que se perciben. Ello

admite suponer que ese conocimiento no deba ser el de ese algo como tal. La creencia –que puede ser “incorrecta”–, por ejemplo, supone –como la “correcta”– que uno conoce qué es aquello en lo que cree y qué es que algo sea lo que no se cree de ello.

Una comprensión subjetiva supone la participación en una comprensión objetiva y pública de lo mismo; en este sentido, presupone conocimiento. De ahí que mi postulado de que la percepción implica tener conceptos significa que la percepción implica tener conocimiento, en un sentido lógico (Hamlyn, 1981: 110).

Pero esta presuposición del concepto en la percepción es sólo lógica, dice el autor, no temporal. No es indispensable suponer que el conocimiento deba preceder en el tiempo a la percepción. Ésta y el conocimiento pueden surgir en forma simultánea.

Cuanto he afirmado hasta aquí es que, de acuerdo con Hamlyn, la experiencia perceptiva se encuentra sujeta a dos condiciones: la causal, dada por las sensaciones correspondientes, y la necesaria, dada por los conceptos; además, los conceptos pueden derivarse de la percepción, a pesar de que se presuponen ya en ella, pues la presuposición es lógica y no temporal. Percepción y conceptos pueden surgir al mismo tiempo.

Por otra parte, si la percepción requiere conceptos, es necesario atribuirlos a todos los seres capaces de percepción. De acuerdo con Hamlyn, algunos conceptos, acaso rudimentarios, pueden atribuirse a los animales.

Si en un experimento de laboratorio –según ejemplifica– un ratón aprende a saltar por una puerta que tiene un triángulo y no por una puerta que tiene un cuadrado, no es posible suponer que el ratón haya adquirido el concepto geométrico de triángulo o de cuadrado. Sin embargo, los ratones ven esas figuras “como algo” y es de esperarse que lo ven como algo con alguna pertinencia con nuestra manera de distinguir las figuras geométricas. Esto es, lo que el ratón conoce del triángulo y el cuadrado tiene seguramente alguna conexión con lo que nosotros conocemos de ambas figuras.

Por supuesto, el ratón ha aprendido algo, ha adquirido un conocimiento en una relación establecida con los seres humanos que trabajan en el laboratorio. Por otro lado, el mismo Hamlyn advierte que si un pez puede nadar, ello no implica ningún concepto ni tipo de conocimiento. El ejemplo del ratón es útil, porque adscribe un concepto a un animal que ha aprendido algo en el curso de alguna relación con alguien.

A tal explicación respecto del conocimiento aprendido en la relación con el ser humano, Hamlyn añade una tesis que conviene subrayar. Señala que el conocimiento en la percepción se encuentra comprometido por necesidad con la noción de verdad. No puede decirse que alguien conoce  $X$  si  $X$  no es verdad (aunque para conocer  $X$  no es indispensable determinar la verdad de  $X$ ). “Nadie podría decir con propiedad que conoce algo (alguna verdad) si no tiene alguna idea de qué es verdad [...] El conocimiento presupone en el conocedor alguna concepción de qué es que algo sea así, una concepción de la realidad o del hecho y, por tanto, una concepción de la verdad” (Hamlyn, 1981: 119).

En el caso de los animales, por supuesto, no puede sostenerse que estén en condiciones de saber qué es la verdad. Hamlyn no plantea que el ratón sepa qué es la verdad, sino sólo que es capaz de mantener alguna relación con ello, en el sentido de ver las cosas como verdaderas.

El concepto de verdad aludido por Hamlyn implica lo que Wittgenstein describe como “una necesidad de acuerdo en los juicios” y ofrece a la verdad un carácter social y público. Ni Wittgenstein ni, desde luego, Hamlyn sugieren que lo acordado socialmente sea la verdad. Se trata, más bien, de reconocer una conexión entre lo que es verdad y lo acordado. En este sentido, puede hablarse de verdad si y sólo si se hace en contextos en que cobra sentido hablar de cosas convenidas y no convenidas socialmente.

La verdad debe ser en principio pública; una verdad necesariamente privada no tiene sentido. Esto [...] no equivale a decir que alguien no puede conocer una verdad que nadie más conoce de hecho; lo que se pretende manifestar es que estaría fuera de lugar hablar de una verdad cuyo conocimiento fuera *lógicamente imposible* para otros. Por

ello, tener una concepción de la verdad es tener, al menos, la idea de que aquello que se dice que es cierto es susceptible de ser objeto de posible acuerdo con otros (Hamlyn, 1981: 120).

De ahí, adquirir la comprensión acerca de qué es que algo sea verdadero o falso está lógicamente sujeto al posible acuerdo con los demás, es decir, al contexto público.

De nuevo, si la noción de verdad presupuesta en el conocimiento atribuido al ratón es posible, se debe a que, en el proceso de convivencia del animal con los seres humanos, el ratón se ha iniciado en lo que es convenido y lo que no. El animal ha sido puesto en condiciones de ver qué es para los seres humanos lo que es verdad. Tal noción, entonces, juega como un elemento de conexión entre el acuerdo en los juicios, el cual Wittgenstein suponía inherente al conocimiento, y la “inteligencia común”, propuesta por Hamlyn: “La inteligencia común es un presupuesto del conocimiento y para que alguien, hombre o animal, pueda conocer, ha de pasar por él [...] La inteligibilidad de la cual depende la verdad presupone a su vez a la verdad [de tal manera que] el acuerdo en los juicios significa un acuerdo en las formas de vida” (Hamlyn, 1981: 121).

La cuestión de si los animales pueden tener un concepto conectado con el de los seres humanos se sujeta a la de que estén, de alguna manera, en posibilidad de compartir con formas humanas de vida.

Decir que un animal puede compartir nuestra forma de vida es afirmar, por lo menos, que su comportamiento nos resulta inteligible y que encaja con lo que nosotros hacemos de un modo que, al menos, es consistente con el modo con que podemos encajar en nuestra manera de ser lo que hacen *otras* personas. Lo cual presupone en el peor de los casos una sensibilidad en común con nosotros, unas formas comunes de juicio, y unas formas comunes de expresión. Es decir, que existe al menos la posibilidad de que capten el mundo de manera similar o análoga a como lo captamos nosotros sobre la base de la actuación de los sentidos (Hamlyn, 1981: 122).

Esto puede interpretarse como que la inteligibilidad de la conducta de los animales –igual que la de los seres humanos– presupone deseos e intereses comunes, los cuales no necesariamente se manifiesten en atención a la ausencia de conflictos; deben ser sólo potencialmente comunes. Para que los intereses de un animal sean potencialmente comunes con los nuestros –ya choquen o coincidan, pero que sean análogos–, éste debe estar en contacto, en relación con nosotros; ese contacto ha de incorporar los modos como nosotros nos relacionamos unos con otros.

Así, cuando un ratón –o, desde luego, un niño– está sujeto a este tipo de relación o conexión con otros seres, entran en juego los modos de la relación humana constituyentes del núcleo de la noción de experiencia en Hamlyn.

En resumen, para acceder a la cadena de condiciones con que se compromete la experiencia –la posesión de un concepto, que presupone lógicamente algún conocimiento, y éste, a su vez, presupone el criterio de verdad– los animales, como los niños, deben entrar en contacto con relaciones de índole humana. La experiencia, pues, no es posible sin el entendimiento desprendido de las relaciones que conectan al sujeto de la experiencia (animal o persona) con otras personas.

Ahora bien, para que algún entendimiento sea desprendible de estas relaciones, hay una condición previa marcada por factores innatos conectados con poderes, tendencias y disposiciones connaturales. Las relaciones humanas, que marcan la forma y el contenido de la experiencia en la especie humana, son posibles sólo en la medida en que desde su nacimiento el niño posea “la potencialidad de ser humano”. Ello significa que el niño, desde el nacimiento, debe ser capaz de responder a las distintas formas de la atención humana mediante formas de igual modo humanas.

Hamlyn habla aquí de formas humanas de relación; entiende por ello modelos de intercambio que emergen y se originan, en particular durante los primeros años de vida, desde una esfera del entendimiento estrictamente emocional. La mayor parte de las actitudes de los niños pequeños frente al mundo, asegura, son “emocionales”, en el sentido amplio de la palabra.

Así, cuando Hamlyn sostiene como supuesto básico de la posibilidad de la experiencia que el niño sea connaturalmente capaz de responder a la atención humana en forma humana, admite que parte de su constitución hereditaria atañe a modelos innatos de expresión de sentimientos. Es decir, el recién nacido que responde a las expresiones amorosas de la madre con expresiones amorosas –esto es, en formas relacionales en esencial humanas–, porque nace ya con una propensión natural para hacerlo.

Si admitimos que existe y cumple la función defendida por Hamlyn y dirigida hacia el surgimiento de los primeros conceptos, la propensión natural de carácter emocional no se genera, pues –como pretendería el empirismo– de los meros avatares de la experiencia ni puede interpretarse –como se derivaría del interaccionismo propuesto por Piaget– a partir del efecto de una estructura cognoscitiva innata en su relación con las influencias estructurantes causadas por la libre expresión de los reflejos naturales. Las otras personas y sus contactos con el niño no son, entonces, sólo otros objetos en el mundo, un aspecto más del entorno que rodea al organismo en sus procesos de equilibrio. Las influencias que los otros ejercen en la mente del niño constituyen el corazón de la experiencia, parte del proceso mediante el cual emerge el concepto de verdad indispensable para la adquisición de conocimiento y presupuesto inicial de la experiencia misma.

### III

Las dos maneras en que he intentado dibujar la comprensión de la experiencia, su lugar en la aprehensión del conocimiento y en el desarrollo del entendimiento distinguen de manera tajante la unidad mínima capaz de conocimiento y desarrollo. Mientras la noción de experiencia piagetiana concede al individuo el lugar de esta unidad mínima, Hamlyn obliga a pensar en la comunidad epistémica, y siembra la comprensión intersubjetiva en un plano de la estructura psíquica del desarrollo, que abarca más esferas que las del desarrollo cognitivo.

A primera vista, esta propuesta resulta muy atractiva. Frente a las críticas a las propuestas educativas cimentadas en el interaccionismo piagetiano, se antoja pertinente un bosquejo de una explicación del desarrollo desde una perspectiva que no es principalmente biológica, que dé juego a la participación de otras actividades humanas además de las meramente cognitivas y explique las diferencias en el desarrollo a partir de las relaciones humanas. Parece una útil alternativa para buscar soluciones a las viejas preguntas de las teorías que pretenden explicar la diversidad en los procesos del desarrollo, las diferencias identitarias y en la forma de ver del mundo, que emergen de los disímbolos significados imbuidos por las culturas particulares a sus miembros en los procesos de la crianza.

Habermas, por ejemplo, a pesar de respaldar su teoría de la acción comunicativa en los desarrollos de Piaget y Kohlberg, no dejó de inconformarse ante la mirada monodimensional de la perspectiva evolutiva, la cual dejaba fuera de las condiciones requeridas por el desarrollo del entendimiento moral a las esferas motivacional y comunicativa; mostró la desatención de esa perspectiva respecto de las condiciones empíricas que conformaban biografías particulares y distintas en el desarrollo de cada sujeto (Habermas, 1991).

Considero que explorar las implicaciones educativas de una aproximación hamlyana a la educación podría manifestarse en muchos sentidos posibles; intentaré observar dos de ellos que, a mi juicio, podrían resultar reveladores: *a)* La intuición de Hamlyn referente a que las condiciones de la experiencia emergen primariamente a partir de las emociones, de los sentimientos, como primeros asientos de los conceptos y del desarrollo cognitivo, supondría una atención pedagógica importante al desarrollo y afinamiento de las esferas afectivas, comunicativas y motivacionales. *b)* El supuesto de que la comunidad, y no el individuo, constituye la unidad mínima epistémica posible podría traducirse en una propuesta interesante en el terreno pedagógico.

En seguida, abundaré en ambas:

Admitamos que Hamlyn acierta al señalar las actitudes emocionales como el motor generador de las capacidades y los procesos cognitivos –al

menos, en las primeras experiencias posnatales—, aunque nada en su discurso indica que no tengan también cierto poder en los procesos ulteriores de aprendizaje y desarrollo del entendimiento.

El acuerdo con la defensa de que las actitudes emocionales son un prerrequisito de otras operaciones mentales, en este caso cognitivas, conduce a retomar una de las cuestiones sustantivas en lo concerniente al vínculo de los factores que intervienen en el desarrollo del crecimiento moral y la formación para la ciudadanía. Esferas de la estructura psíquica de la moralidad que solemos entender como distantes o separadas, podrían revelar enlaces y conexiones que a menudo no contemplamos.

Si bien de manera tradicional los discursos educativos han admitido nexos y relaciones entre los procesos intelectuales y afectivos, ha sido en una sola dirección. Desde la Grecia clásica, y hasta la fecha, se ha destacado la importancia del ejercicio de ciertas capacidades intelectuales y deliberativas para que “la razón” ejerza control sobre las pasiones y gobierne las emociones. Sin embargo, no es común encontrar discursos que se detengan a observar las posibilidades de una dirección opuesta de esas relaciones, en que las emociones dicten y predispongan las condiciones para el ejercicio y desarrollo de capacidades cognitivas. Si se ha realizado, ha sido sólo en el marco de los discursos psicopedagógicos que atienden a la búsqueda de las mejores condiciones para motivar y dirigir la atención de los estudiantes; discursos que han puesto de relieve la influencia del clima afectivo en la disposición de los sujetos para enfrentar determinadas tareas de aprendizaje, pero no porque consideren las emociones como una condición de la génesis de otra clase de operaciones mentales, sino sólo porque reconocen que la disposición de los sujetos para ciertos ejercicios, prácticas o conductas se engarza con estados de ánimo que dependen de aconteceres afectivos. Tal vez quienes estudiamos los diferentes aspectos involucrados en la empresa educativa de la moralidad y el civismo no hemos reparado lo suficiente en la indagación de lo que sugiere la propuesta de Hamlyn. Al parecer, ello sería útil, al menos, en la medida en que permitiera desarticular las tradicionales divisiones entre lo que llamamos emotivo y lo que consideramos de modo estricto cognitivo. Aunque

cuando resulta imperativo deslindar las diferencias conceptuales con que se encuentran comprometidas estas nociones, debe reconocerse también que sus fronteras no son siempre precisas, sus orígenes no están necesariamente desenlazados y sus funciones, en el entramado de la estructura psíquica total de la moralidad y las actitudes sociales, no son lógicamente irreconciliables.

Tanto en lo que da cuenta de la génesis como en lo que atañe a los desempeños de los distintos estados emocionales, el resto de los procesos y operaciones mentales mantiene análogas relaciones complejas y multidireccionales con todos los demás. Y esa complicadísima retícula de vínculos y conexiones conforma las maneras de pensar, actuar y ser de un agente moral y de un ciudadano.

Peters (1984) aventuró una propuesta educativa en la cual el afinamiento de los sentimientos se encontraba muy comprometido. Su libro *Desarrollo moral y educación moral* expone una perspectiva que articulaba la complejidad reconocida por Aristóteles en el proceso de construir la personalidad moral con desarrollos procedentes de la teoría psicoanalítica. Desde luego, Peters no recuperó la mirada de Hamlyn; pero no es imposible reconocer la manera en que ella podría sumarse también a la compleja red teórica que aquél articulara en su propuesta.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas (1991) —la cual, entre otras cosas, propuso una reelaboración de los estadios del desarrollo moral del modelo cognitivo-evolutivo para dar lugar a la participación de las condiciones motivacionales en el desarrollo del juicio— recuperó también la importancia de los sentimientos morales como contenidos potencialmente comunes y formas de expresión de los juicios en los procesos dialógicos.

Respecto del segundo sentido, podrían esbozarse derivaciones pedagógicas del planteamiento de Hamlyn; se refiere al reconocimiento de la comunidad como la unidad mínima posible de conocimiento y desarrollo del entendimiento, y a sus implicaciones.

Aceptemos con el autor que las elaboraciones realizadas por la mente humana y los marcos interpretativos utilizados al construir sus con-

ceptos y elaborar sus juicios no son el resultado de operaciones mentales meramente individuales y desconectadas de las convenciones sociales. El desarrollo individual y el aprendizaje no son fenómenos resultantes de secuencias evolutivas universales y predeterminadas, sino el resultado de experiencias que implican la iniciación en un mundo de conocimiento compartido y público.

De este modo, la aprehensión de conocimientos compartidos no tiene que ser vista por fuerza como un proceso de adoctrinamiento sobre cuestiones dictadas social o culturalmente. Lo imperativo es reconocer que la comunicación de ciertos contenidos morales no sólo resulta inevitable en el curso de la convivencia cotidiana de la vida asociada, en las circunstancias propias de la crianza, y en la experiencia educativa en general, sino que también constituye el marco básico desde el cual puede interpretarse la realidad, en general, y los asuntos sociales y morales, en particular.

Cuando sostenía que al enseñar algo a un niño sólo se logra evitar que él lo descubra por sí mismo, Piaget dejaba de ver que transmitir ciertos conocimientos no es exclusivamente un asunto de adquisición de contenidos, sino una condición para afiliarse a formas, estrategias y modelos de pensamiento. El contenido cultural y los significados que nos apropiamos en el comercio con los otros no constituyen sólo un conjunto de datos o una suma de información sobre la manera en que ha sido –o es– explicada la realidad por otros; es también, y sobre todo, la base que conforma nuestras maneras de pensar el mundo y de actuar en él.

Por ello, cuando se afirma que un agente moral maduro es capaz de realizar operaciones intelectuales libres y autónomas, guardando una necesaria independencia de los puntos de vista de los otros, no podemos dejar de notar que tales puntos han contribuido de alguna manera a allanar el camino de la misma libertad que permite distanciarse de ellos. De hecho, si coincidimos con Hamlyn, no parece imposible sostener que sea la iniciación en el conocimiento de los puntos de vista ajenos la que sustente las condiciones de posibilidad que tengamos para la propia disidencia. La autonomía de pensamiento que –junto con Piaget y Kant– consideramos sustantiva de la agencia moral y cívica no es un don natural desarrollado

por el efecto del crecimiento y la maduración fisiológica, sino una posibilidad que sólo puede construirse sobre la base de las formas y contenidos del pensamiento y la acción de aquéllos con quienes convivimos; puede desprenderse sólo en función de las condiciones fácticas de la vida social en que ocurre nuestra experiencia y articula los significados surgidos de los intercambios a los cuales estamos expuestos en nuestra asociación con los otros. La libertad de pensamiento es una construcción individual, *stricto sensu*, pero es también el resultado de procesos reflexivos efectuados al amparo de lo convenido e iluminados por ello. El margen para la divergencia individual no tiene por qué comprometerse en aceptar que el conocimiento está sujeto a un marco de acuerdos y prácticas compartido y público.

En este contexto, me atrevo a suponer que las tesis de Hamlyn referentes a las condiciones de la experiencia que posibilitan el desarrollo del entendimiento y dan cuenta de una vía que considera necesaria la conciliación entre dos constelaciones de objetivos educativos que usualmente se asumen como incompatibles: por un lado, el fortalecimiento de un *corpus* de conocimientos, un conjunto de contenidos axiológicos compartidos y públicos, en los cuales se sostienen los juicios y dan cuerpo a los principios superiores; por otro lado, una inducción temprana en la práctica del ejercicio crítico y de la inteligencia reflexiva autónoma. Así, las vías para el desarrollo de la autonomía no cursan por territorios lejanos a los propios de la comunicación intersubjetiva de aquello que es acordado y público.

Si a este criterio sumamos los argumentos antes señalados respecto del lugar que Hamlyn asigna a los demás en el desarrollo de la experiencia, estamos en posición de insistir en esto: tiene sentido detenerse en discusiones sobre si han de ser prioritarias las estrategias de estímulo cognitivo, al margen de contenidos morales, o la exposición a la oportunidad para actuar de acuerdo con normas y principios permeados por acuerdos intersubjetivos, si esto se hace a la luz de los significados que se asignan a las distintas operaciones mentales involucradas en alguna explicación inteligible del desarrollo del entendimiento y la agencia moral y cívica. Los criterios utilizados para priorizar unas estrategias educativas frente a

otras deben contemplar que las funciones de la maquinaria que compone la estructura psíquica de la moralidad se suponen unas a otras y se relacionan de manera recíproca y solidaria.

Los educadores debemos estar preocupados por abrir y ampliar las oportunidades para la disidencia reflexiva y el ejercicio de la inteligencia crítica, pero ello no puede hacerse castigando la comunicación de lo que generación tras generación se ha considerado racionalmente más valioso y deseable, cuyo conocimiento contribuye justo al desarrollo de esas capacidades críticas. No tenemos, pues, que ocultar nuestros ideales para promover que las generaciones jóvenes construyan los suyos propios. La condición de posibilidad para que así suceda está dada entre otros factores por la oportunidad de observar y someter a juicio el pasado y el presente de las ideas y las creencias compartidas. A partir de ellas podrán construirse otras nuevas y mejores. En última instancia, tal es el significado genuino y legítimo de la educación: el de comunicar lo que hemos sido en el pasado y lo que somos ahora, con la finalidad de impulsar lo venidero hacia horizontes que den cuenta de lo que podemos y deseamos ser a futuro, tanto individual como socialmente.

Sin embargo, reconozco, que este planteamiento educativo puede ser riesgoso. Y me refiero a ello para cerrar este artículo.

Aceptar que Hamlyn lleva razón al extender las condiciones necesarias a la experiencia y el desarrollo del entendimiento al comercio con los otros no puede ser visto –y este riesgo se corre– como una excusa para diluir la autonomía moral o la responsabilidad individual en esa figura, muchas veces malentendida, de la comunidad. El agente moral es un individuo; los resultados de la educación y el desarrollo moral y ciudadano no pueden concebirse sino como individuales, lo cual no significa que puedan reducirse a la esfera estricta de lo privado, de lo personal. Y ello quiere decir que la educación moral y cívica no puede ser pensada sin atender a dos consideraciones:

- a) Que la comprensión y el desarrollo del entendimiento moral sean posibles en y gracias al comercio con los otros no implica que el ra-

zonamiento y la agencia moral sean producto sólo de la convención. Reconocer que la unidad epistémica mínima no es el individuo aislado, sino la persona en relación con los otros y sus concepciones de verdad no supone lógicamente aceptar que las verdades compartidas sean las únicas posibles, ni, desde luego, que la agencia moral y ciudadana pueda ser entendida sólo en el marco de esa condición epistemológica común que la sustenta.

- b) Que el reconocimiento de la individualidad de la conciencia moral puede ser sostenido incluso a partir de la consideración de que el proceso de su constitución se encuentra atravesado por la comunicación intersubjetiva de verdades compartidas y públicas.

Si al pensar el rumbo de la educación moral y la formación cívica no atendemos a ambas consideraciones, nos colocamos en posición de permanecer en alguna de las dos rutas erradas por las que ha transitado buena parte de la práctica educativa occidental en las décadas precedentes.

Por un lado, es posible asentar una postura conservadora y perfeccionista que determine lineamientos de socialización del individuo en formas comunitarias y públicamente aceptadas de la vida asociada, sin abrir espacios a la disidencia y al ejercicio crítico de las prácticas y normas colectivas que admiten –si no exigen– reflexión y acción reconstruidas. Este error, demasiado visitado en la historia del actuar educativo, reubica en la retrógrada perspectiva que orienta el hacer pedagógico hacia la transmisión doctrinaria de principios y conductas predeterminadas. Con ello, no hacemos sino olvidar de nuevo que –como señala Javier Muguerza–: “no hay otros sujetos morales, que los individuos” (2002: 19).

O bien, también de manera equivocada podemos reducir la esfera de la moralidad –igual en lo que concierne al dominio de lo privado que al de lo público– a los extremos inaceptables del autointerés y el personalismo que cobijan los inmorales descuidos del bien colectivo y de los intereses de los otros. Este equívoco no admitiría la imperativa concordancia entre el desarrollo de la autonomía individual y la conciencia de la responsabilidad comunitaria. Concordancia que –debemos subrayar– no puede estar

ausente de las bases orientadoras de cualquier proyecto educativo para la ciudadanía que admita defensa desde la ética.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Habermas, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hamlyn, D.H. (1977). El aprendizaje humano. En R.S. Peters, *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1981). *Experiencia y desarrollo del entendimiento*. Barcelona: Herder.
- Muguerza, J. (2002). Ciudadanía: individuo y comunidad. Una aproximación desde la ética pública. En J. Rubio Carracedo, J.M Rosales y M. Toscano. *Retos pendientes en ética y política*. Madrid: Trotta.
- Piaget, J. (1955). *The Child's Construction of Reality*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1977). *The Development of Thought. Equilibration of Cognitive Structures*. Oxford: Basil Blackwell.
- Peters, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.

# Hombre, moral y ciudadanía en Jean-Jacques Rousseau

Blanca Flor Trujillo Reyes

## Resumen

El objetivo de este artículo es mostrar algunos argumentos de la teoría ético-política y educativa de Jean-Jacques Rousseau que proporcionen información acerca de la conciliación entre su proyecto ético-político del Contrato social y su proyecto educativo del Emilio o de la Educación. En la primera parte, se revisa la concepción rousseauiana de hombre, que remite a dos formas de concebir la naturaleza humana: como estado primitivo u originario y como capacidad de perfeccionarse que, para Rousseau, es

## Abstract

*The aim of this article is to show some arguments of the ethical and political theory and educational of Jean-Jacques Rousseau that provide clues about the reconciliation between his ethical-political project of the Social Contract and its educational project of Emilio or education. In the first part, we review the design of men's French philosopher, which goes back to two ways of conceiving human nature: as a primitive state or as originating and improved capacity, which for Rousseau is synonymous*

BLANCA FLOR TRUJILLO REYES, Universidad Pedagógica Nacional, México [bflor@correo.unam.mx] [bflortrujilloreyes@gmail.com].

Este artículo está enmarcado en las actividades del Proyecto FAPIT núm. IN400903-2: Ética, educación moral y cívica. Perspectivas teóricas y problemas de enseñanza.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2009, pp. 77-94.

Fecha de recepción: 6 de agosto de 2008 | fecha de aceptación: 29 de agosto de 2008.

sinónimo de racionalidad y libertad. En la segunda parte, se plantea cómo retoma tal concepción en el diseño de su proyecto político; la tercera y última parte describe el papel que la educación desempeña en esa tarea.

*Palabras clave*

estado de naturaleza, estado civil, contrato social, educación

*with freedom and rationality. In the second part, how we raise takes up this conception in designing their political project and the third and final part is devoted to describing the role that education plays in this task.*

*Keywords*

*state of nature, civil status, social contract, education*

---

Rousseau presenta a Emilio como “un grito contra la práctica establecida”. Es consciente de que presenta un constructo normativo y responde a quienes le invitaban a que convirtiera su libro en una reforma parcial de lo existente (“propón algo realizable”: “es como si me dijeran propón hacer lo que se hace o, al menos, una reforma del mal existente”... Y añade significativamente: la reforma ha de ser radical, en todos los aspectos (públicos y privados)”.

*J. Rubio Carracedo*

## **Presentación**

**E**n este texto se abordan algunos elementos de la teoría política y educativa de Jean Jacques Rousseau contenidos en tres de sus principales obras: *Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, *Del contrato social* y *Emilio o de la educación*. El propósito es explicar la continuidad de su pensamiento político y educativo, además de señalar lo que consideramos su principal aportación a las teorías actuales acerca de la ciudadanía: el establecimiento de la moral como el factor necesario para sostener la asociación política sin contravenir las necesidades individuales.

Son múltiples y diversas las interpretaciones sobre el pensamiento político y educativo de Rousseau. Algunos señalan sus contradicciones;

otros ponen el acento en su obra como un proyecto republicano-liberal, mientras que otros ven en él, más bien, a un republicano conocedor de y cautivado por los regímenes de la Antigüedad. Pero no se abordará todo ello en este texto, pues es una tarea que excede el propósito planteado. No obstante, nos interesa llamar la atención en un aspecto del pensamiento de Rousseau poco difundido en nuestro medio pedagógico: la continuidad de su pensamiento político y educativo y la necesidad de una educación moral que aliente la participación política. En nuestro medio, han sido más difundidas las interpretaciones que califican de contradictorias las ideas de este filósofo, o bien, las que lo muestran como precedente de las explicaciones psicológicas sobre el desarrollo del niño, mientras que las que manifiestan cómo el proyecto educativo desarrollado en el *Emilio* complementa el proyecto político presente en *Del Contrato social* han sido menos atendidas.

Según señalan varios de sus intérpretes, las razones de estas visiones parciales se deben, en cierta medida, a las contradicciones que pueden localizarse en las obras del autor, las cuales, para ser resueltas o afirmadas, requieren la revisión exhaustiva de su vasta y compleja obra.

Como lo mencionamos al principio, el presente ejercicio sólo pretende plantear las líneas generales de dos de las más importantes contribuciones del autor al pensamiento ético y político: la idea de la moral como factor que posibilita la asociación política y la continuidad de sus proyectos político y educativo.

### **La concepción antropológica. El estado de naturaleza**

En el pensamiento político y educativo de Jean-Jacques Rousseau se distinguen dos formas de concebir el estado de naturaleza del hombre: como de necesidades puramente físicas y como constituido por características que le permiten vivir en sociedad. En este apartado, se revisarán ambos modos.

En su *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Rousseau afirma que se propone separar lo originario de lo artificial en

la naturaleza del hombre, con el objetivo de mostrar que la desigualdad entre los seres humanos es consecuencia de la vida social.<sup>1</sup>

La idea de la naturaleza humana es presentada por Rousseau como una hipótesis de trabajo, pues, como asegura en el *Discurso*, no está en condiciones de mostrar que ese estado originario haya existido: “Porque no es liviana la empresa de separar lo que hay de originario y de artificial en la naturaleza actual del hombre ni concebir bien un estado que ya no existe, que quizá no haya existido, que probablemente no existirá jamás, y del que sin embargo es preciso tener nociones precisas para juzgar bien nuestro estado presente” (Rousseau, 1980a: 221).

Para juzgar el estado de la humanidad, primero ha de aclararse qué debe ser ésta. En el *Discurso*, Rousseau argumenta sobre algunos rasgos que constituyen la naturaleza humana tanto en su estado original como artificial y los toma como parámetro para señalar los errores de la sociedad de su época.

El filósofo parte de una situación hipotética sobre la naturaleza del hombre para juzgar de acuerdo con ella las condiciones de la naturaleza humana en el momento histórico en el que escribe. Critica los fenómenos de corrupción individual y social entre los hombres de su época, la cual, se supone, ha progresado socialmente. Los compara con la situación hipotética del hombre primitivo quien sólo necesita lo indispensable para vivir y con el hombre natural que lleva en potencia la capacidad de perfeccionarse a sí mismo.

De acuerdo con José Rubio Carracedo, contrario a algunas interpretaciones, Rousseau no proclama el regreso del hombre a un estado natural o primitivo, sino que reclama mirar las facultades patentes en él y desarrollar su perfectibilidad. Además, a perfectibilidad del hombre sólo puede desarro-

<sup>1</sup> Al respecto, cabe señalar que autores como Ernst Cassirer, José Rubio Carracedo y Alain Touraine conciben a Rousseau como crítico de la modernidad en tanto pone en la mira a la sociedad de su época, que se caracterizaba por un individualismo egoísta. Por otro lado, de acuerdo con estos autores, Rousseau arremete contra la idea moderna de fundar la igualdad y la justicia en el derecho natural. Por ejemplo, según la interpretación de A. Touraine, en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Rousseau denuncia la desigualdad que, “en su desarrollo en la sociedad moderna, impulsa a fundar un orden político opuesto a la sociedad civil. El concepto de voluntad general llega a ser en Rousseau un instrumento de lucha contra la desigualdad” (Touraine, 2007: 27).

llarse en el estado civil y no en su estado de naturaleza, el que, “lejos de ser un estado de perfección, es un estado de ‘felicidad estúpida’, con todas las limitaciones del desarrollo intelectual, moral y político” (Rubio, 1990: 39).

El hombre primitivo o salvaje no depende más que de sus instintos y esfuerzos dirigidos a su bienestar y conservación. En estas circunstancias, no requiere comunicarse con los otros, no siente la necesidad de ser reconocido ni desea lo de otros porque el sentido de la posesión no le es inherente. Además, en el estado de naturaleza entendido de esta manera, el hombre ignora el vicio y es piadoso.

No necesita más artefactos para vivir que los proporcionados por su propia anatomía. Sus enemigos no son otros hombres, sino las bestias que habitan su medio, “los achaques naturales, la infancia, la vejez y las enfermedades de toda especie” (Rousseau, 1980a: 239). Las diferencias entre los individuos estriban en la resistencia corporal a los embates de la naturaleza.

La desigualdad que genera luchas entre los hombres es instituida por ellos mismos al entrar en contacto unos con otros, al crear lazos de dependencia. La interdependencia origina pasiones y sentimientos los cuales provocan que el amor a uno mismo prevalezca sobre la piedad, virtud que, por excelencia, según Rousseau, precede a toda reflexión y a la cual define como “repugnancia innata a ver sufrir a su semejante [...] disposición conveniente a unos seres tan débiles y sometidos a tantos males como somos; virtud tanto más universal y tanto más útil al hombre cuanto que precede en él al uso de toda reflexión, y tan natural que las bestias mismas dan a veces signos sensibles de ella” (Rousseau, 1980a: 263). Este sentimiento impide al hombre comportarse como una bestia: “los hombres jamás habrían sido otra cosa que monstruos si la naturaleza no les hubiera dado la piedad en apoyo de la razón” (Rousseau, 1980a: 265).

El hombre natural en su estado originario es autosuficiente; el amor a sí mismo es el sentimiento que lo motiva a subsistir; no mantiene relaciones con otros individuos, no tiene moralidad.

La segunda manera de entender la naturaleza humana se caracteriza por asignar al hombre la capacidad de perfeccionarse y posibilita el pro-

ceso civilizador. Éste es el sentido ético de la naturaleza humana, a la que les es propia, esencial, la libertad.

Se trata de una forma de entender la naturaleza humana completamente distinta de la originaria, pues mientras en ésta predominan los instintos y las pasiones, en aquélla, entendida como capacidad de perfeccionamiento, como racionalidad, se conforma, necesariamente, el vínculo con una ley estricta e inquebrantable a la que el individuo se compromete a obedecer y que tiene lugar en la *voluntad general*.

La cualidad de agente libre distingue al hombre de los animales: “La naturaleza da una orden a todo animal, y la bestia obedece. El hombre experimenta la misma impresión, pero se reconoce libre de asentir, o de resistir”; la segunda cualidad, aún más definitiva, “específica que los distingue sobre la cual no puede haber réplica: es la facultad de perfeccionarse; facultad que, con la ayuda de las circunstancias, desarrolla sucesivamente todas las demás, y reside entre nosotros tanto en la especie como en el individuo” (Rousseau, 1980a: 246-247).

Un elemento primordial en el pensamiento *rusioniano*<sup>2</sup> para comprender la naturaleza libre del hombre son los sentimientos de piedad y amor a uno mismo, que, trastocados por la vida social, degeneran en amor propio; acompañados por su capacidad perfectible, en cambio, tienden a convertirse en virtudes.

El sentimiento de piedad –como se señaló líneas arriba– cumple la función de moderar el amor a uno mismo. Gracias a él, el hombre logra conservarse como especie, pues evita, por obra de la repugnancia de ver a otro sufrir, que los hombres se hagan daño.

Sin embargo, la piedad natural, sostén del hombre en el estado de naturaleza, se debilita cuando entra en conflicto con el amor a uno mismo. Esto es provocado al establecerse la propiedad privada, pues, a partir de ello, se desarrolla la sociabilidad, ciertas facultades humanas y, en consecuencia, la desigualdad moral o política. Según Rousseau, “el primero al

---

<sup>2</sup> Este neologismo fue introducido por José Rubio Carracedo, en su libro *¿Democracia o representación? Poder y legitimidad en Rousseau*.

que, tras haber cercado un terreno, se le ocurrió decir *esto es mío* y encontró personas lo bastante simples para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil” (Rousseau, 1980a: 276).

Con el surgimiento de la propiedad privada también nacieron la previsión y la necesidad de ser mirado por otros y el deseo de talentos y habilidades de quienes aumentaban sus posesiones.

Entonces, la piedad es suprimida por obra de las relaciones conflictivas y necesidades ficticias que los hombres se han creado. En el lugar de ese sentimiento surgen pasiones y vicios que atentan contra la paz imperante en el estado de naturaleza. Quienes desarrollan más sus facultades, tienden a aprovecharse de los demás; el amor a uno mismo se trastoca en *amor propio*, un sentimiento egoísta, alentado por la exaltación de los talentos personales. Los seres humanos se envidian mutuamente; los más fuertes utilizan a los más débiles; germina la avaricia, la envidia, la competencia, la rivalidad. Así, debe establecerse una moral sustentada en una autoridad reconocida que determine cuáles son los deberes del hombre y que tenga como resorte el sentimiento de piedad.

Pero la piedad, en tanto puro sentimiento o pasión, es inicua, porque sin el concurso de la razón y del conocimiento deriva en desprecio hacia el que es compadecido, degenera en compasión por el otro al que, lejos de tenerse en consideración como un igual, se le mira en una posición inferior.

Los sentimientos o pasiones –amor a uno mismo y piedad– constituyen el resorte de la razón y, con ello, de la perfectibilidad humana. Con el concurso de sentimientos y razón, el hombre, quien ha integrado una sociedad, es un ser moral, por lo cual necesita la virtud para construir relaciones justas.

Hay cierto orden moral en todas partes donde hay sentimiento e inteligencia. La diferencia estriba en que el bueno se ordena por relación al todo y el malvado ordena el todo por relación a él (Rousseau, 1990: 436).

[Para Rousseau,] a pesar de lo que digan los moralistas, el entendimiento humano debe mucho a las pasiones que, a la recíproca, le deben mucho también; es gracias a su actividad por lo que nuestra razón

se perfecciona; sólo tratamos de conocer porque deseamos gozar, y no es posible concebir por qué quien no tenga deseos ni temores ha de darse la molestia de razonar. Las pasiones, a su vez, extraen su origen de nuestras necesidades, y su progreso de nuestros conocimientos; porque sólo se puede desear o temer las cosas por las ideas que de ellas se puedan tener o por el simple impulso de la naturaleza (Rousseau, 1980a: 248).

Los sentimientos se corresponden tanto con la naturaleza primitiva como con la naturaleza perfectible del hombre; en este segundo sentido, antecede y acompaña a la razón en la elaboración de juicios y de las decisiones morales del hombre. “La palabra 'sentimiento' tan pronto comporta un sesgo puramente naturalista como uno idealista; unas veces se utiliza en el sentido de la mera sensación, mientras que otras es utilizado en el sentido del juicio y de la decisión moral [...] El *sentimiento* es para Rousseau ora una mera *afección* anímica, ora una característica y esencial *acción* del alma” (Cassirer, 2007: 136).

La bondad natural va más allá del puro sentimiento y supera la concepción del estado primitivo. Consiste en la dirección de la voluntad de acuerdo con un juicio razonado, de acuerdo con la ley moral a la que el hombre somete su libertad individual.

Habría que agregar, por su importancia para desarrollos posteriores en educación y por su contribución propia, la característica de la plasticidad que Rousseau asigna al hombre. Como señala Cassirer, “lo que Rousseau reconoce ahora es que el hombre no es ni bueno ni malo de suyo, porque su ser y su forma no están dados rígidamente, sino plásticamente. Y la fuerza plástica más importante y esencial está depositada en la comunidad (Cassirer, 2007: 83).

### **El estado civil**

El estado civil es un estado artificial, pues la conformación de una sociedad no responde a las necesidades naturales del hombre; se trata, más

bien, de una creación de éste en cuanto ha entrado en contacto con otros hombres y se han organizado para vivir juntos.

Este paso del estado de naturaleza al estado civil produce en el hombre un cambio muy notable, sustituyendo en su conducta el instinto por la justicia, y dando a sus acciones la moralidad que les faltaba antes [...] Sea que una inclinación natural haya llevado a los hombres a unirse en sociedad, sea que hayan sido forzados a ello por sus necesidades mutuas, lo cierto es que de este comercio han nacido sus virtudes y sus vicios, y en cierto modo todo su ser moral. Allí donde no hay sociedad no puede haber ni justicia, ni clemencia, ni generosidad, ni modestia, ni sobre todo el mérito de todas estas virtudes (Rousseau, 1980b: 43).

Instituido un estado de desigualdad y conflicto permanente entre los hombres y capaces de las peores pasiones y vicios, resulta imposible que la sociedad civil pueda fundarse en el derecho natural. La naturaleza del hombre sólo atiende a su propio interés, lo que, aunado a la exacerbación de las pasiones y vicios, impide que sea capaz de vivir en orden.

Rousseau ve en el vínculo político un asunto complejo, al tratar de conciliar la voluntad individual con la general. ¿Cómo pueden los seres humanos comprometerse políticamente para conseguir la libertad civil, sin renunciar a la libertad natural, entendida como autonomía de la razón? La libertad del hombre se ve realizada en tanto se constituya una forma de asociación que proteja al individuo, porque conserva en ella misma, en tanto que asociación de individuos libres, la ley de la autonomía. En *Del contrato social* señala que la constitución de la sociedad civil consiste en “encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual, uniéndose cada uno a todos, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y quede tan libre como antes” (Rousseau, 1980b: 38).

La respuesta, afirmaba, está en el contrato social, cuya propuesta es la elevación de la libertad natural de los hombres a la libertad cívica

garantizada por un régimen de igualdad, pues sus leyes tienen la misma vigencia en cualquier lugar, lo cual impide que sean violentadas, porque la ley es tal para todos.

La unión bajo el “cuerpo político” demanda, según Rousseau, no sólo dispositivos jurídicos y políticos, sino un componente moral: la *voluntad general*, tendiente a la búsqueda del bien común. El concepto puede entenderse como el compromiso que los hombres adquieren con los intereses públicos y generales, por encima de los privados y particulares. “En *Del contrato social* queda claro que el bien del individuo se reconcilia con el bien común” (Rubio, 1990: 26). ¿Cómo es que se da esta reconciliación? Rousseau indica en *Del contrato social*:

En el mismo instante, en lugar de la persona particular de cada contratante, este acto de asociación produce un cuerpo moral y colectivo compuesto de tantos miembros como votos tiene la asamblea, el cual recibe de este mismo acto su unidad, su yo común, su vida y su voluntad. Esta persona pública que se forma de este modo por la unión de todas las demás tomaba en otro tiempo el nombre de ciudad, y toma ahora el de República o cuerpo político, al cual sus miembros llaman Estado cuando es pasivo, Soberano cuando es activo, Poder al compararlo con otros semejantes. Respecto a los asociados, toman colectivamente el nombre de Pueblo, y en particular se llaman Ciudadanos como partícipes en la autoridad soberana, y Súbditos en cuanto sometidos a las leyes del Estado (Rousseau, 1990b: 40).

El problema de la asociación política no es sólo una cuestión jurídica, sino también ética. Si el soberano es el pueblo –que en lo particular son los ciudadanos– y si el soberano tiene un papel activo, sólo se puede ser ciudadano, en tanto se es miembro del soberano en sentido estricto, es decir, en tanto se lleva a cabo la participación de los individuos en la asamblea pública para constituir la ley por representación directa. Lejos de tratarse de un sometimiento a las leyes del Estado, se trata de la constitución de una ciudad por individuos que, por participar de la voluntad general, son partícipes de la promulgación de la ley. La voluntad general,

a su vez, sería ni más ni menos que el ejercicio de las virtudes, las cuales, gracias a la intervención de la razón, se han perfeccionado. “La virtud no es más que la conformidad de la voluntad particular con la general” (*Economía política*, citado en Durkheim, 2000: 145).

La fuerza sobre la que descansa la sociedad y el contrato social debe ser la naturaleza en el segundo sentido en que se describió en el apartado anterior. La base para la constitución de la sociedad es la racionalidad humana. Al respecto, E. Durkheim expresa:

He aquí cómo es posible para Rousseau concebir, de una manera general, que el medio social, aunque sea diferente del medio primitivo, no sea sin embargo más que una forma nueva de él. Así los hombres podrán salir del estado de naturaleza sin violar la ley de naturaleza, a condición de que puedan reunirse en sociedades bajo la dependencia de una fuerza o de un mismo sistema de fuerzas que domina a todos los particulares estando fundada en la razón (Durkheim, 2000: 138).

Con relación a las leyes que el Estado necesitaba, Rousseau argumentaba que podrían no ser enunciadas nunca de manera formal, puesto que los actos hablarían por sí mismos y, en consecuencia, legitimarían o echarían por tierra la ley. La unión bajo el “cuerpo político” demandaba no sólo dispositivos jurídicos y políticos, sino el componente ético de la *voluntad general* tendiente a la búsqueda del bien común y que, según él, se vería reflejado en las costumbres.

“Se trata no tanto de conservar intacta la libertad natural, sino más bien de transformarla en libertad cívica, con un real enriquecimiento y una ulterior expansión de la personalidad” (Abbagnano y V., 1964: 391). Es decir, los individuos, a cambio de contar con ciertos derechos, dejan en manos del Estado parte de su libertad externa, pero ganan en un bien material –la ley, fundada en el interés común– que les permite un mayor desarrollo de sus potencialidades.

Si bien este contrato es una convención, un pacto, un arreglo entre los hombres, su legitimidad debe estar fundada en un principio universal y

superior que rija al conjunto: la libertad, que en el estado civil significa el desarrollo de la razón y la moralidad de que el hombre es capaz en sus acciones. Se trata de una convención que, por sustentarse en un principio de carácter universal, mueve al hombre a tener por deseable para él lo que puede ser deseable para los demás. La conservación de su propio interés lo hace obligarse para con los demás y, en consecuencia, desarrollar sus virtudes.

Los derechos que guiarían el cuerpo político tendrían que ser de carácter universal; no dependientes de normas legales, como el derecho positivo, sino fundados en capacidades naturales del hombre. Lo natural en el estado social se habría identificado –como se ha anotado– con la racionalidad; capaz de ordenar su conducta conforme a las normas provistas por su razón, el hombre sería el único autorizado para valorar sus acciones y ningún ordenamiento de tipo jurídico podría coartar esta libertad. Si bien Rousseau admitía la fundación de la comunidad política mediante un contrato, éste implicaría el reconocimiento por parte de la autoridad de que la soberanía radica en el pueblo, conformado por el conjunto de libertades individuales. El establecimiento de un contrato social significó el respeto a un pacto por el cual los hombres aceptan la regulación de sus intereses en el espacio público por parte del Estado, sin violentar la libertad individual. Por su parte, la educación sería la encargada de internalizar la conveniencia del pacto social y desarrollar al máximo las potencialidades de cada individuo.

La libertad se realiza en la voluntad general, pues, al adherirse el individuo a las leyes que emanan del soberano, se vincula a una ley erigida sobre sí mismo, sobre sus intereses particulares. La naturaleza racional de los hombres es el vínculo para la constitución del Estado, concebido no como una institución coactiva, sino que los mismos individuos han instituido por una obligación que consideran válida. Como interpreta Cassirer:

No se trata de emancipar al individuo en el sentido de liberarlo de la forma y el orden de la comunidad, sino que se trata más bien de encontrar una forma de comunidad que proteja a la persona de cada individuo con la fuerza globalmente unida al vínculo estatal, de suer-

te que cada individuo, al asociarse con todos los demás, sólo se obedezca a sí mismo en esa asociación (Cassirer, 2007:7)].

En modo alguno ve él en el Estado una mera "asociación", una comunidad de intereses y un equilibrio de los intereses de las voluntades individuales. Según Rousseau, el Estado no es un mero *compendio* de determinadas inclinaciones e impulsos, de ciertas "veleidades", sino la forma de la voluntad en general como voluntad moral, la única manera en que puede consumarse el tránsito del simple arbitrio hacia la voluntad. La ley en su sentido estricto no es un vínculo que abarque exteriormente a las voluntades individuales e impida su dispersión; se trata más bien de su *principio* constitutivo, lo que las fundamenta y justifica inmaterialmente. A decir verdad, la ley sólo pretende imperar sobre los ciudadanos en tanto que al mismo tiempo, en cada acto individual, *haga y eduque* ciudadanos (Cassirer, 2007: 81).

Con el paso del estado de naturaleza al estado civil se origina la moralidad. Una vez constituida la sociedad, el deber y el derecho adquieren sentido para los hombres, porque deben dejar de mirar sólo sus necesidades e intereses para obligarse a actuar según los principios de la voluntad general.

### **El papel de la educación**

En el *Emilio* se sostienen varias de las ideas expuestas en el segundo *Discurso* y *Del contrato social*. Entre las más importantes podemos mencionar la idea de felicidad, el desarrollo de la facultad de imaginación como factor que desencadena la creación de necesidades ficticias, el papel del castigo para hacer respetar la ley, la moralidad y el ejercicio de la virtud como condiciones para entrar en el estado civil.

En esta obra, Rousseau establece algunos elementos que, desde nuestro punto de vista, se corresponden con su teoría política. Del mismo modo que en el *Discurso* y en *Del contrato social*, el punto de arranque en *Emilio* es el hombre en estado de naturaleza, bueno por sí mismo, cuya bondad hay que mantener incorruptible el mayor tiempo posible.

En el estado de naturaleza, la felicidad es un momento en donde existe equilibrio entre los deseos, las necesidades y el desarrollo de las facultades humanas para satisfacerlos. El hombre todavía no es objeto de las injusticias sociales ni del sentido de previsión que comienza a desarrollarse con el surgimiento de la propiedad. Una vez que la imaginación aparece, el hombre comienza a elaborar una percepción equivocada de sí mismo, de lo que realmente requiere y de lo que es capaz para satisfacerse. Por esto es tan importante que no se introduzca al niño antes de tiempo al estado civil, pues aumentan sus necesidades y, en consecuencia, su flaqueza, ya que las necesidades creadas por la vida civil exceden la fuerza de que es capaz. Si se le exige al niño lo que la naturaleza no le pide, no se respeta su libertad.

Cuando el hombre depende sólo de las cosas de la naturaleza, no se engendran vicios en él y es libre. Lo que se dé a un niño debe ser porque lo pida y no debe hacer nada por obediencia, sino sólo por necesidad. Acceder a sus reclamos o hacerlo que obedezca puede tener como consecuencia convertirlo en un niño imperioso que cree poder ordenar o introducirlo demasiado temprano en la servidumbre civil, aspectos que limitarían la posibilidad de formarlo en la virtud llegado el momento. Por su parte, el maestro debe abstenerse del enseñar preceptos y procurar que el niño los encuentre por sí mismo.

La renaturalización del hombre en el estado social sólo puede conseguirse por medio de la educación. Si para el hombre primitivo su libertad estaba anclada en la satisfacción de sus instintos, en el hombre civil lo está en el desarrollo de su razón y en su moralización. Para Rousseau, la obra maestra de la educación es formar un hombre racional; pero la razón no puede ser usada como método para educar. Debe dejarse al niño aprender conforme a su naturaleza y no a un plan de enseñanza que pretende prepararlo para un futuro que tal vez no viva.

Sin embargo, llegado el momento, es inevitable que Emilio se enfrente a las instituciones sociales y, si bien la educación deberá atender en principio a las disposiciones primitivas, se presenta el conflicto entre formar a un hombre o formar a un ciudadano. Rousseau confía en que si la edu-

cación atiende el desarrollo de las disposiciones naturales, serán buenas instituciones las encargadas de hacer compatible la personalidad de cada sujeto con la comunidad.

Esto se logra por la vía negativa, lo cual en Rousseau significa no proporcionar al niño castigos ni motivaciones conducentes al conocimiento temprano de la moralidad. Emilio no debe obtener nada “porque lo pida, sino porque lo necesite, ni hacer nada por obediencia, sino sólo por necesidad”. Esto se debe a que, sin la razón, sin la capacidad de formular juicios, tampoco se puede tener ideas de seres morales ni de relaciones sociales.

Para Rousseau, el hombre nacido en sociedad es débil, desprovisto de lo más básico para subsistir y de juicio, y todo lo que necesita le es dado por la educación, la cual, como seres humanos, “nos viene de la naturaleza, de los hombres o de las cosas”. La meta de las tres educaciones es la naturaleza, lo cual sería posible si no fueran contradictorias y sólo fueran diferentes. Rousseau se pregunta “¿qué hacer cuando son opuestas?, ¿cuándo en lugar de educar un hombre para él mismo se le quiere educar para los demás? Entonces el acuerdo es imposible. Forzado a combatir la naturaleza o las instituciones sociales, hay que optar entre hacer un hombre o un ciudadano; porque no se puede hacer uno y otro al mismo tiempo” (Rousseau, 1990: 41).

Ésta es una de las mayores oposiciones señaladas en el pensamiento rousoniano: formar al hombre o al ciudadano. Se deriva que hay una ruptura entre el hombre como individuo, como hombre natural y el ciudadano, entendido como miembro de la comunidad política del contrato social.

Desde nuestro punto de vista, la oposición se resuelve si atendemos a la compleja concepción de naturaleza humana planteada por el filósofo: lo que es natural en el estado originario o salvaje –los instintos y las pasiones o sentimientos sin el concurso de la razón– y lo que es natural en el orden civil –la capacidad de juicio, la libertad del individuo–. Recuérdese también el carácter hipotético de la concepción rousoniana de hombre y el papel que él mismo le asigna como instrumento de análisis de la sociedad. Se trata de concebir “lo que la sociedad debiera ser, por la formación de lo que en el hombre debiera ocurrir”.

En el *Emilio*, Rousseau plantea el procedimiento por el que, gracias a la educación privada, es posible pasar, de manera individual, “del constructo natural al constructo social” (Rubio, 1990). En el plano privado e individual hace el mismo movimiento que sigue el modelo del contrato social en el plano público y colectivo. En el *Emilio*, en el plano individual y privado se desarrolla la perfectibilidad humana a través de la mediación educativa, mientras que en el plano colectivo y público la legitimidad de las formas de gobierno se da por la mediación política de la voluntad general en la asamblea pública.

Renaturalización de *Emilio*, si conservamos el significado de la naturaleza racional del hombre, o desnaturalización, si partimos de la idea de que el hombre primitivo no puede conservarse tal en cuanto entra en contacto con otros hombres y debe abandonar su individualidad para convertirse en miembro de la colectividad y tomar conciencia de los mandatos de la ética civil. Como señala Rubio Carracedo:

Todo parece indicar, sin embargo, que la “voz interior” de la conciencia juega en *Emile* el mismo papel que la “voluntad general” en *Du contrat social*, siguiendo el paralelismo plano privado-plano público. Porque la conciencia no se opone a la razón pública, sino a la seducción de la sociedad corrupta con su razón contaminada, que puede llegar a sofocar su voz, pero nunca a extinguirla. Lejos de contraponerse a la voluntad general, ésta ha de entenderse como “una voz colectiva de la razón” que guía a la sociedad política como la conciencia guía al individuo frente al antimodelo de la sociedad histórica (Rubio, 1990: 32).

Desde nuestro punto de vista, la noción de libertad propuesta por Rousseau en su obra *Emilio* es rigurosa, contiene un alto componente disciplinario –por la formación y ejercicio de las virtudes–, indispensable para que, llegado el momento, el hombre se incorpore al estado civil con atención al mantenimiento de la voluntad general, lo cual exige, al mismo tiempo, no dejar de lado la individualidad y respetar en cada uno lo que es común a

todos: la libertad, que radica en la razón y cuya manifestación en el orden social se dará en la capacidad de participar en la elaboración de la ley.

Rousseau legitima así un modelo de autoridad basado en la personalidad autónoma, virtuosa, que no necesita de la fuerza, pues se internaliza desde la infancia. Gracias al proceso educativo se estructura la conciencia del niño de tal forma que establezca los lazos sociales benéficos y respete la autoridad como producto de sus deseos. Su vida como ciudadano se posibilita gracias a su educación como hombre, al desarrollo de una personalidad autónoma, a "sólo querer lo que puede y hacer lo que le conviene".

Rousseau respondió con su modelo teórico de contrato social a la explicación y comprensión racional de la relación que los hombres libres y autónomos pretendían como modo ideal del vínculo entre ellos y el Estado, del tipo de asociación política ideal en que había que socializar al hombre moderno.

Así como el contrato social opera en el plano colectivo y público para que los sujetos se comprometan con el bien común, consideramos que en el planteamiento de Rousseau la educación resulta fundamental para desarrollar en el hombre la capacidad de razón aunada al ejercicio del discernimiento de sus opciones morales y del desarrollo de las virtudes necesarias para actuar en sociedad.

La internación de la voluntad general supone el ejercicio de una mayor autonomía por parte del hombre, es decir, que se responsabilice de sus decisiones tanto en el plano público como en el privado; que comprenda la necesidad del vínculo político para mantener un estado de equilibrio entre lo que quiere y lo que puede, como garante a la autoridad legitimada por él mismo, en tanto producto de su razón expresada públicamente.

El componente moral de la voluntad general introducida por Rousseau como factor indispensable del contrato social es un referente ineludible en las teorías de la ciudadanía más recientes. La moral es una dimensión que no sólo concierne a los asuntos privados del ser humano, sino que le permite el respeto al orden legal y la participación comprometida en el espacio público. En el pensamiento rousoniano los espacios del hombre y el ciudadano mantienen una relación de complementariedad.

Por último, si bien coincidimos con Rubio Carracedo en que el planteamiento político de Rousseau difícilmente tendría un potencial crítico útil para la oposición política en nuestro tiempo, sí nos recuerda que una mejor forma de vida social se posibilitará en tanto los ciudadanos asuman sus responsabilidades públicas, que no puede haber ciudadanía sin participación política. El estado de naturaleza racional del hombre permanece como una utopía y, en la medida en que nos acerquemos a ella, “la reforma ha de ser radical, en todos los aspectos (públicos y privados)”.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, Ernst (2007). *Rousseau, Kant, Goethe. Filosofía y cultura en la Europa del siglo de las luces*. Roberto R. Aramayo (ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, Émile (2000). *Montesquieu y Rousseau, precursores de la sociología* (trad. de Miguel Ángel Ruiz de Azúa). Madrid: Tecnos.
- Rousseau, Jean-Jacques (1980a). *Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (trad. Mauro Armiño). Madrid: Alianza Editorial.
- (1980b). *Del contrato social* (trad. Mauro Armiño). Madrid: Alianza.
- (1990). *Emilio o de la educación* (trad. Mauro Armiño). Madrid: Alianza.
- Rubio Carracedo, José (1990). *¿Democracia o representación? Poder y legitimidad en Rousseau*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Touraine, Alain (2000). *Crítica de la Modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

# Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes

Bonifacio Barba

## Resumen

Se presenta un estudio sobre las experiencias de socialización que sustentan la construcción de la ética personal en seis estudiantes, con atención a las oportunidades de toma de perspectiva sobre situaciones sociales en el proceso de adquisición de la moralidad. Se escogieron dos alumnos de secundaria, dos de bachillerato y dos de licenciatura; cada pareja estuvo formada por un hombre y una mujer. Se realizó una entrevista profunda para conocer el proceso de formación moral, con énfasis en identificar experiencias sociales, personas significativas y valores personales internalizados. Se concluye que

## Abstract

*This paper presents a research about the socialization experiences that support the construction of personal ethics on six students. Special attention was given to the opportunities of perspective taking in social situations that promote the acquisition of morality. Two secondary students, two from high school and two from professional level were chosen and in the three levels there was a male and female person. A depth interview was conducted in order to explore the process of moralization, pointing out the social experiences, the most relevant persons and personal values internalized. It concludes that the family is*

BONIFACIO BARBA, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Departamento de Educación [jbarba@correo.uaa.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2009, pp. 95-122.

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2006 | fecha de aceptación: 15 de julio de 2008.

la familia constituye el ámbito más relevante para promover el desarrollo moral y que la escuela no representa una experiencia de importancia comparable a la familia.

Palabras clave  
desarrollo moral, jóvenes, formación de valores, socialización

*the most important environment to promote students' moral development and, in contrast, school does not represent an important experience compared to that of the family.*

*Key words  
moral development, young people, values acquisition, socialization*

---

## Introducción

En la sociedad mexicana existe una nueva toma de conciencia de los problemas morales que se presentan en la acción social, en especial en la economía y la política. Entre los factores de tal problemática se encuentra la insuficiente formación ética de los individuos, la falta de competencia moral, de la aptitud para plantearse una perspectiva moral de la propia acción y para tomar decisiones fundadas en valores o principios éticos (Kohlberg, 1992).

Junto con otras respuestas sociales y gubernamentales, existe un cambio de actitud hacia la educación formal, manifiesta en crecientes expectativas de que la escuela realice con eficacia su labor cultural y de formación de valores o, según otro punto de vista, su tarea de promover el crecimiento moral.<sup>1</sup> La comprensión o redescubrimiento de la naturaleza ética de la educación gana terreno, lo cual es observable en el planteamiento de que la socialización escolar ha de ser una experiencia de desarrollo moral, como propone, por ejemplo, la reforma de la educación básica por medio de la formación cívica y ética en los años recientes.

En los últimos decenios, se han diversificado las expresiones teóricas y pedagógicas relacionadas con la educación en valores y la formación

---

<sup>1</sup> Véase en Turiel (2002) las dos perspectivas sobre la moralidad: el desarrollo del juicio y la internalización de valores y normas sociales.

moral (Barba, 2004; Yurén, 2003).<sup>2</sup> Un rasgo distintivo de esta búsqueda es la vuelta al ciudadano como sujeto ético, por lo que uno de los enfoques más frecuentes en la educación moral es el de la educación ciudadana, enfoque formativo que otorga importancia especial al desarrollo del juicio moral (Colby, Ehrlich, Beaumont and Stephens, 2003; Conde, 1998; Hoyos y Martínez, 2004; Schujman, 2004). En virtud de su tarea social, ello significa también el reclamo de que la escuela recupere o fortalezca su acción para asegurar su pertinencia formativa y evitar reducir la escolarización a un proceso instruccional.

No obstante la importancia de la experiencia formativa escolar, esta institución no es el único ámbito en el que se adquieren la moralidad y los valores personales; la familia y otras relaciones sociales son igualmente relevantes (Guerrero, 2003; Luengo, 2002; Pérez, 2002a, b). Debe considerarse, además, que la escuela no tiene influencia por sí misma, sino que depende tanto de diversos factores de su organización y funcionamiento como de las motivaciones del alumno –por ejemplo, la de logro– o la tendencia a la autorrealización (Rest, 1983; Puig, 2003, 1996; Rogers, 1997).

El crecimiento moral se sustenta en el desarrollo cognitivo y en el conjunto de la experiencia social del individuo, sobre todo, en las oportunidades de toma de perspectiva moral (Kohlberg, 1992, 1987, 1974). Consiste en una elaboración del sentido ético personal –los juicios sobre lo que está bien hacer y lo justo– en cuyo proceso, desde el punto de vista de la acción, se forman e interrelacionan cuatro componentes: la sensibilidad moral, el juicio, la motivación o valores personales y el carácter (Bebeau, Rest y Narváez, 1999; Rest, 1983; Rest, Narváez, Thoma y Bebeau, 1999).

La teoría de L. Kohlberg sobre la adquisición de la moralidad, que postula la evolución cognitivo-moral en una estructura de tres niveles y seis estadios, ha tenido mucha influencia en la investigación y en la pe-

<sup>2</sup> Una revisión del tema en el siglo xx de México puede verse en Barba (1998); Latapí (2003) hace un análisis de las experiencias estatales recientes y la obra de Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén (2003) presenta el estado de la investigación en valores.

dagogía. A continuación, se presentan en forma resumida los niveles y estadios (Kohlberg, 1992).

De acuerdo con este autor, además del desarrollo cognitivo, son importantes las oportunidades de toma de perspectiva sobre situaciones sociales en el proceso de internalización de valores; el desarrollo moral posee una naturaleza psicosocial que ocurre en variedad de experiencias (Turiel, 2002). Se plantean, entonces, varias preguntas en este trabajo: ¿cómo contribuyen diferentes ámbitos de interacción a la formación valoral?, ¿cómo se construyen la sensibilidad y la competencia morales?, ¿cuáles valores estructuran y contienen la moral personal?, ¿cómo se origina y realiza el proceso personal de reflexión ética?, ¿qué conciencia tienen los sujetos de su proceso de formación moral?

### **Estructura evolutiva del juicio moral**

*Nivel I. Preconvencional.* Perspectiva moral individualista concreta, del propio interés.

*Estadio 1.* Moral heterónoma, con orientación de castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica.

*Estadio 2.* Moral individualista y de propósito instrumental e intercambio. Se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades, dejando a otros hacer lo mismo. La perspectiva social es de individualismo concreto.

*Nivel II. Convencional.* Perspectiva moral de miembro de la sociedad.

*Estadio 3.* Moral de expectativas interpersonales mutuas y relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros.

*Estadio 4.* Moral de sistema social y de conciencia, motivada por cumplir el propio deber aceptado y sostener las leyes. La perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y el social.

*Nivel III. Postconvencional.* Perspectiva moral de principios éticos autoescogidos.

*Estadio 5.* Moral del contrato social aceptado razonada y críticamente o de utilidad, y de los derechos individuales básicos; importancia de la imparcialidad de las reglas. La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal.

*Estadio 6.* Moral de principios éticos universales autoescogidos. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, pues las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas.

En relación con tales cuestiones, los objetivos del trabajo son: *a)* identificar las experiencias y procesos de socialización que sustentan la construcción de la ética personal –formación moral– de seis estudiantes, *b)* identificar a las personas más relevantes en la adquisición de los valores personales, *c)* identificar la idea de los estudiantes acerca de su proceso personal de moralización, y *d)* comparar la influencia de diversas instancias socializadoras en la formación valoral de los sujetos.

## **Metodología**

La selección de sujetos se efectuó a partir de un estudio cuantitativo que utilizó una muestra intencional de estudiantes de secundaria (S), bachillerato (B) y licenciatura (L), a quienes se aplicó la Prueba de Definición de Criterios (Defining Issues Test, DIT, de J. Rest) para evaluar su desarrollo moral. De entre estos sujetos, se eligieron dos de cada nivel educativo, de diferente sexo y con distintas puntuaciones en cuanto a la moralidad de principios; fueron seleccionados entre los de puntaje más alto y más bajo; se realizó con cada uno de ellos una entrevista en profundidad orientada a indagar la comprensión de su propio proceso de formación moral.

El DIT es una prueba diseñada de acuerdo con la teoría de Kohlberg. Por su estructura, permite que los sujetos expresen sus perspectivas morales, pues pondera la importancia de un conjunto de enunciados y los

jerarquiza de acuerdo con la naturaleza de un dilema moral dado. En este trabajo, se empleó la versión del DIT de tres historias o dilemas morales.

Con las respuestas recogidas en esta prueba, se obtienen puntuaciones para cada uno de los estadios de desarrollo moral con excepción del 1. La puntuación por estadio expresa el porcentaje de juicios morales emitidos por un sujeto desde esa perspectiva sociomoral. En el perfil moral que resulta de la prueba, cada sujeto tiene un estadio de desarrollo preeminente, en relación con el cual los otros estadios obtienen puntuaciones menores. En el cuadro 1 se registran los estadios con las puntuaciones más baja y más alta obtenidas por cada sujeto.

**Cuadro 1. Perfil de los estudiantes**

Sujetos	Grado escolar	Sexo	Edad año / mes	Estadio más bajo	Estadio más alto	Índice P
1	Primero de S: general, particular	Masculino	13 / 5	6: 1.66	5A: 36.50	43.16
2	Tercero de S: técnica, rural, pública	Femenino	15 / 5	5A y 5B: 0.0	4: 40	3.33
3	Segundo de B: tecnológico, a distancia, público	Femenino	16 / 9	2: 6.66	4: 35	38.33
4	Primero de B: tecnológico, público	Masculino	15 / 11	5B y 6: 0.0	4: 41.50	3.33
5	Primero de L: Informática; pública	Femenino	18 / 7	3: 0.0	4: 30.00	43.16
6	Quinto de L: Administración; pública	Masculino	24 / 7	5A y 5B: 0.0	4: 43.16	10.00

Por ejemplo, no obstante su diferente edad y escolaridad, los sujetos 2 y 6 se parecen en que no utilizan la perspectiva del estadio 5 para emitir juicios morales. Desde otro ángulo, resulta que todos, con excepción del número 1, coinciden en que la perspectiva moral predominante es la del estadio 4.

La puntuación señalada como *Índice P* en la última columna se integra con las puntuaciones de los estadios 5 y 6 y representa la cantidad de juicios que un sujeto efectúa con la perspectiva postconvencional, es decir, con base en sus principios autoescogidos.

Los materiales de las entrevistas se analizaron y sistematizaron en función de los objetivos señalados arriba. En seguida, se presenta una descripción de la experiencia de cada sujeto basada en los elementos más relevantes narrados por ellos; al final, se efectúa un análisis comparativo.

### **Análisis de los procesos de formación moral**

#### ALUMNO DE SECUNDARIA

Este alumno se siente aceptado e integrado a la vida de los adultos; tiene una participación activa en la convivencia familiar. Para él, la vida social mexicana sufre problemas de índole moral por las deficiencias de la política y la acción del gobierno, opinión motivada por la cercanía cotidiana con su padre y otras personas adultas con quienes dialoga. Frente al ambiente social que percibe dañado por la corrupción, la proyección que hace de su vida es tomar decisiones personales, guiarse por el valor del respeto y esforzarse en su trabajo futuro en una profesión. No considera que el ambiente impida su libre decisión.

En su formación moral resulta muy significativa su valoración de los adultos como personas con experiencia de vida, sabiduría, de quienes se puede aprender; identifica en ellos coherencia y buen ejemplo. Sus padres le han enseñado a ser responsable en sus actividades, por ejemplo, la escolar, y es consciente de dos motivos que se combinan para su acción moral: temor a un regaño y atender la expectativa de sus padres de

ser buen estudiante y buen hijo. Aun con su crecimiento en la moralidad postconvencional, no ha superado totalmente el estadio 2.

Existe una experiencia temprana muy significativa que influye en su moralización (Rest, Narváez, Thoma y Bebeau, 1999); se trata de la comunicación intensa con su padre quien le platicaba desde pequeño “sus anécdotas de la vida” y su principio moral de respetar siempre a los demás, a la vez que le exhortaba siempre para “que yo no haga lo que yo no quiero que me hagan”. De ello se deriva un carácter moral que le permite, no sin conflictos ni dudas en situaciones particulares, hacer lo correcto, con lo cual se siente tranquilo y gana confianza en sí mismo. La acción correcta –afirma– ayuda a vivir mejor, con seguridad, tanto en una perspectiva moral de evitar el castigo, como en la perspectiva superior de respetar a los demás y promover la cooperación.

En lo anterior se expresa un cambio, aún incompleto, en su proceder ético: ha evolucionado de un análisis de las situaciones en función de los beneficios para sí mismo –evitar un castigo– a otra perspectiva que considera la lealtad a los padres y, más aún, vivir la regla de oro, como la mejor manera de actuar. En términos sociales amplios, al considerar la situación de México, afirma que el país tendría mejores condiciones de vida si hubiese más respeto en las relaciones personales, con base en los derechos individuales. En todos los casos, la acción correcta requiere reflexión y análisis de las situaciones para elegir lo mejor.

En la relación con las personas, su orientación fundamental es de respeto –valor al que considera condición básica de la convivencia ordenada– y desaprueba la discriminación practicada por algunas amigas, debido a que daña a personas iguales a uno mismo, pues, sin importar rasgos físicos o características sociales o simpatías, “todos somos iguales”. Esto es para él un principio de acción: ser bueno o actuar correctamente implica “ser sociable [...] compartir amistad [sin] discriminar personas”, lo cual resalta al afirmar que el esfuerzo de cada persona por hacer lo correcto no significa para él que lo haga sola, sino que debe realizarse con actitud cooperativa; la búsqueda de la mejor acción se produce cuando se interactúa con los demás, pues la persona no está sola. De manera específica,

reconoce la influencia de su madre con su sensibilidad a las necesidades de los demás y su bondad.

Puesto que la relación con sus padres es de confianza –tiene la certeza de que ellos actúan de buena fe, orientados al cuidado amoroso de sus hijos–, comprende la obediencia como una forma de aceptar la preocupación y cariño de ellos; se percata de que no todos sus amigos han crecido en un ambiente similar, lo cual aprecia mucho en su vida y lamenta que no exista para algunos de ellos. Considera que los papás desempeñan un papel fundamental en la formación moral de los hijos; más que la mera imposición de autoridad, ello representa un apoyo en el crecimiento.

Si bien reconoce que aún no tiene mucha experiencia en las relaciones afectivas heterosexuales, se da cuenta de que las personas requieren madurez para vivirlas con equilibrio; ha escuchado que existen personas para quienes estas relaciones son fuente de problemas que afectan de manera considerable la vida familiar. Importa, en este tipo particular de relaciones humanas, tanto el cuidado de sí como el bienestar de los otros, expresión del respeto.

Otros valores mostrados en su visión moral son la laboriosidad o esfuerzo en los asuntos propios; la responsabilidad, guiada por la comprensión que de manera progresiva se logra de las propias obligaciones, como le sucedió respecto de la escuela; la honestidad como exigencia de la lealtad, la verdad y la amistad; la paz, como vivencia del respeto en todos los ámbitos interpersonales. En suma, expresa una opinión coherente de su experiencia orientada al crecimiento moral, con valores interrelacionados en una comprensión de sí mismo que incluye la vida familiar y la pertenencia a un país y a la humanidad. Aunque todavía no puede justificar con amplitud su perspectiva postconvencional, tiene claridad en los valores que la forman, en especial el respeto.

#### ALUMNA DE SECUNDARIA

No resulta fácil hablar de su proceso de formación moral a esta persona: “¡Ay!, es que... tantas cosas”, expresó con cierta ansiedad. Reconoce que

ha vivido situaciones en las cuales hubo de juzgar lo correcto. Es reservada, pues, como se describirá más adelante, vive con desagrado conflictos entre diferentes perspectivas morales.

La principal acción formativa proviene de sus padres, sobre todo como reacción a sus acciones, para señalarle lo que no debería hacer. Recuerda que “cuando estaba chica, muy chiquita, si hacía algo [mal]”, recibía un regaño. Ante actos relacionados con la escuela, como “hacer la pinta”, le dicen, aun en secundaria, que “eso estaba mal”, que debe actuar con responsabilidad. Además de su deber, cree que con tal comportamiento involucra a los maestros: “si algo me pasara [mis padres], pensarían que estaba en la escuela y la culpa se la echarían a los profes”. Así manifiesta que su sentido de responsabilidad se orienta a padres y maestros, en la perspectiva del estadio 3: ser buena hija y alumna, aun cuando vive el conflicto de lealtades respecto de sus amigas. “Hacer la pinta” es ocasión para que sus padres le hablen de la importancia de la verdad, pues miente al no permanecer en la escuela.

Otra experiencia importante ocurre en la convivencia familiar, porque sus padres exhortan a ella y a sus hermanas a vivir con respeto mutuo. En su casa existe una situación particular que le ocasiona problemas: con su familia vive una prima debido a que su mamá “se juntó con otro hombre”. El conflicto consiste en que “me hace enojar y a veces *pos* la peleo, y me dicen que no”; su mamá solicita “que la trate como mi hermana”. Reconoce que tiene razón con tal petición, pero expresa su dificultad al afirmar: “A veces no quiero entender”. No es un problema de comprensión, sino de tipo emocional y de actuación conforme a lo que le parece bueno, ser tolerante.

Otro aspecto de su socialización también difícil para ella se relaciona con ser mujer, con su autoestima e identidad de género. Relata lo que un amigo le dijo en una ocasión: “Cuando a veces andaba yo jugando o algo, me daba a llevar mucho con los hombres y él me decía que estaba mal, que no debería ser así una mujer, porque estaba mal, se veía mal”. Se sentía incómoda con el comentario, pues pensaba: “Es mi vida [...] yo sabré”. Le molestaba la valoración de su conducta, porque no le parecía razonable

que le dijeran eso; no comprendía la razón de que estuviera mal. Concluye diciendo: “Según eso [...] se ve mal”.

En lo relativo a su identidad de mujer, se revelaba contra un estereotipo cultural; además de la experiencia anterior, comenta otra: tenía una amiga con quien jugaba básquetbol por las tardes; después, llegaba a casa en la noche. Cierta día su mamá le dijo que ya no iba a ir. Ella reconoce: “Yo también vi que estaba mal, porque se ve mal que [ande] tanto tiempo en la calle”. Se preguntaba por qué su conducta estaba mal y no lo sabe. En todo caso, dice, se sabe que está mal: “Viéndolo, al ver que está mal, se ve mal, se ve feo”, lo cual indica que internalizó la valoración de los otros, el estereotipo que juzga diferente a hombres y mujeres. Se trata de esquemas culturales que hacen inadecuada una acción con independencia del comportamiento real del sujeto.

La cuestión clave de cómo saber si una acción está bien o mal tiene una respuesta personal: debe pensar en sí misma, “en lo que pueda pasar”, “en todo lo que voy a hacer, todo lo que puedo ocasionar”. Así, en relación con “hacer la pinta” se produce el regaño de los padres y dejar en mal a los maestros; si asiste a un baile, va a “desvelar a su mamá [...] después a mí me regañan [...]”. En la vida cotidiana, estar mucho en la calle puede ocasionar una relación inadecuada con algún hombre y quedar embarazada, como ha ocurrido con unas vecinas suyas, de las cuales una recurrió al aborto, que juzga incorrecto. Ha aprendido que “hay que tener cuidado con los hombres, con todo el mundo”, pues el ambiente es peligroso. A su juicio, tales riesgos muestran la importancia de los padres –en mayor grado, la de la madre– para no actuar mal. Ella interpreta las malas conductas de las vecinas como consecuencia de la falta de atención de sus padres.

Considera que su proceso de razonamiento moral se funda en tres tipos generales de acción: 1) pensar en las consecuencias para ella misma y para los demás; al respecto afirma: “necesito primero ver y ya después reaccionar”; 2) aprender de la propia experiencia, de la cual dice que ha aprendido “muchas cosas”; 3) aprender de la experiencia de otros; en este punto incluye lo que le dicen sus padres, su amigo y otras personas.

En síntesis, considera que es fácil hacer el bien o “lo que uno debe hacer” –asunto que depende mucho de la opinión de otros, de las costumbres y usos sociales– si se quiere; ella así lo hace “algunas veces”. Cómo ocurra ese “querer” depende de la valoración de sí misma y de todo lo que puede ocasionar. El papel de la reflexión consiste, en esencia, en identificar las consecuencias de la propia acción atendiendo tres aspectos, según el tipo de hechos: el bien personal –evitar los castigos, los regaños–, el bien de los padres –no engañarlos “haciendo pintas”– y, en general, el bien de los demás, pero subordinado éste a las perspectivas de los estadios 2 y 3.

#### ALUMNA DE BACHILLERATO

Esta persona considera que, ante las situaciones de tipo moral, deben buscarse soluciones para mejorar el bienestar del individuo o individuos involucrados, basándose en principios como el derecho a la vida y el respeto a las leyes sociales. Por su experiencia familiar, destaca la importancia de la libertad y la posibilidad de ésta para construir la propia vida.

Las personas que ella relaciona con su formación moral son sus padres, maestros, un amigo y un tío. Los dos últimos se vinculan por el problema del alcoholismo; mediante sus experiencias, comprendió el valor práctico de una enseñanza de sus padres y maestros: luego de observar a su tío y el maltrato que inflingía a sus padres, esposa e hijos, entendió que se había perdido el respeto a sí mismo y a las personas de su familia, valor fundamental e inseparable de la libertad para el ser humano.

Debe su aprecio por el respeto a las enseñanzas de sus padres y maestros. Tal valor consiste en “obedecer, actuar de acuerdo en lo que los demás piensan que está bien”, lo cual no se aplica a cualquier persona, sino quienes “tengan la experiencia suficiente para decir lo que está bien o lo que está mal”. Por ejemplo, a los maestros les reconoce un rol muy relevante: los obedecemos y respetamos, “porque son los que nos están educando, nos van a ayudar a encontrar... mmm... personalidad”; eso genera una legitimidad en su función, pero también una gran

responsabilidad para ejercerla con prudencia, de forma que ayuden a madurar.

El riesgo es inherente a la vida: “Toda la vida se arriesga y a veces nos tocará perder, otras nos tocará ganar”; por esa razón, es fundamental ser fiel a las convicciones propias aun a riesgo de una pérdida; su comprensión de la obediencia le deja un sentimiento de culpa, de indefensión, de cierta fatalidad, pues cree que “no siempre uno va a tener lo que quiere, por eso [...] alguna vez tiene que salir perjudicado”. Posee seguridad de su autonomía, pero siente que le ha faltado comprensión y apoyo emocional en sus conflictos de lealtad propios del estadio 3.

En contraste con lo anterior, tomó una decisión que le otorga seguridad: durante unas vacaciones escolares, tuvo interés en trabajar y dudó de la conveniencia de seguir en la escuela. Inició en un trabajo y no le gustó; ahora, tras valorar las cosas asegura: “Pienso que es mejor entrar a estudiar, estar mejor preparada [...] vi que es mejor tener un estudio, tener una mejor calidad de vida”. Tiene aptitud para tomar decisiones y valorar su experiencia, pero su desarrollo personal y crecimiento moral requieren un cambio de perspectiva en la relación con la autoridad, para avanzar y fortalecer su autonomía, sus principios personales de acción. En tal sentido, vivió una experiencia significativa con una amiga; ello le planteó una perspectiva moral superior, pues esta amistad es una ayuda importante para entender lo que pasa, “saber actuar de acuerdo con el problema [...] y resolverlo con mayor exactitud, de acuerdo con lo que estaba bien”. En un baile, un muchacho le “habló para novia”; puesto que sus padres no le permitían en ese entonces tener novio, no supo qué hacer y pidió consejo a su amiga, quien le dijo tres cosas: en primer lugar, que se trataba de un asunto que ella debía decidir, es decir, la invitaba a responsabilizarse de la decisión; en segundo lugar, que desde la perspectiva de sus padres –esperar a tener más edad– tenían razón; y, en tercer lugar, que un noviazgo a escondidas sólo conlleva “problemas y chismes”. Su decisión, no fácil, consistió en no iniciar el noviazgo, ya que consideró importante dedicar toda su energía y tiempo a los estudios, valorándolos como una oportunidad que sus padres promueven y apoyan plenamente. Después, la

satisfacción en su estudio le ayudó a juzgar que su decisión fue la mejor y aceptó la preferencia de sus padres.

La expectativa de un futuro mejor, fundado en el estudio y el esfuerzo, ha sido siempre promovida por su padre, quien ha platicado a sus hijos que deseó estudiar, pero sus padres no pudieron apoyarlo. Ante esto, la aspiración de la joven es clara: “Me gustaría tener otro nivel más alto”; por tal razón desea esforzarse, “encontrar una forma de vivir y algo que nos dé esperanza para luchar”. Agrega después: “Tenemos la libertad de elegir [...] lo que queremos ser, lo que queremos hacer [...] debemos actuar libremente, pero sin dañar a nadie”. Tal motivación de logro resulta un factor positivo que apoya el crecimiento moral (Nunner-Winkler, 2007; Rest, 1988).

Al reflexionar sobre su aspiración, no se refiere a que, por contar con mayores estudios, las personas se hagan superiores a otras; aclara: “Yo pienso que todas las personas son iguales”; si desempeñamos diferentes trabajos en jerarquía es por la preparación que cada uno logra. Su aprendizaje sobre la igualdad de las personas, equidad en derechos y obligaciones –una vivencia que ubica en la escuela secundaria– la lleva a afirmar que quienes abusan de otros hacen mal: “Primero deben pensar en el daño que están haciendo”.

Además de las personas, también la propia experiencia la ayuda a madurar. Lo que ella ha visto confirma sus juicios de valor y la ayuda a reflexionar: “La vida –dice– va enseñando”. En síntesis, esta alumna se encuentra abierta al crecimiento moral. Es consciente de su cambio personal debido a su desarrollo, a la escuela, a sus padres y su valoración de la vida como responsabilidad. Al derivar de ahí una exigencia de esfuerzo, se forma un tipo de conciencia que le ayuda a pensar y definir lo correcto, si bien con la comprensión y apoyo de los adultos para no generar conflictos emocionales y de lealtades.

#### ALUMNO DE BACHILLERATO

Para decidir lo que está bien hacer, asocia su criterio de manera inmediata con la prohibición del robo. Recuerda que cuando estaba en sexto de pri-

maría fue necesario decidir al respecto: unos amigos lo invitaron a tomar parte en el robo de un juguete, en lo cual juzgó conveniente no participar, “porque a veces, casi siempre, sale uno mal en cosas [sale] perjudicado”. Al pensar en las consecuencias negativas, decidió no tomar parte en ello. Su criterio moral fundamental es pensar “en las consecuencias que tiene después lo que yo hago”, expresa. Quienes le han enseñado lo correcto son “básicamente” sus padres, aunque reconoce que también su hermana mayor a veces le ha ayudado. A pesar de que no recuerda con precisión lo que le decían, afirma: “Sí me han dicho que robar es malo y todo eso”. Puesto que la vivencia relatada ocurrió mientras cursaba la primaria, se trata, entonces, de un aprendizaje temprano muy significativo.

Es consciente de haber cambiado la forma de elaborar sus juicios morales. Distingue dos aspectos de su presente perspectiva convencional preeminente: por una parte, reconoce la importancia de ser buen hijo –por ejemplo, evitando emborracharse– ; por la otra, se siente capaz de actuar con responsabilidad, porque ya es mayor y puede obtener más libertad y confianza de parte de sus padres. Afirma que ha logrado ser responsable y que, por otra parte, nunca se ha excedido. En todo caso, se percata del cambio en el modo de juzgar lo correcto: el paso del temor de ser castigado al motivo por agradar a sus padres actuando de manera responsable.

En el mismo sentido de satisfacer la expectativa de sus padres, junto con el asunto de las bebidas, se encuentra el del desempeño escolar. Luego de tres años de dificultades, advirtió que “ya estaba cansado de estar reprobando, o sea, ¡hasta aquí ya! No tenía qué reprobando y ya”. Observó a sus compañeros: “Los fui viendo a cada uno y lo que vi era que p’s nada más le echaban ganas y se ponían a estudiar”. Con tal experiencia, se propuso tener más voluntad para mejorar su desempeño en la escuela: “Ya desde ahí me comprometí a estudiar”. Su vida de estudiante cambió, empezó a lograr un mejor desempeño, lo cual le produjo mucha satisfacción. Su perspectiva actual es mantener el esfuerzo y el logro en su actividad escolar, no para evitar el enojo de sus padres, sino para ser un hijo responsable. Además, quiere hacer un buen bachillerato.

En la secundaria también tuvo una experiencia favorable: el modo de enseñar de la maestra de química –“su forma de enseñar daba mucha confianza”– y la buena relación que estableció con ella –“no era como una maestra, era como un tipo de amiga”– le ayudaron a obtener más confianza en sí mismo, promovieron su seguridad y autoestima: “Pude expresarme sin dificultades [y aprendí] a razonar mejor”, dice. Esta percepción de su desarrollo cognitivo corresponde con su crecimiento moral. En cuanto al cambio en su sentido de responsabilidad, explica que, si bien sus padres hacen lo correcto al enseñarle, ya se siente molesto por las formas en que lo supervisan: “Tal vez porque todavía creen que soy su hijo pequeño”. Sin embargo, comprende la actitud de ellos, pues aún no es mayor de edad. Está convencido de que ha aprendido lo que sus padres pretendían, a valorar las consecuencias de sus actos como persona responsable y a decidir de modo razonable lo que debe hacer. Esto indica su evolución desde el estadio 2 y 3 hacia el 4 y, poco, hacia el 5 particularmente en el valor de la honradez; evoluciona del temor a la consecuencia negativa hacia el respeto a las normas.

Para apoyar su aptitud y su deseo de autonomía, afirma de sí mismo: “[Ahora] pienso más científicamente [...] veo las cosas con más relación, o sea, las entiendo más”. Se siente muy seguro en su experiencia escolar y comprende la importancia de pensar las consecuencias de las acciones que los padres prohíben a sus hijos. En otras palabras, percibe su desarrollo cognitivo y lo aplica a las cuestiones de su comportamiento, como se afirmó arriba.

En una ocasión, hubo un accidente en su casa del cual lo culparon; se defendió y pudo comprobar su inocencia. Con ello, aprendió a ser más seguro de sí mismo, a valorar la verdad y la responsabilidad, así como a reconocer que los padres no actúan sólo con afán de mostrar autoridad a los hijos, sino que les preocupa su bienestar. Comprender la perspectiva del otro –la previsión de los padres al establecer normas y prohibiciones– le ayudó a ponderar su autonomía y a entender que puede, a su vez, confiar en sus padres.

Otra manera por la cual considera que se ha desarrollado moralmente es por la “experiencia”; ella incluye la observación y valoración de lo

que hacen y viven otras personas. Por último, añade una experiencia muy significativa para él: la exhortación y el apoyo de un amigo para “echarle ganas al estudio” y para aprender a estudiar. De la misma forma, de esta relación aprendió el valor de la amistad, lo cual explica en términos de ofrecer la “amistad sin cambio de nada”.

La opinión que de sí mismo tiene este alumno se expresa en la reconstrucción de algunas etapas de su vida que posibilitan comprender la dinámica de sus estadios morales. Resaltan dos aspectos: primero, la toma de conciencia de su cambio de perspectiva y la posibilidad de la autonomía; segundo, el cambio de sentido en el juicio moral de pensar las consecuencias como castigo a otro centrado en ser buen hijo y en respetar las normas.

#### ALUMNA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Al considerar su experiencia, esta persona afirma que no ha vivido situaciones con dilemas morales “importantes” y, cuando ha tomado decisiones de tipo moral, ha actuado aplicando las enseñanzas de su padre y algo propio, la reflexión, entendida como la atención al efecto de sus acciones en el bienestar de los demás, la sensibilidad moral. Recuerda que en una ocasión deseaba tomar dinero de su mamá, pero juzgó no hacerlo, “porque es de todos”. Tal valoración manifiesta la perspectiva moral de sus padres en el uso de los recursos económicos de la familia. Ésta es, por sí misma, un gran valor; representa una fuente de apoyo y de aprendizaje esencial en la vida, es la base del aprendizaje moral a la cual se integran los amigos y la gente “con la que nos relacionamos”.

Su padre es quien fundamentalmente se ocupa de la formación moral: “Nos ha inculcado muchos valores, le ‘late’ eso de la filosofía”; su madre lo secunda. Un elemento central aportado por la enseñanza paterna es “que no hay que dejarse llevar por los demás (por las costumbres), hay que ser únicos”, puesto que los valores personales son importantes. Ser “único” significa ser autónomo, autosuficiente, pero “sin dañar a otra persona”; con tolerancia, valor indispensable para convivir.

Su padre le dedica tiempo para orientarla siempre que pasa algo: “Más, cuando hacemos algo mal”, en la opinión de él. Aunque la presencia intensa de su padre fue apreciada por ella en su niñez, se convirtió ya en un conflicto debido a su deseo de autonomía. No toda la influencia es positiva, ahora siente que “siempre trata de imponerse aunque no tenga la razón”. En específico, le molesta que su padre no se ponga en su lugar e interprete en exceso sus gustos juveniles como actos en los que se deja llevar por los demás. Se percata de que siendo niña no pensaba en sí misma y no comprendía los alcances de la estrategia dominante de su padre, como lo hace ahora.

Se estima apta para tomar decisiones morales, guiándose por sus convicciones; entiende que debe hacerlo “sin dañar a nadie” y en la reflexión previa al acto es capaz de distinguir entre sus impulsos y la imitación, entre lo que se hace por costumbre (convención social) y lo específicamente moral, bueno, justo, lo cual constituye una distinción relevante de acuerdo con Turiel (2002, 1984) y, para ella, es el indicador fundamental de tener “criterio propio”. Además, considera que la reflexión, como manera de ver las consecuencias de la acción, es buena no solamente en las asuntos morales, sino en toda la vida de la persona. En esto reside el origen del conflicto de la relación con su padre: él la ha ayudado a formarse y ahora no reconoce en ella su capacidad de juicio, su aptitud moral.

Otros valores fundamentales que asocia con su experiencia son la honestidad, el respeto a sí misma, el cual considera esencial y percibe como equivalente a la honestidad, o la cara interna de ésta, la externa, relacional. El amor representa el cuidado del otro y se manifiesta como “apoyo, comprensión, honestidad”. Funda su afirmación de este valor en la experiencia vital, no en un convencimiento racional; con él expresa “más que nada [su creencia de] que siempre hay que estar apoyándose en otra persona”. Para ella, entonces, la moral tiene una base afectiva, empática, antes de ser una construcción cognitiva, aspecto en el que su punto de vista la acerca a Hoffman (2000).

La solidaridad es un valor que acompaña a los anteriores; significa la disposición a la mutua ayuda, necesaria en la familia y en toda la convi-

vencia. Este valor le ayuda a percibir un rasgo equivocado de la cultura y de la vida familiar, el cual favorece a los hombres –machismo–, porque es contrario a la cooperación. Con este asunto, reitera la perspectiva moral de la igualdad y su juicio contra las convenciones sociales.

En su familia nadie tiene un papel tan significativo como el de su padre; sin embargo, existe otro componente de su desarrollo moral, su atención al comportamiento de la gente –“Me fijo en lo que le pasa a la gente; pienso; todo lo que les pasa, lo veo desde fuera”– y combina esta observación con el análisis de “¿qué se podría hacer?” Realiza, además, acciones hipotéticas o representaciones mentales, de acuerdo con su principio de “no dañar a nadie”.

Junto con el reconocimiento de la acción fundamental de su padre y la evolución de sus sentimientos hacia él, se percata de que todas sus relaciones son importantes en su desarrollo. En conjunto, debido a la comprensión de las vidas de otras personas –en específico, se refiere a sus amigos en el bachillerato– y a la toma de conciencia sobre sus propias relaciones sociales, ha construido la certeza de que los demás constituyen una ayuda para madurar, por una parte, y ha elaborado una forma de valorar su experiencia que permite tomar “lo que me conviene (para mi acción)”, por la otra.

Se siente contenta de entender ahora que cada edad tiene su perspectiva en la cuestión de los valores; se comprende a sí misma en proceso de aprendizaje, si bien con criterios todavía no definidos del todo. Aun cuando escuela y familia son centrales para los valores; lo principal es la persona misma, por la meta de ser crítica, independiente.

#### ALUMNO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Aunque obtuvo puntuación baja en la moralidad de principios, este alumno afirma que el criterio para juzgar en definitiva si ciertas acciones son malas –como robar– es si “mejoran” a un tercero, y agrega que “no estamos acostumbrados a ayudar a la demás gente”. En contraparte, debido a su perspectiva moral predominante –la social–, afirma que hacer lo

correcto es fácil: “Lo correcto siempre se tiene que hacer fácil, sin darle volteretas”.

Esta perspectiva se comprende por la gran influencia moral de su padre –la de su madre es menor–, por su enseñanza y ejemplo vital de honradez, de veracidad, de responsabilidad como funcionario público, ya que “siempre fue muy recto”. Le ayudó a valorar la importancia de ser una persona moral por encima de la del dinero. Se siente bien por actuar así, aunque ello “tal vez sea [una] costumbre... [y la efectúe] tal vez sin querer”, como realización de un valor evidente, imperativo. El “ser moral” está representado por su padre y él sigue esa pauta.

De él también aprecia el valor de la superación mediante su trabajo y un esfuerzo constante, pues ascendió a cargos más altos sin tener estudios profesionales; además, identifica en la influencia paterna los valores del respeto, la verdad, la lealtad y la justicia. Recuerda el ambiente familiar en el cual juzgar la bondad de las cosas era parte de la vida; es consciente de que, desde niño, la honradez estaba motivada por el temor al castigo, pero ahora observa lo que sucede desde otra perspectiva y lo juzga de acuerdo con sus valores personales. Cree que este comportamiento constituye la madurez, si bien reconoce que el castigo continúa ahí como posibilidad objetiva. Con tal comprensión, puede observarse el crecimiento moral como proceso de avance entre los estadios (Kohlberg, 1992, 1987).

Una persona muy importante en su vida familiar es su abuelo materno, individuo muy “recio” en la exigencia de respeto para todas las personas, “aunque fueran menores”. De manera complementaria, se encuentra la ayuda de su esposa en la vivencia de sentimientos morales, en particular, el de la confianza, apertura al otro. Ésta es constitutiva de la vida familiar y conyugal junto con el reconocimiento y la afirmación de una identidad propia que se va formando en la interacción.

También han contribuido a formar su estructura moral sus compañeros de estudios superiores y de trabajo, pues ha vivido la experiencia de compartir un modo de actuar, a pesar de hablar de una lista de valores que deban seguirse. Identifica la lealtad, la amistad y la comunicación abierta como esenciales, tanto que sin ellas no imagina siquiera tener ganas de ir

a trabajar. Es fundamental su comprensión de la lealtad –no dar la espalda a nadie, por ejemplo– y ayudar cuando el otro necesita; es importante que sepa que puede contar con uno. De esta forma, resalta su opinión: la vida moral es una experiencia social.

Respecto de la comunicación abierta y la lealtad hace una consideración: las ha vivido en el ambiente de trabajo, cree que son valores básicos de la vida, para una buena relación con todos. En cuanto a la amistad, considera valioso mostrar sentimientos positivos a los demás, manifestarles aprecio, porque ello permite solucionar los conflictos de manera no violenta. “Madurar es dialogar”, afirma. En el fondo, la verdad es un elemento de ésta, la cual no puede existir sin el respeto.

Opina que la influencia de otros momentos de su experiencia escolar, es más débil. Por ejemplo cree haber aprendido, en la secundaria, el valor del respeto entendido como “tener buena educación” con las personas. No obstante haberla cursado en una institución católica y haber realizado diversas prácticas religiosas, los valores no aparecían para él asociados de forma esencial a las convicciones religiosas; sólo afirma que “ahí [los individuos] son medio más ‘decentones’”. Lo mismo sucedió en la experiencia familiar: sus padres “son muy católicos”, pero relacionan poco los valores con creencias o sentimientos religiosos.

De su paso por la educación superior reconoce el cuidado de algunos maestros por los valores de amistad y lealtad, pero no la expresión de una enseñanza institucional sistemática. En el bachillerato, cursado en una escuela pública donde se sentía cómodo, de valores no hubo “nada; como entrabas, salías [...] cada quien su bolita de dos o tres [amigos]”; nada más fue ofrecido por la escuela en asuntos de formación moral. En conjunto, considera que los maestros “se apartan un poquito de [su] responsabilidad” de formar en valores.

En resumen, esta persona opina que lo vivido le ha ayudado a formarse de manera positiva y no percibe una etapa de “rompimiento” o de vivencia de conflictos fuertes que pusieran en duda su seguridad o sus convicciones. Hoy distingue entre el valor como experiencia ética básica y la comprensión del mismo al preguntarnos por el sentido de nuestra acción.

## Un análisis comparativo

El análisis de las entrevistas permite observar que el perfil moral construido con el diagnóstico cuantitativo es validado por la comprensión que los sujetos tienen de su formación ética, en específico, la preeminencia de un estadio moral, la transición evolutiva entre niveles y estadios y, en algunos estudiantes, los conflictos entre perspectivas de estadio tanto en sus componentes intrapersonales, como interpersonales, que incluyen las dimensiones cognitiva y afectiva. Todo ello ilustra la diversidad de vías de la moralización y cómo se vinculan a las oportunidades de toma de perspectiva y el diferente rol de las personas con quienes se viven interacciones sociales significativas para el crecimiento moral, sea que lo promuevan o lo limiten. En particular, puede observarse que, aun cuando predomina un estadio, las perspectivas de los otros están presentes en la experiencia y en la comprensión de los propios criterios de juicio.

Otro aspecto muy relevante de la formación y de la acción moral expresado por los estudiantes es comprender el componente de la motivación, es decir, los valores presentados por las interacciones sociales y la forma en que cada sujeto los percibe y va incorporándolos a su identidad moral, con la concomitante jerarquía de ciertos conflictos.

Las experiencias y perspectivas sociomorales que sustentan el desarrollo de los estudiantes muestran algunos rasgos similares o compartidos; a la vez, expresan circunstancias y construcciones específicamente personales. En el cuadro 2, se presenta una síntesis de las experiencias y características que sirve como base para una comparación entre los sujetos. Algunos de los rasgos compartidos por los sujetos son los siguientes:

- 1) La familia constituye el ámbito de experiencia social de mayor influencia o preponderante en la moralización de los sujetos. Los padres son las personas más significativas, si bien existen variantes entre los individuos, como en los casos 1 y 2: en el primero, promueven la integración y la confianza; en el segundo, tienen la función de control. Las relaciones familiares son el escenario en el

cual se viven conflictos de perspectiva por el desarrollo de los hijos y el tipo de rol de los padres. Los jóvenes reconocen la importancia de la familia en sus vidas (Guerrero, 2003; Luengo, 2002).

- 2) La escuela aparece como un lugar de experiencia que desempeña un papel limitado en la formación si se compara con la vida familiar. Su aportación se observa tanto en la adquisición de valores particulares como en las oportunidades de crecimiento moral. El alumno de bachillerato muestra la relación entre el desarrollo cognitivo y el crecimiento moral
- 3) La experiencia religiosa posee escasa influencia en el desarrollo de la moralidad, lo cual indica que la cultura y la práctica religiosas representan más un conjunto de costumbres –convenciones sociales– y de rituales, que prácticas sociales coherentes u oportunidades de crecimiento moral.
- 4) El estadio 4 tiene preeminencia en los perfiles morales de cinco estudiantes, pero las referencias a la perspectiva de “miembro de la sociedad” son escasas, lo cual se manifiesta, por ejemplo, en los sujetos 5 y 6 en la consideración de la moral como social o relacional. Ello puede deberse a que, si bien el DIT facilita el reconocimiento de la perspectiva moral en cuestión, los sujetos no tienen una conciencia clara de la socialización escolar –la formación cívica–. Es un aspecto que requiere atención en futuros trabajos para comprender la evolución del estadio 3 hacia el 4. Destaca el primer estudiante de secundaria por la superación del estadio 4 y su visión social ya fundada la perspectiva de principios.

En contraste con las similitudes, pueden señalarse las principales diferencias entre las personas, a saber:

- 1) En tres estudiantes (1, 5 y 6), el padre desempeña un papel más influyente en la formación moral; reconocen de forma expresa una acción secundaria de la madre. En tanto, los estudiantes 2, 4 y 6 consideran al padre y la madre como igualmente importantes, aun-

**Cuadro 2. Síntesis de las experiencias formativas**

Sujeto	Familia	Escuela	Religión	Conciencia del proceso
1	Padre: comunica experiencia de vida y valores. Madre: menor influencia.	Oportunidad para tomar decisiones. Función: preparación para la vida.	No relevante	De la responsabilidad escolar ante los padres a la perspectiva de la sociedad y mundo.
2	Padres. Madre y amigo: convención de la identidad de género. Hermanas: cuidar relaciones.	No	No relevante	Pensar diferente de su madre; acepta autoridad. Ser sí misma: aprender a "reaccionar" a lo que se vive.
3	Padres. Tío: como ejemplo negativo, de falta de respeto.	Importante como experiencia general de formación. Maestra: no respeta elección.	No relevante	Equilibrar autonomía y obediencia. Libertad como posibilidad.
4	Padres. Hermana mayor.	Adquirir seguridad. Autocontrol. Amigo: esfuerzo. Maestra: amistad, autoestima.	No relevante	Perspectiva: del castigo a ser buen hijo y actuar por convicción. Esfuerzo.
5	Padre; madre secundaria. Esencial, sin que la suya sea perfecta.	Poco, no proceso institucional. Algunos maestros.	No percibe su práctica como algo significativo.	Lograr autonomía del padre. Interacción con los diferentes cuenta.

Papel del pensamiento	Valores principales	Rasgo destacado
Valorar las situaciones. Importancia de la empatía; el sujeto vive en relación social.	Respeto basado en igualdad. Esfuerzo. Verdad. Honestidad. Confianza.	Distingue entre ambiente social y principios propios. Diversidad de valores y jerarquía.
Fundamental: ver efecto de acciones, más de las negativas. Comprender los conflictos.	Verdad. Respeto a padres y obediencia. Reflexión. Voluntad.	Aprendizaje por observación. Conflicto en identidad de género. Desconfiar de la gente: peligro.
Hacer plan de vida. Jerarquizar entre intereses y valores.	Respeto: expresa libertad/ igualdad. Obediencia responsable en padres e hijos.	Autonomía en la obediencia. Distingue entre la autoridad y el juicio personal.
Nueva habilidad. Pensar las consecuencias de la acción: seguridad del bien.	Esfuerzo. Amistad: apoyo incondicional al amigo. Honradez.	Descubre posibilidad de ser autónomo. Ver la perspectiva del otro.
Analizar las circunstancias, reflexionar. Atención a lo diverso de la vida.	Amor o empatía como sensibilidad moral. Tolerancia. Cooperación.	Responsabilidad por su desarrollo. Conciencia de cultura machista.

que el sujeto 2 menciona en especial a su madre. Algunas de estas diferencias de roles contienen elementos que generan conflictos en la transición entre los estadios.

- 2) Los estudiantes 3, 4 y 5 manifiestan mayor reconocimiento del valor "libertad" y están motivados para lograr una práctica coherente que equilibre autonomía personal y lealtad a las personas significativas. Los otros estudiantes, por el contrario, aprecian más en sus vidas el valor de la verdad.
- 3) A pesar de ser diferentes en el crecimiento moral postconvencional, entre los sujetos 5 y 6 se observa una similitud en la importancia del padre en su formación.
- 4) La relación con los padres muestra diferencias; es notorio cómo en los estudiantes 3, 4 y 5 existe una búsqueda de emancipación y de reconocimiento de su capacidad de juicio por parte de los padres.

En definitiva, en una observación del conjunto de casos, del tipo y fuerza de los valores personales, el papel del pensamiento –la reflexión–, la conciencia de su proceso de desarrollo y la atención a su experiencia en el aprendizaje, las historias ayudan a comprender la variedad de caminos en el crecimiento moral hacia la autonomía.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Barba, B. (1998). La formación de valores y la participación social. En P. Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México, I* (pp. 240-281). México: Fondo de Cultura Económica/Conaculta.
- (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bebeau, M., J. Rest, y D. Narváez (1999). Beyond the promise: a perspective on research in moral education. *Educational Researcher*, 28 (4), pp. 18-26.
- Colby, A., T. Ehrlich, E. Beaumont y J. Stephens (2003). *Educating Citizens. Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching- Jossey-Bass.

- Conde, S. (1993). *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México. Estudio de caso*. Aguascalientes: El Perro sin Mecate.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hoyos, G. y M. Martínez (coords.) (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro/Organización de Estados Iberoamericanos.
- Guerrero, A. (2003). *Los jóvenes de Aguascalientes, malabaristas entre la continuidad y el cambio*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Kohlberg, L. (1974). Desarrollo moral. En D. Sills (ed.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 7 (pp. 222-232). Bilbao: Aguilar.
- (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J. A. Jordán y F. Santolaria (eds.). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: PPU.
- (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luengo, E. (2002). La visión juvenil del mundo: sus representaciones, actitudes y valores. En J. A. Pérez (coord.) *Jóvenes mexicanos del siglo XXI: encuesta nacional de juventud 2000*. México: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud / Secretaría de Educación Pública, pp. 314-415.
- Maggi, R., A. Hirsch, M. Tapia y M. T. Yurén (2003). Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2001). En M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad, III* (pp. 923-941). México: Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of Moral Motivation from Childhood to Early Adulthood. En *Journal of Moral Education*, 36 (4), pp. 399-414.
- Pérez, J. A. (coord.) (2002a). Documento marco. Planteamientos generales de la Encuesta Nacional de la Juventud. En *Jóvenes mexicanos del siglo XXI: encuesta nacional de juventud 2000*. México: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud / Secretaría de Educación Pública, pp. 12-25.
- (coord.) (2002b). *Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud 2000*. México: Secretaría de Educación Pública/Instituto Mexicano de la Juventud.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.

- Rest, James (1983). Morality. En P. Mussen (ed.). *Handbook of child psychology*, 3 (pp. 920-990). Nueva York: John Willey.
- Rest, J. (1983). Why does College promote Development in Moral Judgement? En *Journal of moral education*, 17 (3), pp. 183-194.
- Rest, J., D. Narváez, S. Thoma, y M. J. Bebeau, (1999). *Postconventional Moral thinking. A Neo-kohlbergian Approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogers, C. (1997). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Schujman, G. (coord.) (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/Organización de Estados Iberoamericanos.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- (2002). *The Culture of Morality. Social Development, Context, and Conflict*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Yurén, M. T. (coord.) (2003). El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado de conocimiento en México (1991-2001). En M. Bertely (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad, III* (pp. 943-966). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad.

# Escollos y posibilidades de formación ciudadana en población vulnerable

Teresa Yurén  
y Miriam de la Cruz

## Resumen

Se exponen las dificultades y posibilidades de formación ciudadana en madres jornaleras migrantes. Se realizó una reconstrucción hermenéutica a partir de entrevistas y observación participante en un taller cuyos ejes fueron aprender a aprender, aprender de y con otros, aprender a convivir y aprender a ser. Aunque la vulnerabilidad impide anclar la ciudadanía en el ejercicio de los derechos, se encontró que la pertenencia y la

## Abstract

*In this work there are exposed the difficulties and possibilities of civil training in case of agricultural workers and migrant mothers. Participant carried out a hermeneutic reconstruction from interviews and observation in a workshop in which axes were: learn to learn, learn of and with others, learn to coexist and learn to be. It has been founded that, though the vulnerability prevents from anchoring the citizenship in the exercise of*

TERESA YURÉN, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. [yure1@buzon.uaem.mx].

MIRIAM DE LA CRUZ, Becaria del Conacyt del Doctorado en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos [miri\_1204@yahoo.com.mx].

Este trabajo se realizó en el marco del proyecto: "Familias aprendiendo: una estrategia para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas migrantes, enfatizando las dimensiones del aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser", financiado por el fondo SEP/Conacyt, Ref. Convocatoria: SEB-2006-01, proyecto 50649.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2009, pp. 123-150.

Fecha de recepción: 06 de junio de 2008 | fecha de aceptación: 15 de julio de 2008.

participación, la posibilidad de la formación ciudadana en población vulnerable radica en propiciar la re-apropiación de su dignidad y facilitar la adquisición de competencias y motivaciones para aprender a lo largo de la vida y para transformar su entorno en un ámbito de socialidad/eticidad dignificante. Al final, se postula que, para lograr lo anterior, se necesita un dispositivo dialógico y una mediación con sentido ético.

**PALABRAS CLAVES**

ciudadanía, coformación, eticidad, derechos

*the rights, the belonging and the participation, the possibility of the civic education in case of vulnerable population takes root in propitiating the reappropriation of the dignity and in facilitating the acquisition of competitions and motivations to learn along the life and to transform the environment into an area of sociality/ethical dignity. Finally there is postulated that, to achieve the previous, a dialogic device and mediation with ethical sense is needed.*

**Key words**

*citizenship, co-training, ethnicity, rights*

---

## Presentación

**E**n este artículo se exponen algunos resultados de una investigación aplicada cuyo universo de estudio son los grupos vulnerables. En específico, se examinan las dificultades y posibilidades de la formación ciudadana en madres jornaleras migrantes. La estrategia consistió en desarrollar un taller basado en el siguiente supuesto: si las madres de familia se incorporan a un proceso educativo a lo largo de la vida que incluye el aspecto sociomoral, ello repercutirá favorablemente para educar en la escuela a sus hijos, para construirse a sí mismas como personas y ciudadanas y para dignificar su entorno.

Se entiende por formación ciudadana el proceso por el cual un sujeto actúa consciente y activamente en producir, reproducir o transformar lo social, con lo cual se produce a sí mismo como ser social. Para tal proceso, el sujeto requiere adquirir competencias y motivaciones que le permitan participar en la definición de la *res publica* y en la creación/

transformación de la normativa social, con el fin de que ésta contribuya de manera efectiva a dignificar la vida. En el análisis, se consideraron tres dimensiones de la ciudadanía –el sujeto de derechos, la participación y la pertenencia–, vinculadas con los diversos aspectos de la vida ética (eticidad, moralidad y dignidad) y con el proceso de educación a lo largo de la vida.

### **El escenario, la unidad de análisis y el método**

En cierto lugar cercano a un ingenio azucarero se encuentra un albergue destinado a los jornaleros migrantes que se dedican a la zafra de diciembre a mayo. El albergue está conformado por dieciséis galerones, cada uno con 24 cuartos de aproximadamente tres por cuatro metros y techo de asbesto. En cada cuarto se aloja una familia o cuatro jornaleros solteros. Aunque en otro galerón hay parrillas y conexión para gas, se usan poco porque las mujeres prefieren cocinar en anafres junto a sus cuartos. Existen dos espacios para retretes y un conjunto de regaderas inhabilitadas. Los lavaderos se hallan en un área común, pero la escasez de agua obliga a los habitantes a ir al riachuelo cercano –donde los desechos del ingenio se vierten– para lavar la ropa y bañarse. En el centro, una cancha deportiva funge a veces como lugar de reunión para festejos (día del niño, día de la madre, día de reyes). Los espacios destinados a clínica y ludoteca están inutilizados, pues no hay presupuesto para personal. En el comedor, a cambio de un peso, se brinda a los niños escolarizados el almuerzo preparado por las madres de familia con los insumos que envía la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol). La electricidad funciona en un horario fijo y sólo durante el tiempo que dura la cosecha.

Los jornaleros trabajan de cinco de la mañana a seis de la tarde –o más–, incluidos los domingos, para obtener entre 600 y 900 pesos por semana. A media mañana, un camión pasa al albergue a recoger el “taco” para los jornaleros, es decir, el alimento que preparó cada mujer para su esposo y que es colocado en una bolsa de color con alguna señal. Después

de la quema de la caña, en el camión que recolecta las bolsas, suelen regresar algunos de los hombres, con ropa, cara y brazos cubiertos de ceniza, el machete en una mano, la garrafa de agua vacía en la otra y el cansancio a cuestas. La mayoría de ellos permanece en el campo hasta la tarde. Sus jornadas son largas y muy cansadas. No cuentan con más equipo que el que ellos aportan: machete, lima, una camisa larga para proteger la piel del ahuate, sombrero para evitar la insolación, garrafa con agua y un paliacate con el que se cubren nariz y boca en el momento de la quema de la caña.

Las mujeres pasan los días lavando ropa, yendo al molino, preparando "el taco" para el compañero y los hijos que van al campo, cuidando a los pequeños y realizando tareas asignadas por la escuela, la Sedesol o la administración del albergue: a) limpieza de la escuela; b) elaboración del almuerzo y aseo del comedor de los niños; c) aseo de las zonas comunes del albergue, y d) pláticas y actividades obligatorias para quienes son beneficiarias del programa Oportunidades. Son pocas las que buscan un ingreso extra desarrollando labores domésticas en casas cercanas o haciendo "el taco" para los solteros, pues esto las obliga ya sea a pagar a otras las tareas de limpieza que ellas no pueden desempeñar para la escuela o Sedesol, o a no enviar a sus hijos a la escuela para eludir la demanda de llevar a cabo esas faenas.

En algunos casos, las mujeres acompañan a los hombres a la cosecha de la caña; en cambio, los hijos varones empiezan a ir al campo desde los ocho años. Cuando termina la zafra, los habitantes del albergue se desplazan a otros lugares para trabajar en cosechas de chile, jícama o tomate, en las que participan padres e hijos. Sólo algunas familias se quedan en los albergues –lo cual requiere una negociación previa– y los padres trabajan como albañiles o en otras tareas. Muchos de los niños revelan en su rostro y estatura diversos grados de desnutrición; un buen número de ellos anda descalzo; manos y pies están maltratados por el contacto con la tierra.

Algunas mujeres comentan que las condiciones de vida son más difíciles en otros lugares a los que van a cosechar, pues, en ausencia de

albergues, duermen todos juntos en grandes galerones o bajo enormes pabellones, sin privacidad alguna. A menudo, escasean retretes, luz y agua. A falta de escuelas, los instructores comunitarios imparten clases bajo toldos en galerones calurosos o en camiones viejos habilitados como salones de clase.

El lugar que se estudió no se halla en tales condiciones, pues junto a él hay una escuela primaria –que opera conforme al Programa de Educación Primaria para niños Migrantes (Pronim)– y muy cerca hay una secundaria y una preparatoria. Sin embargo, en el censo de 2007 –en el que contribuimos–, se revela que 26.4% de los niños de entre seis y once años y 47% entre doce y dieciséis años no están inscritos en la escuela. Si bien las familias que envían a los niños a clases son beneficiarias del programa Oportunidades, la beca que reciben no representa un incentivo suficiente para evitar el fracaso escolar y el abandono de las aulas desde temprana edad. Este rezago fue lo que precisamente se colocó en el foco de esta investigación.

Por diversos estudios, se sabe que los padres de familia desempeñan un importante papel en el logro escolar de los hijos. Un estado del conocimiento de la década 1992-2002 revela que la escolaridad de la madre, el ejemplo académico de los padres y su ayuda en las tareas escolares son variables significativas en la persistencia en la escuela (Vera y Montaña, 2003) y que los padres profesionistas están en mejores condiciones para brindar el apoyo que requieren los niños (Ruiz, 2003).

De lo anterior, se infiere que los padres de familia con escasa escolaridad no favorecen la permanencia de sus hijos en la escuela; pero otras investigaciones revelan que, además de ese factor y de la necesidad de que el trabajo de todos los miembros de la familia contribuya a aumentar el ingreso familiar, en la reproducción del rezago escolar influye una conflictiva relación familia-escuela, en especial cuando se trata de familias de nivel socioeconómico bajo. En algunos casos, los padres no se sienten bien tratados por los maestros o incluso se sienten utilizados por la escuela (Espeleta y Weiss, 1996; Del Castillo, 2007). A ello se suma que los agentes escolares responsabilizan a la familia de los problemas de conducta y

bajo aprovechamiento de los niños (Blasco, 2005) y devalúan la educación familiar (De la Cruz, 2008).

Lo anterior parece reforzar la idea de algunas madres en el sentido de que la educación escolar sirve poco para superar la condición de vida de las familias y que más que brindar oportunidad de desarrollo les complica la vida. Considerando esto, la unidad de análisis fueron las representaciones de las madres de familia en torno de la educación y las instituciones, en particular, la escuela. Interesó saber en qué y cómo contribuyó el taller desarrollado en la redescrición de las representaciones (Pozo, 2003) de esas mujeres. Aquí se privilegian las vinculadas con la ciudadanía.

Para reconstruir las representaciones de las madres de familia y sus posibles transformaciones, se realizó observación participante a lo largo del taller; al término de la primera parte, se aplicaron entrevistas abiertas con base en un guión temático y al concluir la segunda parte se efectuó una grupal. Por último, se hizo una reconstrucción hermenéutica (Habermas, 1985) que permitió establecer algunos postulados para la formación ciudadana.

### **La vulnerabilidad y los escollos de la formación ciudadana**

La concepción moderna de la ciudadanía, como dice Giner (2007), surge en el siglo XVII con un conjunto de teorías que aluden a la soberanía política, a la capacidad de las personas de participar en el cuerpo político y de ser sujeto de derechos y deberes. Con base en esta idea y en cuanto a la población del estudio, aparecen interrogantes: ¿de qué manera son sujetos de derechos y deberes?, ¿en qué medida ejercen la soberanía?, ¿cómo participan en el cuerpo político? Para responderlas, se partió de que este grupo forma parte de lo que oficialmente se conoce como grupos o comunidades vulnerables, definidos como quienes:

Por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, edad, género o discapacidad, se encuentran en una situación de mayor in-

defensión para hacer frente a los problemas que plantea la vida y no cuentan con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas. La vulnerabilidad coloca a quien la padece en una situación de desventaja en el ejercicio pleno de sus derechos y libertades [...] las personas, grupos y comunidades en esta situación tienen derechos únicamente en el nivel formal, ya que en los hechos no se dan las condiciones necesarias para su ejercicio (Gobierno de la República, 2008).

Si se considera que el ciudadano es un sujeto de derechos, la condición de vulnerabilidad los convierte *de facto* en no ciudadanos. Aunque el Estado asume, también formalmente, la responsabilidad de proteger a sus integrantes para hacer valer sus derechos, en los hechos ocurre que su acción se centra en los que *de jure* y *de facto* son ciudadanos.

Resulta claro que la mirada oficial asume la vulnerabilidad como un hecho atribuible a los propios sujetos, a sus orígenes o al azar que pone a los sujetos en condición de desventaja. Desde una perspectiva crítica, la vulnerabilidad es vista como resultado de complejos mecanismos y relaciones de poder que convierten a un sector de la población en víctimas. Así, por ejemplo, Beck (2002) señala que quienes no gozan de libertad global son víctimas de la globalización, mientras Dussel (1998) muestra que se trata de un sistema económico-político también de eticidad, porque “no permite vivir a la víctima, le niega al mismo tiempo su dignidad de sujeto a la víctima y la excluye del discurso” (p. 372).

Los agudos análisis de Z. Bauman (2005) revelan que en la modernidad actual (“líquida”, como le llama este autor) los sujetos más vulnerables son aquellos que, una vez excluidos de los beneficios de la globalización, son considerados como los parias de la civilización y tratados como *homo sacer* (“de vida sin valor”) o sujetos residuales.

Uno de los mecanismos que descubre Bauman (1999) para que el Estado se desentienda de esos grupos tiene como eje el tema de la seguridad. En tiempos de globalización –dice–, las élites se sienten amenazadas, por lo cual procuran aislarse e intentan que su espacio de vida sea físicamente inaccesible a quienes ven como amenaza. Por su parte, el Estado, que ha

perdido su fuerza cohesionadora y su función como garante del bienestar de los ciudadanos, busca vías para legitimarse y encuentra en el tema de la seguridad personal una especie de “razón de Estado”. La seguridad es, entonces, el espacio en el que el Estado se vuelve necesario: las actividades criminales forman parte del conjunto de amenazas y miedos de las élites, pero también todas aquellas actividades que se consideran conductas antisociales (como las reivindicaciones laborales) porque amenazan el orden que garantiza el desorden del mercado desregulado.

Si el Estado nación ha renunciado a trazar el proyecto nacional, no lo ha hecho, dice Bauman (2005), “al derecho de presidir la distinción entre orden y caos, ley y anarquía, ciudadano y *homo sacer*, pertenencia y exclusión, producto útil (=legítimo) y residuo” (p. 49). Los excluidos son individuos residuales, son *de facto* no ciudadanos. Su inseguridad es de otra índole: no saben si tendrán para comer el día de mañana. Su incertidumbre proviene de haber sido despojados no sólo de un lugar seguro donde vivir, sino también de la confianza en sí mismos y de la autoestima necesarias para mantener su supervivencia social. Esto los vuelve aún más vulnerables. De este modo, los dos ingredientes que constituyen la base del poder político actual son, por un lado, esta vulnerabilidad y, por otro, la inseguridad de las élites.

La vulnerabilidad específica de los jornaleros se refuerza día a día mediante la estrategia que se sigue para enfrentar su alteridad. Los albergues en los que se ubican son espacios a la vez antropoémicos (una especie de guetos en los que están como exiliados) y antropofágicos (el lugar los asimila convirtiéndolos en individuos no diferenciables) (Bauman, 2000). Se les trata, pues, como extraños y como idénticos. También idéntico parece ser el tiempo de estos jornaleros, siempre presente, sin hacer historia y sin proyectar futuro.

Como parte del escenario mundial, los estados protegen a unos y profundizan la vulneración de otros. Mientras que, frente a la inseguridad de las élites, el Estado mexicano despliega la violencia legítima y las argucias legales; frente a la inseguridad de los parias reacciona con dádivas que resultan insuficientes para paliar la miseria y con programas preca-

riamente instrumentados; en cambio, se lava las manos con respecto a los prejuicios que resultan del libre juego de las fuerzas del mercado. Esto se ve como asunto privado ajeno a un Estado que ha renunciado a ser Estado social y Estado árbitro.

El jornalero migrante, uno de los parias de la modernidad, es consciente de su desprotección y abandono. Sabe que es reemplazable con facilidad y que ni las organizaciones campesinas ni los partidos políticos luchan en serio por resolver sus penurias. No exigen mejores condiciones, porque dicen: “¡Quién nos va a oír!” Para ellos “no hay jornadas descansables; hay que trabajar todos los días, puras jornadas *cansables*”. No tienen tiempo para el cuidado de sí, para la reflexión, para aprender. Su jornal y su estabilidad en el trabajo se sujetan a la ley del más fuerte. A nadie le importa que respiren ceniza todos los días, que el ahuate les corte las manos, que el asbesto o la insalubridad afecten su salud. No importa que los niños tengan derecho a la educación: si no cuentan con acta de nacimiento no son aceptados. Sólo se les otorga la seguridad social durante el tiempo de la cosecha. A nadie le importan su lengua y sus costumbres. Si no reivindican sus derechos, la falla es atribuible a ellos; si los reivindican, se convierten en amenaza social, se vuelven indeseables, un peligro para el orden vigente.

Los jornaleros tienen muchos deberes, pero encuentran múltiples obstáculos para ejercer sus derechos. “Pa’ qué voy a registrar a mi niño, si ya me dijeron allí que sólo si estoy casada como Dios manda, me lo aceptan”, dice una jornalera. “No me reciben a mi niño en la escuela, porque no tengo papeles [acta], pero tengo que ir a Puebla a sacarlos y no puedo”, señala otra.

Ante esta realidad no cabe sino recordar la aguda crítica de Marx a Hegel cuando decía que en el Estado de Derecho que el segundo proponía no es el pueblo quien crea la constitución, sino ésta la que crea a aquél (Marx, 1982: 343). La población vulnerable sufre una forma de alienación de este tipo: se vive sólo como súbdito de las normas, del orden instituido, pero no como parte del soberano que crea las instituciones para proteger sus derechos. Tienen deberes, pero *de facto* no ejercen derechos ¿En qué

pueden anclar, entonces, estos grupos su ciudadanía?, ¿quizás en su sentido de pertenencia?

### **La exclusión: el otro lado de la pertenencia y la participación**

Participar es tener parte de algo. Quienes en la vida social sólo tienen la parte de los deberes, pero no la de los derechos, en sentido estricto, no participan, viven exiliados del mundo social y de la vida pública; son lo otro, lo ajeno, lo distinto, lo que ha de normalizarse para volver aceptable. No cuentan con el margen de libertad requerido para participar.

Tampoco tienen vida propia que merezca reconocimiento. Así como al resto de los parias de la modernidad, se reconoce a los jornaleros migrantes como iguales siempre que acepten el modelo de homologación (Ferrajoli, 2004) organizado conforme a un perfil que no es el suyo –sino el del ciudadano con amplio margen de libertad, del individuo competitivo con una cultura supralocal, del sujeto urbano y emprendedor–. Frente a quienes cumplen ese perfil, estos parias son considerados *homo sacer*, vidas desprovistas de valor que, con su fealdad y su hedor, ofenden la belleza de la bonanza de las élites; vidas reemplazables y despojadas de significación humana (Bauman, 2005).

La institución pública se les impone y los somete de múltiples formas. Paradójicamente, las estrategias desplegadas para brindarles oportunidades constituyen nuevas cadenas que limitan su margen de libertad: “Saqué a mi niña de la escuela, porque, como tengo tantos niños, me toca ir a limpiar [la escuela] muchos días y no puedo tanto”, dice una jornalera. Si se les pregunta por qué no trabajan para aumentar el ingreso familiar responden que, además de acompañar al esposo a cortar caña cuando es necesario, no pueden faltar a las pláticas de Oportunidades, a limpiar la escuela, el comedor de Sedesol, cada vez que les toca, a preparar la comida de los niños y cuando les toca mantener limpias las áreas comunes del albergue. Si no cumplen, deben pagar a otra para que lo haga y en ello se va el dinero que ganan. Así, lo que debiera ser gratuito es pagado

mediante servicios no remunerados y pérdida de oportunidades de obtener ingresos adicionales para la familia.

Su actividad en la vida pública no va más allá de tramitar su credencial de elector, porque el seguro social se las solicita; no suelen votar, pues no creen en las promesas de los políticos. Tampoco comparten un proyecto político por el cual luchar, debido a que en su vida no hay tiempos y espacios para ocuparse de ello. Apenas intercambian algunas frases al día con sus pares; mantienen la distancia, porque saben que las interacciones suelen desembocar en conflicto. En suma, no participan ni en la definición de la *res publica* ni del proyecto social.

Carecen de algo que dé sentido a su participación y ello deriva en buena medida de la no pertenencia. Conviene recordar que, como señala Villoro (1998), es diferente la manera como alguien establece este vínculo con una nación o un Estado. Se pertenece a un Estado al momento de someterse a su sistema normativo. En cambio, respecto de una nación, “se define por una autoidentificación con una forma de vida y una cultura [...] es parte de la identidad de un sujeto [...] satisface el anhelo de todo hombre de pertenecer a una comunidad amplia” (p. 18). En esta idea, hay dos nociones ligadas: la comunidad y la identidad. A éstas se añade una tercera: la de eticidad.

En la obra de Hegel, la eticidad natural se manifiesta como la solidaridad irreflexiva de la comunidad, el *Volkgeist* (espíritu del pueblo), presente en cada uno de los particulares como un sentimiento de lo que debe ser, de lo que la comunidad acepta como válido, como bueno (Hegel, 1982). La solidaridad se rompe por las necesidades de cada uno, las cuales generan intereses en conflicto; la unidad sólo puede restaurarse por la civilidad, ámbito en el que el sistema de necesidades es regulado por el derecho (Hegel, 1979). Este último es un momento abstracto al que se opone el de la moralidad –en forma de autoconciencia que “se comporta hacia los otros como universalidad” (Hegel, 1966: 371)–, el cual, a su vez, es superado en el ámbito en el que los particulares, en tanto que ciudadanos, ejercen su derecho en el Estado y el pueblo-nación se configura como Estado de Derecho (Hegel, 1985). En esta fase, que Hegel resume con el término

de “eticidad concreta”, se da la síntesis de los momentos anteriores. La eticidad concreta contiene a la comunidad, en unidad dialéctica con la normatividad del Estado y la moralidad.

Si ya desde la época de Hegel esa idea resultaba ingenua, como lo mostró Marx en su crítica (1982), en la actualidad resulta insostenible. En uno de sus lúcidos ensayos, Bauman (1999) sostiene que en los tiempos de hoy

las únicas comunidades que pueden construir los solitarios, y que los administradores del espacio público pueden ofrecer [...] son aquellas construidas a partir del miedo, la sospecha y el odio. En algún momento, la amistad y la solidaridad que eran antes los principales materiales de construcción comunitaria se volvieron muy frágiles, muy ruinosas o muy débiles (p. 23).

En el caso presentado, la migración se convierte en un factor que contribuye a fragilizar aún más los lazos comunitarios. La mayoría de los jornaleros realizan una migración circular que los convierte en migrantes permanentes; otros, los menos, son migrantes de retorno, es decir, van y vienen a sus lugares de origen (Chávez y Landa, 2007). Los primeros se desarraigan al punto que su referente comunitario se convierte sólo en un recuerdo nostálgico; los segundos van perdiendo costumbres, tradiciones e incluso la lengua originaria que llega a convertirse en “estigma o dificultad para que se incorporen a las formas de vida, consumo y convivencia en las regiones de atracción” (p. 16).

Si la migración toca los lazos comunitarios, también afecta los societa-rios, pues, como advierten Chávez y Landa (2007), la falta de organización social, de formas de interlocución y gestión ante sus problemas y demandas comunes provoca que la mayoría de las veces éstas sean dejadas sin solución, en virtud de las características inestables de su contratación y estancia en las zonas de empleo.

Podría decirse que esta población sufre una doble crisis identitaria, entendida como una ruptura del equilibrio entre los diferentes componentes de una configuración identitaria (Dubar, 2000). La primera se origina por el pasaje forzado de una forma comunitaria de vida –que se reproduce a lo lar-

go de generaciones, en virtud del sentido de pertenencia de cada individuo al grupo que se considera como algo esencial, necesario, vital— a una forma societaria de vida; la segunda surge del hecho de que los sujetos son arrojados a esa forma societaria de vida la cual, además de su carácter efímero, inestable y provisorio, no se elige, sino que es impuesta por las circunstancias. Atendiendo a la distinción de Dubar (2000) respecto de identidades para sí e identidades para otro, puede decirse que los referentes identitarios de estos grupos configuran identidades atribuidas. Así, además de perder el lugar de acogida, de seguridad derivado de la forma de vida comunitaria, permanecen en una forma societaria siempre inestable e impuesta, configurádola de una identidad personal sometida a los designios de los otros.

No es de extrañar, entonces, que el sentimiento de desamparo invada a quienes ven el movimiento migratorio como algo ineluctable y lleve a la crisis a resolverse con una especie de desarraigo resignado. Cuando se les pregunta si se van a establecer en algún lugar, dicen: “Todavía no sé”. “Depende si puedo agarrar el carro que va pa’ Chihuahua”. En su mundo de la vida, el espacio que habitan y ofrece un reducido margen de libertad no constituye un referente identitario; el Estado tampoco. Su mundo cultural, es decir, su pueblo, es sólo un recuerdo nostálgico o un lugar de visita. En este panorama, ¿cuál puede ser el eje de un proyecto de formación sociomoral para sujetos en estas condiciones de vida? Realizamos el taller con la pretensión de que los resultados ayudaran a encontrar la respuesta a esta interrogante.

### **El taller para madres: una vía para aprender**

El taller se organizó en torno de cuatro ejes: aprender a aprender, aprender de y con otros, aprender a convivir y aprender a ser. Se dividió en dos partes, cada una de cuatro meses en los que trabajamos dos veces por semana: una, para apoyar la alfabetización y la segunda, para exponer un tema (“plática”) y aplicar ejercicios. Combinamos temas previstos —como la autoformación, el acto de aprender, los derechos humanos, la identidad, la ciuda-

danía, la convivencia— con otros que derivaron de los primeros —los libros, la violencia y el tiempo— y otros más que ellas escogieron —la gestación, el cuidado de los niños, la nutrición, las cuentas y el uso de la computadora y de Internet—. Cada sesión fue de dos horas aproximadamente.

El equipo de trabajo estuvo constituido por seis mediadores para la primera parte del taller y cuatro para la segunda. Se recurrió a diapositivas, videos, libros y computadoras. Durante los cuatro primeros meses (febrero a mayo de 2007), se trabajó de manera paralela un taller para madres, uno para jóvenes y otro para niños y niñas. En la segunda parte (febrero a mayo de 2008), se trabajó otro en el que participaron varias madres con sus hijos, ayudándose a comprender y a resolver los ejercicios que se les asignaban.

Aunque en el albergue hay alrededor de 170 madres de familia, sólo quince de ellas han asistido a nuestras sesiones de taller y, salvo excepciones, su asistencia ha sido intermitente. Cuando se les pregunta el porqué, describen su jornada siempre sometida a horarios establecidos por otros: para ir al molino, preparar el almuerzo de los niños, enviar “el taco” al esposo y hacer la limpieza o lavar.

La edad de las madres de familia que participan en el taller oscila entre los 17 y los 40 años. Hay madres muy jóvenes; acudían con su bebé en los brazos o en el rebozo y con niños pequeños alrededor. Casi todas empezaron a tener a sus hijos a los 14 o 15 años. Incluso hay una abuela de menos de 40 años. Cuando inició el taller, la mayor parte eran analfabetas. Sólo una leía con fluidez; ahora, todas lo hacen, aunque algunas con dificultad. También han participado niños de diversas edades interesados en “las pláticas”, los ejercicios o el uso de la computadora.

Cuando se preguntó por qué no participan otras mujeres, una comentó: “Si ven que dan algo, vienen; si no se da nada, no vuelven a venir. Por eso, aquí vienen a dar muchos cursos y luego los suspenden, pues dejan de venir”. Así, el hecho de que en las pláticas siempre hubiera algunas mujeres fue considerado un éxito. Esto se corroboró cuando el informe entregado por la promotora de Sedesol permitió que esa institución instalara cinco computadoras para facilitar nuestro trabajo.

Desde la segunda sesión de trabajo, fue notable la dificultad para llevar una secuencia en el mismo, por sus múltiples actividades; también era difícil interactuar, porque están acostumbradas a talleres en los que aprenden trabajos manuales o a las pláticas de Oportunidades o de la escuela que tienen un tono normativo. Les resultaba una nueva experiencia la actividad en la que se invitaba a interactuar pensando en su vida, en su proyecto, en sus formas de relacionarse y en su necesidad de aprender.

Con base en un trabajo previo con madres de familia en condición de pobreza (Yurén, 2006), en una de las primeras sesiones presentamos la alegoría de la caverna de Platón. Al preguntarles cuáles eran sus cadenas, contestaron: “el quehacer”, “los maridos que no dejan”. Reconocieron que el esfuerzo de educarse provenía de cada una de ellas y resultaba necesario un motivo para aprender –alguna mencionó que deseaba aprender para ayudarle a su niño–. Esto contribuyó a la permanencia del taller. Una de ellas había dicho: “Yo ya no estoy para aprender”, mientras llevaba el puño en su cabeza como para afirmar que tenía cabeza dura; sin embargo, acudió varias veces.

La sesión “¿Qué aprendemos?” ayudó a hacer propia la idea de que todos podemos aprender en cualquier momento de la vida y en distintas circunstancias, sin necesidad de un espacio escolar. Se procuró favorecer el reconocimiento tanto del contenido de sus aprendizajes, como de los espacios vitales donde ocurre, los agentes y situaciones que lo propician y las etapas de la vida en las cuales se aprende. Se convencieron de que es posible aprender en la familia y en el espacio de vida y también de otros, aun cuando no sean maestros; comprendieron que todos podemos enseñar algo a otros. Después de la sesión, tres de ellas externaron: “Quiero aprender a leer y escribir”. El único varón que asistió expresó su deseo de aprender a enseñar, pues él había estudiado secundaria y deseaba enseñarle a su esposa a leer: “He tratado de enseñar, pegando imágenes y poniéndoles nombres; pero no puedo, me desespero”. Asimismo, manifestó su interés en aprender computación, pues, según había oído, “meterse” a Internet era como entrar a un “gran cerebro”. Una de las mujeres dijo interesarle saber qué es el cerebro; otra más comentó que si enseñábamos computación, le diría a su marido, pues él también

deseaba aprender. Cierta mujer que apenas habla español dijo al mediador: "Tú dices que yo también puedo enseñar; yo sé tejer, yo te puedo enseñar a tejer". En suma, descubrieron que, por simple que parezca lo aprendido, el aprendizaje requiere un proceso. Si bien al principio puede haber errores o las situaciones por resolver parecen complejas, hallaron que gracias al ejercicio y la experiencia el conocimiento se afianza.

En otras sesiones, se abordó el tema de la identidad, lo cual resultó relevante, pues las participantes provienen de diferentes estados de la República y hablan distintas lenguas. La coordinadora de la sesión solicitó que se le enseñaran algunas palabras en tlapaneco, lengua de tres de las mujeres presentes. A pesar de los esfuerzos por pronunciar las palabras, no tuvo éxito. Ello propició la risa divertida de las mujeres y las niñas que hablaban esa lengua, quienes, además, intentaron corregirla. Según las mujeres, muchos niños ya no desean hablar la lengua de sus padres. Una de ellas lamentaba que, si bien dos de sus hijas entendían el tlapaneco, se negaban a hablarlo, pues algunos "los ven mal" y suponen que no saben español. Según refirieron, evitaban hablar en su lengua debido a que algunas mujeres les reclamaban al afirmar que recurrían a su propia lengua para hablar mal de las otras. Después de varias preguntas sobre el tema, hubo coincidencia al opinar sobre la importancia de que los niños aprendieran y conservaran su lengua materna.

En cada sesión se procuró que las participantes se expresaran en forma abierta para reconocer sus identificaciones en su propio discurso. También se intentó formar la conciencia de que en la identidad surge el juego de la igualdad y la diferencia; así, se les orientó para encontrar aquellos aspectos que las hacen iguales a otros, pero diferentes de los demás. Las mujeres discutieron acerca de la importancia de aceptar las diferencias de los otros.

Otro evento digno de mencionar ocurrió cuando un mediador, en cumplimiento de lo acordado en sesión anterior, llevó a una de las mujeres varias recetas de soya. Alguna reclamó que a ella no le habían dado; otra tomó la palabra por las demás y dijo: "Todas queremos recetas". Se acordó llevarlas a todas para la siguiente ocasión. Cuando alguien expresó: "No sé hacer la soya y dicen que es buena", se acordó preparar un platillo para que la

probaran. La idea gustó y fue oportunidad para despertar el entusiasmo de alguna, quien afirmó: “Sería bueno un convivio; nosotros podemos hacer tamal de frijol”. Así, cada una apuntó lo que aportaría (un platillo, refrescos, tortillas). Se convino en preparar el convivio para el final del curso.

### **Ciudadanía, eticidad y coformación: de temas a experiencias**

Al tratar el tema de la ciudadanía se destacó el sentido de pertenencia a un país, la relación de los ciudadanos con las instituciones y la idea de que el ciudadano construía su ciudadanía mediante prácticas económicas, políticas y culturales. En sus respuestas, se descubrió que, aun cuando son muchas familias, viven muy aisladas entre ellas mismas, debido, en parte, al miedo al conflicto, y en parte, porque pertenecen a distintas etnias y hablan diversas lenguas. No suelen realizar fiestas ni ceremonias ni organizarse para llevar a cabo algún proyecto. (Por eso fue significativo que decidieran organizarse para hacer un convivio.)

El albergue en el que se hallan les significa un lugar provisional, a pesar de que pasan ahí gran parte de sus vidas. Una mujer señalaba que prefería su casa en Guerrero, porque era más bonita, mientras otra prefería el albergue, pues había luz eléctrica –al menos durante algunas horas del día– y agua –durante el tiempo de la zafra–. Otra más dijo que le daba lo mismo estar en cualquier sitio. Una cuarta narró que tenía un hermano en Estados Unidos y afirmó: “Si está a gusto y le va mejor, pues está bien que se quede allá”. Cuando se le preguntó si ella lo haría, respondió: “Si pudiera, yo digo que sí”.

Sus respuestas evidenciaron que su relación con las instituciones es de subordinación. Expusieron sus dificultades para sacar actas de nacimiento, inscribir a los hijos en la escuela o recibir atención médica; también relataron la forma en la que son tratadas por los agentes institucionales, a quienes ven como autoridades.

En cierta ocasión, se llevó un poema en tlapaneco para practicar la lectura. Se retomó el tema de la identidad lingüística y la importancia de resguardar las lenguas originarias. Varias niñas que habían negado saber

tlapaneco participaron hablando su lengua y corrigiendo a la coordinadora quien leía las frases escritas por una de ellas. Pese a alegrarse por no sentir vergüenza de hablar en su lengua, una de ellas manifestó sentirse siempre extraña: "Aquí hablo el español, pero no me entienden bien; y también no me entienden en mi pueblo cuando hablo el tlapaneco y yo no entiendo muy bien cuando lo hablan".

Aprovechando que los mediadores llevaban la encomienda de unas monjas de entregarles varios bultos de ropa, se trabajó el tema de la justicia. Al entregarlos, la coordinadora indicó: "Tomen la ropa que necesiten y den a otras el resto, pero deseamos que nos digan a quiénes y por qué se las darán". Una mujer comentó: "Aquí la gente te jala las greñas cuando dicen que vienen a regalar ropa; aunque dicen que se van a formar, no se forman". En seguida, agregó: "No quiero que me peguen, mejor repártela tú para que se formen". La mediadora afirmó que no la repartiría y de cualquier forma la ropa no alcanzaría para todas; les insistió en reflexionar sobre cómo sería más justo repartirla. Una mujer propuso repartir entre las asistentes al taller, argumentando: "La gente que viene desea aprender; algunos no quieren venir, pues no tienen tiempo. Sólo vienen si se les dice que van a regalar ropa". Su idea sugería que quienes asistían por el mero interés de aprender, merecían un premio. Otra afirmó que era mejor darla a quienes más lo necesitaban. La mediadora respondió que ahí todas necesitaban la ropa por igual, pero ellas aclararon que algunas la necesitaban más. Al fin, dos de ellas acordaron repartir la ropa: "La vamos a repartir de poquito; hay quienes la tiran o la venden, no la vamos a dar a esas. La vamos a dar a quienes más la necesitan". El trabajo de reflexión sobre el criterio de justicia resultó significativo, en especial por tratarse de una situación en la que el bien era escaso y la interacción fácilmente podía desembocar en conflicto.

A medida que se avanzó en las sesiones de trabajo, se descubrió que resultaba difícil hablar de proyecto de vida si las participantes no distinguían muy bien el aquí y el ahora, el pasado y el futuro, el tiempo y el espacio. Después de hablar de las maneras de medir el tiempo y del paso de las estaciones, se realizó una actividad en la que debieron recordar su pasado, mirar su presente e imaginar su futuro. Les fue complicado

conversar sobre su infancia, porque decían recordar poco. Una de ellas contó que a los cinco años ya molía maíz y preparaba las tortillas; otra se acordaba cuando tenía ocho años e iba a la escuela; una tercera dijo que no le gustó la escuela. Cuando se les preguntó cómo se imaginaban dentro de algunos años, una mujer contestó: “Más señora y con tres hijos más”; otra se imaginaba con nietos; una más dijo que no quería ver a sus hijas casadas.

Se les hizo reflexionar acerca de que, pese a ya no podemos hacer nada en relación con el pasado, en el presente puede analizarse lo que está bien o mal y pueden cambiarse algunas cosas para que los hijos tengan un futuro diferente. Se les colocó en una situación que las llevara a pensar en su futuro y se les habló de la posibilidad de diseñar un proyecto. Una de ellas señaló que por eso era importante ahorrar; otras esbozaron lo que sería su proyecto: tener un lugar donde permanecer y una casa para los hijos.

Después de sesiones en las que se trataron temas como la gestación y el parto, se abordó el tema de la ética, el cual afloraba cada vez que se aludía a conflictos. Se utilizó una narración titulada “Leyenda de los temblores”; narraba la historia de una enorme serpiente de colores brillantes, de cuya cola se desprendía un manantial que, por donde pasaba, dejaba algún bien. Cuando los hombres pelearon, desapareció. Como siguen peleando, la serpiente sigue escondida, pero de vez en cuando se asoma, y provoca temblores de tierra con el movimiento de su cuerpo. La narración fue oportunidad para conversar acerca de las peleas que hay en el albergue, de las dificultades para enfrentar los conflictos. El ejercicio las llevó a enunciar una idea semejante al imperativo kantiano cuando señalaron que no les agradaba que otros fueran usados. Ello favoreció la reflexión sobre el modo en que se sentían tratadas por sus maridos y la forma en la que ellas mismas instrumentalizaban a otros.

También se trabajaron temas como el cuidado de los hijos y la importancia del juego en los niños; para el tema de la violencia intrafamiliar, se invitó a una especialista. Las asistentes compartieron algunas de sus experiencias y se sintieron motivadas a no permitir más violencia. Revaloraron el diálogo y el respeto entre los integrantes de la familia y reconocieron la necesidad de denunciar los casos de violencia.

En las últimas sesiones de la primera parte del taller, el tema central fue el uso de la computadora. Para satisfacer su curiosidad, se les habló de la utilidad de esa herramienta y de sus diversos usos. Por el interés que manifestaron, se asignó una sesión para que vivieran la experiencia de escribir en computadora. Más adelante, manifestaron interés en probar el uso de Internet, por lo cual fueron llevadas a un cibercafé para mostrar sus ventajas. Desde el momento en que los niños vieron a sus madres manipular el teclado, no hubo modo de evitar que se acercaran y desearan intentar. Se les prometió que la última sesión con computadoras se dedicaría a los niños. Al cumplir la promesa, se advirtió que ellos avanzaban rápidamente y ayudaban a sus madres.

Meses después, cuando regresamos para realizar la segunda parte del taller, hallamos que Sedesol había instalado cinco computadoras e invitaban a continuar con la experiencia. A partir de esa fecha, las madres participaron junto con sus hijos. En cada sesión, se combinó la exposición de un tema –correspondiente a alguno de los cuatro ejes del taller– con ejercicios en la computadora relacionados con él, lo que abría la posibilidad de manejar cada vez mejor el instrumento. En familia, resolvían crucigramas, acertijos, tablas y cuentas. Varios niños se quedaban más tiempo para practicar con el teclado, elaborando pequeños textos.

En esta segunda parte del taller, hubo énfasis en los derechos y la eticidad y, como tema transversal, la coformación entendida como proceso de aprender de y con otros. Se aplicaron algunos ejercicios, gracias a los cuales pudieron construir juntas el conocimiento; en uno de ellos se definió, mediante metáforas, el acto de aprender. Cada participante aportó algo; alguna dijo: “Aprender es como la vaca, porque ayuda a sembrar”. Una más opinó: “Aprender es como el agua que hace que todo crezca”. Otra apuntó que “aprender es como el fútbol, porque puedes meter goles”. Todas escucharon con atención lo que las otras decían y, además, aportaron ideas.

Otra experiencia significativa para las madres consistió en producir una serie de diapositivas para enseñar a otras a elaborar algo. Cada una eligió lo que quería enseñar a otra –por ejemplo, donas, tortillas, mole, chiles rellenos, flan, entre otros platillos– y eligió imágenes y colores de la serie

para escribir los textos necesarios y estructurar la presentación. Exponer su trabajo a otras les confirmó que no sólo eran capaces de producir algo lógico, bonito y útil, sino que podían enseñar a otros y aprender de sus pares en un espacio no escolar. Durante las exposiciones, se escucharon unas a otras con atención y una actitud receptiva, respetuosa e incluso amistosa.

### **Las vías de la formación ciudadana**

La reconstrucción hermenéutica de lo expresado por las jornaleras migrantes a lo largo del taller y en las entrevistas efectuadas reveló que, pese a los escollos para facilitar que las personas vulnerables anclaran su proceso de formación ciudadana, las participantes encontraron tres vías formativas:

1) *Aprender a lo largo de la vida y aprender de y con sus hijos.* Las mujeres se redescubrieron como aprendientes dispuestas a aprender a lo largo de la vida y convencidas de que pueden aprender de y con otros y que pueden ayudar a otros a aprender. Abundaron los comentarios como los siguientes: “Aprendí a leer y a escribir; ahora puedo ayudar a mis hijas con la tarea”; “Aunque todavía no sé leer bien, me gustó hacer los ejercicios; me gusta aprender y le voy a seguir”.

En relación con la educación de los hijos, una madre comentó: “Quiero que acaben todos (los ciclos)”. Otra señaló: “Le dije a mi hijo que ya no iba a seguir estudiando, porque son muchos gastos, pero él dijo que quería estudiar; estamos haciendo el esfuerzo y ahí va”. Una tercera indicó: “Me gusta enseñar a mis hijos lo que estoy aprendiendo aquí; siempre les cuento. Ahora sé que se puede aprender de muchas maneras: leyendo, platicando”. Otra más afirmó: “Me gustó usar la computadora y me gustaría que mis niños lo aprendieran a fondo; ahora el que no sabe manejarla es como analfabeta”. Una más opinó: “Me gusta escuchar a mi niña lo que aprende y también ella me pregunta [...] me gusta leer un poco los libros [...] yo quisiera seguir estudiando”. Alguna otra dijo: “Quiero aprender para poder decir [comunicar] luego le explico a mi niño, le ayudo [con

la tarea] y luego llega y me dice que esa calificación es de los dos y nos sentimos felices que sacamos diez”.

Reconocerse como aprendientes y percatarse de que pueden aprender con los hijos, además de estimularlos a que aprendan, las lleva a verse de otra manera, revalorarse, como se aprecia en este testimonio: “Yo digo que mientras quiera aprender, pues aprendo; eso no depende de la edad, sino de uno [...] aunque esté uno ya grande, si uno quiere aprender pues aprende. [Sirve] para que yo sepa muchas cosas y así le pueda enseñar a otras personas”.

2) *Construcción de un ámbito de eticidad y socialidad.* A pesar de que todas reconocen el albergue como ámbito en el que afloran con facilidad los conflictos, lo cual propicia el aislamiento de las familias, hubo algunas expresiones reveladoras de su deseo de generar una forma de vida que, sin dejar de ser provisional y societaria, constituya un ambiente de entendimiento y acuerdos. Prueba de ello fue cómo se organizaron para realizar el convivio con el que agradecieron nuestro trabajo. Cada una elaboró un platillo o aportó algo para todos. Otra muestra fue el esfuerzo desplegado para expresarse al exponer a las otras su trabajo: “Cuando hice mi exposición –dijo una–, me sentí nerviosa, pero me sentí contenta de poder hacerlo”. Las demás asintieron al compartir esa experiencia. Además, durante sus intervenciones, fue evidente el esfuerzo de entender lo que las otras decían, aun cuando en algún caso apenas era audible y en otro el español empleado era defectuoso.

Para varias de ellas fue un descubrimiento enterarse de que tenían derechos y de los obstáculos para ejercerlos. Una de ellas expresó al respecto: “Lo que más me gustó fueron las películas [documentales] donde nos dieron consejos sobre muchas cosas que como mujeres necesitamos saber, como el conocer nuestro cuerpo, no dejar que nos maltraten, conocer nuestros derechos”.

Cuando se trabajó el tema de la eticidad, el respeto resultó para ellas el eje de la construcción de la vida social en el albergue. También, estuvo presente el propósito de enfrentar los conflictos mediante el diálogo. A diferencia de sus apreciaciones expresadas un año antes, que revelaban una

tendencia al aislamiento (“Trato de que no me digan nada [de chismes], me meto a mi cuarto”), en las entrevistas se expresó lo siguiente: “Sí, quiero que me traten como fin [no como medio]. Yo digo que sí se puede tratar bien a los otros”. “[Los problemas se resuelven] platicando con ellos [...] Mucha gente no sabe platicar [...] no respeta [...] se siente muy chingona, pero así no resuelve nada”.

La nostalgia por la comunidad revela un sentimiento de desamparo: “Allá [en el pueblo] sufrimos por el dinero, pero la gente yo siento que es más buena que aquí, porque allá, si tienes algún problema, están los vecinos o tu familia y no te dejan sola. Y aquí casi no, cada quien resuelve como puede. Allá la gente te quiere más y la gente es más respetuosa. Allá no da miedo de salir y aquí sí da miedo”. Sin embargo, se vislumbran otras vías. Ante la pregunta “¿Qué harías si tú pudieras enseñar a las personas de este lugar?”, una respondió: “Enseñar a las personas a ser más limpias, a que aprendan cómo debemos vivir, a convivir con la demás gente, a aprender cosas”.

Hay conciencia de la multiculturalidad que complejiza el tejido social: “Yo digo que como cada quien viene de diferentes pueblos, vienen a hacer lo que tienen que hacer y ya [...] hablan otros idiomas y no podemos conversar [con ellos]”. También, advierten que es necesario el esfuerzo de comprensión del otro: “[El taller] me ayuda a que sepa diversas cosas; por ejemplo, que muchas personas hablan de diferente forma [distintas lenguas] y muchas personas se burlan de ellas; eso nos enseñaron [en el taller] que no debe ser así; pues yo no soy así, con todas me llevo”.

La vía que perfilan estos comentarios no es la de la eticidad de la comunidad inmediata que han perdido; tampoco la abstracta del derecho, el cual los reconoce como sujetos de derechos y, sin embargo, facilita que sean colocados en calidad de *homo sacer*. Se trata, más bien, de la eticidad dignificante (Yurén, 2005), la de un ambiente societario en el que prive el punto de vista moral –ver al otro como fin– y el principio del respeto a la diferencia, en especial, la cultural. También forma parte de esa eticidad la idea de que los conflictos han de resolverse con la comunicación, para lo cual se requiere el diálogo y las competencias comunicativas.

3) *Reapropiación de la dignidad mediante el reconocimiento intersubjetivo.* Al finalizar las dos partes del curso, los integrantes del equipo agradecemos a las participantes la oportunidad de entrar en sus vidas, dejarse conocer y mostrarse dispuestas a aprender. En reciprocidad, una de ellas expresó su reconocimiento al equipo: “Me gusta su forma de ser de ustedes; son amables, nos tratan bien, y hasta uno se acostumbra a las personas, y de cada plática aprende uno, aunque sea algo nuevo”.

En la última sesión de trabajo, se les preguntó cómo se habían sentido en el taller. Las respuestas permitieron confirmar su libertad para expresar ideas sin cortapisas, con la confianza necesaria para hacer propuestas sobre temas y horarios. Una mujer comentó: “A mí me gustó todo, cada día era diferente [...] Nos preguntaron qué queremos aprender; yo dije que aprender la computadora, hablar de la familia y cómo educar a los hijos”. Otra agregó que le gustaba ir al taller, porque “es un momento para nosotras, aprendemos, nos distraemos del trabajo que tenemos” y otra más agregó “nos hace pensar sobre nosotras”.

El reconocimiento de los otros ayudó a elevar su autoestima, como cuando la promotora de Sedesol comentó: “La verdad es que yo no pensé que ustedes aprendieran a manejar la computadora; fue sorprendente para mí verlas cuando hicieron su presentación. También me sorprendió que no había que ir a traerlas, sino que venían solas al taller”.

La revaloración de su dignidad les permite plantearse proyectos y llevarlos a cabo. Una de ellas comentó que han estado ahorrando para pagar un terreno y construir una casa para sus hijos, porque ya no quieren andar de aquí para allá ni exponerse a que los corran (como pasa con algunos cuando termina la zafra). Otra jornalera cuenta que su hija va a entrar a la secundaria y que por ello se van a regresar al pueblo, donde espera encontrar un trabajo que le permita tener más ingresos.

La revaloración también se traduce en demanda de un reconocimiento formal. Una de ellas expresó su deseo de que el taller fuera reconocido con una constancia: “Quiero que vengas a dar su papel [a cada una]”. Al preguntarle qué iba a hacer con el papel, respondió: “Que yo guarde pa’ que lo enseñe [...] ya tengo boletas de tejido, de cocina. Yo aprendo mucho”.

## Dos postulados a manera de cierre provisional

Del trabajo de reconstrucción realizado se derivan dos postulados para la formación ciudadana de la población vulnerable.

*Primer postulado: un dispositivo educativo centrado en el diálogo contribuirá a la configuración de un participante competente en la democracia deliberativa.*

Construir espacios de vida que por provisionarios que sean puedan ser satisfactoriamente vivibles, hace necesaria la acción comunicativa y un ambiente de intersubjetividad posibilitador de la construcción de acuerdos (Habermas, 1989). De este modo, sin pretender construir una eticidad sobre la base de una identidad sociocultural (Habermas, 1991), los sujetos vulnerables pueden construir un espacio societario en el que todos renuncien a la imposición unilateral de su concepción de lo bueno con el fin de lograr acuerdos razonables (Garzón, 2007). Con ello, además, se establecen las bases de una democracia deliberativa que se asienta en la perspectiva procedimental (Cortina, 2007), condensada en el principio del discurso racional: “Válidas son aquellas normas (y sólo aquellas) a las que pueden prestar su asentimiento todos los que pueden verse afectados por ellas, como participantes en discursos racionales” (Habermas, 1998: 172).

Ésta parece la vía para que sujetos vulnerables transformen un ambiente societario de adscripción no voluntaria –como el albergue– en uno intersubjetivo favorecedor –por ello mismo– de la integración voluntaria. Dicho de otra manera, se trata de convertir el espacio inhóspito del albergue en la *res publica* que ocupa y preocupa a todos sus habitantes.

Ahora bien, para que todo ello sea posible, la vía formativa habría de estar dirigida a facilitar la configuración de sujetos competentes para la comunicación que obedezcan un principio discursivo coincidente con el punto de vista moral. La estrategia para ello sólo podría ser la educación dialogante, la cual puede derivarse de la posición habermasiana, pero también de la freiriana, como bien advierte Ayuste (2006).

*Segundo postulado: una mediación signada por el reconocimiento intersubjetivo contribuirá a la construcción de una eticidad dignificante y una ciudadanía crítica.*

La ciudadanía es crítica cuando cuestiona toda eticidad inmediata y toda alienación en las relaciones de poder, pero también cuando se niega a su propia negación, dice Cullen (2004). Una ciudadanía así se construye en la medida en que el sujeto es capaz de: *a)* obtener la información requerida para tomar posición; *b)* construir pautas de juicio, y *c)* autorizarse como sujeto a resistirse a su exclusión y su reducción a *homo sacer*.

Un sujeto así es posible gracias a, por un lado, su capacidad de aprender el ejercicio de la crítica y, por otro, al reconocimiento de su ser sujeto. Un proceso educativo orientado a formar aprendientes críticos requiere una mediación caracterizada por una auténtica actitud de acogida que permita al otro, en una especie de renacimiento, reconocerse y expresarse en la narración de sí. Siguiendo la síntesis que Bárcena y Mélich (2000) han hecho de las tesis centrales de Arendt, Lévinas y Ricoeur, nos referimos a una forma de mediación que haga del proceso educativo un acontecimiento ético en el que el educador social se involucra en una relación de responsabilidad con las víctimas del sistema, acogiéndolas en su radical alteridad.

Se trata no sólo de procurar que los sujetos adquieran las competencias y motivaciones necesarias para participar en la definición de la *res publica* y en la creación/ transformación de la normativa social, mediante la deliberación, sino mediante de facilitar el movimiento formativo mediante el cual el sujeto revalorado y reconocido contribuya a la dignificación de su entorno.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Ayuste, A. (2006). Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo. En A. Ayuste (coord.). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: OEI-Octaedro, 65-102.
- Bárcena, F. y J. C. Mélich (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas* (trad. D. Zadunaisky). México: Fondo de Cultura Económica.
- (2000). *Modernidad líquida* (trad. M. Rosenberg). México: Fondo de Cultura Económica.
- (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como los segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 789-820.
- Beck, U. (2002). La paradoja de la globalización. En *El País*, Opinión, diciembre 5 de 2002. <http://www.catalunyaeuropa.org/magazine/localglobal/beck> (10 junio 2003).
- Chávez, A. M. y R. A. Landa (coords.) (2007). *Así vivimos, si esto es vivir. Las jornaleras agrícolas migrantes*. México: UNAM-CRIM.
- Cortina, A. (2007). Democracia deliberativa. En J. Rubio, A. Salmerón y M. Toscano (eds.). En *Ética, ciudadanía y democracia*. Málaga: Contrastes Revista Internacional de Filosofía, 143-161.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Cruz, M. (2008). *Representaciones sobre educación, escuela y autoformación en madres jornaleras migrantes en el estado de Morelos (estudio exploratorio)*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Del Castillo, S. (2007). *¿Una escuela para la comunidad o una comunidad para la escuela? Un estudio de caso sobre la participación de los padres de familia en el ámbito escolar*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Dubar, C. (2000). *La crisis des identités. L'interprétation d'une mutation*. París: PUF.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Valladolid: Trotta.
- Ezpeleta, J. y E. Weiss (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1), pp. 53-69.
- Ferrajoli, L. (2004). *Derechos y garantías. La ley del más débil* (trad. Cecilia Ibañez y A. Greppi). Madrid: Trotta.
- Garzón, E. (2007). Las muletas morales del ciudadano en la democracia. En J. Rubio, A. Salmerón y M. Toscano (eds.). En *Ética, ciudadanía y democracia*. Málaga: Contrastes Revista Internacional de Filosofía, pp. 97-113.
- Giner, S. (2007). La dignidad cívica. En J. Rubio, A. Salmerón y M. Toscano (eds.). En *Ética, ciudadanía y democracia*. Málaga: Contrastes Revista Internacional de Filosofía, pp. 115-142.

- Gobierno de la República (2008). *Los derechos humanos. Grupos vulnerables*. México: consultado el 30 de mayo de 2008 de [http://www.gob.mx/wb/egobierno/egob\\_derechos\\_humanoos\\_para\\_grupos\\_vulnerable](http://www.gob.mx/wb/egobierno/egob_derechos_humanoos_para_grupos_vulnerable).
- Habermas, J. (1985). Ciencias sociales reconstructivas vs. comprensivas (Verstehende). En *Conciencia moral y acción comunicativa* (trad. R. García). Península. Colección *Homo sociologicus* (24), pp. 31-55.
- (1989). *Teoría de la acción comunicativa* (trad. M. Jiménez). Buenos Aires: Taurus.
- (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad* (trad. M. Jiménez). Barcelona: Paidós/ICEUAB.
- (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso* (trad. M. Jiménez). Madrid: Trotta.
- Hegel, G. (1982). *El sistema de la eticidad* (trad. L. González-Hontoria). Madrid: Editora Nacional.
- (1966). *Fenomenología del espíritu* (trad. W. Roces). México: Fondo de Cultura Económica.
- (1985). *Filosofía del Derecho*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1979). *Sobre las manera de tratar científicamente el derecho natural* (trad. y notas D. Negro Pavón). Madrid: Aguilar.
- Marx, C. (1982). Crítica del Derecho del Estado de Hegel. En C. Marx, *Escritos de juventud* (trad. W. Roces). México: Fondo de Cultura Económica, pp. 319-438.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Ruiz, M. M. (2003). Educación de adultos y familia. En M. Bertely (coord.). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, 3. México: COMIE.
- Vera, J. A. y A. Montaña (2003). Sociocultura y educación. En P. Sánchez (coord.). México: COMIE, pp. 25-32.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Paidós.
- Yurén, M. T. (2005). Educación para la eticidad y la ciudadanía en tiempos de globalización. Una mirada desde México. En M. Oraizón (coord.). *Globalización, ciudadanía y educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 83-116.
- (2006). De la caverna a la recuperación del ágora y la dignidad. Efectos de un dispositivo de formación ética y ciudadana. En A. Hirsch (coord.). *Educación, valores y desarrollo moral*. México: Geinika, pp. 119-148.

*recreo*





## Brevísimas reflexiones sobre la amistad cívica en un mundo común

María Teresa Muñoz Sánchez

El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva.

*H. Arendt*

**H**ace algunos años, en el contexto de una serie de intensas reuniones de trabajo, surgieron ciertas diferencias de opinión acerca de la importancia de la amistad en el ámbito laboral compartido. Las discusiones sobre planes y programas de estudio, funciones y competencias de las coordinaciones académicas, diseños de curricula, etcétera, eran entonces –y aún hoy– apasionadas y, por ello, ríspidas. En ese marco laboral, se planteó la pregunta acerca de si los colegas, los compañeros de trabajo debían o no ser amigos. Aquel cuestionamiento dio lugar a algún artículo de investigación ya publicado. Hoy quisiera compartir con ustedes algunas ideas sobre el mismo tema con relación al cual no he dejado de cuestionarme.

En esta breve reflexión quiero, pues, comenzar preguntándome qué puede aportar el concepto de *philia politiké* (“amistad cívica”) a un análisis sobre nuestro compromiso con la comunidad: cómo puede ayudarnos

María Teresa Muñoz Sánchez, Universidad Intercontinental [mmunoz@uic.edu.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2009, pp. 153-157.

la noción de amistad cívica a pensar un mundo común, compartido. Para responder a esta inquietud, podemos recurrir al vínculo que Aristóteles establece entre amistad y justicia, y a la recuperación que de él hace Hannah Arendt.

En la *Ética nicomáquea*, Aristóteles (2000) establece un nexo ineludible entre ambas nociones:

La amistad y lo justo tratan de los mismos objetos y envuelven a las mismas personas [...] la amistad está presente hasta el punto de que los hombres comparten algo en común, pues tal es también el grado en que comparten una visión de lo que es justo.

Aristóteles se ocupa muy bien en señalar que este juicio compartido acerca de lo justo no es una identidad de opinión, sino de una concordia (*homonoiia*). En palabras del estagirita: "*Homonoiia* es amistad entre conciudadanos, y tal es, en realidad, el uso común del término, pues su esfera es lo que es en el interés común y lo que es de importancia para la vida."

Si sumamos a esta idea la siguiente cita de Arendt en la *Condición humana* (1998: 262), según la cual "el respeto no difiere de la aristotélica *philia politiké*, es una especie de 'amistad' sin intimidad ni proximidad; es una consideración hacia la persona desde la distancia que pone entre nosotros el espacio del mundo, y esta consideración es independiente de las cualidades que admiramos o de los logros que estimemos grandemente", es posible, entonces, establecer un nexo ineludible entre amistad y política, entre comunidad de amigos y comunidad política.

Pero no debemos confundir la noción de amistad cívica que Arendt recupera de Aristóteles con la de fraternidad. Es importante diferenciar con claridad la amistad moderna dominada por el *eros*, de la antigua, caracterizada por la *philia*. Permítanme citar en extenso:

En la Antigüedad se pensaba que los amigos eran indispensables para la vida humana, en realidad, que una vida humana sin amigos no valía la pena de vivirse [Actualmente] estamos acostumbrados a ver la amistad tan sólo como un fenómeno de intimidad, en que los amigos

se abren los corazones unos a otros, sin que les moleste el mundo ni sus demandas [...] Así nos resulta difícil ver la pertinencia política de la amistad (Arendt, 1990: 31-32).

La amistad entendida como *eros* destruye la posibilidad de construir un espacio público, de las identidades diversas, plurales. Esta búsqueda de intimidad es criticable, porque significa evitar la disputa, tratar sólo con personas con las que no se entra en conflicto. La excesiva cercanía suprime las distinciones, elimina el mundo compartido, el espacio público que es, por definición, uno de pluralidad y diversidad. En la *Condición humana*, Arendt afirma que “el amor, por razón de su pasión, destruye lo intermedio que nos relaciona y nos separa de los otros” (1998). La amistad no significa, en el contexto de la vida pública –por supuesto, no en otros contextos– ni intimidad ni fraternidad. Los hombres no tienen que ser desconocidos, pero de ahí no se sigue que deban ser hermanos ni íntimos. En cambio, la noción de amistad aristotélica que vincula comunidad, justicia y amistad permite considerar a la primera como elemento indispensable de la vida pública. Según señalé, no se trata de una amistad íntima, sino cívica, lo cual implica el *sensus communis*. Este “sentido común” se entiende, de acuerdo con la interpretación de Arendt (1984: 67 y 68), como una especie de sexto sentido que coordina los otros cinco y asegura que las percepciones obtenidas por ellos sean veraces. Desde él adquirimos la *sensación de realidad*.

Tal como la he presentado aquí, la amistad cívica me permite vincular el *sensus communis* –recuperado por Arendt de Aristóteles– con la idea de “pensar poniéndose en el lugar del otro” tomada, a su vez, de Kant. Recordemos que ésta es una forma distinta de pensar para la cual no es suficiente estar de acuerdo con el propio yo; por el contrario, consiste en ser capaz de pensar poniéndose en el lugar de los demás. Así, la amistad cívica recobra nuestra inserción en un mundo común, compartido, que se hace explícito mediante la noción de *sensus communis* y al mismo tiempo abre a la posibilidad de pensar sin perder lo que nos hace únicos, y nos distingue de aquellos con quienes compartimos juicio.

En los juicios políticos se adopta una decisión que, si bien mediada por lo subjetivo—esto es, por el lugar que la persona que juzga ocupa en el espacio compartido—, deriva de la realidad del mundo dada por el hecho de que éste es lo común a todos. La posibilidad de juzgar poniéndose en el lugar del otro y el *sensus communis* sólo pueden vincularse con la justicia mediante la amistad cívica. Siguiendo a Aristóteles, aquello que los amigos tienen en común es una opinión de lo que es justo. El vínculo entre el *sensus communis* aristotélico y el pensar amplio kantiano nos permite recuperar la validez del juicio político. No se trata de un juicio subjetivo—y, por ello, particular—, pero tampoco de una forma de conocimiento de corte universal.

El pensamiento político es representativo; me formo una opinión tras considerar determinado tema desde diversos puntos de vista, recordando los criterios de los que están ausentes; es decir, los represento. Este punto de vista no implica adoptar ciegamente los puntos de vista reales de los que sustentan otros criterios y, por tanto, miran hacia el mundo desde una perspectiva diferente; no se trata de empatía, como si yo intentara ser o sentir como alguna otra persona ni de contar cabezas y unirse a la mayoría, sino de ser y pensar dentro de mi propia identidad como en realidad no soy. Cuantos más puntos de vista diversos tenga yo presentes cuando estoy valorando determinado asunto, y cuanto mejor pueda imaginarme cómo me sentiría y pensaría si estuviera en lugar de otros, tanto más fuerte sería mi capacidad de pensamiento representativo, y más válidas mis conclusiones, mi opinión (Arendt, 1996: 254).

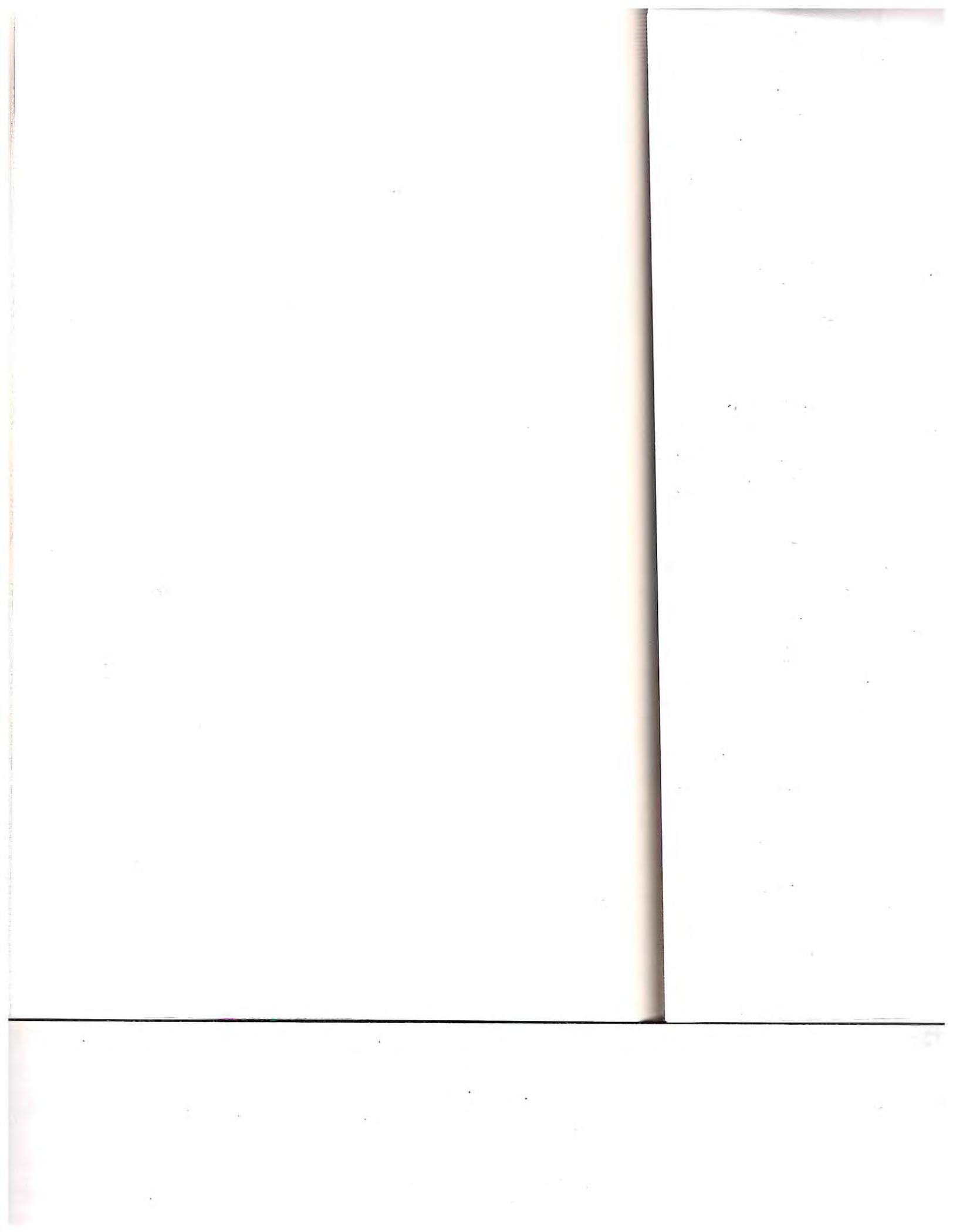
Así, es posible afirmar que “juzgar es juzgar con, y juzgar con es ser amigo. Juzgar bien es lo principal de la política” (Beiner, 2003: 143). El concepto de *philia politiké*—amistad cívica o respeto— constituye el punto clave para comprender el juicio político como ámbito para la acción deliberativa en la constitución del espacio público, un ámbito de convivencia y respeto. Así, “este tipo de concordia (la amistad cívica) existe entre los hombres buenos. Ellos son de una misma opinión consigo mismos y unos

con otros... Desean lo que es justo y lo que va en interés común, y estas son sus metas comunes. Los hombres malos, en cambio, no pueden vivir en concordia, salvo en pequeño grado, así como no pueden ser amigos” (Aristóteles, 2000).

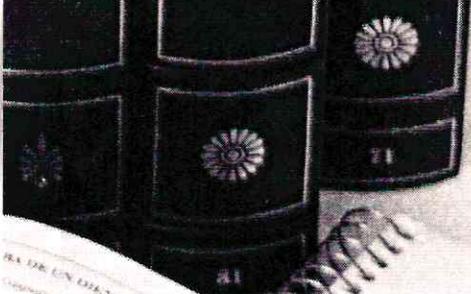
Lo que los amigos tienen en común es una opinión compartida de lo que es justo, y en esa medida, la amistad cívica es una forma de construir comunidad, de compartir mundo.

#### BIBLIOGRAFÍA

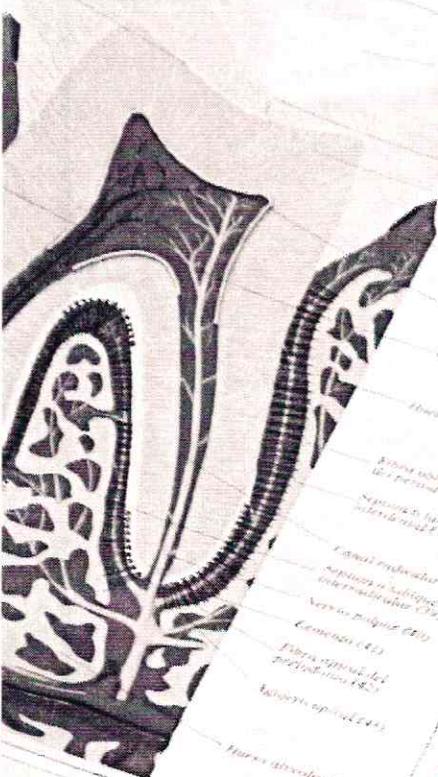
- Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política* (trad. Ricardo Montoso y Fernando Vallespín). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- (1990). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- (1996). Verdad y política. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- (1998). *La condición humana*. Barcelona: Gedisa.
- Aristóteles (2000). *Ética nicomáquea* (Intr. T. Martínez, trad. y notas Julio Pallí). Madrid: Gredos.
- Beiner, Ronal (2003). Hannah Arendt y la facultad de juzgar. En Hannah Arendt. *Conferencias sobre la teoría política de Kant*. México: Paidós.



*miscelánea*



REDA DR. UN. DIA. V. E.



- 37. Intervertebral
- 38. Nucleus pulposus
- 39. Ligamentum flavum
- 40. Pars intermedia
- 41. Pars posterior
- 42. Pars anterior
- 43. Pars lateralis
- 44. Nucleus pulposus
- 45. Pars posterior
- 46. Pars anterior
- 47. Pars lateralis
- 48. Pars posterior
- 49. Pars anterior
- 50. Pars lateralis
- 51. Pars posterior
- 52. Pars anterior

Dura mater (1)  
 Arachnoid (2)  
 Pia mater (3)  
 Spinal cord (4)  
 Nerve root (5)  
 Spinal nerve (6)  
 Ganglion (7)  
 Rootlet (8)  
 Spinal nerve (9)  
 Nerve root (10)  
 Spinal nerve (11)  
 Nerve root (12)  
 Spinal nerve (13)  
 Nerve root (14)  
 Spinal nerve (15)



# Conocimiento conceptual sobre el proceso de caries dental de estudiantes de grados avanzados de la carrera de Cirujano Dentista

Miguel Ángel Campos Hernández  
María Hirose López  
Rosa Eugenia Vera Serna  
Margarita Becerril Velázquez

## Resumen

Se estudia la concepción de caries dental, central en el conocimiento y práctica profesionales en la odontología, que presentan estudiantes de los últimos grados de la carrera (4° y 5°). Se realizaron una preprueba, una posprueba y observaciones en el aula, así como entrevistas a estudiantes. Se encontró que dicha concepción es más fuerte en aspectos explicativos que en los descriptivos y los más abstractos, así como una diferencia

## Abstract

*The concept organization on caries constructed by students of 4th and 5th grades in undergraduate dental education is studied through pre- and post-tests, classroom observation and student interviews. It was found that students' concept organization is stronger on explanatory than descriptive and abstract content. Significant differences between course grades (in favor of the 5th) and between tests (in only one group per grade) were*

MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México [campos@servidor.unam.mx].

MARÍA HIROSE LÓPEZ, Facultad de Odontología, Universidad Nacional Autónoma de México.

ROSA EUGENIA VERA SERNA, Facultad de Odontología, Universidad Nacional Autónoma de México.

MARGARITA BECERRIL VELÁZQUEZ, Facultad de Odontología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Nota de la redacción: Por razones de espacio, no se incluyen los anexos de este artículo.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2008, pp. 161-183.

Fecha de recepción: 6 de agosto de 2007 | fecha de aceptación: 3 de enero de 2008.

sustancial en sus características generales entre grados (en favor del 5º) y entre pruebas (sólo en un grupo por grado); las clases de 5º son más interactivas y conceptuales mientras que los estudiantes de ambos grados proponen gran diversidad de cambios. Los resultados —aunados a la mínima diferencia conceptual entre el 4º y los dos grados previos, de acuerdo con estudios recientes— sugieren la necesidad de adecuar las formas de enseñar, los programas de las asignaturas en estudio y del plan de estudios en general, para ofrecer mejor tratamiento e integración conceptuales del proceso carioso en la formación profesional.

*Palabras clave*  
educación en odontología, organización conceptual.

*also detected; class sessions are more interactive and conceptually oriented in the 5th grade, and students in both grades think they should be substantially improved. According to these results, together with the nonsignificant difference in concept organization between 4th and previously reported data on both 2nd and 3rd, changes in methods of teaching, course programs and the curriculum overall seem to be needed for a better treatment and integration of the concept of caries within de professional education.*

*Key words*  
dental education, concept organization

---

## Presentación

**E**ste estudio es parte de una investigación en proceso sobre representaciones formales y el contexto áulico en diversas disciplinas. En este caso, se analiza la conceptualización de *caries dental* que presentan estudiantes de grados avanzados (los dos últimos: 4º y 5º) de la carrera de cirujano dentista; de esta manera, se complementa el estudio de dicha conceptualización en los primeros tres años de la carrera, que ha sido reportado anteriormente (Campos, Hirose y Ortega, 2004; Campos, Hirose, Vera y Hernández, 2007). El concepto de caries es central en el conocimiento y la práctica profesional del campo, pues se refiere a uno de los problemas de salud pública más prevalentes a escala mundial debido a

su carácter infeccioso y crónico. Por ello, se ha planteado la necesidad de entenderlo en su complejidad y múltiples manifestaciones e incorporarlo en la práctica a lo largo de la formación profesional (Hendricson, Andrieu y Chadwick, 2006).

Existen muy pocos estudios recientes acerca de conocimientos específicos en el campo de la odontología. Narendran, Chan, Turner y Keene (2006) encontraron que menos de 15% de una población de profesionales tenía conocimientos correctos acerca de fluoruros y las edades adecuadas para su prescripción. Por su parte, Pavón, Galicia y Sánchez (1997) analizaron dificultades de estudiantes en ese campo en razonamiento verbal y causal. En el caso de la organización conceptual, Campos, Hirose y Ortega (2004) y Campos, Hirose, Vera y Hernández (2007) detectaron dificultades de estudiantes de los primeros tres años de la carrera para explicar en forma adecuada el proceso de caries dental. La construcción conceptual en el nivel explicativo no es trivial y su dificultad es compartida por otras disciplinas y niveles escolares (*e.g.*, Sandoval, 2007; Campos, Alucema y Gaspar, 2004). Por lo anterior, en virtud de la importancia del tema de la caries, es indispensable estudiar con detalle las características de la conceptualización y sus componentes de razonamiento en los futuros profesionales del campo. Así, se tendrían mejores elementos para diseñar alternativas adecuadas tanto de enseñanza como de la propia estructura curricular en el contexto de una formación profesional que integre la teoría a la práctica y aporte a la solución del complejo problema de salud que representa este tema.

En este estudio, se aplicó una prueba antes y después de que los estudiantes revisaran el tema en clase, con el propósito de identificar el conocimiento previo y el adquirido respectivamente, de acuerdo tanto con su contenido descriptivo y explicativo (Campos y Gaspar, 2005) como con el nivel cognoscitivo de reconocimiento analítico de los elementos lógico-conceptuales exigidos en dichos niveles (Van Dijk y Kintsch, 1983; Sternberg, 1987). Este desempeño se estudió en relación con el contexto áulico mediante observaciones y se completó con entrevistas a estudiantes acerca de su percepción del contexto curricular inmediato sobre el tema.

## Aspectos contextuales

Debido a que la caries es una enfermedad de alta prevalencia en el país, en el plan de estudios vigente de la carrera de cirujano dentista se desea capacitar al egresado para atenderla adecuadamente, integrando la formación técnica (saber hacer, saber cómo resolver problemas prácticos) y la científica (saber por qué, cómo) con base en las concepciones actuales en el campo (*Plan de Estudios*, 1992). Así, el tema de caries se incluye de manera explícita en varias asignaturas del plan de estudios de cinco años, mientras que en las restantes se menciona o refiere de modo implícito de acuerdo con los contenidos específicos respectivos. Por ejemplo, se menciona el tema de caries en diversas formas en Clínica Integrada y en Ortodoncia correspondientes a 4°, así como en Clínica Integral Adultos y el Seminario de Oclusión correspondientes a 5°.

Por su parte, el tema se estudia sistemáticamente en Odontopediatría de 4° y Clínica Integral Niños de 5°. En la primera, se destaca en la teoría, con una introducción a la práctica, y abarca aspectos de diagnóstico y tratamiento, tales como pruebas de susceptibilidad a la caries, factores de riesgo, caries por alimentación infantil y métodos de prevención. Esta asignatura ocupa cuatro horas semanales (dos teóricas y dos prácticas). En la asignatura Clínica Integral Niños, el tema se retoma con un enfoque clínico, *i.e.*, práctico o aplicado, en un periodo de doce horas por semana (dos de teoría y diez de práctica), con base en atención a pacientes pediátricos; se incluyen aspectos como diagnóstico, elaboración y realización de un plan de tratamiento integral. Esta asignatura está organizada en nueve unidades temáticas que retoman aspectos básicos de las materias precedentes, en especial de Odontopediatría; en particular, en la tercera unidad se alude al enfoque de riesgo en la atención de niños y adolescentes. Los estudiantes de 5° realizan su práctica en clínicas odontológicas ubicadas en el área metropolitana de la Ciudad de México, bajo la dirección de una profesor titular y uno o más adjuntos.

Los profesores que imparten las asignaturas mencionadas son cirujanos dentistas, con especialidad en odontopediatría; han participado en

actividades de formación pedagógica, por ejemplo, en cursos-talleres de aprendizaje basado en problemas.

Este contenido curricular coincide con los propósitos generales internacionales de educación en odontología, orientados a “propiciar el desarrollo de características de aprendizaje como el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y la solución de problemas” (Plasschaert *et al.*, 2006: 7) y a comprometerse con el establecimiento de una cultura que valore la investigación y sus procesos de descubrimiento (Iacopino, 2007: 1). Todos estos elementos requieren, por supuesto, conocimientos conceptuales específicos y sólidos.

### Consideraciones teóricas

*Aspectos epistemológicos del tema en análisis.* La caries dental es una compleja enfermedad multifactorial en la que intervienen un huésped susceptible, una microflora oral cariogénica, un substrato adecuado y el tiempo en que éstos interactúan. En el proceso intervienen otros factores como la morfología y composición del diente y, de manera relevante, la saliva. En términos analíticos, la caries constituye un proceso dinámico de desmineralización y remineralización de los tejidos duros del diente, iniciado por la acción de los ácidos que se producen como resultado del metabolismo bacteriano. En la primera se produce una disolución de los iones de calcio y fosfato de los cristales de hidroxiapatita, mientras que en la segunda, el calcio, el fosfato y otros iones presentes en la saliva y en la placa bacteriana se depositan en las zonas desmineralizadas.

El proceso carioso se desarrolla en dos fases o etapas: *a) de lesión incipiente*, en donde ocurre la desmineralización en una pequeña área de la subsuperficie del esmalte, con características diferentes según su profundidad: zona subsuperficial, cuerpo de la lesión, zona oscura y zona translúcida; esta etapa es reversible si ocurre la remineralización; *b) de lesión franca*, con cavitación, que sólo puede resolverse si se elimina el tejido dañado y con rehabilitación.

Específicamente, la caries es el resultado de la actividad de especies endógenas en la placa bacteriana como parte de la microflora oral normal. Si bien resulta difícil determinar con exactitud la función de cada microorganismo en este proceso, está comprobada la importancia de algunas especies de estreptococos, lactobacilos y actinomicetos. El *Streptococcus mutans* es el principal microorganismo involucrado, puesto que produce ácido láctico rápidamente a partir del azúcar y puede producir polisacáridos intracelulares, lo que le permite seguir produciendo ácidos en la placa durante largos periodos en ausencia de fuentes exógenas de azúcar; se adhiere a la superficie dental mediante adhesinas, fimbrias, puentes de calcio y magnesio, glucanos y enzimas glucosiltransferasas; además, se transmite de madre a hijo durante la *ventana de infectividad* entre los 18 y los 29 meses de edad.

En cuanto al sustrato, la dieta es central en el desarrollo de la caries, en especial los carbohidratos, así como la forma y la frecuencia en que son consumidos. Estos aspectos se entienden mejor cuando se abordan desde una perspectiva holística, identificando factores locales, generales, sociales, económicos y culturales, no reducidos a un simple efecto de la acción bacteriana en presencia del azúcar.

*Construcción de conocimiento.* Este estudio se basa en procesos de comprensión verbal como forma de construcción de conocimiento; en ellos se encuentra el *reconocimiento* de contenidos específicos en las declaraciones orales o escritas (Van Dijk y Kintsch, 1983; Sternberg, 1987), sean emitidas por profesores o en forma de exámenes. Dicho reconocimiento es analítico en tanto los interlocutores abordan los contenidos en cuestión con base en los requerimientos lógico-conceptuales de éstos y en sus propias habilidades analítico-categoriales (Sternberg, 1987; Ausubel, Novak y Hanesian, 1992; Lohman, 1989). En términos más específicos, en este trabajo se analiza el contenido del tema de caries como una organización conceptual en dos niveles epistemológicos: el descriptivo, que plantea qué es el proceso carioso y el explicativo, que establece cómo o por qué sucede. Por ello, el razonamiento exigido a los estudiantes requiere integrar las características anatómicas, fisiológicas y bioquímicas de la caries con

base en relaciones analíticas, para determinar con precisión qué es, y estratégicas, para establecer sus causales y etapas.

*El Modelo de Análisis Proposicional (MAP)*. La metodología de obtención y análisis de la información se basa en el MAP (Campos y Gaspar, 2005), el cual, desde una perspectiva cognoscitiva, epistemológica y sociolingüística, permite estudiar la organización conceptual del conocimiento aprendido y su contenido lógico y epistemológico. Para ello, se define cuidadosamente un proceso de interés –en este caso, la caries– de acuerdo con su contenido científico en los niveles epistemológicos descriptivo, explicativo y ejemplificativo, con base en una pregunta o instrucción en cada uno de ellos. Esta definición se denomina *criterio*,<sup>1</sup> a partir de la cual se elabora y evalúa el examen que se aplicó en este estudio (véase la siguiente sección).

El contenido lógico-conceptual del criterio se analiza según sus componentes proposicionales (P) por nivel epistemológico. Éstos se conforman, a su vez, por componentes de orden conceptual y relacional, denominados unidades sintáctico-semánticas conceptuales (C) y relacionales (R), respectivamente. Por tanto, las proposiciones están formadas por dos conceptos (C) como mínimo y por lo menos una relación (R) que los conecta; es decir, son encadenamientos discursivos y lógico-conceptuales de la forma CRC. Debido a que por lo general tales encadenamientos son extensos, se pueden desagregar en segmentos subproposicionales que mantienen la estructura CRC mencionada. En este trabajo se identificó este tipo de componentes y segmentos tal como se muestra en la siguiente sección.

## Metodología

*Población y pruebas*. Se estudió la conceptualización de los estudiantes de dos grupos de la asignatura de Odontopediatría del 4º año y dos de Clínica Integral Niños de 5º, debido a que en ellas se explica el proceso de *caries*

<sup>1</sup> Como se establece en el MAP (Campos y Gaspar, 2005), el criterio debe provenir de fuentes especializadas, ya sea de expertos o de documentos científicos.

*dental* en el programa respectivo; la primera se desarrolla en términos teórico-prácticos, mientras que la segunda incluye aspectos más orientados a la aplicación clínica. Dichos grupos se denominarán de aquí en adelante G41 y G42 (de 4º), G51 y G52 (de 5º), los cuales se forman por 27, 31, 27 y 23 estudiantes, respectivamente (*i.e.*, 108).<sup>2</sup>

Con el propósito de identificar el contenido epistemológico en los niveles descriptivo y explicativo, se aplicó una prueba del tema en cuestión en el plano cognoscitivo de reconocimiento analítico. Tal aplicación tuvo lugar en el inicio del periodo escolar (preprueba) y aproximadamente dos semanas después de la revisión del tema en clase (posprueba), en todos los grupos estudiados. Las características específicas de la prueba y su proceso de elaboración se encuentran en Campos, Hirose y Ortega (2004), quienes la construyeron como parte de la investigación en que se inscribe este trabajo; por esa razón aquí sólo se efectúa una presentación general y sintética:

- a) se define el *criterio* con base en las siguientes preguntas o instrucciones: *¿Qué es la caries dental? Explica el proceso de caries dental desde su inicio hasta la presencia de una cavitación franca.* Como se puede notar, la primera parte está formulada en el nivel epistemológico descriptivo y la segunda, en el explicativo;
- b) se identifican segmentos subproposicionales con base en los cuales se elaboran los *items* correspondientes;
- c) se ordenan aleatoriamente los *items* tanto por ubicación –para evitar una asociación secuencial con la presentación del tema, en caso de que ésta iniciara con descripciones, seguidas de explicaciones–, como por respuesta correcta –a la izquierda o a la derecha, para evitar respuestas por adivinanza o tanteo–.

Como puede observarse en el anexo I, dicho criterio constituye una síntesis válida desde el punto de vista epistemológico del tema que se estudia,

<sup>2</sup> El total de estudiantes inscritos en 4º es de 723 (209 hombres y 519 mujeres) en 15 grupos escolares; en 5º son 417 (127 hombres y 290 mujeres), distribuidos en 18 grupos.

presentado en general en la sección “Consideraciones teóricas”; asimismo, presenta en su primera proposición (*P1*) el contenido *descriptivo* del tema en el que se establece el carácter multifactorial de la caries y el proceso de desmineralización-rem mineralización; en las siguientes tres proposiciones (*P2-P4*), se presenta el contenido de nivel *explicativo*, en el cual se plantea la acción de los ácidos resultantes del metabolismo bacteriano en dos fases o etapas.<sup>3</sup> En este conjunto proposicional, se identificaron once segmentos proposicionales, de los cuales se seleccionaron nueve para elaborar los *items* de la prueba, con base en su pertinencia y claridad (Campos, Hirose y Ortega, 2004).

En función del procedimiento anterior, la prueba consiste en tres *items* con contenido descriptivo: 2, 3 y 5, y seis de nivel explicativo: 1, 4 y 6 al 9.<sup>4</sup> Cabe acotar que, debido al carácter complejo de las instrucciones de la prueba y a que en el momento de aplicarla como posprueba los alumnos se encuentran estudiando diversos aspectos y aplicaciones del tema, se minimiza el factor de repetición (*memorización*) y a la vez se exige discriminar o integrar los contenidos del mismo con los que en dicho momento se están revisando. La prueba se evalúa asignando un punto a cada respuesta correcta, por lo cual el máximo posible de puntos es tres en el nivel descriptivo y seis en el explicativo; por tanto, un global de nueve.

*Observación del contexto áulico durante la revisión del tema.* Se observaron por completo diversas sesiones de clase consecutivas en el periodo entre pruebas de cada uno de los cuatro grupos escolares analizados; estuvieron presentes dos observadores como mínimo en cada una de dichas sesiones. Las observaciones se enfocaron en dos aspectos: el tratamiento del tema en el nivel explicativo y las formas de participación de profesor y estudiantes. En el primer caso, se registraron las referencias a los aspec-

<sup>3</sup> En este estudio, el criterio fue elaborado por un equipo de odontólogos que forman parte del cuerpo docente de la Facultad de Odontología de la UNAM, con amplia experiencia profesional y docente sobre el tema, apoyándose en referencias especializadas y libros de texto de nivel universitario.

<sup>4</sup> La prueba se elaboró con un formato de selección de *Frase correcta y Dudosa/No me acuerdo*, en el que el alumno marca la respuesta que considera correcta de entre dos declaraciones presentadas, y tiene la opción de marcar que no sabe o no se acuerda al respecto; en este estudio, se adecuó dicho formato a los contenidos del tema estudiado, de acuerdo con el criterio antes mencionado y fue nuevamente revisado por expertos en el campo.

tos explicativos (establecidos en las proposiciones P2 a P4 del criterio): causas de la caries, procesos de desmineralización y remineralización, acción de la placa bacteriana, metabolismo bacteriano, fases de la caries y su reversibilidad. En cuanto a la participación de los alumnos, se consideró si preguntaban, solicitaban ejemplos, hacían comentarios con ejemplos propios o con relaciones entre conceptos del tema; estos aspectos permiten detectar dudas y si requieren aclaraciones o confirmación de ideas de modo más concreto o más abstracto. Se utilizó la guía de observación propuesta por Campos, Hirose y Ortega (2004). No se hizo ninguna indicación a los profesores sobre la forma en que deberían dar tratamiento al tema ni conducir la clase.

*Percepción de los estudiantes sobre aspectos curriculares del tema.* Se realizaron entrevistas a estudiantes con el propósito de saber si identificaban en cuáles asignaturas habían revisado el tema de caries, su conocimiento acerca de él, los cambios que harían al programa para entenderlo mejor y los que plantearían en las sesiones prácticas en laboratorio o clínica para efectuar mejor tal práctica. El primer aspecto y los dos últimos se refieren a representaciones de los alumnos sobre la oferta curricular: si se les ha enseñado el tema y qué cambios consideran que deben hacerse. El segundo aspecto alude al conocimiento de nivel explicativo procesual y conceptual acerca del tema.

Debido a consideraciones de tiempo y recursos, se determinó entrevistar a los tres estudiantes con calificaciones más altas (CA) y a los tres con las más bajas (CB) en la preprueba de cada grupo escolar, con el propósito de detectar alguna relación entre la diferencia de calificación y los cuatro aspectos mencionados. Se esperaba que los estudiantes CA en la preprueba identificaran mejor el tema en las diversas asignaturas cursadas, en particular las de contenido más abstracto, que los estudiantes CB (primer aspecto de la entrevista); asimismo, que se desempeñaran mejor en la identificación y manejo más abstracto de las dos etapas o fases de la caries (segundo aspecto) y, puesto que presentan mejor conocimiento, que tuvieran menos sugerencias de cambio en el tratamiento de las clases en general (tercer aspecto) y en las prácticas de laboratorio y clínica en

particular (cuarto aspecto). Se tomó la guía de entrevista propuesta por Campos, Hirose y Ortega (2004).

### **Análisis de resultados y discusión**

*Conocimiento previo.* En el anexo 5 se muestra el número de estudiantes que respondieron de forma correcta a cada *ítem*, por grupo y nivel epistemológico, en la preprueba. En los grupos de 4º, más de 80% de los estudiantes del G41 respondió cada uno de los *ítems*, excepto en el caso del número 4 (sólo alrededor de 70% lo hizo), que requiere una *explicación* del efecto de la desmineralización del diente. En el G42, el porcentaje de respuesta fue más bajo en casi todos, en especial el *ítem* número 5 (apenas un poco más de la mitad), en el que se requiere una *descripción* formal de la caries como proceso.

Por otra parte, se observa que los *ítems explicativos* 7 y 8 no causaron ninguna dificultad a los estudiantes del G41, mientras que en el G42 así sucedió con el seis también explicativo y el mismo número siete; este último se refiere a la acción de la placa bacteriana, mientras que el sexto, a la segunda etapa del proceso carioso y el octavo, a los factores que lo desencadenan. De los grupos de 5º, en el G51 menos de 80% respondió correctamente al número cinco, ya mencionado, y al 1 en el cual se caracteriza (*describe*) la primera etapa de dicho proceso como reversible; en el G52 así sucedió con el 4, el 1 (explicativos) y el 5 (descriptivo). Por otro lado, ambos grupos respondieron sin dificultad al número 7 (explicativo). Como se ve, el carácter de la caries como proceso de desmineralización (4) y su ocurrencia procesual en la primera etapa (5) representan la mayor dificultad conceptual para los estudiantes de estos grupos en la preprueba, mientras que no ocurrió así la acción de la placa bacteriana (7).

El porcentaje global de estudiantes que respondió de manera correcta a cada *ítem* muestra precisamente la situación anterior: 61.1% al 5, por 98.1% del 7. El promedio de puntos en el valor global nivel descriptivo más explicativo es de 8.1 y 7.5 en G41 y G42 respectivamente, por 7.7

y 7.3 de G.51 y G52. Estas *diferencias son significativas entre los grupos de 4°* ( $p < 0.05$ ,  $t = 2.27$ ); es decir, el G41 tiene una mejor configuración conceptual acerca del tema de caries que el G42 al inicio del ciclo escolar. Los grupos de 5° *parecen* similares, pero con baja probabilidad, por lo que sólo presentan algunas diferencias no sustanciales en su respectiva configuración conceptual. Es interesante notar que la diferencia entre el G41 y el G52 es *significativa* en favor del primero ( $p < 0.01$ ,  $t = 2.83$ ); por otra parte, la diferencia del porcentaje global entre el G41 y el G51 ocurre con baja probabilidad, por lo que no resulta significativa. El G42 es similar a ambos grupos de 5°, pero también con baja probabilidad, es decir, no existe una diferencia sustancial entre el grupo de 4° con menor desempeño en cuanto al conocimiento del proceso carioso (el G42) y los grupos de 5° al inicio del ciclo escolar.

Respecto de las respuestas por nivel epistemológico, el G41 presenta el mejor desempeño en ambos niveles, con un promedio de 2.7 *items* correctos de los tres que conforman el descriptivo y 5.4 de los seis del explicativo, lo cual resulta en 8.1 en el global (descriptivo más explicativo) ya mencionado; estos promedios equivalen a 90% en cada caso. En cuanto a los grupos de 5°, el G51 obtuvo mejores resultados: 2.4, 5.3 y 7.7, respectivamente (80%, 88.3% y 85.5%); estos valores son mejores que los del G42, pero menores que los del G41. Por su parte, el G52 presenta promedios aún más bajos que el G42 en el nivel explicativo y en el global. En promedio, los cuatro grupos muestran 80%, 88.3% y 85.5% de respuestas correctas en los niveles descriptivo, explicativo y global, respectivamente; estas proporciones representan un muy adecuado punto de inicio para tratar en forma teórica o práctica el tema de estudio. Cabe acotar que los grupos de 5° y el G42 se desempeñaron mejor en el nivel explicativo que en el descriptivo (más de 80% de respuestas correctas y un máximo de 80%, respectivamente); el G41 tuvo igual desempeño en ambos niveles (90% de respuestas correctas en cada uno).

*Contexto áulico durante la revisión del tema.* Los profesores de ambos grados escolares presentan su clase apoyados en proyecciones que definen, ilustran o ejemplifican diversos aspectos involucrados en la caries

y propician la participación de los estudiantes mediante preguntas muy puntuales. En el G41, se muestran aspectos contextuales y preventivos de salud bucodental, la importancia de la sacarosa, áreas de susceptibilidad a la caries y su prevalencia en dentición primaria, así como causas y características de la caries rampante; la profesora trabaja principalmente en forma expositiva y tiende a dirigirse más a algún alumno durante periodos prolongados en cada sesión de clase que a todo el grupo en general; cuando formula preguntas, la mayoría de los estudiantes responde al unísono y, en ocasiones, en forma imprecisa. En el G42, tratan aspectos preventivos, la etapa prepatogénica de la caries y los grados de ésta; los estudiantes trabajan sobre todo en equipos y se apoyan de forma regular en preguntas y respuestas; con base en esta dinámica grupal, entre todos determinan el carácter multifactorial de la caries.

En 5º, la profesora del G51 plantea las causas de la caries, dónde ocurre la desmineralización, la acción de la placa bacteriana y la primera fase del proceso carioso; además, comenta aspectos como factores de riesgo, susceptibilidad, prevalencia e incidencia, todo principalmente en forma expositiva. En el G52, se abordan estos mismos elementos y se revisa la posibilidad de revertir la caries, así como su segunda etapa de desarrollo, también en forma expositiva, aunque haciendo participar a los alumnos con base en preguntas abiertas o puntuales acerca del tema.

*Percepción de los estudiantes sobre aspectos curriculares del tema.* En los grupos de 4º, tanto los estudiantes CA como los CB, en ambos grupos, identifican prácticamente por igual la presencia del tema de caries en sus asignaturas (pregunta 1 de la entrevista), con presencia predominante en Odontopediatría y Odontología Preventiva I, mientras que en uno y otro caso se refieren de manera diversa a otras asignaturas como Anatomía Dental, Patología Bucal o Educación para la Salud. Además de Odontopediatría, materia en la que se trata el tema en forma un poco más abstracta, sólo un estudiante CA del G41 y uno CB del G42 mencionaron otra asignatura anterior con contenido abstracto (Bioquímica). En 5º, coinciden en general con estas referencias. En especial, tanto los estudiantes CA como los CB mencionan dos o más asignaturas, principalmente Odontología Pre-

ventiva y Operatoria Dental, y algunas con contenido más abstracto como Bioquímica, Farmacología y Microbiología (en el G51 sólo un CA mencionó la primera de ellas). Lo anterior muestra que los estudiantes CA y CB tienen prácticamente *la misma referencia* en cuanto a la revisión previa del tema de caries (hasta 3º, por supuesto, ya que los de 5º han cursado las asignaturas de 4º), pero *diferente nivel de comprensión*, en virtud de la diferencia de hasta tres *items* respondidos de forma correcta entre estudiantes CA y CB tanto en 4º como en 5º).

En cuanto a identificar las dos etapas o fases de la caries (pregunta 2), los estudiantes CA y los CB del G41 indicaron que lo hacen clínicamente, sin especificar cuántas son; dos CA y dos CB mencionaron sus características observables: por el color, por su profundidad; uno de estos últimos las describió conceptualmente: si se traba el explorador, hay caries incipiente [...] la más avanzada se ve en la cara oclusal [...] y cuando abres la cavidad notas que es de tercer grado"; sin embargo, contrario a lo esperado, ninguno refirió las dos fases reconocidas e incluidas en el criterio a partir del cual se hizo la evaluación ni a aspectos abstractos en el proceso carioso (*i.e.*, desmineralización, descalcificación, remineralización y necrosis). En 5º, tanto los estudiantes CA como los CB también indicaron que las fases se identifican en la clínica, sin especificar cuáles son; en el G51, sólo un CA mencionó tres fases y sólo otro de ellos, el proceso de desmineralización; los tres estudiantes CB señalaron aspectos visuales (extensión, coloración). En el G52, dos de los estudiantes CA mencionaron las dos fases y el otro una tercera, mientras que los tres indicaron el proceso de desmineralización y los efectos bacterianos; de los tres estudiantes CB, dos indicaron aspectos visuales para identificar las fases de la caries (color, profundidad) y el tercero, para la desmineralización. Es decir, los estudiantes de ambos grados escolares *no han retenido o integrado* aspectos de la definición revisados con anterioridad, y los CA en ambos casos tienden a manejar la información en términos *menos conceptuales*.

Respecto de los cambios sugeridos a los cursos en general, que permitan entender mejor el tema de la caries y sus causas (pregunta 3), un estudiante CA y una CB de 4º consideraron que no se requería ninguno; los

demás sugirieron, entre otros aspectos, “enfocar mejor el tema, incluirlo en otras materias” y “hacer los cursos más prácticos”. Los estudiantes de 5° plantearon la necesidad de ubicar el tema en un panorama clínico más claro, dedicarle más tiempo, relacionarlo con las diversas materias y utilizar métodos de enseñanza con recursos visuales y prácticos, es decir, todos ellos sugieren cambios en los cursos, con independencia del grado escolar o de su calificación en la preprueba.

En ambos grupos de 4° se estipuló la necesidad de efectuar los cambios sugeridos a las prácticas de laboratorio y clínica (pregunta 4), *e.g.*, contar con grupos escolares más pequeños y explicaciones más amplias, trabajar con ejemplos concretos y prácticos, así como recibir mayor atención de parte de profesores y asistentes. Dos estudiantes CB de G52 consideraron que no era necesario cambio alguno; en ambos grupos de 5° los demás coincidieron en que se requiere más tiempo para finalizar los trabajos asignados y entregarlos con mayor calidad, que realmente estas experiencias sean prácticas con base en trabajo de laboratorio, contar con suficiente material y mayor contacto con la comunidad, disminuir demostraciones presentadas exclusiva y totalmente por los profesores y más atención por parte de ellos. En general, también se tiende a sugerir cambios en las prácticas, con independencia del grado escolar o de su calificación en la preprueba. Así, si bien se presenta un manejo relativamente más abstracto del tema en los estudiantes con mayor calificación, sobre todo en los de 5°, no existe una clara y sustancial diferencia entre grupos o entre estudiantes de diferente calificación en alguno de los cuatro aspectos mencionados.

*Logro en el aprendizaje.* En 4°, más de 80% de los estudiantes en ambos grupos respondió correctamente a cada *ítem*, excepto al 5 (sólo 56% lo hizo en cada grupo), que requiere, como ya se mencionó, una descripción formal del proceso carioso. Por otra parte, los aspectos contenidos en el *ítem* 3 (descriptivo, acerca del carácter multifactorial de la caries) y el 8 (explicativo, acerca de sus factores desencadenantes) no les representaron mayor dificultad. En 5°, menos de 80% del G51 respondió de forma correcta al 4 (explicativo, acerca del proceso de desmineralización) y al 5,

mientras que en el G52 se tuvo dificultad con el mismo *item* 4 (70%). Por otro lado, ambos grupos respondieron sin dificultad a los *items* descriptivos 2 (ubicación de la desmineralización) y 3, así como a los explicativos 7 (acerca de la acción de la placa bacteriana) y 8.

En conjunto, se observa que en la posprueba hay mayor dificultad conceptual con el proceso de desmineralización (4, explicativo) y la formulación de la caries como proceso (5, descriptivo). Sólo 77.6% y 70.4% respondieron de manera correcta a esos *items* respectivamente. Estos aspectos son los mismos con que presentaron dificultades en la preprueba. Asimismo, se puede ver que no se tuvo mayor problema con el carácter multifactorial de la caries (3, descriptivo), la acción de la placa bacteriana (7, explicativo) y factores desencadenantes de la caries (8, explicativo): 95.9%, 93.9% y 95.9% respondió en forma correcta (anexo 5).

En cuanto a las respuestas por nivel epistemológico, el G52 presenta el mejor desempeño con un promedio de 2.9 *items* correctos de los tres que conforman el descriptivo y 5.5 de los seis del explicativo, lo cual arroja en un promedio global (descriptivo más explicativo) de 8.4 (anexo 5); estos valores representan 96.7%, 91.7% y 93.3% del total posible por nivel y del global respectivamente; le sigue el G51 con promedios de 2.7, 5.5 y 8.2 (90%, 91.7% y del 91.1%), mientras que los dos grupos de 4º obtuvieron los mismos valores entre ellos: 2.3, 5.1 y 7.4 (76.7%, 85.5% y 82.2%). Como se puede notar en estos porcentajes, con excepción del G52, todos los grupos tuvieron un mejor desempeño en el nivel explicativo que en el descriptivo. De acuerdo con el valor global de puntos obtenidos, no existen diferencias significativas entre los grupos de 4º ( $p < 0.01$ ,  $t = 0.09$ ) ni entre los de 5º ( $p < 0.01$ ,  $t = 0.78$ ). Por otra parte, los grupos de 5º se desempeñaron mejor (promedio global de 8.2 puntos en el G51 y 8.4 en el G52) que los de 4º (7.4 tanto en G41 como en G42). Estas diferencias entre grados son significativas: en el caso del G42, respecto de los grupos de 5º (con el G51:  $p < 0.05$ ,  $t = 2.01$ ; con el G52:  $p < 0.05$ ,  $t = 2.45$ ), mientras el G41 las tiene con el G52 ( $p < 0.05$ ,  $t = 2.42$ ). Es decir, existen diferencias sustanciales entre grados escolares en cuanto al conocimiento del proceso carioso conforme se avanza en el periodo escolar.

*Diferencias entre pruebas.* Los resultados anteriores muestran que los estudiantes mantienen dificultades con los mismos aspectos conceptuales desde el inicio del año escolar, en particular acerca de los procesos de desmineralización y remineralización de una lesión cariosa, incluso en 5°; lograron una mayor claridad en otros aspectos requeridos, igualmente importantes (*e.g.*, la ubicación física de la desmineralización y remineralización, y factores desencadenantes de la caries) y continúan teniendo más o menos claro los restantes (*e.g.*, acerca de los factores que la desencadenan). El porcentaje de estudiantes que respondió de manera correcta a los diversos *items* aumentó entre 0.3 y 12.3 puntos respecto de la preprueba, aunque con alguna disminución en tres casos. Con ello, los valores porcentuales de respuesta correcta también incrementaron en el nivel descriptivo y en el global (descriptivo más explicativo): en 6.7 y 4.3 puntos, pero se mantuvo igual en el explicativo (anexo 5).

El G41 obtuvo menor promedio en los niveles descriptivo y explicativo y, por lo tanto, en el global, respecto de la preprueba (anexo 5); la diferencia en el nivel global no resulta significativa. El G42 tuvo un ligero aumento en el nivel descriptivo, pero una ligera disminución tanto en el explicativo como en el global; la diferencia en el nivel global sí es importante ( $p < 0.01$ ,  $t = 2.76$ ). El G51 mejoró en los tres niveles, pero la diferencia en el global no es significativa; por su parte, el G52 también muestra mejoría y la diferencia en el valor global entre pruebas es significativa ( $p < 0.01$ ,  $t = 3.86$ ). Es decir, dos de los grupos (uno de 4° y uno de 5°) mantienen prácticamente la concepción que presentaban al inicio del año escolar, mientras que los otros dos la mejoran sustancialmente. Por otra parte, las diferencias significativas entre los grupos de 4° en la preprueba no se mantienen en la posprueba: la caída en los valores obtenidos por el G41 causa que muestre un nivel de concepción similar al del G42, el cual prácticamente se mantuvo igual, mientras que la mejoría en ambos grupos de 5° los ubican en un nivel muy similar entre ellos.

Con tales resultados, se deduce que los estudiantes reconocen el contenido presentado en la mayoría de los *items* de acuerdo con su conocimiento previo al inicio del año escolar (Ausubel *et al.*, 1992; Van Dijk

y Kintsch, 1983; Sternberg, 1987), con una adecuada estructura lógico-conceptual del tema estudiado y algunas dudas importantes sobre el contenido de carácter más o menos abstracto, por ejemplo, la descripción formal del proceso carioso y la *explicación* acerca del efecto de desmineralización del diente, es decir, se atienden de manera fluida las preguntas de la preprueba en la modalidad de reconocimiento analítico, en especial con referencia a aspectos concretos; ello significa una correspondencia o transferencia entre su conocimiento previo y el contenido planteado en dicha prueba (Lohman, 1989) y representa su nivel de comprensión del proceso bajo estudio (Sternberg, 1987). Es interesante acotar que no se tienen mayores problemas con aspectos explicativos, aunque sí con los de carácter más abstracto.

La misma situación cognoscitiva tiene lugar en la posprueba, efectuada dos semanas después de la revisión del tema en clase; mientras, los estudiantes continúan avanzando en sus estudios principalmente de carácter práctico y clínico, y se continúa haciendo referencia al tema de caries en alguna forma. Los resultados anteriores revelan que tal avance y referencia realiza un aporte considerable a la comprensión del tema en el caso de los estudiantes de 5º; es decir, reconocen de modo analítico el contenido planteado en la prueba y están, por tanto, en condiciones de integrar de modo adecuado el conocimiento del tema estudiado, con una mayor proporción en sus componentes explicativos. Estos avances equivalen a una mejoría de quince, casi seis y casi nueve puntos porcentuales en los niveles descriptivo, explicativo y global. En el caso de los grupos de 4º, la discusión durante el año escolar no parece tener algún efecto formativo sustancial, excepto de reforzamiento probablemente, pues ambos obtuvieron valores más bajos en la posprueba tanto por nivel epistemológico como en el general; es decir, parecen olvidarse de los aspectos esenciales del tema, en particular de nivel descriptivo, o confundirse al abordar nuevo material; de hecho, tuvieron una disminución de cinco, casi cuatro y más de cuatro puntos porcentuales en los niveles descriptivo, explicativo y global. El avance de los grupos de 5º resultó en un progreso general de los cuatro grupos en la posprueba de casi siete

puntos porcentuales en aspectos descriptivos y más de dos en el global; sin embargo, ello no fue suficiente para mostrar cambios en el nivel explicativo (anexo 5).

De acuerdo con los resultados reportados por Campos, Hirose y Ortega (2004) acerca de la organización conceptual de estudiantes de primer año de odontología con el mismo tema y metodología, los grupos de 4° aquí estudiados muestran una diferencia en su favor de más de diez puntos porcentuales y los de 5° de más de quince, en ambos niveles epistemológicos y el global, desde el inicio del año escolar. Por otra parte, la diferencia con los grupos de segundo y tercer año, también con base en el mismo tema y metodología (Campos *et al.*, 2007), es mínima. Así, el tránsito de los estudiantes por el segundo año de la carrera es un importante factor formativo; el nivel de aprendizaje conceptual se mantiene en el tercero, pero se contrae en el 4° año, tal como hemos visto en este trabajo, para modificarse favorablemente hasta el 5°, es decir, al término de la carrera. Las dificultades conceptuales específicas se mantienen desde el primer año de la carrera: de una descripción formal de la caries (*item 5*, descriptivo) y el efecto de la primera etapa del proceso carioso en la desmineralización del diente (*item 4*, explicativo); cabe advertir que estas dificultades disminuyen prácticamente hasta el final de la propia carrera: casi 70% de los estudiantes respondió de manera adecuada a esos problemas en 1° (Campos *et al.*, 2004), 2°, 3° (Campos *et al.*, 2007) y 4°, y poco más de 80% en 5°. En este contexto, cabe señalar que todos los estudiantes (CA) en 4° y 5° respondieron de modo correcto a ambos problemas planteados, mientras sólo uno (de 4°) de CB así lo hizo (cuatro de éstos no respondieron en forma correcta a ninguno de ellos).

Asimismo, es interesante observar que tres de los grupos tuvieron un mejor desempeño en el nivel explicativo que en el descriptivo, contrario a una gran cantidad de estudios de conceptualización con una metodología similar en diferentes disciplinas y grados escolares (Campos y Gaspar, 2005), incluido el caso de los estudiantes de 1° a 3° de la misma carrera, mencionados con anterioridad (Campos *et al.*, 2004; 2007).

Los resultados de la construcción conceptual de la caries se dan en un proceso y ambiente formativo poco adecuado desde la perspectiva de

los estudiantes. Ella coincide con los reportados que se han presentado en otros contextos, donde prevalecen condiciones desorganizadas e ineficientes para un aprendizaje clínico adecuado, así como métodos de enseñanza y evaluación centrados más en la memorización que en la reflexión y la construcción conceptual e, incluso, en diferencias conceptuales entre profesores (Henzi *et al.*, 2007), respecto de las fases o etapas del proceso carioso y los componentes internos en cada uno, lo cual no se discute ni se aclara durante la formación profesional.

### **Consideraciones finales**

Se analizó la conceptualización que presentan estudiantes de años avanzados en la carrera de cirujano dentista acerca del proceso de la caries, en sus aspectos descriptivos y explicativos. Se encontró que tanto los grupos de 4° como los de 5° año cuentan con una adecuada base conceptual al inicio del año escolar. Sin embargo, sólo estos últimos muestran una mejoría conforme se avanza en dicho periodo tanto en los aspectos descriptivos como en los explicativos y, por lo tanto, en lo general. En particular, se mantuvieron las mismas dificultades para incorporar de manera adecuada aspectos descriptivos o explicativos específicos durante todo el proceso. Cabe destacar que tres de los grupos estudiados tienen mejor desempeño en lo explicativo, con las dificultades señaladas que contienen elementos más abstractos. Si bien prácticamente todos los estudiantes entrevistados coinciden en reconocer que se revisa o se hace referencia al tema de caries en una gran cantidad de asignaturas previas, los resultados obtenidos en este estudio indican diferencias considerables en los niveles de comprensión.

De acuerdo con resultados reportados con anterioridad acerca del mismo tema y con la misma metodología, se observa que sólo existen avances sustanciales en la construcción conceptual del proceso carioso hasta el 5° año. Así, los alumnos logran comprender aspectos importantes sobre todo de nivel descriptivo, rebasando apenas hasta el 5° año de la carrera el nivel de complejidad conceptual que habían alcanzado desde el segundo

año. Es decir, los grados 3° a 4° no aportan de manera significativa a este respecto, como parte de la orientación práctica de la carrera.

Las condiciones ambientales, tanto en recursos como en organización y métodos de enseñanza, parecen no ser las más apropiadas. En este contexto, y considerando los resultados presentados acerca del conocimiento conceptual, es muy conveniente y necesario revisar de modo más completo la temática de caries, con un mejor tratamiento pedagógico y más atención a los estudiantes, en particular en los elementos conceptuales específicos que les dificultan más no sólo a lo largo de los dos últimos años de la carrera, sino desde su inicio. Tal necesidad se relaciona con una definición más precisa y compartida por la planta docente acerca del proceso carioso.

Ello implica fortalecer la enseñanza en niveles conceptuales desde el inicio de la carrera, de manera que brinden suficientes bases para el desarrollo de procesos de *entendimiento* que se plantean en los propósitos generales del plan de estudios y en las consideraciones internacionales para mejorar la educación en el campo de la odontología, integrándolos al *saber hacer* que se requiere dominar en la práctica. Con ello, se podrían proporcionar mejores aportes a una formación integral de los estudiantes, con bases conceptuales más profundas y sólidas para su futuro desempeño profesional en el campo.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D., J. Novak y H. Hanesian (1992). *Psicología cognoscitiva*. México: Trillas.
- Campos, M. A., A. Alucema y S. Gaspar (2004). Análisis de la organización conceptual de estudiantes de biología de nivel universitario. En *Revista de la Educación Superior*, 33(3), pp. 55-76.
- Campos, M. A. y S. Gaspar (2005). El modelo de análisis proposicional: estado actual y perspectivas. En M. A. Campos, *Construcción de conocimiento en el contexto educativo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Plaza y Valdés, pp. 19-65.

- Campos, M. A., M. Hirose y H. Ortega (2004). Conceptuación de estudiantes de primer año de odontología sobre caries dental. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 6 (2), pp. 11-23.
- Campos, M. A., M. Hirose, D. E. Vera y B. L. Hernández (2007, en prensa). Conocimiento conceptual de estudiantes de odontología acerca del proceso de caries dental. En M. A. Campos. *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*. México: UNAM pp. 285-309.
- Hendricson, W., S. Andrieu y G. Chadwick (2006). Educational strategies associated with development of problem-solving, critical thinking and self-oriented learning. En *Journal of Dental Education*, 71 (4), pp. 926-936.  
Extraído desde: [http://www.adea.org/cci/Educational\\_Strategies.pdf](http://www.adea.org/cci/Educational_Strategies.pdf).
- Henzi, D., E. Davis, R. Jasinevicius y W. Heudricson (2007). In the students' own words: what are the strengths and weaknesses of the dental school curriculum? En *Journal of Dental Education*, 70 (5), pp. 632-645. Extraído desde: <http://www.jdentaled.org/cgi/content/abstract/71/5/>.
- Iacopino, A. (2007). The influence of "new science" on dental education: current concepts, trends, and models for the future. En *Journal of Dental Education*, 71 (4), pp. 450-462. Extraído desde: <http://www.jdentaled.org/cgi/content/abstract/71/4/>.
- Jones, M., R. Hobson, A. Plasschaert, S. Gundersen, P. Dummer, V. Roger-Leroi, A. Sidlauskas y J. Hamlin (2006). En *Quality assurance and benchmarking. An approach for European Dental Schools*. Cracovia: Association for Dental Education in Europe. Extraído desde: <http://adee.dental.tcd.ie/ec/repository/Appendix-Quality-Assurance-&-Benchmarking.pdf>.
- Lohman, D. (1989). Human intelligence: an introduction to advances in theory and research. En *Review of Educational Research*, 59 (4), pp. 333-373.
- Narendran, S., J. Chan, S. Turner y H. Keene (2006). Fluoride knowledge and prescription practices among dentists. En *Journal of Dental Education*, 70 (9), pp. 956-964.  
Extraído desde: <http://www.jdentaled.org/cgi/content/abstract/70/9/>.
- Pavón, S., I. Galicia y A. Sánchez (1997). Efectos diferenciales de la disciplina cursada por estudiantes universitarios en las habilidades de razonamiento. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27 (4), pp. 33-60.
- Plan de Estudios de la Licenciatura de Cirujano Dentista de la Facultad de Odontología* (1992), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plasschaert, A., M. Manogue, C. Lindh, J. McLoughlin, H. Murtomaa, A. Nattestad y M. Sanz (2006). *Curriculum content. Structure and ECTS for European Dental Schools*. Cracovia: Association for Dental Education in Europe.

Extraído desde: <http://adee.dental.tcd.ie/ec/repository/Taskorce-II-Part-II-12-09-2006.pdf>.

- Sandoval, R. (2007, en prensa). Estrategia de enseñanza y organización lógico-conceptual de estudiantes de física de nivel medio superior sobre el concepto de energía. En M. A. Campos, *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 311-335.
- Sternberg, R. (1987). The psychology of verbal comprehension. En R. Glaser, *Advances in instructional psychology, III*. Hillsdale: LEA, pp. 97-150.
- Van Dijk, T. y T. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press.

*Agradecimientos.* A Héctor Ortega, miembro del grupo de investigación en el que se inscribe este estudio, profesor en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Autónoma de México y con una amplia experiencia profesional en el campo, por su aporte en la elaboración de la sección de "Aspectos epistemológicos del contenido"; asimismo, a Alonso Cruz por su colaboración durante todo el proceso de observación y entrevistas; a Blanca Estela Hernández, Héctor Ortega y Dora Liz Vera en las observaciones y a Alejandro Golzarri por la elaboración de la base de datos.



# El efecto de señales múltiples sobre la adquisición de la operante libre en programas de demora señalada

Marco Antonio Pulido Rull  
Enrique Morán Córdoba  
Luis Gómez-Moncada Escalante

## Resumen

Se evaluó el efecto del tipo de señal y su colocación durante el ciclo de reforzamiento, sobre la adquisición de la respuesta de palanqueo. Dieciocho ratas fueron expuestas a un ciclo T de 32-s, dividido en dos porciones:  $t^d$  y  $t$  delta. Las respuestas durante  $t^d$  producían una señal auditiva y alimento al finalizar el ciclo; las respuestas en  $t$  delta no tuvieron consecuencias programadas. Los sujetos fueron asignados a una de seis variantes del

## Abstract

*This study assessed the effects of, signal condition and placement on the acquisition of lever-pressing by rats. Eighteen rats were exposed to a 32-s T cycle that was divided into two portions,  $t^d$  and  $t$  delta. The first response emitted during  $t^d$  produced an auditory signal and food at the end of the cycle; response emitted during  $t$  delta had no consequences. Subjects were assigned to one of six different variants of the program. In three condi-*

MARCO ANTONIO PULIDO RULL, Laboratorio de Condicionamiento Operante, Universidad Intercontinental [mpulido@uic.edu.mx].

ENRIQUE MORÁN CÓRDOBA, Laboratorio de Condicionamiento Operante, Universidad Intercontinental

LUIS GÓMEZ-MONCADA ESCALANTE, Laboratorio de Condicionamiento Operante, Universidad Intercontinental

Los autores agradecen a la Facultad de Psicología de la UIC y al IPyEC el apoyo realizar este estudio, y a las autoridades universitarias por construir el Laboratorio en el cual se efectuó el experimento.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2008, pp. 185-198.

Fecha de recepción: 11 de junio de 2007 | fecha de aceptación: 10 de enero de 2008.

programa. Tres de los seis programas presentaron dos señales contingentes; tres presentaron una señal contingente seguida de otra no contingente. Los programas también difirieron en la colocación de las señales durante el intervalo de demora, al inicio, al final o al principio y al final. Las tasas de respuesta fueron más altas en aquellos grupos que recibieron dos señales contingentes; lo mismo ocurrió con señales al inicio y al final del ciclo.

**PALABRAS CLAVES**

señales contingente y no contingente, reforzamiento demorado, ratas

*tions subjects received two contingent signals; the remaining three conditions presented a contingent signal followed by a non-contingent signal. Programs also differed in signal location, at the beginning, end and at the beginning and end. Response rates were higher for those subjects exposed to two contingent signal conditions. Results also showed response rates were higher when the signals occurred at the beginning and end of the cycle.*

**KEY WORDS**

*Multiple signals, delayed reinforcement, free operant acquisition, rats*

Por “demora de reforzamiento” se entiende la separación temporal entre la respuesta procuradora y la entrega del reforzador (Renner, 1964; Pulido, Lanzagorta, Morán, Reyes y Rubí, 2004). El efecto más característico de la demora del reforzador sobre la conducta operante es que la frecuencia de ésta disminuye al aumentar la duración del intervalo de demora. A la relación inversa entre la duración de la demora y la tasa de respuesta suele llamársele “gradiente de demora” (Tarpy y Sawabini, 1974; Pulido, Sosa y Valadez, 2006). La investigación pionera de Hull (1952) y Spence (1956) mostró que la inclinación del gradiente de demora puede ser manipulada por los eventos que ocurren durante el intervalo de demora; en específico, encontraron que la presencia de un estímulo exteroceptivo durante el intervalo de demora (por ejemplo, un cambio de luz) produce un gradiente de demora menos inclinado. Los resultados producidos por Hull y Spence en el aprendizaje de laberintos han sido replicados en procedimientos de operante libre en los cuales la variable dependiente ha sido el mantenimiento de la tasa respuesta (Lattal, 1984; Richards, 1981; Pulido, Lanzagorta y López, 2005).

En la actualidad, existe debate acerca de los motivos por los cuales los procedimientos de demora señalada producen gradientes menos inclinados que los de demora no señalada. Algunos científicos han argumentado que las señales ocurridas durante el intervalo de demora se asocian con la entrega del reforzador, que sucede al finalizar la demora. De este modo, la señal gradualmente desarrolla propiedades de reforzador condicionado, las tasas de respuesta se ven menos afectadas por el intervalo de demora, ya que producen, de manera inmediata, un reforzador secundario (Kelleher y Gollub, 1962; Williams, 1991).

Además de la hipótesis del reforzador condicionado, otros estudios han sugerido hipótesis diferentes para explicar los efectos de las señales en programas de reforzamiento demorado señalado. Por ejemplo, Cronin (1980) expuso palomas a un procedimiento de aprendizaje discriminativo, en el cual los sujetos debían picar una tecla cuando ésta se iluminaba con un color determinado. Si la paloma picaba el color “correcto”, recibía alimento un minuto después. La investigadora comparó condiciones en las cuales la respuesta correcta producía una señal presente durante todo el intervalo de demora con condiciones en las que la señal permanecía durante 10 segundos al iniciar y al terminar el intervalo de demora. Los resultados demostraron que ambos procedimientos permitieron el aprendizaje discriminativo; condiciones en las cuales los estímulos que se presentaron después de la respuesta correcta y antes del reforzador fueron distintos, no permitieron tal aprendizaje. Cronin interpretó sus resultados en términos de lo que denominó “reinstalación mnémica”. Es decir, las señales mantienen la conducta durante el intervalo de demora, porque tanto la respuesta como el reforzador se asocian con el mismo estímulo y, por lo tanto, la ocurrencia de un evento evoca al otro.

A pesar de que el experimento seminal de Cronin ha dado origen a una nueva forma de interpretar los efectos de las señales en programas de reforzamiento demorado, el procedimiento básico utilizado por la autora permanece, a la fecha, inexplorado. La primera pregunta que este estudio trató de contestar es si el procedimiento de señales múltiples tendría efectos facilitativos con una variable dependiente diferente, en específico

en la adquisición de la operante libre. Asimismo, los estudios de Cronin no permiten evaluar la importancia de las relaciones temporales entre las señales (y tampoco el momento de la entrega del reforzador). En la investigación se evaluó de manera sistemática el efecto de la distancia temporal entre las señales así como el efecto del tiempo entre éstas y el momento de la entrega del reforzador. Por último, el estudio de Cronin tampoco permite evaluar el efecto de las relaciones de contingencia entre las respuestas y las señales porque en su estudio la primera señal siempre fue contingente y la segunda no contingente. En el estudio aquí expuesto, el método básico contingente-no contingente de Cronin fue comparado con un procedimiento contingente-contingente.

## Método

### Sujetos:

Se utilizaron 18 ratas macho de cepa Wistar-Lewis experimentalmente ingenuas y alrededor de cinco meses de edad. Las ratas se encontraban privadas de alimento a 80% de su peso *ad libitum*. El procedimiento de privación consistió en evaluar el peso del animal durante cinco días consecutivos. Al finalizar este periodo, se obtuvo un promedio a partir del cual se estimó el peso experimental de los animales; se retiró el alimento a los sujetos hasta que alcanzaron el peso experimental. Los animales fueron colocados en cajas individuales con acceso libre al agua, en condiciones constantes de temperatura y en un ciclo de luz-oscuridad de 12 horas (las luces se encendían a las 7:00 a.m.). Se mantuvo a los animales en su peso experimental proveyendo la cantidad necesaria de comida después de cada sesión.

### Instrumentos:

Las sesiones experimentales se realizaron dentro de una cámara de condicionamiento elaborada a base de plexiglás. El espacio en el cual trabajaron los sujetos midió 18.5 cm de alto y 23.5 cm de largo. Se usó una palanca de acero inoxidable de 3 cm de largo en la cual se colocó un disco de acero

de 2 cm de diámetro en la parte final. La palanca se colocó a 5.5 cm del piso y a 11 cm de las paredes laterales de la caja. Se requirió una presión de 24 gramos para activar la palanca; una depresión de 2 cm de la palanca produjo un “clic” audible y fue contado como una respuesta. Un plato de metal de 5 cm de diámetro fue colocado 2 cm abajo y a la derecha de la palanca para recibir las pellas de alimento dispensadas por el comedero. Un dispensador de pellas BRS-LVE PDH-020 entregaba en promedio cuatro pellas de .25 mg en cada emisión. Las pellas se fabricaron moliendo Nutricubos de Purina, humedeciendo la pasta y colocándola en pequeños moldes de plástico, donde permanecía hasta que se secaba. Se usaron dos luces de 1.1 W, 28 Vdc cubiertas con capuchones de vidrio translúcido blanco para iluminar la cámara de condicionamiento. Una luz estaba colocada dentro de la cámara, 7 cm arriba del plato de la comida. La segunda luz se puso afuera de la cámara, pegada directamente en el centro del techo de plexiglás. Un sonalert que dispensaba una señal auditiva de 87.62 dB se colocó en la porción frontal exterior de la cámara, 5 cm a la izquierda de la palanca. La cámara de condicionamiento se incluyó dentro de una caja de madera más grande equipada con un ventilador. Los eventos experimentales dentro de la cámara se programaron y registraron en una computadora IBM 386, equipada con una tarjeta de automatización industrial (Advantech, PC-Labcard 725) acoplada a un banco de relevadores.

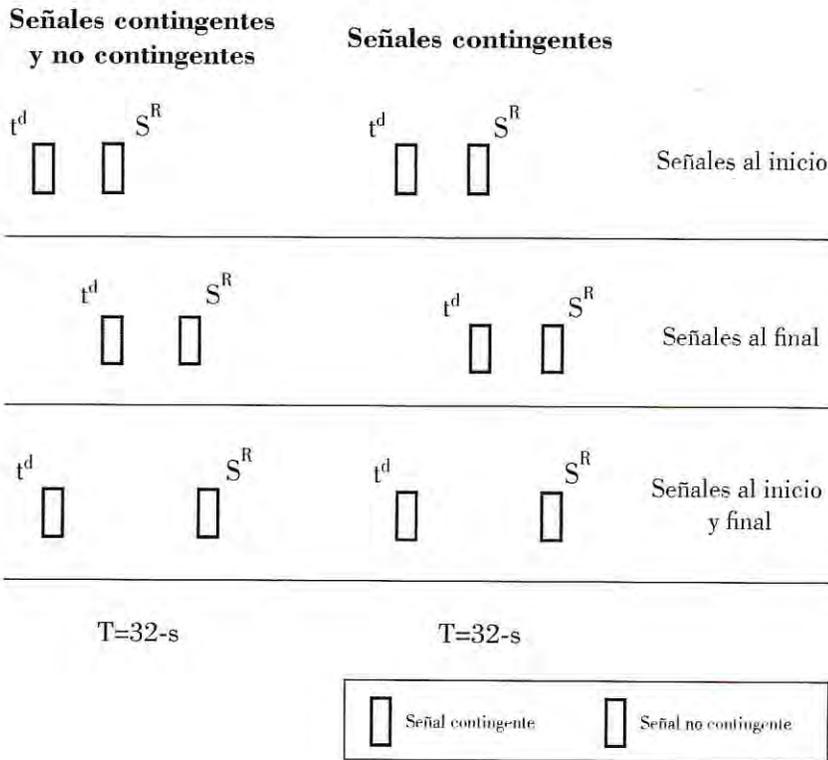
#### Procedimiento:

El presente estudio puede conceptualizarse como un diseño factorial con dos variables independientes, tipo de señal –contingente-no contingente y contingente-contingente– y colocación de las señales –al inicio; al final; y al principio y al final–. Así pues, el diseño produjo seis diferentes condiciones experimentales. Se asignaron tres animales a cada condición experimental (véase figura 1). Para todos los sujetos, la primera sesión consistió de un programa TF30-s que entregó a los animales 30 comidas y cuya finalidad fue entrenar al sujeto a recoger alimento del plato de comida. A partir de la segunda sesión, y en treinta consecutivas, se expuso a los sujetos a un programa definido temporalmente de 32-s (véase Schoenfeld

y Cole, 1972). El programa constó de un ciclo de tiempo repetitivo (T), el cual se dividió en dos componentes,  $t^d$  y  $t$  delta. La primera respuesta emitida durante  $t^d$  producía comida al finalizar el ciclo; las respuestas emitidas durante  $t$  delta no tenían consecuencias programadas. A pesar de que todos los animales fueron expuestos al mismo programa base, los programas se modificaron para producir las seis condiciones experimentales necesarias. Aquellos animales expuestos a dos señales contingentes tenían dos periodos separados de  $t^d$ , cada uno de ellos de cuatro segundos, durante el ciclo de reforzamiento. Cualquier respuesta emitida durante  $t^d$  producía un tono audible, un cambio de iluminación (se apagaba la luz interna y se encendía la luz externa) y alimento al finalizar el ciclo. Complementariamente, aquellos animales expuestos a combinación de señales primero recibían un periodo de  $t^d$  durante el cual la primera respuesta emitida producía los estímulos exteroceptivos ya descritos; en caso de ocurrir una respuesta durante  $t^d$ , segundos después la señal volvía a ocurrir de manera no contingente y se entregaba alimento al finalizar el ciclo.

En lo referente a las relaciones temporales entre las señales, y de las señales con respecto del reforzador, se programaron tres condiciones experimentales distintas. En la primera de ellas,  $t^d$  se colocaba durante los primeros cuatro segundos del ciclo de reforzamiento; la segunda señal se presentaba durante los últimos 4 segundos del ciclo de reforzamiento (ocurría sin necesidad de respuesta en las condiciones no contingentes y producida por la primera respuesta en las condiciones contingentes). En la condición de señal al inicio  $t^d$ , ocurría de nueva cuenta durante los primeros cuatro segundos del ciclo de reforzamiento; sin embargo, la segunda señal se presentaba entre el segundo 16 y el segundo 20 del intervalo entre reforzadores (de nueva cuenta, la señal ocurría de manera automática en la condición no contingente y producida por la primera respuesta en la condición contingente). En la condición de señal al final de  $t^d$ , se colocó  $t^d$  entre el segundo 16 y el segundo 20 del ciclo; la segunda señal ocurría durante los últimos 4 segundos del intervalo de acuerdo con los criterios contingentes y no contingentes de modo previo descritos. La figura 1 muestra de forma esquemática el procedimiento experimental.

Figura 1. Representación esquemática del procedimiento experimental



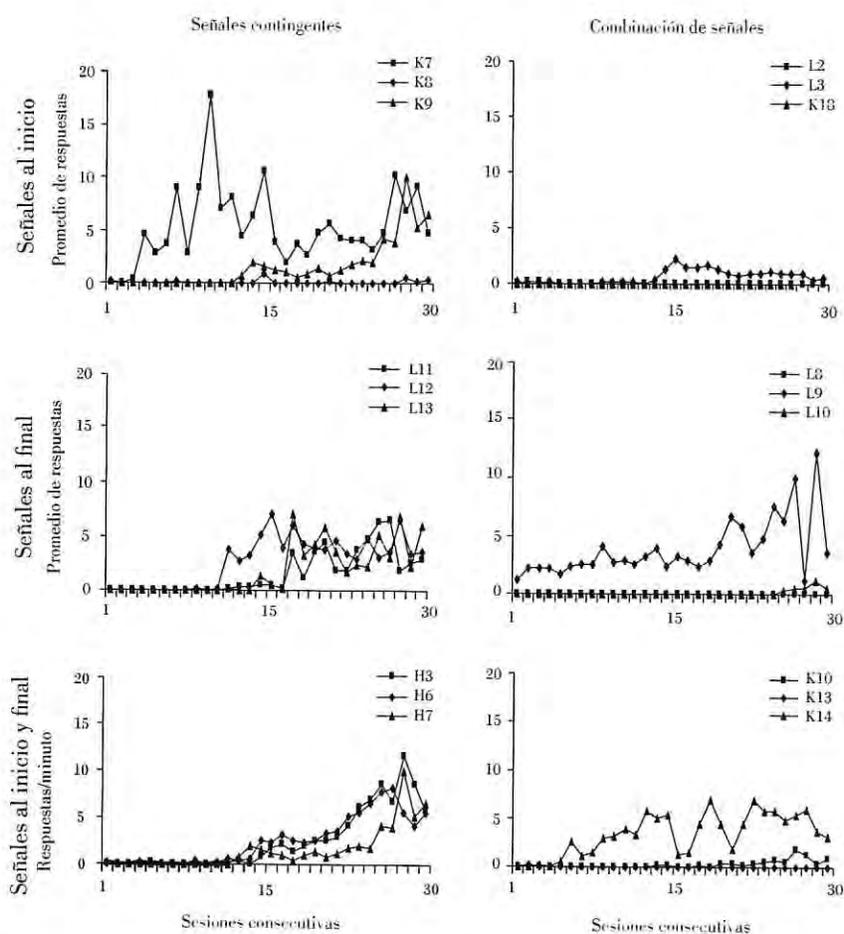
Las sesiones experimentales duraban una hora o el tiempo necesario para obtener 30 reforzadores. El experimento se condujo seis días a la semana, aproximadamente a la misma hora todos los días.

### Resultados

La figura 2 muestra la tasa de respuesta por minuto para todas las condiciones experimentales y para todos los sujetos, en función de los días de exposición a los diferentes programas de reforzamiento. La columna izquierda ilustra la tasa de respuesta para aquellas condiciones en las cuales se utilizaron dos señales contingentes; de manera complementaria,

la columna derecha expone los resultados generados por combinaciones de señales contingentes y no contingentes. La primera fila de la figura muestra los resultados generados en aquellas condiciones en las cuales las señales ocurrieron en la primera parte del ciclo de reforzamiento; la segunda fila presenta los resultados obtenidos en las condiciones en las cuales las señales ocurrieron al finalizar el ciclo de reforzamiento; por último, la tercera fila muestra los resultados encontrados cuando la señal se dio al inicio y al final del ciclo.

**Figura 2. Tasa de respuesta por minuto por sujeto y por grupo**

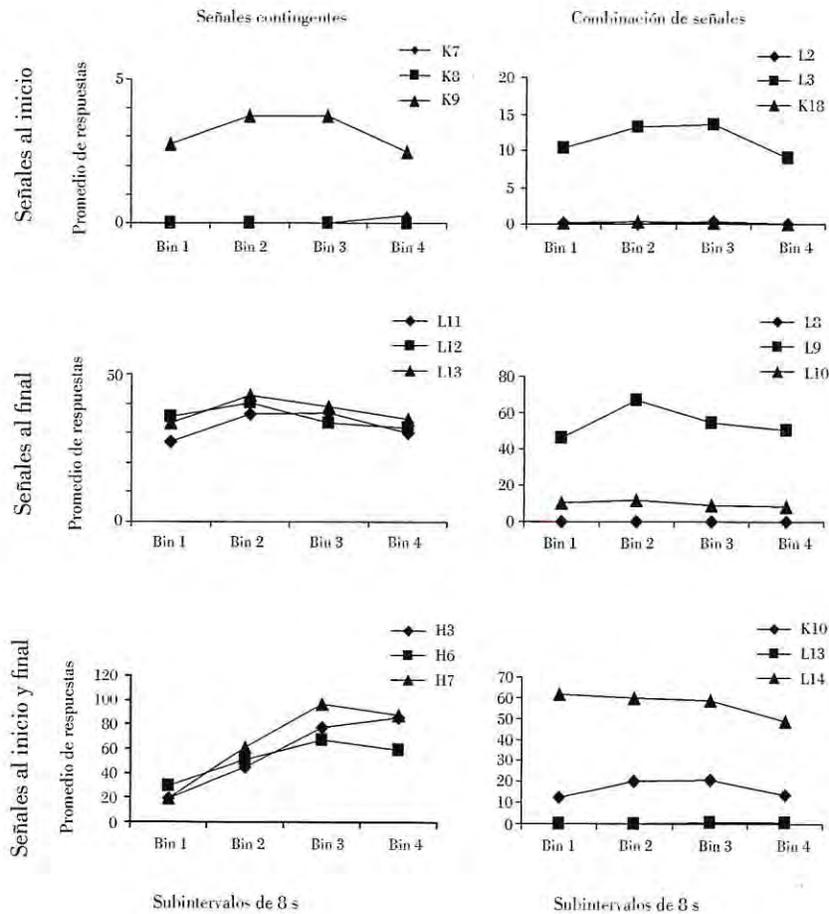


El resultado más notable en la figura 2 es que más sujetos muestran mayor evidencia de adquisición en la condición de dos señales contingentes que en la de combinación de señales. Ocho de nueve animales en la condición de señales contingentes mostraron alguna evidencia de adquisición de la respuesta; sólo tres de nueve sujetos presentaron evidencia de adquisición en la condición de señales combinadas. En lo correspondiente al efecto de las relaciones temporales entre las señales y el reforzador, los efectos son menos claros. En las condiciones de señales contingentes, la tasa de respuesta es más heterogénea cuando las señales se hallan al inicio del ciclo de reforzamiento; complementariamente, en la condición de señales combinadas, la tasa de respuesta es más baja cuando las señales se encuentran al inicio del ciclo de reforzamiento.

La figura 3 expone la distribución de respuestas durante el ciclo de reforzamiento para todas las condiciones experimentales y para todos los sujetos. En específico, el ciclo de reforzamiento se dividió en 4 bins, de 8 segundos cada uno, y se muestra el número promedio de respuesta que emitieron los sujetos en cada bin durante las últimas cinco sesiones experimentales. Los ejes de las gráficas no se igualaron, pues, de haberlo hecho, los efectos de piso no habrían permitido apreciar las tendencias en aquellas condiciones en las cuales los animales emitieron pocas respuestas. La figura ilustra una organización similar a la de la gráfica anterior; es decir, la columna izquierda muestra señales contingentes y la derecha combinaciones de señales. De manera complementaria, la primera fila muestra señales al inicio; la segunda, al final y la tercera, al inicio y al final.

La figura 3 muestra que la distribución de respuestas durante el intervalo es muy variable; así, para aquellos sujetos que más responden en cada condición, la distribución de respuestas es una función de la colocación de las señales. Al parecer, cuando las señales se colocan al inicio del ciclo del reforzamiento, los sujetos que más respuestas emiten (K9 y L3) producen un patrón de respuestas similar a una U invertida; es decir, responden poco al inicio y al final del ciclo y aumentan sus respuestas durante el bin 2 y el bin 3. Asimismo, aquellos sujetos que más responden en las condiciones de señales al final (L11, L12, L13 y L9) responden poco

Figura 3. Distribución local de respuestas



en el inicio del ciclo, llegan a un máximo en el segundo bin y, más tarde, el número de respuestas disminuye hasta llegar a la entrega del reforzador. En las condiciones en la cuales las señales se encuentran al inicio y al final del ciclo de reforzamiento, el comportamiento de los sujetos en las diferentes condiciones de señales difiere notablemente. En aquellos sujetos expuestos a dos señales contingentes, el número de respuestas se

incrementa conforme transcurre el ciclo de reforzamiento y llegan a un máximo en el tercer bin para los sujetos H6 y H7, y en el cuarto bin para el sujeto H3. En la condición de combinación de señales, los sujetos que más responden producen distribuciones de respuestas distintas. Por un lado, K14 disminuye el número de respuestas conforme transcurre el intervalo. Por otro, K10 produce un patrón de U invertida similar al detectado en las condiciones de señales al inicio.

Para tener mayores elementos de toma de decisión con respecto de los resultados obtenidos, se realizó un análisis factorial de varianza para determinar los efectos principales e interacciones de las dos variables independientes manipuladas en este estudio y la tasa de respuesta emitida por los sujetos en las últimas cinco sesiones experimentales. Los resultados revelaron que el tipo de señales que recibieron los sujetos tuvo un efecto principal estadísticamente significativo ( $F(1/84)=49.65$ ,  $P=.000$ ); de igual modo, el efecto principal de la colocación de las señales alcanzó niveles de significancia estadística ( $F(2/84)=7.81$ ,  $P=.001$ ). Asimismo, la interacción entre las dos variables independientes consiguió niveles de significancia estadística ( $F(2/84)=5.47$ ,  $P=.006$ ). Una prueba Post Hoc de Games-Howell reveló que la tasa de respuesta en la condición de señal al inicio y al final fue estadísticamente distinta de las condiciones de señal al inicio, pero no diferente de la condición de señal al final ( $F(2/87)=4.703$ ,  $P=.011$ ). Los resultados de la prueba Post Hoc de Games-Howell fueron corroborados por una prueba no paramétrica de la mediana ( $M(2)=6.667$ ,  $P=.036$ ). Los efectos significativos del tipo de señal, obtenidos del análisis factorial de varianza también se corroboraron con una prueba no paramétrica (en este caso, la U de Mann-Whitney), la cual también mostró diferencias estadísticamente significativas entre los diversos tipos de señal ( $U(1)=288$ ,  $P=.000$ ).

## Discusión

Los resultados del estudio sugieren que tanto el tipo de señales presentadas a los sujetos como su colocación dentro del ciclo de reforzamiento son

parámetros importantes, pues modulan la adquisición de la operante libre en programas de reforzamiento demorado señalado. En lo referente al tipo de señal, los resultados mostraron que dos señales contingentes producen tasas de respuesta más altas que una señal contingente seguida por otra no contingente. Este resultado es relevante; sugiere que los resultados de Cronin (1980) podrían interpretarse en términos de las relaciones temporales entre las respuestas y la entrega del reforzador, en lugar de hacerlo en términos mnémicos. Más en específico, el procedimiento de Cronin podría haber favorecido la ocurrencia de algunas respuestas durante la última señal antes de la entrega del reforzador. La ocurrencia de respuestas en la parte final del ciclo de reforzamiento, durante la última señal no es un fenómeno extraño, pues existe amplia evidencia de que las palomas picotean señales asociadas previamente con alimento (véase, por ejemplo, Brown y Jenkins, 1968). Es evidente que al ocurrir respuestas cerca del momento de la entrega del reforzador, la demora obtenida disminuye y, por lo tanto, la tasa de respuesta incrementa (Lattal, 1987). En las condiciones experimentales comparadas en este estudio, la ocurrencia de respuestas en la segunda señal era probabilística con la señal no contingente y “obligada”, en el caso de las señales contingentes. Así, si los resultados de Cronin (1980) pueden atribuirse a la ocurrencia de respuestas durante la segunda señal y no a factores mnémicos, entonces se esperaría una tasa de respuesta más baja con la combinación de señales que con las dos señales contingentes —lo cual ocurrió precisamente en el presente estudio—.

En lo referente a los efectos de la colocación de las señales, diferentes estudios han comprobado que la adquisición de la operante libre es más evidente cuando  $t^d$  y las señales ocurren cerca de la entrega del reforzador (Pulido, López y Lanzagorta, 2005; Pulido y López, 2006). Así, el hecho de que las tasas de respuesta observadas hayan sido un poco más altas en la condición de señales al final que en la de al inicio confirma hallazgos previos. Sin embargo, que la condición de señal al inicio y al final haya producido tasas de respuesta significativamente más altas que cualquiera de las otras dos condiciones no tiene precedente en la literatura sobre demora señalada. Una posible explicación del hallazgo podría relacionar-

se con la posibilidad de que, al marcar el inicio y el final del ciclo de reforzamiento se facilitó al sujeto la discriminación temporal del ciclo de reforzamiento, lo cual le permitió responder de forma más económica y eficiente. De hecho, el análisis de la tasa local de los animales con los que trabajaron en las condiciones de señal contingente al final, y al inicio y al final del ciclo muestran los patrones de respuesta menos heterogéneos y mejor definidos de todo el experimento.

En síntesis, los resultados del estudio sugieren la posibilidad de prescindir de hipótesis mnémicas para explicar los hallazgos de Cronin –idea ya propuesta antes por autores como por ejemplo, Williams (1991) y Pulido, Lanzagorta, Morán, Reyes y Rubí (2004)–. Del mismo modo, los resultados sugieren que las relaciones temporales entre las señales, y entre las señales y el reforzador no pueden descartarse como variables moduladoras en experimentos de señales múltiples con programas de reforzamiento demorado señalado.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Brown, P. L. y H. M. Jenkins (1968). Auto-shaping of pigeons key peck. En *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 11 (1), pp. 159-162.
- Cronin, P. B. (1980). Reinstatement of postresponse stimuli prior to reward in delayed-reward discrimination learning by pigeons. En *Animal Learning and Behavior*, 8 (3), pp. 352-358.
- Hull, C. L. (1952). *A behavior system*. New Haven: Yale University Press.
- Kelleher, R. T. y L. R. Gollub (1962). A review of positive conditioned reinforcement. En *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 5 (1), pp. 543-597.
- Lattal, K. A. (1984). Signal functions in delayed reinforcement. En *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42 (2), pp. 239-253.
- (1987). The effect of delay and of intervening events on reinforcement value. En M. L. Commons, J. E. Mazur, J. A. Nevin y H. Rachlin (eds.), *Quantitative Analysis of Behavior*, 5, New Jersey, Lawrence: Erlbaum Associates Publisher.
- Pulido, M. A., N. Lanzagorta, E. Morán, A. Reyes y M. Rubí (2004), El efecto

- de las señales en programas de reforzamiento demorado, *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9, 2, pp. 321-339.
- Pulido, M. A., L. López y N. Lanzagorta (2005). Effects of contingent and non-contingent signals during delay interval on response acquisition by rats. En *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31 (2), pp. 227-244.
- Pulido, M. A. y L. López (2006). Delay of reinforcement effects under Temporally Defined Schedules of Reinforcement. En *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 32 (1), pp. 39-53.
- Pulido, M. A., R. Sosa y L. Valadez (2006). Adquisición de la operante libre bajo condiciones de reforzamiento demorado: una revisión. En *Acta Comportamental*, 14 (1), pp. 5-21.
- Renner, K. E. (1964). Delay of reinforcement: A historical review. En *Psychological Bulletin*, 61 (5), 341-361.
- Richards, R. W. (1981). A comparison of signaled and unsignaled delay of reinforcement. En *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 35 (2), pp. 145-152.
- Schoenfeld, W. N. y B. K. Cole (1972). *Stimulus schedules: The t-T systems*. Nueva York: Harper and Row.
- Spence, K. W. (1956). *Behavior Theory and Conditioning*. New Haven: Yale University Press.
- Tarpy, R. M. y F. L. Sawabini (1974). Reinforcement delay: A selective review of the last decade. En *Psychological Bulletin*, 81 (12), pp. 984-997.
- Williams, B. A. (1991). Marking and bridging versus conditioned reinforcement. En *Animal Learning and Behavior*, 19 (3), pp. 264-269.

# Neuropsicología infantil y educación especial

Susana Abad  
María Claudia Brusasca  
Lilia Mabel Labiano

## Resumen

Se brinda un panorama de las posibilidades de la Neuropsicología Infantil actual y de la importancia de instrumentar evaluaciones diagnósticas en fases evolutivas tempranas. La identificación de alteraciones cerebrales menores o mayores, en los primeros años de la vida, aumenta considerablemente la probabilidad de realizar intervenciones exitosas. En las áreas educativas general y especial –sobre todo, en los campos de las compe-

## Abstract

*An overview of the actual Child Neuropsychology and the importance of to apply evaluation diagnostics in early evolutive stages, with the target of to identify minor or major brain disturbances, is presented. This could increase the probability of to achieve successful rehabilitation. To apply process of evaluation neuropsychological in general and special education areas – in fields of the basic competences: lecture, writing, calculation– is*

SUSANA ABAD, Colegio La Merced, Nivel Inicial, Río Cuarto, Córdoba, Argentina [susiabad@hotmail.com].

MARÍA CLAUDIA BRUSASCA, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina [brusasca@unsl.edu.ar].

LILIA MABEL LABIANO, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina [mlabiano@unsl.edu.ar].

Este trabajo se realizó en el marco del proyecto 4-2-9601 financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2009, pp. 199-216.

Fecha de recepción: 29 de noviembre de 2007 | fecha de aceptación: 14 de enero de 2008.

tencias básicas: lectura, escritura y cálculo— resulta fundamental instrumentar procesos de evaluación neuropsicológica, con el fin de identificar de forma temprana las dificultades y elaborar estrategias específicas para su mejor resolución.

El conocimiento neuropsicológico se conceptualiza como una herramienta valiosa en las áreas de diagnóstico, prevención, terapia y rehabilitación.

Se considera fundamental realizar intervenciones a partir de claros modelos teóricos, priorizando los aspectos emocionales del niño, adaptándose a sus necesidades particulares y al contexto sociocultural de pertenencia de éste.

*Palabras clave*

evaluación neuropsicológica, rehabilitación neuropsicológica, prevención

*important. In this manner, one could early identify the difficulties and to elaborate specific strategies for to resolve well those.*

*The neuropsychology knowledge is conceived as a valuable tool in the diagnostic, prevention, therapy and rehabilitation areas.*

*To realize interventions from clear theoretic models, giving priority to the child emotional aspects, adapting to his particular needs and to the sociocultural environment of belonging of this.*

*Keywords*

*neuropsychological evaluation, neuropsychological rehabilitation, prevention*

---

## Introducción

La neuropsicología es una neurociencia que estudia las relaciones entre el cerebro y la conducta, tanto en sujetos sanos como en quienes han sufrido algún tipo de daño cerebral (Kolb y Whishaw, 2003; Rains, 2003). Evoluciona como disciplina autónoma a partir de la Segunda Guerra Mundial, como una neurociencia conductual; se centra de un modo más específico en el análisis de las funciones mentales superiores y sus correspondientes patologías, en especial, afasias, apraxias, agnosias y amnesias.

En sus comienzos, se desarrolló gracias a los hallazgos procedentes de las lesiones cerebrales, pero a partir de los años sesenta —con el aporte

de la ciencia cognitiva y luego, con el progreso de las técnicas de neuroimagen funcional— esta ciencia ha ido profundizando en el conocimiento de las relaciones cerebro-conducta en sujetos con daño cerebral, pero también en personas sanas.

En un inicio, la neuropsicología se centró en el estudio de las relaciones cerebro-lenguaje y, de manera progresiva, cobró mayor importancia no sólo en cuanto a su función diagnóstica, sino por el desarrollo de técnicas de rehabilitación, aplicadas en función de las características propias del lesionado cerebral. Los modelos tradicionales de diagnóstico y rehabilitación únicamente tenían en cuenta al paciente, pero ignoraban su entorno. En la actualidad, se involucra el concepto de validez ecológica, entendida como el estudio de las consecuencias disfuncionales en un sujeto que vive en un determinado entorno sociofamiliar; se trata de estudiar de qué manera dicho entorno puede convertirse en un factor facilitador de su recuperación funcional (Rains, 2003).

La neuropsicología infantil surge como una nueva especialidad dentro de este campo. Se conoce también como neuropsicología del desarrollo y su finalidad es estudiar las relaciones entre la conducta y el cerebro durante la niñez y la adolescencia. Según Kolb y Wishaw (1986), el objetivo de esta disciplina consiste en comprender la función del sistema nervioso durante las primeras etapas de la vida y analizar si tal comprensión puede contribuir a explicar por qué el cerebro se muestra con mayor flexibilidad para compensar las lesiones y las variaciones ambientales que puedan producirse.

La neuropsicología infantil se nutre de los aportes de diferentes especialidades, emplea criterios específicos y diferenciados y evita equiparaciones con la neuropsicología del adulto (Berembaum, 1998).

Un elemento diferencial específico de la neuropsicología del niño con respecto de la del adulto es el estudio del cerebro en desarrollo y sus repercusiones sobre el comportamiento —tanto en los niños con lesión o disfunción cerebral como en los sanos—, en el que se toman en cuenta los cambios evolutivos producidos dentro del sistema nervioso infantil. Un segundo factor diferencial es su perspectiva neurobiológica —el estudio de la conducta del niño desde el cerebro—, la cual considera que, asociada a aspectos

psicológicos y sociales, siempre subyace una representación cerebral en la base de todo comportamiento. Esta perspectiva en el estudio de la conducta infantil tiene importancia excepcional, porque las modificaciones cerebrales generadas en el contexto del cambio evolutivo y la maduración, durante la infancia, son las más intensas de todo el ciclo vital.

Al considerar las diferencias entre niños y adultos, aparecen otras características importantes: en la infancia el cerebro se encuentra en fase de desarrollo, lo que no sucede en el adulto, quien tiene su estructura y conexiones más consolidadas. Las lesiones cerebrales infantiles por lo general muestran efectos más difusos, mientras que en el adulto producen otros más locales. El conjunto de sistemas neurofuncionales se encuentra en proceso de desarrollo dinámico durante la etapa infantil (Portellano Pérez, 2005). El daño o la disfunción cerebral en la infancia impide adquirir nuevas habilidades cognitivas y comportamentales, pues la funcionalidad cerebral no está suficientemente consolidada, mientras que en el adulto dificulta la adquisición de nuevos aprendizajes con mayor frecuencia, lo cual produce un deterioro en las capacidades adquiridas con anterioridad.

Al igual que sucede en el ámbito de la neuropsicología del adulto, existen diferentes tendencias, ya sea con un camino más centrado en el estudio del sistema nervioso, o bien, en el del comportamiento. Sería importante superar tal dicotomía con un acercamiento más integrador de esta disciplina.

Existen numerosas razones que justifican la importancia creciente de la neuropsicología infantil:

- El surgimiento de nuevas poblaciones pediátricas –inexistentes hace varios años–, como los niños con sida y los prematuros.
- La mejora de las condiciones asistenciales, las cuales posibilitan la supervivencia de niños que antes fallecían al nacer o al poco tiempo de vida.
- La progresiva escolarización de niños en edad preescolar, que incrementa el número de casos de disfunción cerebral, anteriormente inadvertidos hasta el inicio de la escolaridad obligatoria.

- La necesidad de prevenir el fracaso escolar, ocasionado por trastornos neuromadurativos.
- La creciente preocupación socioeducativa por las patologías del sistema nervioso infantil, tales como los trastornos por déficit atencional con hiperactividad (actualmente, la incidencia del problema es cada vez mayor), alteraciones de aprendizaje, así como trastornos psicomotores y del lenguaje, entre otros.

Según Azcoaga (1983), la línea de las dificultades de aprendizaje ha sido una de las vetas más prometedoras para el desarrollo de la neuropsicología infantil. Puede observarse que las dificultades en la adquisición de la lectoescritura y de las operaciones de cálculo ocupan un lugar preponderante en las preocupaciones de los educadores y padres de familia. Los niños que presentan los problemas aludidos han sido y son una fuente muy importante de investigación en esta disciplina.

Entre las patologías cerebrales que un niño puede padecer se encuentran las de menor o mayor importancia, que se conocen con el nombre de *disfunción cerebral* o *lesión cerebral*, respectivamente (Portellano Pérez, 2001).

### **Disfunción y lesión cerebral**

El término “disfunción cerebral mínima” (DCM) hace referencia a niños de inteligencia normal, con ciertas dificultades de aprendizaje o conducta asociadas a desviaciones en la función del sistema nervioso central. Estas se manifiestan por la combinación de trastornos perceptivos, de procesamiento de la información, lingüísticos, mnémicos, atencionales y motrices. La DCM puede ser consecuencia de trastornos genéticos, irregularidades bioquímicas, daño cerebral perinatal u ocurrido durante las etapas críticas de la maduración nerviosa y otras enfermedades. Las manifestaciones pueden permanecer durante todo el ciclo vital, aunque su expresividad es más evidente en la edad escolar, pues se acompaña de una amplia variedad de dificultades en el aprendizaje.

Las consecuencias del daño cerebral en la infancia pueden agruparse en discapacidades mayores y menores (Portellano Pérez, 2001).

Las *discapacidades mayores* son alteraciones cognitivas de mayor gravedad y peor pronóstico; son resultado de una alteración anatómica y funcional severa del sistema nervioso producida durante el periodo prenatal, perinatal o en los primeros meses de vida. En estos casos, existe un notable incremento de los signos neurológicos mayores, manifestaciones explícitas de una agresión significativa del sistema nervioso. Entre los más característicos se encuentran los trastornos sensoriales, la deficiencia mental, las alteraciones psicomotoras graves, etcétera. Este tipo de discapacidades no sólo se define por su mayor gravedad, sino por su aparición inmediata, consecuencia del daño cerebral. El porcentaje de niños incluidos dentro de esta categoría no supera 2.5%. Las principales patologías correspondientes son parálisis cerebrales infantiles, encefalopatías y epilepsias severas.

Las *discapacidades menores* se producen por daño cerebral prenatal, perinatal o postnatal de menor gravedad; se manifiestan por un incremento de los signos neurológicos menores. Son trastornos funcionales que muchas veces no ofrecen alteraciones significativas en las pruebas de neuroimagen anatómica. Se incluyen aquí patologías tales como las dificultades de aprendizaje, déficit atencional, hiperactividad, trastornos ligeros o moderados del lenguaje y de la psicomotricidad, entre otros. A diferencia de las discapacidades mayores, este tipo de alteraciones puede presentar un “periodo silencioso” en el que las deficiencias neuropsicológicas sean poco significativas, pues sus síntomas pueden manifestarse varios años más tarde, después de haberse iniciado el proceso disfuncional. Hasta que un determinado sistema funcional no se active, es imposible identificar si el déficit ha sido causado por disfunción o lesión menor del cerebro en edades tempranas. Se estima que 10% de la población infantil presenta distintos grados de discapacidad cerebral menor.

Puesto que el diagnóstico de los signos neurológicos menores no siempre puede hacerse mediante la observación clínica, debe recurrirse a la

exploración o evaluación neuropsicológica por medio de diferentes pruebas evaluatorias.

### **Objetivos de la evaluación neuropsicológica infantil**

La finalidad principal de la evaluación neuropsicológica en la infancia es comprobar las consecuencias que tiene el funcionamiento alterado del sistema nervioso en la conducta y las funciones cognitivas, con el fin de proponer métodos adecuados de trabajo correctivo que permitirán el desarrollo y/o la rehabilitación gradual de diferentes habilidades.

Manga y Ramos (2001) señalan cuatro fines básicos de este proceso, a saber:

Fin *diagnóstico*: se trata de niños con daño cerebral o disfunción neurológica conocida o sospechada, para quienes intenta confirmarse un diagnóstico. Según Tupper (1987), se identifican más casos de disfunción cerebral infantil, mediante la evaluación neuropsicológica, que los diagnosticados con las exploraciones neurofisiológicas, neurológicas, o con técnicas de neuroimagen anatómica.

La función diagnóstica tiene como objetivo identificar el estatus neuropsicológico del niño; presta especial cuidado a los puntos débiles y fuertes de su perfil, reconociendo así cuáles son los niños que requieren un tratamiento más especializado. También permite conocer cómo evoluciona el niño con daño cerebral, sometido a neurorrehabilitación y, finalmente, posee cierto grado de predictibilidad, porque los datos obtenidos permitirán conocer con probabilidad de acierto cuál será el pronóstico.

Antes de los seis años existen indicadores de riesgo de disfunción cerebral, que pueden alertar sobre la conveniencia de una intervención neuropsicológica más específica:

- Retraso en la adquisición del lenguaje
- Trastornos atencionales
- Retraso psicomotor y dispraxia

- Trastorno en la definición de la lateralidad
- Deficiente orientación espacial
- Hiperactividad
- Dificultad para articular sonidos
- Dificultad para establecer adecuadamente asociación sonido-letra
- Ausencia de conciencia fonémica
- Pobre capacidad para dibujar
- Trastornos conductuales
- Presencia de antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje

Fin *educativo*: no sólo se refiere a los escolares con algún tipo de disfunción cerebral, sino también a los que no presentan problemas de conducta ni rendimiento deficitario, con el fin de conocer mejor sus posibilidades educativas y aprovecharlas al máximo.

La evaluación neuropsicológica del daño cerebral en niños no excluye la posibilidad de realizar un diagnóstico en los que no tienen lesión o disfunción clara, pero presentan signos de inmadurez o alteraciones instrumentales en sus aprendizajes.

En el contexto escolar, el diagnóstico neuropsicológico cobra especial interés, porque permite encauzar el currículo individualizado de cada alumno con objeto de preparar estrategias de intervención específicas para actuar sobre las dificultades de aprendizaje.

Éstas se evidencian de manera clara a partir de la edad escolar debido a que preexiste mayor fragilidad del sistema nervioso en estos niños. Los signos disfuncionales pueden detectarse con anterioridad, durante el periodo preescolar. Por ejemplo, existe suficiente consenso en aceptar que, durante esta etapa, los futuros disléxicos presentan débil conciencia fonémica; es tal dificultad se manifiesta dos o tres años después del inicio de la patología del aprendizaje lector. Éste constituye uno de los mejores predictores para el diagnóstico temprano de la dificultad (Sánchez y Rueda, 1994). El periodo preescolar es de excepcional importancia en el desarrollo del cerebro, pues es la etapa en la que se establecen las princi-

pales conexiones que construyen la base del aprendizaje y la conducta, es decir, queda establecida la "arquitectura cerebral".

Fin *preventivo*: resulta esencial identificar a tiempo la presencia de posibles alteraciones cognitivas, perceptivas o motoras que puedan interferir en el desarrollo cerebral. El reconocimiento precoz de los signos de inmadurez o disfunción cerebral en la etapa infantil siempre optimiza el pronóstico y posibilita un adecuado entrenamiento neuropsicológico.

Es común observar en los colegios la tendencia a valorar la posibilidad de que el niño inmaduro evolucione favorablemente de manera espontánea. Pero es importante prevenir, porque no ocurre de ese modo con todos los niños inmaduros para el aprendizaje. Existen dos tipos de inmadurez:

- La *evolutiva*. Se manifiesta con deficiencias psicomotoras, perceptivas o cognitivas, que no tienen una disfunción cerebral probada y por lo general tienden a la mejoría espontánea con el paso del tiempo. Los niños que la presentan poseen un desarrollo intelectual normal o normal-bajo, tienen dificultades de lenguaje, atención, visopercepción, razonamiento y lateralidad, no asociadas a daño cerebral. En estos casos, no se requiere implementar programas de rehabilitación neuropsicológica; es suficiente con adecuar contenidos curriculares o reforzar las áreas más deficitarias, atendiendo siempre aspectos emocionales.
- La *disfuncional*. Aparecen problemas madurativos asociados a disfunción cerebral. Se caracterizan por mayor intensidad de signos neurológicos alterados, que no evolucionan satisfactoriamente de modo espontáneo. Los niños suelen presentar dificultades de aprendizaje como discalculia, dislexia o disgrafia. Es necesario, en estos casos, no sólo el diagnóstico neuropsicológico, sino el uso de programas de rehabilitación neuropsicológica más específica.

Según Manga y Ramos (1999), es conveniente realizar de manera preventiva la evaluación neuropsicológica en niños inmaduros durante la etapa preescolar, con la finalidad de identificar posibles deficiencias madurativas

y posibilitar la adaptación curricular apropiada a las necesidades de cada niño. La evaluación neuropsicológica en la infancia debe asumir también una función preventiva en especial en las poblaciones marginales o de riesgo.

Fin *investigador*: permite identificar nuevos perfiles neuropsicológicos de diversas patologías hasta ahora poco conocidas, desde una perspectiva no médica; también conocer la evolución de los cuadros disfuncionales con el paso del tiempo para utilizar medidas de intervención más idóneas. Las investigaciones neuropsicológicas pueden tener un enfoque transversal o longitudinal, comparar diferentes grupos de sujetos (diferenciando perfiles), o bien, seguir la misma población en el tiempo, evaluándola en diferentes estadios o etapas evolutivas.

En algunos casos, se comprobará si remiten los efectos agudos y graves de algún daño o enfermedad cerebrales si las secuelas se muestran estables y el deterioro neuropsicológico va adquiriendo carácter duradero o crónico, e incluso si el deterioro se agrava con el paso del tiempo. En otros casos, podrá comprobarse si la intervención terapéutica consigue los efectos deseados y mejora el rendimiento académico del alumno o si, por el contrario, resulta un obstáculo.

### **Aspectos centrales de la exploración neuropsicológica**

Según Manga y Ramos (2001), los elementos principales de la exploración neuropsicológica de niños en edad escolar son la historia clínica o anamnesis, la observación directa y la aplicación de pruebas.

La *historia clínica* del niño es requisito indispensable para poder interpretar por el contexto los datos obtenidos mediante la observación y la aplicación de pruebas; constituye por sí misma un importante cuerpo de datos neuropsicológicos. Antecedentes personales, familiares y educativos relevantes deben quedar registrados, pues resultan fundamentales para un adecuado diagnóstico. Los datos proceden de la entrevista del neuropsicólogo con los padres o responsables del niño y con el propio niño si su edad y capacidad lo permiten. También se recaban informes

previos de otros especialistas médicos o del ámbito educativo. En cualquier caso, son interesantes las referencias a los hitos del desarrollo en los que el niño se haya apartado del curso que normalmente siguen los infantes de su misma edad.

La *observación directa* puede aportar muchos datos sobre un conjunto de comportamientos útiles para el diagnóstico; se obtiene información importante a lo largo de toda la exploración sobre la apariencia, colaboración e interacción del niño con sus padres y con el propio examinador. A través de entrevistas y cuestionarios, puede conocerse de forma indirecta el comportamiento habitual del niño en contextos no clínicos. En ese caso, los padres y maestros pueden aportar datos complementarios que resultan críticos para el diagnóstico de ciertos trastornos y para entender el solapamiento o el tipo de relación entre los mismos.

En cuanto a la *aplicación de pruebas*, es de suma importancia partir de un determinado marco teórico de referencia al momento de seleccionar la adecuada. Por ejemplo, los objetivos de evaluación son diferentes si se realiza desde una aproximación cognitiva anglosajona o desde la histórico-cultural de la escuela rusa.

La neuropsicología cognitiva divide la psique en funciones aisladas, cada una de las cuales posee su propia organización cerebral; las funciones o procesos cognitivos representan la unidad de análisis teórico y del estudio experimental. En la práctica, este modelo conduce a evaluar, establecer el diagnóstico y realizar la corrección de funciones psicológicas aisladas y no de un síndrome complejo (Solovieva, 2002).

En el enfoque histórico-cultural, de acuerdo con la propuesta de Luria (1973), el análisis neuropsicológico se efectúa mediante una unidad particular, la cual Luria denominó "factor neuropsicológico" (Tsvetkova, 1998). Con tal término, se entiende el resultado del trabajo de una zona o de un conjunto de zonas cerebrales (Mikadze y Korsakova, 1994). Los factores también pueden entenderse como eslabones del sistema funcional complejo, el cual subyace a una u otra acción que realiza el sujeto. Así, el objetivo del análisis neuropsicológico consiste en valorar el estado funcional de los factores, como eslabones de los elementos que garantizan la

ejecución de las acciones escolares (Quintanar Rojas y Solovieva, 2005). La condición necesaria para este tipo de análisis es considerar al proceso de aprendizaje escolar como un sistema de acciones que realiza el niño. En otras palabras, el aprendizaje ha de estimarse como la actividad del niño, en la cual el profesional debe valorar el nivel neuropsicológico, al que originalmente Luria se refería como “el nivel psicofisiológico de la actividad humana”. Desde tal punto de vista, el objeto de análisis del neuropsicólogo no sería la memoria o la atención del niño, como funciones independientes, sino las acciones escolares básicas de lectura, escritura y cálculo.

También es importante considerar que en la mayoría de los países se utilizan tanto pruebas psicométricas comunes como baterías adaptadas para niños, las cuales en un inicio se diseñaron para adultos. Quintanar Rojas y Solovieva (2003) señalan que para la evaluación infantil se han adaptado, por un lado, pruebas generales como la batería Luria-Nebraska (Golden, Purisch y Hammecke, 1998), la Halstead-Reitan (Selz, 1981) y la Luria-DNI (Manga y Ramos, 1991); por otro lado, pruebas específicas como la figura compleja de Rey-Osterreith (Osterreith, 1944), la prueba de denominación de Boston (Ardila y Roselli, 1994) y el test de Wisconsin (Spreen, Risser y Edgell, 1995). En Latinoamérica, un gran porcentaje de los instrumentos de evaluación neuropsicológica que se utilizan han sido elaborados en países cuyo idioma natal es diferente del castellano y dirigidos a sujetos en condiciones culturales, económicas, educativas, alimenticias y de salud diferentes de las que podemos encontrar en la población hispana.

Considerando lo anterior, las tareas que conforman una prueba neuropsicológica deben responder a los objetivos de la evaluación y su inclusión ha de realizarse de manera muy cuidadosa. De acuerdo con Arbelaez Giraldo (2004), la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) y la Neuropsicológica Infantil Breve (Quintanar y Solovieva, 2003), entre otras, han sido recientemente elaboradas con el fin de llenar la necesidad existente en el mundo hispanoparlante de disponer de instrumentos adecuados para evaluar niños y adolescentes.

## El aporte de la neuropsicología infantil a la educación

La educación especial ha cambiado en las últimas décadas. Ha transitado de específica –basada en la idea del déficit y diseñada especialmente para el sujeto deficiente y discapacitado en edad escolar– a comprensiva e integradora –basada en la noción de necesidad educativa especial–. Ésta indica que el niño con algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolaridad requiere una atención educativa diferente y más recursos que sus compañeros de igual edad. Con el fin de dar respuesta a la diversidad, a las diferencias individuales y a las necesidades educativas de los alumnos, se propone la enseñanza adaptativa; aquí, el nexo con la neuropsicología infantil resulta de vital importancia y brinda la posibilidad de precisar los apoyos que requieren los niños para una escolaridad exitosa. El término “niños con necesidades educativas especiales” (NEE) es un constructo teórico-pedagógico utilizado para apoyar la atención de infantes con dificultades de aprendizaje en un modelo de intervención estrictamente educativo. Su carácter interactivo significa un avance substancial en el campo epistemológico y en el pedagógico; representa la más clara concreción de los ideales de una escuela para todos. El concepto de NEE no excluye ni intenta sustituir, y menos negar, la terminología clínica de las diferentes discapacidades.

El aprendizaje escolar constituye un proceso complejo y sobre él pueden influir diversos factores, entre ellos: el nivel de preparación del niño para la escuela durante su paso por el jardín de infantes; el grado adecuado de formación del interés hacia los estudios escolares; los conocimientos y las habilidades generales y particulares del niño; y sus contactos y la comunicación con pares y adultos.

Una situación desfavorable en alguno de estos factores puede conducir al surgimiento de problemas en el aprendizaje, de naturaleza muy diversa.

La educación infantil representa un periodo de formación, maduración y organización de estas estructuras neurales y de su funcionalidad. Los procesos de sinaptogénesis ocurridos en los primeros años formarán estructuras neurológicas que, a su vez, constituyen la base fisiológica de

las funciones psicológicas y ejecutivas para configurar las condiciones del aprendizaje. Todos estos procesos se realizan en función de la estimulación y de los intercambios del niño con el mundo exterior, en los primeros años de vida. Las condiciones favorables y estimulantes tendrán repercusiones positivas e inmediatas en el aprendizaje y desarrollo; si son desfavorables o limitadas, actuarán negativamente, perjudicando estos procesos a veces de forma irreversible.

En la educación primaria, una de las etapas decisivas para determinar una adecuada adaptación del niño a la escuela se manifiesta durante el primer grado, el cual constituye la instancia en la que el niño se acerca de manera formal a la lectura, la escritura y el cálculo, por medio de planificaciones organizadas por las instituciones y guiadas por el maestro. Este acercamiento no resulta siempre exitoso, pues, mientras algunos niños se adaptan bien a las nuevas exigencias, otros presentan serias dificultades.

Conocer el perfil personalizado de un niño con o sin dificultades puede ayudar al docente a planificar la forma en que presentará los temas y ofrecer una enseñanza que quizá proporcionará un aprendizaje más adecuado y óptimo. Considerar aspectos neuropsicológicos individuales para el mejor desempeño académico del sujeto es una forma más eficaz y eficiente de ordenar las capacidades neurocognitivas al servicio de la maduración personal.

La evaluación neuropsicológica infantil debe ser tanto cuantitativa como cualitativa; es decir, si bien se tienen en cuenta los datos numéricos brindados por la estadística y la estandarización de los tests y subtests, también es importante significar o dimensionar los tipos de errores cometidos, analizar el porqué del fracaso y estudiar qué aspectos de la maduración, del desarrollo y/o de la patología pueden estar correlacionados y ligados primaria o secundariamente a las dificultades que presenta el niño. De esta manera, los subtests y tests neuropsicológicos en infantes no deben ser utilizados sólo como meros instrumentos para obtener puntuaciones, sino también pueden convertirse en instrumentos muy apropiados para elicitación de conductas de resolución de diversas tareas.

Un programa de rehabilitación neuropsicológica personalizado de las funciones neurocognitivas resulta esencial para conseguir la reducción de

los déficits funcionales de los pacientes, lo que aumenta las perspectivas de integración de estos niños en la comunidad y mejora en definitiva su funcionamiento global y calidad de vida.

Se señalan algunas características generales que han de considerarse en el diseño de una intervención (Muñoz y Tirapu, 2001; Portellano Pérez 1995):

- Partir de modelos teóricos de referencia.
- Establecer un orden de prioridades.
- Considerar las variables emocionales.
- Adaptar el programa a las necesidades del niño.
- Iniciar la intervención tomando como línea básica el nivel de las funciones previamente consolidado en el niño.
- Dar sentido lúdico al contexto de trabajo.
- Tomar en cuenta los aspectos familiares, sociales, culturales y económicos.
- No retrasar en momento de iniciar la intervención.
- Adoptar una perspectiva interdisciplinaria.

En cuanto a este último ítem, por ejemplo, se destaca la interacción del neuropsicólogo con el pedagogo, con el fin de señalar de qué manera y en qué condiciones se pueden superar las dificultades y cómo realizar el paso del fracaso escolar hacia el éxito. De manera conjunta se gradúan los niveles de complejidad de las tareas introducidas y se selecciona el material concreto, así como los medios de su presentación que incrementan las posibilidades de éxito del niño cuando realiza tales tareas.

Al detectar fortalezas y debilidades, el trabajo de corrección neuropsicológica incluye la formación y el desarrollo no de funciones aisladas (memoria, lenguaje), sino de núcleos de acciones escolares, cuyos sistemas funcionales se basan en el trabajo del mismo eslabón deficiente, entre otros; de ahí la importancia de que el maestro acceda a este conocimiento, lo cual implica incorporar los conocimientos de la neuropsicología infantil a la formación de los educadores y, en el futuro, a los neuropsicólogos,

como parte de los equipos de especialistas en jardines de niños y en escuelas primarias. La neuropsicología no sólo puede identificar y solucionar problemas escolares, sino también puede ayudar a prevenirlos.

### **Conclusiones**

En la actualidad la neuropsicología infantil se encuentra en un momento crucial de su formación. Cada vez son más los investigadores y especialistas interesados en aplicar los conocimientos neuropsicológicos en el análisis de casos de problemas durante el aprendizaje escolar. Si en las etapas iniciales del surgimiento de esta disciplina los estudios básicamente se realizaban con niños que presentaban daño cerebral comprobado –cuya cantidad es reducida–, ahora la atención principal se dirige a aquellos con problemas comportamentales o cognoscitivos, sin trastornos neurológicos comprobados (Akhutina, 1997; Quintanar y Solovieva, 2000). La necesidad de identificar los signos neurológicos menores en la niñez temprana refuerza la importancia de esta disciplina en el ámbito de la educación.

En los lesionados cerebrales, la exploración neuropsicológica permite identificar funciones alteradas como consecuencia del daño; mientras que en niños sanos con algún tipo de inmadurez, permite encauzar el currículo de forma más individualizada en cada caso, utilizando estrategias de aprendizaje o de enseñanza más adecuadas.

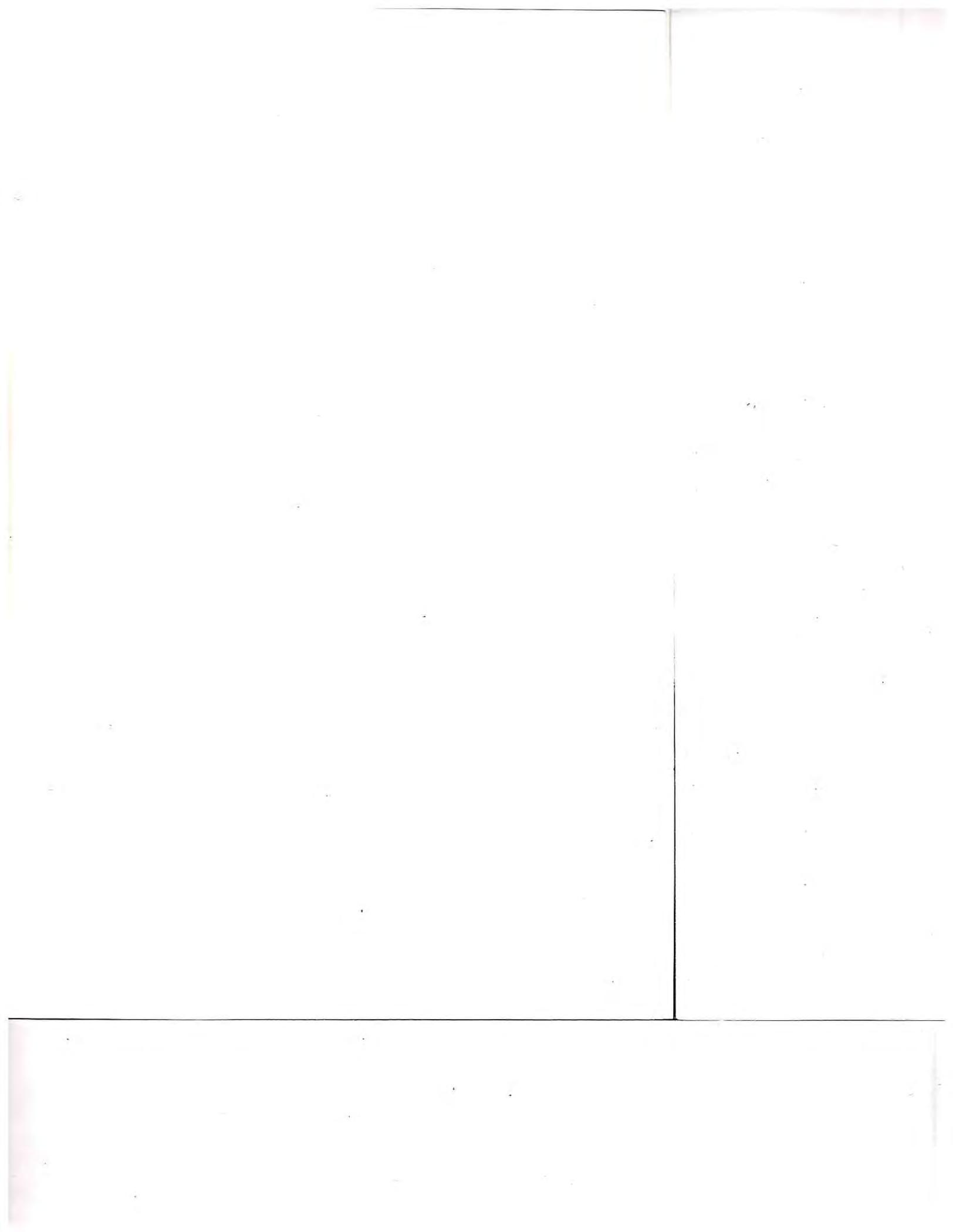
El perfil neuropsicológico individual posibilita establecer una línea base en cada una de las funciones neurocognitivas, para la iniciación de la intervención neuropsicológica y para la educación especial, la cual deberá ser programada en cada caso y adaptada a los resultados de la evaluación. Además, permite establecer qué especialistas deben intervenir y en qué orden.

La intervención y rehabilitación del fracaso escolar suele realizarse tarde; de este modo, se pierde eficacia terapéutica y se agravan las dimensiones iniciales del fracaso en el niño. Implementar acciones neuropsicológicas diagnósticas tempranas sería la mejor forma de evitar limitaciones y perturbaciones en el desarrollo ulterior de la persona.

## BIBLIOGRAFÍA

- Akhutina, T. V. (1997). Neuropsicología de las diferencias individuales en niños como base para la utilización de los métodos neuropsicológicos en la escuela. En *Escuela de la Salud*, 4, pp. 9-17.
- Arbelaez Giraldo, C., Ardila, A., Méndez, L. C., Mejía Quintero, M., Villa Hurtado, P. C., Rosselli Cock, M., Echeverría Pulido, S. E., Ocampo Agudelo, P., Matute Villaseñor, E., Botero Gómez, V. E., y G. A. Tangarife Salazar (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. En *Revista de Neurología*, 38 (8), pp. 720 – 731.
- Ardila, A., y M. Rosselli (1994). Development of Language, Memory and Visuospatial Abilities in 5 to 12 years-old Children using a Neuropsychological Battery. En *Developmental Neuropsychology*, 10, pp. 97-120.
- Azcoaga, J. E., J. D. Fainstein, A. Ferreres, S. Gonorasky, S. Kochen, M. Kryniuk, y A. Podliszewski (1997). *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: Paidós.
- Berembaum, S. A. (1998). *Developmental Neuropsychology*. EUA: Lawrence Erlbaum Association.
- Golden, C.J., A. Purisch y T. Hammecke (1998). Cross-validation of the Luria-Nebraska Neuropsychological Battery for the presence lateralization and localization of brain damage. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, pp. 491-507.
- Kolb, B. y I. O. Whishaw (1986). *Fundamentos de neuropsicología humana*. Madrid: Labor.
- (2003). *Fundamentals of Human Neuropsychology*. Nueva York: Freeman and Company New York and Oxford.
- Luria, A.R. (1973). *Problemas de neuropsicología*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Manga, D. y Ramos, F. (1991). *Neuropsicología de la edad escolar*. Madrid: Visor.
- (1999). Evaluación neuropsicológica. *Clínica y salud*, 10, pp. 331-377.
- (2001). Evaluación de los síndromes neuropsicológicos infantiles. En *Revista de Neurología*, 32 (7), pp. 664-675.
- Mikadze, Y. V. y N. K. Korsakova (1994). *Diagnóstico y corrección neuropsicológica de los escolares menores*. Moscú: IntelTex.
- Muñoz, J. M. y J. Tirapu (2001). *Rehabilitación neuropsicológica*. Madrid: Síntesis.

- Osterreith, P. A. (1944). Le test de copie d'une figure complexe. En *Archives de Psychologie*, 30, pp. 206-356.
- Portellano Pérez, J. A. (1999). *Reflexiones sobre el presente y futuro de la neuropsicología infantil*. Madrid: Polibea.
- (2001). *Desarrollo del lenguaje y daño cerebral infantil*. Madrid: Fundación MAPFRE.
- (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia. Entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones ejecutivas*. Madrid: SOMOS.
- Quintanar Rojas, L. y Y. Solovieva (2000). La discapacidad infantil desde la perspectiva neuropsicológica. En M. A. Cubilla, F. J. Guevara y A. Pedroza (eds.). *Discapacidad humana, presente y futuro. El reto de la rehabilitación en México*. Tlaxcala, México.
- (2003). *Pruebas de evaluación neuropsicológica infantil*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- (2003). *Manual de evaluación neuropsicológica infantil*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- (2005). Análisis neuropsicológico de los problemas en el aprendizaje escolar. En *Revista Internacional del Magisterio*, 15, pp. 26-30.
- Rains, G. B. (2003). *Principios de neuropsicología humana*. México: Mc Graw Hill.
- Sanchez, E. y M. Rueda (1994). Algunas consideraciones sobre las posibilidades de recuperación del lenguaje escrito en niños disléxicos. En J. A. Portellano (coord.). *Dislexia y dificultades de aprendizaje*, pp. 193-214. Madrid: CEPE.
- Selz, M. (1981). Halstead-Reitan Neuropsychological Test Batteries for Children. En G. W. Hynd y J. E. Obrzut (eds.). *Neuropsychological Assessment and the School-age Child*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Spreen, O., A.H. Risser y D. Edgell (1995). *Developmental Neuropsychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Solovieva, Y., L. Quintanar Rojas y E. Lázaro (2002). Evaluación neuropsicológica de escolares rurales y urbanos desde la aproximación de Luria. En *Revista Española de Neuropsicología*, 4, pp. 217-235.
- Tsvetkova, L. S. (1998). *Metódica para el diagnóstico neuropsicológico infantil*. Moscú: Agencia Pedagógica Rusa.
- Tupper, D. E. (1987). *Soft Neurological Signs*. Florida: Grune and Stratton.



# CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA**  
y **EDUCACIÓN**

Convocamos a todos los investigadores e interesados a enviar sus colaboraciones de acuerdo con las temáticas siguientes:

Volumen 11, núm. 2, 2009  
Tema: **Leer o no leer**  
Cierre: 11 de enero de 2009

Volumen 12, núm. 1, 2010  
Tema: **Violencia ¿vivir sin ella?**  
Cierre: 29 de mayo de 2009

Volumen 12, núm. 2, 2010  
Tema: **Revolución e identidad**  
Cierre: 11 de enero de 2010

Los textos propuestos serán sometidos a dictamen ciego a cargo de tres árbitros. Además de los temas centrales seguiremos publicando textos que aborden asuntos diversos en los campos de la psicología y la educación en secciones misceláneas, los cuales no están sujetos a esta ruta crítica, pero sí al arbitraje.

Informes: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Coordinación de Publicaciones | Insurgentes Sur 4303, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F. | Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 y 4450 | correo electrónico: [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx)

# 51 DIDAC

NUEVA ÉPOCA / PRIMAVERA 2008 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

## EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

Lourdes Chebalbar 50 números de DIDAC

Gerardo Pérez Viramontes Paz y estudiantes universitarios

José Antonio Fariás Hernández Los derechos humanos sin abrir la Declaración

Anna Pagés Vivir juntos en la escuela

Adriana Andrade Frich Diálogo en el aula

Alejandro Carvajal Pardo Justicia y democracia en la escuela

Gustavo Oliveira Vieira Educación para el desarme

Elsa Sánchez-Corral Educación en derechos humanos en África

Dr.ª María Montoya Pérez Competencias ciudadanas

David Eduardo Lara Corredor Libertad religiosa



**Universidad Iberoamericana, A.C.**  
Ciudad de México

***Dirección de Servicios para la Formación Integral***

Prolongación Paseo de la Reforma 880  
Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón  
México, D.F., C.P. 01210  
Tel: 5950-4000 exts. 4919 o 7600. FAX: 5950-4331  
[didac@uia.mx](mailto:didac@uia.mx)

## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

### ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales deben enviarse por correo electrónico como archivo adjunto (formato Word o RTF) a: [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx); o por correo normal (una impresión de texto con su correspondiente archivo en disquete) a la siguiente dirección:

Revista Intercontinental de Psicología y Educación.  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua / Coordinación de Publicaciones.  
Cantera 251, col. Santa Úrsula Xitla, del. Tlalpan,  
C.P. 14420, México, D.F.; tels.: 5487 1300 y  
5487 1400 ext. 4446.

Los autores que envíen sus originales por correo postal deben cuidar que la versión impresa y la versión electrónica sean idénticas.

### POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

La política de la APA prohíbe al autor que someta el mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Como la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* publica sólo material original, la política de APA prohíbe también la publicación de cualquier documento que haya aparecido en otro lugar total o parcialmente. Los autores tienen la obligación de consultar con los editores de revistas en relación con la publicación previa de cualquier dato en el que se base su artículo. Además, los principios éticos de la APA establecen que "después de que se publiquen los resultados de la investigación, los psicólogos no deben ocultar los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un reanálisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación" (norma 6.25). La APA espera que los autores que sometan sus artículos a estas revistas se adhieran a estas normas. Específicamente, se espera que los autores de documentos sometidos a las revistas de APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos cinco años después de la fecha de publicación.

### NORMAS ÉTICAS

Se requerirá que los autores declaren por escrito que han cumplido con las normas éticas de APA al tratar su muestra, ya sea de seres humanos o de animales, o

que describan detalles de tratamiento. Se puede obtener una copia de los principios éticos de APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, D.C. 20002-4242.

### PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

Todos los documentos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras), así como cuatro palabras clave (no mencionadas en el título), todo con su traducción (abstract) al inglés.

El texto debe estar en tipografía Times de 12 puntos, a doble espacio; cada página debe contar con su respectivo folio; las secciones y subsecciones se deben distinguir claramente. El material de las notas y la bibliografía debe estar completo. La extensión máxima de los artículos es de 30 cuartillas.

Las citas textuales se pondrán entre comillas; las citas que ocupen cinco líneas o más se transcribirán en un párrafo independiente, sangradas, sin comillas y sin modificar la interlínea general. Las citas originales en inglés u otro idioma se deben traducir al español (se pueden utilizar traducciones existentes); sin embargo, si el texto en el idioma original es imprescindible, se puede conservar junto con la traducción. Todas las citas deben tener su correspondiente referencia al autor y a la obra de donde fueron tomadas (autor, año de la publicación; páginas citadas).

La bibliografía debe aparecer al final del documento, ordenada alfabéticamente por autor-año; en ella se incluirán todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto con los datos pertinentes de cada una de ellas. La información correspondiente al pie de imprenta (editorial, ciudad, fecha) y los datos complementarios de la obra (volumen, número, colección) deben estar en español y, de ser posible, todas las siglas deben estar desatadas.

Para que cualquier original sea considerado, debe obligatoriamente, en una hoja aparte, presentarse el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del (de los) autor(es) y la(s) institución(ones) a la(s) que pertenece(n), especificando el centro o departamento de trabajo, la dirección de correo electrónico, el domicilio completo y el número telefónico y de fax.

### DICTAMINACIÓN Y ACEPTACIÓN DE ORIGINALES

El sistema de dictaminación es anónimo, por lo que se pide a los autores que incluyan con cada copia una portada que muestre el título del documento, los nombres

y filiaciones institucionales de cada uno de los autores, así como la fecha en que se entrega el documento. A continuación, la primera página deberá incluir el título del documento y la fecha en que se entrega, y omitir los nombres y filiaciones de los autores, quienes deberán procurar que el documento no tenga pistas sobre su identidad. El tiempo de dictaminación de un trabajo es de cuatro meses, aproximadamente. Si la colaboración es aceptada, el autor recibirá, por correo electrónico, la notificación correspondiente. En caso de que la dictaminación dé como resultado la necesidad de hacer correcciones, el autor tiene 10 (diez) días hábiles para devolver el documento corregido.

#### FORMAS DE CITAR

La bibliografía debe incluir todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto, ordenadas alfabéticamente y con todos los datos pertinentes de cada una de ellas distribuidos de la siguiente forma:

– Artículo de revista:

Autor (apellido, nombre), año de publicación, “título del artículo”, *Revista*, volumen (vol.), número (núm.), fecha o temporada, páginas (pp.). [Todo separado por comas.] Ejemplo:

Davis, Nancy, “Abortion and Self-Defense”, 1984, *Philosophy and Public Affairs*, vol. 13, núm. 3, verano, pp. 175–207.

– Texto que forma parte de una obra colectiva:

Autor (apellido, nombre), año, “título del artículo o capítulo”, la palabra “en”, nombre/inicial(es) y apellido del compilador (si es distinto del autor del texto objeto de la referencia), *Título del libro*, traductor (si es el caso), editorial (colección, si es el caso), ciudad de publicación, año, páginas citadas. [Todo separado por comas.] Ejemplo:

McGuire, J. E., 1982, “Space, infinity and indivisibility: Newton on the creation of matter”, en Z. Bechler (comp.), *Contemporary Newtonian Research*, D. Reidel, Dordrecht, pp. 145-190.

–Libro:

Autor (apellido, nombre), año, *Título*, edición (a partir de la segunda), traductor (si es el caso), editorial, (colección, si es el caso [entre paréntesis]), ciudad de publicación, año. [Todo separado por comas.] Ejemplo: Harman, Gilbert, 1996, *La naturaleza de la moralidad. Una introducción a la ética*, 2ª ed., trad. Cecilia Hidalgo, Instituto de Investigaciones Filosóficas (Cua-

demus, 39), Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Si se mencionan varias obras del mismo autor, se ordenarán por año comenzando por la más antigua hasta la más reciente; cuando varias obras del mismo autor se hayan publicado el mismo año, se distinguirán añadiendo al año una letra. Ejemplos:

Roe, Shirley, 1991, “Metaphysics and Materialism: Needham’s Response to d’Hollbach”, *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, núm. 234, pp. 309-342.

———, 1981a, *Matter, life and generation, XVIII<sup>th</sup> century embryology and the Haller-Wolff debate*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.

——— (comp.), 1981b, *The natural philosophy of Albert von Haller*, Arno Press, Nueva York.

#### USO DE ABREVIATURAS:

*Ibid.*: mismo autor, trabajo o pasaje citados en la nota anterior. Ejemplo:

<sup>2</sup> H. Dooyeweerd, *A Critique of Theoretical Thought*, vol. I, p. 191 [Las traducciones de esta obra aquí incluidas son mías].

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 190.

*Op. cit.*: misma obra citada con anterioridad; se empleará para libros y artículos. Ejemplo:

<sup>10</sup> R. Rorty, *op. cit.*, p. 451.

*supra*: antes. Ejemplo: <sup>10</sup> Véase la sección 3, “La genealogía como estrategia crítica”, *supra*.

*loc.cit.*: lugar citado. Ejemplo: <sup>10</sup> R. Rorty, *loc. cit.*

*id.*: Al citar varias obras de un mismo autor, se pondrán los datos completos en la primera y se usará *id.* en el lugar del nombre del autor en las siguientes obras. Ejemplo: <sup>5</sup> F. Salmerón, “La ontología de José Gaos”, pp. 103-118; *id.*, “La naturaleza humana y la razón de ser de la filosofía”.

Las citas textuales deben incluir como referencia, entre paréntesis, el apellido del autor [coma] el año en que se publicó la obra [dos puntos] páginas citadas (apellido, año: pp.). Ejemplo: “En su artículo, Barnes no formula de modo explícito la tesis de la individualización; sin embargo, es claramente un presupuesto de su argumento” (Salles, 2002: p. 5).

REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN**

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y/o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan al avance científico de las mismas. Tiene una periodicidad de dos números al año; en cada número se publica un promedio de diez artículos de diferentes autores de América y de otros continentes. Los artículos son publicados en español; ocasionalmente se pueden publicar también en inglés o en francés.

La publicación hace un tiraje de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviando dos copias con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$160.00 m.n. ■ Extranjeros: 45 dólares

Nombre \_\_\_\_\_

Calle y núm. \_\_\_\_\_

Colonia \_\_\_\_\_ C.P. \_\_\_\_\_

Ciudad \_\_\_\_\_

Estado \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_

Correo electrónico \_\_\_\_\_

Año al que suscribe \_\_\_\_\_

Orden de pago (  )      Giro (  )      Cheque personal (  )  
(nacional y extranjero)      (nacional y extranjero)      (exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex  
núm. 78559521, suc. 681, a nombre del INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA, A.C.,  
y enviar por fax o por correo el comprobante.

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
Cantera 251, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F.  
Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356

## CONTENIDO

Presentación | *Ana María Salmerón Castro*

## DOSSIER

Educación ético-cívica y la crisis de la cultura contemporánea |  
*Miguel de la Torre Gamboa*

Educación para la ciudadanía: quién, cómo y por qué | *Rosario López Sánchez*

El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico  
y desarrollo moral | *Ana María Salmerón Castro*

Hombre, moral y ciudadanía en Jean-Jacques Rousseau | *Blanca Flor Trujillo Reyes*

Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes | *Bonifacio Barba*

Escolleros y posibilidades de formación ciudadana en población vulnerable | *Teresa Yurén*  
y *Miriam de la Cruz*

## RECREO

Brevísimas reflexiones sobre la amistad cívica en un mundo común | *María T. Muñoz Sánchez*

## MISCELÁNEA

Conocimiento conceptual sobre el proceso de caries dental de estudiantes de grados  
avanzados de la carrera de Cirujano Dentista | *Miguel Ángel Campos Hernández,*  
*María Hirose López, Rosa Eugenia Vera Serna, Margarita, Becerril Velázquez*

El efecto de señales múltiples sobre la adquisición de la operante libre en programas  
de demora señalada | *Marco Antonio Pulido Rull, Enrique Morán, Córdoba,*  
*Luis Gómez-Moncada Escalante*

Neuropsicología infantil y educación especial | *Susana Abad, María Claudia Brusasca*  
y *Lilia Mabel Labiano*

**UIC**  
UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

