



La gran preocupación que debe guiarnos al elegir una profesión debe ser la de servir al bien de la humanidad [...] Los más grandes hombres de los que nos habla la historia son aquellos que laborando por el bien general han sabido ennoblecerse a sí mismos [...]ya] que el hombre más feliz es el que ha sabido hacer felices a los demás, y la misma religión enseña que el ideal al que todos aspiran es el de sacrificarse por la humanidad...

*Reflexiones de un joven al elegir profesión, Karl Marx.*

# Dignitas

Revista del Centro de Estudios de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México

ISSN: en trámite

Año 11, Núm. 05, julio-septiembre de 2008

Distribución gratuita por la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México

Publicación trimestral

Suscripciones: Dr. Nicolás San Juan No. 113, Col. Ex Rancho Cuauhtémoc, C. P. 50010, Toluca, México.

Tel. (01 722) 236 05 60 ext. 154

Página de internet: <http://www.codhem.org.mx>

Correo electrónico: [codhem@netspace.com.mx](mailto:codhem@netspace.com.mx),  
[cecodhem@hotmail.com](mailto:cecodhem@hotmail.com)

Tiraje: 1,000 ejemplares

Comisionado de los Derechos Humanos del Estado de México:

Lic. Jaime Almazán Delgado

Editor responsable:

Marco Antonio Sánchez López

Consejo de redacción:

Luis Antonio Hernández Sandoval

Etehel Servín Aranda

Gerardo Pérez Silva

Consejo Editorial de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México:

Jaime Almazán Delgado

José Yurrieta Valdés

María Elena Bribiesca Sumano

Juan Ma. Parent Jacquemin

Enrique Uribe Arzate

Marco Antonio Sánchez López

Luis Antonio Hernández Sandoval

Gerardo Pérez Silva

Diseño editorial:

Deyanira Rodríguez Sánchez

Imagen de portada:

Mural donado a la comunidad Universitaria del Estado de México, por el maestro Leopoldo Flores.

“El hombre universal”

diciembre de 1989

Los trabajos publicados en esta revista no expresan necesariamente el punto de vista de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. El contenido es responsabilidad de los autores.

# Contenido



I.	PRESENTACIÓN.....	5
II.	A FONDO	
	PRINCIPIOS Y REGLAS DE LA ÉTICA PROFESIONAL Ana Hirsch Adler.....	7
	LA REIVINDICACIÓN DE LA PERSONA Y EL IDEAL DE LA EDUCACIÓN PERSONALISTA, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE EMMANUEL MOUNIER Roberto Andrés González Hinojosa.....	16
	RECLAMANDO NUESTRA LIBERTAD PARA APRENDER: EDUCACIÓN, MENTALIDAD ALFABÉTICA Y APRENDIZAJE Gerardo Pérez Silva.....	30
	¿POR QUÉ UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS? Marco Antonio Sánchez López.....	40
	DE CARA A UN PROPÓSITO DIRECCIONAL: LA EDUCACIÓN. EDUCADOR, ALUMNO, PADRES Y OMBUDSMAN: APRENDER REEDUCANDO Luis Antonio Hernández Sandoval.....	55
III.	DIÁLOGO	
	ENTREVISTA AL INGENIERO JOSÉ YURRIETA VALDÉS Centro de Estudios de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México .....	77
IV.	GALERÍA	
	Los murales de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México.....	89

V.	BREVIARIO BIBLIOGRÁFICO	
	EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS	
	José Bonifacio Barba.....	105
	PARA UNA EDUCACIÓN NO-VIOLENTA.	
	DESAFÍOS PEDAGÓGICOS Y SOCIALES	
	Bernadette Bayada.....	108
	EDUCACIÓN, VALORES Y DESARROLLO MORAL,	
	(VALORES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
	Y DEL PROFESORADO, TOMO I. FORMACIÓN	
	VALORAL Y CIUDADANA, TOMO II)	
	Ana Hirsch Adler.....	110
VI.	ECO LITERARIO	
	RENÉ CHAR	
	L'adolescent souffleté	
	El adolescente abofeteado.....	113
VII.	COLABORADORES.....	115
VIII.	ALTERNATIVAS .....	117

# Presentación



La educación en esencia es el arte de aprender. No termina una vez que se concluyen estudios académicos, ni se ciñe a un programa de estudios, tampoco podemos reducirlo a un medio o modo de vida. El propósito de la educación es el sustrato de la persona misma, su función implica la completa libertad para crecer y crear una sociedad diferente, para tener la capacidad de investigar, de descubrir, de enfrentar la vida y comprenderla.

No obstante, la educación, el aprendizaje y la función del docente se encuentran en crisis. Hoy en día somos testigos de cómo la educación ha sido absorbida por la administración y burocratización de los sistemas. El educador ya no es responsable de los estudiantes porque se preocupa más por su continuidad y estabilidad en el empleo, pide más prestaciones y se apoya en sindicatos para proteger sus intereses. Este mensaje se transmite a los estudiantes: ya no ven en el docente la guía que auxiliará a cambiar radicalmente el patrón de su vida, sino que comienzan a vivir en un mundo de artificio producto de la crisis de valores.

Educar en derechos humanos permite aprender sin corrupción y al mismo tiempo enfrentar los problemas cotidianos sin embozarlos o justificarlos; es una oportunidad para reeducarnos, porque al incluir a los derechos humanos no limitamos nuestra responsabilidad a un espacio individual y reducido de la persona humana, sino que es posible comprender nuestra integridad y lo importante que es el respeto en la convivencia diaria, porque primero somos seres humanos y luego educadores y educandos.

La educación en derechos humanos es una posibilidad de repensar a la sociedad actual, de lograr inclusión y un remozado cambio de pensamiento. Es un potente estímulo para hacer ver a los responsables de la educación (padres y educadores) que el aprendizaje es una tarea mutua, compartida, que exige paciencia, consideración y afecto, pero sobre todo permite la comprensión de los valores sociales e individuales del presente.

**JAIME ALMAZÁN DELGADO**

COMISIONADO DE LOS DERECHOS HUMANOS DEL ESTADO DE MÉXICO

## PRINCIPIOS Y REGLAS DE LA ÉTICA PROFESIONAL

ANA HIRSCH ADLER

### RESUMEN

El marco teórico del Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional de la UNAM consta de los siguientes aspectos: importancia de la ética profesional para las instituciones de educación superior, definiciones y caracterización de profesión en general y de ética profesional en particular, principios y reglas de la ética profesional, ética profesional como parte de las éticas aplicadas, diferencia entre ética profesional y deontología profesional, dilemas morales en referencia a la ética profesional, influencias económicas, técnicas y organizacionales en el ejercicio profesional, valores fundamentales como son competencia profesional y responsabilidad, identidad profesional, ética de la docencia, ética de las ciencias y de la investigación científica y propuestas de formación valoral en este campo.

Los principios y reglas de la ética profesional constituyen la parte sustantiva del marco teórico. Proviene principalmente de la Bioética y de las Ciencias Biomédicas y por su importancia han sido y siguen siendo un elemento sustantivo de la ética profesional en todas las áreas del conocimiento.

Los presentamos, por ello, en este trabajo.

### INTRODUCCIÓN

El marco teórico del Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional, que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad de la UNAM<sup>1</sup>, se construyó con informes de investigación, bibliografía, hemerografía, documentos y tesis de maestría y doctorado, principalmente de autores de México y España. También se analizaron trabajos de investigadores del Reino Unido, Estados Unidos de América, Francia y Alemania y documentos de la Comunidad Europea.

La vía de acceso a la información fue directa en el tema de ética profesional y ética de las profesiones e indirecta, sobre: valores específicos (principalmente responsabilidad), ética profesional como parte de las éticas aplicadas, Sociología de las Profesiones (específicamente sobre ideología del profesionalismo e

---

<sup>1</sup> El proyecto ha recibido la aprobación y financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM.

identidad profesional), ética de las ciencias y de la investigación científica, ética de la docencia, ética de la universidad y propuestas de formación valoral en ética profesional.

El marco teórico consta de los siguientes aspectos: importancia de la ética profesional para las instituciones de educación superior, definiciones y caracterización de profesión en general y de ética profesional en particular, principios y reglas de la ética profesional, ética profesional como parte de las éticas aplicadas, diferencia entre ética profesional y deontología profesional, dilemas morales en referencia a la ética profesional, influencias económicas, técnicas y organizacionales en el ejercicio profesional, valores fundamentales como son competencia profesional y responsabilidad, identidad profesional, ética de la docencia, ética de las ciencias y de la investigación científica y propuestas de formación valoral en este campo.

Los principios y reglas de la ética profesional constituyen la parte sustantiva del marco teórico. Proviene principalmente de la Bioética y de las Ciencias Biomédicas y por su importancia han sido y siguen siendo un elemento sustantivo en la ética profesional en todas las áreas del conocimiento.

Los presentamos, por ello, en el presente trabajo.

### DIFERENCIAS ENTRE PRINCIPIOS Y REGLAS DE LA ÉTICA PROFESIONAL

Sólo hay distinción, de nivel de abstracción, entre los principios y las normas. La diferencia es que las reglas son más específicas en su contenido y más restringidas en alcance que los principios. Estos últimos son normas generales

que dejan amplio espacio para juzgar en muchos casos. Por tanto, no funcionan como guías precisas de acción que nos informen, en cada circunstancia, como actuar en sentido más detallado, como es el caso de las primeras.

Simón y Barrio (2002:234) afirman que ambos son proposiciones normativas, "que pretenden orientar en un determinado sentido las acciones que realizan los seres humanos, convirtiendo unas en preferibles frente a otras".

### PRINCIPIOS DE LA ÉTICA PROFESIONAL

Para Beauchamp y Childress (2001:1-25), un conjunto de principios en el ámbito moral deberían funcionar como un marco de referencia analítico, que exprese los valores generales que subyacen a las reglas de la moralidad común.

Para Augusto Hortal (2002), cada ética profesional genera, en su propio ámbito, una clasificación de situaciones, asuntos, conflictos y modos de abordarlos y resolverlos, que permiten analizar lo que está en juego en la toma de decisiones. Los nuevos casos son juzgados, en primera instancia, con base en los elementos conocidos.

Los principios son imperativos de tipo general, que orientan acerca de lo que es bueno hacer y lo que debe evitarse. Señalan grandes temas y valores de referencia, que hay que tomar en cuenta a la hora de decidir y de enfrentar casos problemáticos.

Para este autor, los principios pueden ser el punto de partida o de llegada de una actuación. Así, pues, el "razonamiento moral descendente" va de los principios generales a otros más espe-



cíficos, paulatinamente, hasta llegar a las decisiones singulares. Para poder ser aplicados, deben ser revisados e interpretados con respecto al contexto en que se producen y a las situaciones y casos que se busca resolver. El “razonamiento moral ascendente” parte de las actuaciones y decisiones singulares en situaciones concretas. De ahí se van generando criterios de actuación, hasta llegar al nivel más general de los principios. Ambos procesos se combinan.

En la ética profesional, de acuerdo con Beauchamp y Childress (2001) están implícitos cuatro principios: Beneficencia, No Maleficencia, Autonomía y Justicia. Se presentan a continuación.

### *Beneficencia*

*La palabra beneficencia está compuesta de dos vocablos de origen latino, bene y facere, que podrían traducirse como hacer el bien. Hace referencia a la consecución de determinados bienes específicos de la práctica profesional correspondiente (Bermejo, 2002:75).*

Este principio implica todas las formas de acción profesional que buscan beneficiar a otras personas.

Cada profesión se plantea y legitima frente a los demás, la consecución de ciertos bienes y servicios. Para ser buenos profesionales, los individuos deben conocerlos y buscar su cumplimiento, tanto con respecto a los beneficiarios que reclaman un trabajo bien hecho, como de la sociedad en su conjunto, que pretende resolver problemas prioritarios con la contribución de los profesionales (Bermejo, 2002).

En este campo de investigación, lo primero que hay que plantearse es la fina-

lidad de cada profesión. Se puede partir de responder tres preguntas básicas: ¿Qué bienes y/o servicios produce?, ¿Para quién? y ¿De qué manera?

En la evaluación de los profesionales, se consideran no sólo los directamente beneficiados por su actividad, sino también los individuos y grupos que se relacionan con las acciones desarrolladas. Así, podemos referirnos a beneficiarios directos e indirectos (o terceras personas).

La *ideología del profesionalismo* (Freidson 2003) enfatiza el uso del conocimiento y habilidades disciplinarias para el bien público. Aunque algunas disciplinas proporcionan directamente un bien específico a personas, grupos e instituciones, los bienes y servicios que se generan son siempre valorados con respecto a un bien común más amplio. Los profesionales y sus asociaciones tienen la obligación de valorar lo que hacen con esa perspectiva. Es evidente que para ello se requiere competencia profesional, que se adquiere por una formación inicial y que se actualiza continuamente y que se basa, fundamentalmente, en conocimientos y habilidades, de carácter teórico y práctico.

Augusto Hortal (2002) retoma de Alasdair MacIntyre la distinción entre *bienes intrínsecos* y *extrínsecos*. Los primeros están ligados a la adecuada realización de la práctica profesional y los segundos se refieren a las recompensas económicas, de poder y de prestigio que se asocian a ella. Es evidente que los bienes intrínsecos son los prioritarios y que se tergiversan las actividades profesionales cuando los esfuerzos están dirigidos únicamente al logro de beneficios personales.

Freidson (2003) considera que existe una larga tradición de estudiosos que

defienden que los profesionales buscan el bien del cliente, del público o el desarrollo de una profesión, por encima de su propio interés económico. Afirma, que no puede haber una justificación ética para los profesionales que sólo buscan el beneficio personal, por sobre la obligación de hacer un buen trabajo para el que lo necesite. El fortalecimiento de *la legitimidad del profesionalismo* requiere un claro reconocimiento de las implicaciones éticas del privilegio profesional y una fuerte resistencia a los acuerdos institucionales que enfatizan exclusivamente los incentivos económicos.

Aunque el principio de Beneficencia se plantea en general para todas las profesiones, es importante pensar en las diferencias que se producen entre ellas. Así, para cierto tipo de ciencias, como las exactas y naturales, podremos encontrar más fácilmente la reflexión sobre la ética profesional en la ética de la ciencia y de la investigación científica, mientras que en otro tipo de disciplinas, como las sociales y humanísticas y principalmente en aquellas que tienen una eminente labor asistencial, la relación directa con los beneficiarios de la actividad profesional ocupa un lugar preponderante. Esto no exime, por supuesto, a ninguna profesión de la evaluación de las consecuencias que se producen por la toma de decisiones y por el uso que se hace de sus resultados.

### *No Maleficencia*

El Principio de No Maleficencia enfatiza la obligación de no infligir daño a otros: "Por sobre todo no hacer daño"<sup>2</sup>. Consiste en actuar de manera que no se ponga en riesgo o se lastime a las personas.

El evitar el daño a los hombres y a la naturaleza, se vuelve muy importante, especialmente, en el caso de las ciencias y la tecnología, que cuando se utilizan inadecuadamente tienen un enorme potencial destructivo. Para la inmensa mayoría de las personas, la ética de las ciencias se centra en la preocupación por los peligros del uso de la ciencia y la tecnología (no de éstas en sí) y por los límites que conviene establecer.

Este principio sostiene reglas morales específicas, como son: no matar, no causar pena o sufrimiento, no causar incapacidad, no causar ofensas y no privar a otros de los bienes de la vida.

Beauchamp y Childress (2001: 168), distinguen entre reglas de Beneficencia y reglas de No Maleficencia. Las de No Maleficencia son: prohibiciones para la acción, que deben seguirse imparcialmente y que proveen razones morales para las prohibiciones legales en ciertas formas de conducta. En contraposición, las reglas de Beneficencia son: requerimientos positivos de acción, que no siempre son imparciales y que raramente o nunca proveen razones para el castigo legal cuando los agentes fallan en guiarse por ellas.

### *Autonomía*

*La palabra autonomía procede del griego: autos (sí mismo) y nomos (ley) y hace referencia a la capacidad que tiene cada cual de darse a sí mismo sus propias normas, procurando construir la propia vida a partir de ellas (Beauchamp y Childress, 2001:57-112 y Bermejo, 2002:105)*

<sup>2</sup> El Juramento Hipocrático expresa claramente la obligación de No Maleficencia y la de Beneficencia: "Usaré el tratamiento para ayudar a los enfermos, de acuerdo a mi habilidad y mi juicio y nunca los usaré para perjudicarlos" (Beauchamp y Childress, 2001:113).

En este segundo principio hay dos acepciones. Una de ellas se centra en el profesional, que requiere independencia y libertad para poder realizar adecuada y éticamente su trabajo y la otra se centra en el beneficiario, que posee derechos que deben ser respetados. Ambas posturas (que son complementarias) se plantean a continuación:

### *Autonomía del profesional*

Se refiere a la capacidad personal de tomar decisiones en el ejercicio de la profesión. Tiene que ver con estar libre de interferencias de control por parte de otros y de contar con un entendimiento adecuado para tomar decisiones significativas (capacidad para la acción intencionada). Por ello, se condena la presión externa (extraprofesional), tanto de individuos, como de instituciones públicas y privadas en la toma de decisiones relevantes.

Lo más importante de la ideología profesional (Freidson 2003) es que está vinculada a valores trascendentes que le dan sentido y justifican su independencia. Los profesionales reclaman el derecho de evaluar las peticiones de empleadores o patrones y las leyes del Estado. Su revisión está basada en razones profesionales, que llevan a la convicción de que se está tergiversando el valor o propósito fundamental de una profesión. Los profesionales tienen que ser capaces de equilibrar el bien público con las necesidades más inmediatas de los clientes y empleadores.

### *Autonomía del beneficiario*

En el segundo caso, el principio de autonomía busca corregir la falta de simetría entre quien ofrece el servicio y el beneficiario de la actividad.

El profesional por su preparación, acreditación y dedicación tiene un ascendente sobre sus clientes y usuarios. La desigualdad entre ambas partes puede producir abusos (entre ellos el paternalismo). Para evitarlos, es necesario que esté siempre en funcionamiento el principio de autonomía. Consiste en considerar que el receptor de los servicios (individual y colectivo) no es un ente pasivo, sino un sujeto protagonista. De ahí se deriva la obligación de garantizar a todos los individuos involucrados, el derecho de ser informados, de que se respeten sus derechos y de consentir antes de que se tomen decisiones con respecto a ellos; protegiendo de manera especial a los que no pueden decidir por sí mismos.

Cuando se toma en cuenta este principio, se establece una relación de carácter profesional, en la que se desarrollan ciertos acuerdos y estrategias conjuntas entre los profesionales y sus beneficiarios. En el caso de la universidad, por ejemplo, es necesario reconocer que los estudiantes pueden ejercer por sí mismos su autonomía, en plenitud de derechos, capacidades y responsabilidades.

Existen ciertos requisitos para que pueda darse una decisión autónoma (Bermejo, 2002). Son de dos tipos, los de carácter social y cultural, que implican que el contexto debe contar con condiciones propicias para ello y los de carácter personal, es decir, que los beneficiarios de la actividad profesional actúen con iniciativa y capacidad.

Sintetiza los requisitos en “querer”, “saber” y “poder”. En el primero, los destinatarios deben contar con motivación para demandar al profesional el tipo de bienes y servicios que requieren. En el segundo, requieren de información,

que incluye conocer otras opciones disponibles y las consecuencias que acarrea cada una de ellas. El tercero implica que sí se quiere algo y se sabe cómo realizarlo, es necesario poder llevarlo a cabo. En todo proceso de decisión, el papel del profesional es apoyar, mediante sus recursos profesionales, la competencia e información de los beneficiarios.

Beauchamp y Childress (2001) consideran que las acciones pueden ser autónomas en cuestión de grado y plantean un *continuum* sobre la autonomía: desde estar totalmente presente hasta estar completamente ausente.

En algunas situaciones el principio de autonomía puede restringirse (Bermejo, 2002), aunque la decisión debe hacerla el profesional en cada caso. Los límites pueden suscitarse cuando: el beneficiario no tiene la competencia o los recursos personales para decidir, puede producirse un daño grave a terceras personas, la conducta del usuario supone una infracción de la legalidad o una grave amenaza para las personas y las instituciones y las personas se perjudican a sí mismos o sus decisiones no les benefician.

### *Consentimiento Informado*

Desde los juicios de Núrenberg (a finales de la década de los años cuarenta), en donde se pusieron en evidencia los horribles casos de experimentos con humanos, por parte de los nazis, el consentimiento se convirtió en la parte central de la ética biomédica. El término en sí, no apareció hasta una década después y no fue analizado con profundidad hasta principios de los setenta. En los años recientes, el interés se ha ampliado de la obligación del médico y del investigador en transparentar

la información hacia la posibilidad del paciente y sujeto de investigación para entenderla y otorgar su consentimiento. La principal justificación consiste en proteger la elección autónoma.

El hecho de que existan formas variadas de consentimiento lleva a la interrogante sobre: ¿Quién debe buscar qué tipo de consentimiento de quién y para qué?

El profesional debe obtener la autorización del usuario (individual y colectivo) para iniciar con él cualquier tipo de intervención, después de haberle explicado con claridad todas las condiciones (Bermejo, 2002). Incluye tres criterios básicos: conocimiento, voluntad y competencia.

Hay circunstancias que producen excepciones. Éstas son: falta de responsabilidad de los beneficiarios, posibles daños a terceros y limitaciones derivadas de la incapacidad (por dificultades de comprensión y madurez, falta de capacidad o falta de libertad).

### *Teorías de la Autonomía*

Algunas teorías de la autonomía señalan rasgos de una persona autónoma, basados en capacidades de autogobierno, tales como: entendimiento, razonamiento, deliberación y elección independiente. Beauchamp y Childress (2001) se ubican fundamentalmente en la *elección autónoma*. Por ella, los individuos actúan: intencionalmente, con entendimiento y sin influencias de control que determinen su acción.

### *Respeto a la Autonomía*

Respetar a un agente autónomo es reconocer el derecho de la persona a sostener puntos de vista, hacer elecciones y tomar acciones basadas en

sus valores y creencias personales. Ese respeto involucra la *acción* y no únicamente la *actitud*. También requiere algo más que la no interferencia de los otros en sus asuntos personales. Incluye, al menos en algunos contextos, obligaciones de construir o mantener en los otros las capacidades para la elección autónoma, mientras que se ayuda a disminuir temores y otras condiciones que destruyen o interrumpen este tipo de acciones. El respeto involucra, pues, reconocer el derecho a la toma de decisiones y permitir a las personas actuar autónomamente. La falta de respeto, por el contrario, involucra actitudes y acciones que ignoran, insultan y desmerecen ese derecho en los demás.

Algunas de las reglas que acompañan a este principio son: decir la verdad, respetar la privacidad de los otros, proteger la información confidencial, obtener consenso para la intervención y ayudar a los otros a tomar decisiones importantes.

### *Justicia*

La ética profesional queda incompleta si no se enmarca en la perspectiva de una ética social, que permita entender en qué contribuye o puede contribuir el trabajo de cada profesión a mejorar la sociedad. Las preguntas básicas son: ¿Qué es lo justo? y ¿Qué es prioritario cuando no hay recursos para satisfacer las demandas de todos?

Un buen profesional tiene, o debería tener, siempre presente el contexto social de referencia y las obligaciones de justicia. La ética profesional permite reflexionar sobre si la función social que desempeña una profesión es la misma

que la que la sociedad necesita de ella. Con el principio de justicia (Bermejo, 2002) se hacen presentes tres protagonistas: los usuarios que reclaman determinados bienes y servicios, el profesional que requiere de medios para ofrecerlos y los responsables públicos; que representan al conjunto de la sociedad y buscan conseguir un cierto equilibrio entre necesidades, exigencias y expectativas de todos.

Freidson (2003) considera que sería apropiado declarar como profesionalmente inmorales las políticas sociales que nieguen un acceso igualitario a servicios de salud, educación y defensa jurídica. Afirma que deben ser juzgadas las instituciones en que ejercen profesionales que no cuentan con las condiciones de trabajo necesarias para realizar un correcto ejercicio. También es necesario cuando las instituciones sólo buscan maximizar sus ganancias, a costa de la calidad del trabajo y de limitar aún más la distribución de los beneficios.

Para Beauchamp y Childress (2001:225-282), el principio de justicia<sup>3</sup> implica rectitud, equidad y apropiada distribución de los recursos y beneficios, con respecto a lo que se debe o merecen las personas, a través de normas justificadas que se basan en la cooperación social. Tiene que ver con las políticas que distribuyen diversas cargas y beneficios, tales como: propiedades, recursos, impuestos, privilegios y oportunidades.

### PRINCIPALES REGLAS DE LA ÉTICA PROFESIONAL

Las reglas sustantivas más relevantes son: veracidad, privacidad, confidencialidad y fidelidad.

<sup>3</sup> La injusticia, pues, involucra un acto equivocado o una omisión, que niega los beneficios a las personas que tienen ese derecho (Beauchamp y Childress, 2001: 225-282).

### *Veracidad*

Cuando se entabla la relación: profesional – beneficiario, se establece un acuerdo implícito de que la comunicación se basará en la verdad. Se refiere a una completa, correcta y objetiva transmisión de información, así como al modo en que el profesional promueve su comprensión en el sujeto. Hay tres argumentos que contribuyen a su justificación (Beauchamp y Childress, 2001: 284): respeto a los otros, su conexión a la fidelidad (cumplimiento de las promesas y acuerdos) y confianza. Cumplir con la reglas de veracidad es esencial para promover la confianza.

### *Privacidad*

El derecho a la privacidad (Beauchamp y Childress, 2001:294) se refiere al acceso limitado a las personas, en cuestiones físicas y de información y a la libertad de decisión. Hay cinco formas de privacidad: en la información, física, de las decisiones, en la propiedad y en las relaciones, que incluye a la familia y las relaciones íntimas. Implica que las decisiones no necesariamente son individuales, sino que involucran a otros (son singulares o conjuntas).

### *Confidencialidad*

Es el derecho que tiene cada persona de controlar la información referente a sí misma, cuando la comunica bajo la promesa – explícita o implícita – de que será mantenida en secreto. Se refiere a un criterio general de conducta que obliga al profesional a no discutir información acerca de los beneficiarios con otros. Obliga a guardar los secretos que uno conoce en razón del ejercicio profesional y a respetar la intimidad de las personas implicadas.

En la práctica hay situaciones en que el profesional puede verse obligado a revelar, sin el consentimiento de los beneficiarios de su actividad, alguno de los detalles recibidos confidencialmente (Bermejo, 2002). Estos casos buscan: beneficiar de algún modo al cliente o usuario o protegerlo de algún mal que pudiera ocasionarse a sí mismo, proteger a terceros, poner en común ciertos datos con otros colegas y profesionales y respetar la orden de alguna autoridad administrativa o judicial. El problema ético, en estos casos, radica en decidir acerca de la necesidad de contravenir la confidencialidad. De todos modos, las personas tienen derecho a que se le comunique, desde el inicio de la relación profesional, el tratamiento que se va a dar a la información, la obligatoriedad de la confidencialidad en general y las excepciones que pueden generarse.

### *Fidelidad*

El profesional hace promesas justas y cumple con sus acuerdos a aquellos a quienes presta el servicio. Es un derecho del cliente o usuario elegir al profesional y es un derecho de este último, aceptar o no la relación. Pero cuando ambas partes deciden iniciarla, se entabla un acuerdo sobre la base de las expectativas previamente conocidas o formuladas. Los códigos conceden que hay una promesa explícita de cumplir el acuerdo.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Como puede verse, el tema de los principios y reglas de la ética profesional, es un asunto ineludible en la investigación en este campo temático. Son un punto de referencia, con los cuales se puede contrastar el comportamiento de los profesionales en sus lugares de trabajo y un elemento básico en la formación

de los profesores y estudiantes universitarios. Se vincula fuertemente con el importante papel social que tienen las instituciones de educación superior.

## BIBLIOGRAFÍA

Beauchamp, T y Childress, J. (2001) *Principles of Biomedical Ethics*, quinta edición, New York, Oxford University Press.

Bermejo, Francisco (2002) *La ética del trabajo social*, Bilbao, España, Desclée De Brouwer, S.A.

Freidson, Eliot (2003) “El alma del profesionalismo”, en: Sánchez, Mariano; Sáez, Juan y Svensson, Lennart. *Socio-*

*logía de las Profesiones*. Pasado, Presente y Futuro, Murcia, España, Diego Marín Librero-Editor,

Hortal, Augusto (2002) *Ética general de las profesiones*, Bilbao, España, Desclée De Brouwer, S. A.

Hirsch, Ana (2003) “Ética profesional como proyecto de investigación”, en: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 15, España, Ediciones Universidad de Salamanca, 235 -258.

Simón, Pablo y Barrio, María Inés (2000) “Medicina y enfermería”, en: Cortina, Adela y Conill, Jesús. *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra, España, Editorial Verbo Divino.

# LA REIVINDICACIÓN DE LA PERSONA Y EL IDEAL DE LA EDUCACIÓN PERSONALISTA, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE EMMANUEL MOUNIER

ROBERTO ANDRÉS GONZÁLEZ HINOJOSA

A FONDO

16

## RESUMEN

En el presente texto hemos querido subrayar los principales rasgos del ideal de la educación personalista de Emmanuel Mounier. El pensamiento de este autor francés se encuentra volcado hacia un solo propósito, a saber, la reivindicación del hombre a través de la conquista de la "persona". Asimismo, el propósito fundamental de la educación, no será la instrucción de conocimientos, sino más bien el de despertar la persona que cada individuo lleva dentro. En el proceso de formación y educación de la persona intervienen factores tales como la escuela, la familia, la sociedad y las iglesias. Nuestro autor apuesta por una educación libre, responsable y comprometida con las demás personas: una educación sustentada en el amor y la libertad.

## I. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONTEXTO CIRCUNSTANCIAL DE MOUNIER

Emmanuel Mounier (1905-1950) estudió con el bergsonian J. Chevalier, quien le transmitió la influencia del pensamiento de Bergson y de Blondel, así como un sólido conocimiento de Descartes y Pascal. Ya titulado, obtuvo una plaza como profesor de instituto en Neuilly. Posteriormente se trasladó al Liceo Francés de Bruselas y, finalmente, vivió en Lyon, después de numerosos viajes, especialmente a África. Su actividad filosófica está indisolublemente

ligada a la corriente personalista cristiana, de la que sin duda es el máximo exponente, y que le fue inspirada por las influencias de G. Marcel y Ch. Péguy.

En 1932 fundó la revista *Esprit*, la cual fue la tribuna de la filosofía del personalismo. En cierta manera Mounier y *Esprit*, en la historia de las ideas, aparecen como inseparables. Dicha revista, tuvo una gran influencia hasta la Segunda Guerra Mundial, surgió inicialmente como reacción en contra, según sus palabras, del capitalismo materialista y del colectivismo despótico, y en el contexto de la crisis política y económica de los años treinta y el auge de los fascismos y totalitarismos. Ante la situación de crisis, no sólo económica y política, sino de valores, Mounier propone remedios espirituales. Partiendo de su posición cristiana, nuestro autor rechazó tanto el materialismo capitalista (por su tendencia paupérrima hacia el individualismo) como el marxismo dogmático (por su tendencia hacia el colectivismo 'amorfo'), representado en Francia especialmente por Sartre, al que critica fundamentalmente por el rechazo de todo lo espiritual. El desprecio de la opción espiritual, es lo que finalmente lleva a Sartre a afirmar que el hombre es una 'pasión inútil'. No obstante, para Mounier esto que Sartre ha abandonado –lo espiritual– representa justamente la pauta para la configura-



ción de un nuevo humanismo, enteramente diferente al promulgado por el existencialismo ateo.

Entre sus influencias, cabe mencionar en primer lugar, el texto bíblico. La lectura de la doctrina de Jesucristo representará en Mounier la piedra angular de su filosofía, debido a que dicha doctrina no se agota en la pura propuesta teórica, por el contrario, exige un compromiso y una práctica comunal que comienza con la elección de sí mismo: hay que amarse a sí mismo para poder amar a nuestro prójimo. Se trata de reivindicar al hombre que se encuentra extraviado y confundido entre las cosas devolviéndole su dignidad a través del amor con el otro.

En segundo lugar, la otra gran influencia del pensamiento de Mounier es Marx. Mounier fue uno de los primeros en discernir críticamente el legado de Marx; a temprana hora nuestro autor francés se da cuenta de que el ideal de la justicia y la libertad representan, sin duda, el anhelo legítimo de todo desarrollo histórico. De Marx también retoma la idea de que la actividad filosófica debe complementarse con una actividad comunal y transformadora del mundo. Se debe predicar con el ejemplo. Desde luego, el paisaje del ideal de justicia y libertad que se despliega entre Marx y Mounier serán en cada cual enteramente diferente, pues en el primero se tratará de la disolución de las clases sociales, mientras que en el autor francés se tratará de una liberación y reconquista de la persona por medio de una suerte de purificación de todo dejo de individualismo.

Nuestro autor se propone centrar toda reflexión filosófica en el valor único de la persona, y en la inserción de ésta en la sociedad y en el mundo. La perso-

na representa el eje central de toda su preocupación. Mantuvo también estrechas relaciones con otros filósofos cristianos, como los espiritualistas Louis Lavelle y René Le Senne, aunque frente a la tradición meramente espiritualista, Mounier defiende un realismo personalista. Para Mounier, la persona es esencialmente libertad y espontaneidad creadora; es trascendencia, y se caracteriza también por el empeño en el mundo, que evita el aislamiento de la pura espiritualidad individual, y conduce a la persona colectiva, inspirada en la noción cristiana de la comunión de los santos. No obstante, la persona es la unión indisoluble entre cuerpo y espíritu, ni es solamente cuerpo (materialismo), ni es solamente espíritu (espiritualismo); es plenamente cuerpo y es también plenamente espíritu.

Las venas principales de su pensamiento se encuentran magistralmente expuestas en tres obras básicas, a saber:

- Revolución personalista y comunitaria (1934)
- Manifiesto al servicio del personalismo (1936)
- Personalismo (1949)

Ahora bien, debe mencionarse que existieron ciertos acontecimientos, propios de las circunstancias, que marcaron con huella imborrable la persona y el pensamiento de nuestro autor francés, tales como por ejemplo: la revolución rusa de 1917 (y el ascenso del movimiento obrero en toda Europa); la crisis de 1929 acaecida en la debacle luego de la primera guerra mundial; la segunda guerra mundial (impulsada por la ascendencia al poder de los regímenes fascistas en diferentes partes de Europa); y finalmente, la muerte de su primogénita. En torno a esto Domingo Moratalla nos dice:

*La vida y la obra de Mounier se sitúa en una encrucijada marcada por tres grandes acontecimientos que condicionaron continuamente su reflexión: la crisis económica que sucedió a la primera guerra mundial (1929), la influencia de la revolución rusa de 1917 en el movimiento obrero de toda Europa, la notable represión existente más proclive al anatema que al diálogo<sup>1</sup>.*

Asimismo, Lucien Guissard nos completa este cuadro diciendo que el otro acontecimiento que marcó profundamente la actividad de nuestro autor es justamente la grave enfermedad y muerte, a temprana edad, de su primogénita:

*La actitud de sacrificio que le exigió la vida [de Mounier] al herirle en sus afectos más caros es digna de ser citada como ejemplo de dolor; cuando su hija Françoise había enfermado a la edad de siete meses de encefalitis, tras la aplicación de una vacuna<sup>2</sup>.*

Esta pérdida irreparable, junto con el contexto agitado de la primera mitad del siglo XX, despiertan en Mounier la vocación por la persona.

Ciertamente el contexto en el que se desarrolla la obra de nuestro autor es sumamente adverso, pocas veces la historia ha asistido a episodios tan ruines como el que acontece frente a los ojos de Mounier: los hombres destruyéndose unos a otros, y destruyendo su mundo. ¿Será que el hombre, como decía Heidegger hacia 1927<sup>3</sup>, es un ser

para la muerte?, ¿el hombre está destinado a la muerte? Para Mounier, semejante sentencia no será aceptable en ninguna manera. Desde luego, lo que Heidegger está buscando, al aludir a la sentencia que dice que el hombre es un 'ser para la muerte', es un existenciario que permita abarcar completamente la estructura del Dasein en el horizonte del tiempo, llegando así a una avenida que puede conducir al hombre hacia la existencia propia caracterizada por la posesión del ser propio de cada uno, y urgiendo al hombre a dar prisa a todos aquellos asuntos en cartera de cada existencia. En este sentido, Mounier aceptará y al mismo tiempo rechazará la propuesta heideggeriana; la aceptará sólo en la medida en que el hombre, cualquiera que sea su condición, está llamado a poseer su ser propio, y en la medida también de que atendiendo al llamado de la vocación, está obligado a atender con sigilo y presteza sus compromisos en el mundo. Mounier rechazará la sentencia heideggeriana en la medida en que para nuestro autor francés el hombre, más que estar llamado hacia la muerte, está llamado hacia la trascendencia; trascendencia no sólo entendida en el sentido intersubjetivo, sino hacia la trascendencia espiritual. El hombre está llamado hacia la esperanza de salvación.

Así pues, la circunstancia que envuelve a Mounier, en lo político, está caracterizada por la eminente ascendencia al poder de ideologías totalitarias y fascistas, tales

<sup>1</sup> Agustín Domingo Moratalla, *Un humanismo del S. XX: el personalismo*, Madrid, Ed. Cincel, 1985, p. 90.

<sup>2</sup> Lucien Guissard, *Emmanuel Mounier*, Barcelona, 1968, p. 38.

<sup>3</sup> Cfr. Heidegger, *El ser y el tiempo*, México, FCE, 1997. § 51, en el texto referido Heidegger dice: "La muerte es la posibilidad de la absoluta imposibilidad del "ser ahí"... , la muerte como la posibilidad más peculiar, irreferente e irrebasable..., el "ser ahí" es abierto en el modo del "pre-ser-se". Desde el momento en que el "ser ahí" existe, es también ya yecto en esta posibilidad..., "estado de yecto en la muerte". p. 274.

como las de Mussolini en Italia y la de Hitler en Alemania, las cuales no conocen limitación en sus atropellos. El mundo comienza a dividirse en dos grandes ejes dominados ideológicamente por el liberalismo y el socialismo respectivamente. La idea del Estado experimenta una convulsión sin par, no existe ya un norte hacia el cual dirigirse; el hombre es conducido hacia parajes inciertos en medio de la densa noche, ya no existe un suelo firme para posar los pies.

Asimismo, en lo filosófico, el ambiente está dominado por la fuerte proliferación de pensamientos que ven al hombre con desconfianza y con recelo; la vieja sentencia de Hobbes que rezaba, *Homo hominis lupus*, recobra actualidad. Nietzsche, Marx, Freud, Heidegger y Sartre representan el ejemplo más vivo de esto. Para estos autores, el “otro” no es propiamente mi prójimo, sino el espejo a través del cual descubro mi propia voracidad. Heidegger, por ejemplo, dice que el hombre siempre es un “ser-con”, no obstante, éste estar-con no dirime la hostilidad original entre los unos y los otros: “Ambiguamente, dice Heidegger, es el “ser ahí” siempre “ahí”..., “ser uno con otro”. Cada cual está inicial e inmediatamente al acecho del otro, de qué hará y qué dirá. El “ser uno con otro” es... un tenso, pero ambiguo acecharse uno a otro, un secreto aguzar los oídos mutuamente. Tras la máscara del “uno para otro” actúa un “uno contra otro”<sup>4</sup>. Por su parte Mounier dirá que en el horizonte de estas filosofías, “el hombre vive como expulsado de sí, confundido con el tumulto exterior: es el hombre prisionero de sus apetitos, de sus funciones, de sus hábitos, de sus relaciones, del mundo que lo distrae”<sup>5</sup>. Aquéllas filosofías

muestran el costado ignominioso del hombre, como ser de la desconfianza. Ahora de lo que se trata es de trastocar este recelo del hombre con el hombre a través de una nueva exhortación filosófica. Se trata de devolver la autoestima de la persona justamente a través del otro.

Así también, en lo económico, el hombre ha venido decantando en dos extremos adversos y sin alternativa, o bien en el colectivismo amorfo, en donde el hombre ha sido reducido a un engrane de la masa, (léase, marxismo y fascismos), y por otro lado, en un individualismo exacerbado propiciado por el liberalismo y la sociedad de consumo. Tanto en uno como en el otro extremo el hombre se encuentra fuera de su sitio, se encuentra distraído y prisionero de sus apetitos; aquí el hombre no es dueño de su ser, es artífice de propósitos que en cada caso lo rebasan. Por ello, desde la óptica de Mounier, tanto el individuo egoísta, así como el hombre perdido en la ignota masa, tienen que trastocarse en una “persona”.

Este panorama adverso es lo que nuestro autor denomina con el término de, ‘desorden establecido’. A decir verdad, los dos enemigos a vencer en esta cruzada emprendida por nuestro autor son el colectivismo y el individualismo. Hay que recuperar el hombre del yugo en que estas dos acepciones lo tienen sujetado.

## II. LA REIVINDICACIÓN DE LA “PERSONA” MEDIANTE EL CONCURSO DE “OTRO”

Por contraste de las filosofías contemporáneas, nuestro autor propone el

<sup>4</sup> Heidegger, *Op cit*, §37, p. 194.

<sup>5</sup> Mounier, *El personalismo*, México, Maica Libreros, 2005, p. 61.

“personalismo”. Bajo la insignia de esta bandera nuestro autor se propone la reivindicación de la persona. Podría decirse que el personalismo no es propiamente un sistema, en el sentido hegeliano, pues la naturaleza de objeto material de estudio (el hombre) no es él mismo sistema. No obstante, esto no mengua el rigor y la seriedad con que el autor discurre en cada momento a través de su búsqueda filosófica. El personalismo es más bien una actitud que adquiere voz mediante el contorno que le confiere el esmero de la reflexión filosófica<sup>6</sup>. El personalismo es una postura que adquiere tal nombre justamente en virtud de su propósito de atención, el cual es ciertamente el hombre, pero, a diferencia de las antropologías filosóficas o filosofías de la historia –tan en voga–, el personalismo de nuestro autor francés ha partido de la consigna de que esta propuesta no es sólo una visión del mundo o de la historia, o una idea neutral acerca del hombre, es antes bien una lucha, una lucha con y por el hombre, la cual pretende que éste se despoje del yugo de la esclavitud que le propicia el colectivismo y el individualismo, a fin de que adquiera el adjetivo propio de persona. Luchar desde la filosofía por el reconocimiento de la dignidad del hombre, es una cruzada que exige una lealtad hacia el otro y atención permanente a semejante propósito.

Esto es sin duda el rasgo específico del personalismo, a saber, esta postura no se entiende exclusivamente como una propuesta teórica, desde luego es una

concepción filosófica acerca del hombre y de la historia, pero además, y ante todo, debe entenderse como una cruzada por el hombre. Se trata de reparar en la medida de lo posible la esperanza rota que distingue la dignidad del hombre. En este sentido, Mounier encarna el rol de una suerte de médico que desde la filosofía reanima la esperanza a este hombre que recién Sartre había adjetivado con el nombre de “pasión inútil”. Mounier amonesta a toda filosofía que tiende a la neutralidad o al quietismo respecto de la persona: no es tiempo de seguir durmiendo. Todo pensamiento debe contraer un compromiso para la reivindicación del hombre; no se trata de hundir más en la ignominia los restos de la humanidad con pensamientos adversos y hostiles. Nuestro autor dice en *El manifiesto al servicio del personalismo* que en estas circunstancias, adversas, no se puede concebir una educación o filosofía neutra<sup>7</sup>.

Mounier hace suya la convicción de que la gracia de Jesucristo se ha donado para que todos los hombres tengan “vida”. Jesús en el Evangelio según San Juan dice: “yo he venido para que tengan vida, y para que la tengan en abundancia”<sup>8</sup>. Esta misma frase la podemos oír también en la carta de san Pablo a Tito: “Porque la gracia de Dios se ha manifestado para salvación de todos los hombres. [Jesucristo] se dio a sí mismo por nosotros para redimirnos”<sup>9</sup>. Mounier está plenamente convencido de que no se necesita ser converso para poseer el adjetivo de persona. El

<sup>6</sup> Cfr. Mounier, *Op. cit.*, p. 6.

<sup>7</sup> Cfr. Mounier, *Manifiesto al servicio del personalismo*, Obras, Salamanca, Ed. Sígueme, pp. 650ss.

<sup>8</sup> Jn. 10:10.

<sup>9</sup> Tit. 2:11,14.

testamento de nuestro autor francés está dirigido para todos, conversos o no conversos, porque no se necesita la comunión con Dios para entender, por ejemplo, que el hombre debe ser tenido siempre como un fin y nunca como un medio, o que el amor permite estrechar lazos más firmes y francos entre la comunidad. La persona no es tema de una religión, representa más bien la existencia inmediata que cada uno de nosotros es y anhela llegar a ser. La persona no es un don natural, es el resultado y producto del empeño invertido hacia el despliegue de todas nuestras potencialidades.

Hay que entender que el hombre tiene la posibilidad de comenzar a ser persona en la medida en que se muestra capaz de no esconderse anónimamente en la masa, ni se deja negar por la tecnología, ni cae en abstracciones conceptuales individualistas. Desde luego, la naturaleza dinámica e impredecible de la persona es lo que impide que pueda tratarse como un objeto. Mounier dice al respecto, “cabría esperar que el personalismo comenzara por definir a la persona. Pero sólo se definen objetos externos al hombre y que podemos poner bajo nuestra mirada. Mas la persona no es un objeto. Incluso es aquello que no puede ser tratado como objeto en ningún hombre”<sup>10</sup>. Y es justamente esto mismo lo que inhibe también cualquier pretensión por constreñir en una definición a la persona. La persona no es un concepto, es una entidad real que vive y se desenvuelve singularizándose en cada circunstancia. La persona es es-

pacio y es tiempo que existe viviéndose como proceso.

No obstante, pese a esta resistencia por conceptualizar a la persona, Mounier, por lo menos en dos pasajes de su libro titulado *El personalismo* nos ofrece una aproximación conceptual a la noción de persona, en torno a la cual nos dice: “por definición, la persona es aquello que no puede repetirse dos veces”<sup>11</sup>; esto es, la persona es única e irrepetible, carece de un valor de cambio, por lo cual es irreductible a una cosa o a un número. Hay que reconocer la eminente influencia kantiana en esta acepción de la persona que dibuja ahora nuestro autor francés. Kant ya había dicho que “el hombre y en general todo ser racional existe como fin en sí mismo, no simplemente como un medio para ser utilizado discrecionalmente por esta o aquella voluntad. Sin embargo, los seres cuya existencia no descansa en nuestra voluntad, sino en la naturaleza, tienen sólo un valor relativo como medio y por eso se llaman cosas; en cambio los seres racionales reciben el nombre de personas, en cuyo lugar no puede ser colocado ningún otro fin”<sup>12</sup>. Para Kant, la persona es digna precisamente porque es intransferible, porque no es una cosa, y porque se vive a sí sola como fin; sólo las cosas son objetos que pueden intercambiarse justamente porque son el ser que uno tiene a la mano.

Asimismo, en otra parte Mounier nos dice en torno a la persona: “la persona es desde el origen movimiento hacia el otro, ‘ser hacia’”<sup>13</sup>; aquí se pronuncia

<sup>10</sup> Mounier, *El personalismo*, p. 7.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>12</sup> Kant, *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid, Alianza, 2005, pp. 114-115.

<sup>13</sup> Mounier, *El personalismo*, p. 60.

la nota apropiada que permite diferenciar la persona respecto del individuo. El individuo, podría definirse como un ser que se encuentra encerrado en sí mismo, es egocéntrico, carece de amor por su semejante, mira a los otros como objetos, perdiéndose simultáneamente en el mundo sin rostro del ello. El individuo, en terminología de Martin Buber, vendría a ser el “yo” que se ha extraviado olvidando la inminencia del “tú”. El individuo es el “yo” solo contra el mundo. A este individuo también le caracteriza una voluntad de venir a menos. El individuo es una mónada cerrada precisamente porque no quiere crecer, porque no ensancha sus límites existenciales, sino más bien se recoge entre ellos. Mounier diría que la condición primera de ser del hombre consiste precisamente en ser individuo. Podría decirse que ser individuo, el hombre no lo busca originalmente, se nace de alguna manera siendo individuo. Para ser individuo basta con ser, nunca se trabaja para ser individuo. No obstante, el hombre puede transitar del ser individuo hacia el ser persona a través de una purificación permanente del individuo que todos llevamos dentro. No obstante, este tránsito ya implica un empeño, una disposición y un trabajo. Así pues, la noción de persona, por el contrario de la del individuo, subraya el estado de abierto del sujeto, el hombre es un ser hacia el otro y para el otro. La persona se caracteriza, ante todo, por su esencial estado de abierto. Esta apertura no se identifica con el “ser-con”, ni con el “ser-yecto” de Heidegger, o con la existencia que se vive como proyecto de Sartre, pues la aperturidad de la persona que esboza Mounier, por doquier que se le mire, se encuentra impreg-

nada de amor. Aquí cabe reconocer la influencia, mas que de Husserl, de Jesucristo quien a la letra dijo: “Esto os mando: que os améis unos a otros”<sup>14</sup>. Podría decirse que el amor, en la óptica de nuestro autor francés, es el responsable de la aperturidad de la persona. Y este rasgo es justo lo que distingue la concepción de la persona, propuesto por Mounier por contraste del Dasein de Heidegger.

Nuestro autor francés afirma que pensamientos como los de Heidegger, Sartre y Freud, son filosofías de la hostilidad precisamente porque miran al hombre como un ser inválido, incapaz de recibir, de mi parte, el beneficio de la duda, sin hacerse merecedor, de mi parte, de un voto de confianza. Al “otro” no se le ve como mi aliado, antes bien como un probable adversario. El otro no es mi “prójimo”, es mi presunto rival. Desde la óptica de Mounier, muy a pesar de los grandes esfuerzos, sobre todo por parte de Heidegger, por abrir el ser del hombre, sin apostar a superar este estado primitivo de hostilidad, no se ha superado la original condición de individuo. Y ahora de lo que se trata es de romper ese cerco para constituir finalmente la idea del hombre como persona a partir de la comunicación. Para nuestro autor francés, lo propio de la persona no es la separatividad, no es el aislamiento, no es ser solitario, sino la comunicación<sup>15</sup>. A través de la comunicación la persona se expone, se expresa, y se entrega al otro. La persona se comunica no sólo por medio del lenguaje, también su cuerpo es expresivo. La expresión es la manera de romper con este encierro y mirar finalmente la cara del otro. La persona, por su propia naturaleza, es

<sup>14</sup> Jn. 15:17.

<sup>15</sup> Mounier, *El personalismo*, p. 41.

un ser de comunidad, es decir, vive comunicándose, vive exponiéndose a los demás, vive donándose y recibiendo la entrega del otro. En la comunidad de personas, la libertad no es conquista o atribución de uno solo, no, la libertad se conquista comunalmente. Es en la comunidad, en la relación concreta de comunicación con los demás, donde realmente se constituye la persona.

Afirmar que la persona se expone por lo que hace, es estar afirmando también la unidad indisoluble del hombre entre alma y cuerpo. La persona no es un cuerpo, como el de la roca, tampoco es un espíritu, cual si fuera un ángel; la persona es la unión entre cuerpo y espíritu, es tan corporal, como espiritual. El autor nos dice, “no puedo pensar sin ser, ni ser sin mi cuerpo: él me expone, a mí, al mundo, de los demás, por él me libro de la soledad de un pensamiento que no sería más que pensamiento de mi pensamiento..., sin cesar me arroja fuera de mí. Por la sollicitación de los sentidos me impulsa al espacio, con su envejecimiento me enseña la duración. Es el mediador omnipresente de la vida del espíritu”<sup>16</sup>. Esta constitución, corporal-espiritual, es lo que me coloca en dirección hacia la trascendencia.

La persona es un ser expuesto que influye en el otro y a la vez permite la influencia de mi semejante en mi ser propio. Este es el nexo en la comunidad. Sin embargo, la comunidad de personas no sólo se engarza por la exposición de la obra que cada cual realiza, hace falta la alusión del amor, pues como se anunció, el amor es el primer agente de la aperturidad de la

persona. El amor no humilla, el amor no niega, el amor lo perdona todo, el amor nos vuelca necesariamente hacia el otro. El autor dice, “el amor pleno es creador de distinción, reconocimiento y voluntad del otro en tanto que otro..., el amor es una nueva forma de ser”<sup>17</sup>, en donde uno es sólo en virtud del reconocimiento del otro. Existir amando es vivir comprendiendo a sí mismo y al otro; comprender al otro nos pone en la ruta correcta para poder tolerar y perdonar a mi semejante, pues sólo se perdona aquello que se comprende, y se comprende precisamente porque se es capaz de colocarse “simpáticamente” en la situación del otro. El amor es lo que me permite dar el beneficio de la duda y el voto de confianza al otro, el amor es lo que finalmente me permite reconocer al otro como mi “prójimo”, es lo que me permite ser persona permitiendo al mismo tiempo serlo a la otra también.

### III. LA IDEA DE LA EDUCACIÓN PERSONALISTA COMO BALUARTE DE UNA COMUNIDAD MÁS JUSTA

Ahora bien, es de todo sabido que el ethos de la filosofía no se constriñe exclusivamente al diagnóstico de la situación en que se encuentra el hombre en determinada circunstancia, sino que justamente este diagnóstico impulsa a la filosofía a trascender el presente del mismo instante en que se encuentra, atreviéndose a formular el ideal de una comunidad idealmente más perfecta; ahí está el caso de la República de Platón, la Utopía de Tomás Moro, el comunismo científico de Marx, etc. En este punto Mounier no podía ser

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 49.

la excepción. Todo filósofo, en cierta medida es un fenomenólogo, pero no trascendental, el único fenomenólogo trascendental que conoce la tradición es Husserl, sino un sujeto que existe interpretando su entorno, y con legítimo derecho, a partir de este diagnóstico y con rigor metódico, el filósofo se atreve a proponer una salida al desorden establecido. Mounier propone una sociedad idealmente posible constituida por “personas”. Al respecto nuestro autor dice: “Esta sociedad se cimienta en una serie de actos originales que no tienen equivalente en ninguna otra parte del universo”<sup>18</sup>. Esta sociedad es factible, su posibilidad se encuentra en la cercanía más próxima del hombre, de hecho, esta comunidad sería la más conveniente amén de susceptible. No obstante, para su materialización se precisa del concurso activo de los diferentes integrantes de la misma. Los integrantes de esta comunidad, de entrada, deberán poner en marcha de un modo permanente acciones como las que a continuación se enumeran:

1) Salirse de sí<sup>19</sup>. Esto en función de que la persona es una existencia capaz de separarse de sí, de desposeerse, de descentrarse para estar disponible para los demás. Salir de sí no implica enajenarse, sino permitir que el otro se atreva a ser también una persona. Salir es exponerse ante el otro, es decir, donarse al otro y al mismo tiempo asimilar en el ser propio la propuesta del que exponiéndose sale a mi encuentro.

2) Comprender. Dejar de colocarme en mi propio punto de vista para situarme en el punto de vista de los demás. La persona existe comprendiéndose y comprendiendo a los demás. El valor de la comprensión de la existencia no estriba en una ganancia epistemológica, sino más bien en ayudarme a ser con el otro. El hecho de la comprensión habla ya de sí de una previa apertura de la persona orquestada por la caridad.

3) Tomar para sí, asumir, el destino, el sufrimiento, la alegría, la tarea del otro, ‘tener dolor en el pecho’. Este es uno de los retos más difíciles de actualizar por parte del hombre, pues generalmente éste se encuentra rehuyendo al compromiso y al dolor ajeno. No obstante, la persona, en su estado de abierto, ha de tener la convicción suficiente de atreverse a sufrir, en verdad, con el otro, y alegrarse también con su prójimo. Para la persona no existe la extrañeza de lo que concierne existir siendo hombre. Sufrir y alegrarse, de a de veras, con el otro.

4) Dar. La generosidad o la gratitud, dar sin medida y sin esperanza de recompensa. La generosidad diluye la opacidad y anula la soledad del sujeto. Pues dando se reanima el poder liberador del perdón y de la confianza. Ya decía el texto bíblico, más bienaventurado es dar que recibir, pues dando no se es-

---

<sup>18</sup> Mounier, *El personalismo*, p. 46.

<sup>19</sup> Las cinco acciones que a continuación se enumeran aparecen en el libro titulado *El personalismo*, pp. 46-48, transcribimos el orden de las acciones y nosotros las comentamos.



camotea mi ser, por el contrario, se ensanchan más mis horizontes en cuanto que persona, obligando a los otros a proceder de similar manera mediante el desinterés.

- 5) Ser leal. La dedicación a la persona, el amor, la amistad no son, pues, perfectos más que en la continuidad. Esta continuidad no es uniforme, como la extensión indiferente de la materia, por el contrario, la continuidad de la lealtad tiene que bregar contra las adversidades, los apetitos y las tentaciones. La lealtad es una lucha constante la cual se va ganando de justa en justa. Ser leal implica fidelidad, honestidad. Esta fidelidad es la que garantiza la pervivencia de los valores y el respeto hacia mi semejante.

Esta sociedad, ante lo ojos de nuestro autor, estaría poblada por seres mucho más sensibles y sería mucho más humana: viviendo en el respeto mutuo, amándose unos con otros. Tal sociedad representa, en efecto, una posibilidad del hombre. En este sentido, a partir de estos puntos, Mounier plantea un movimiento revolucionario. Dice que la revolución del humanismo personalista tendrá que ser moral o simplemente no será. Esto es, dicha revolución tendrá, en primera instancia, la consigna de conceder la convicción de que la persona representa una fuerza transformadora; es decir, se trata de facturar una conversión (cuasi religiosa) integral de la persona, pues de no generarse esta conversión, la revolución simplemente no será; no importa si el sistema político cambie de la oligarquía al socialismo. Los regímenes políticos no garantizan la re-

novación de las personas. La verdadera revolución tiene que comenzar transformando la vida de los sujetos (nueva vida), y esta gestación sólo puede acontecer mediante la promoción voluntaria desde el interior del hombre. Para que se dé la revolución humanista se precisa esta conversión del individuo hacia la persona. En este sentido, nuestro autor afirma: “el primer acto de iniciación a la persona es la toma de conciencia de mi vida anónima, indiferente a los otros y el primer paso correlativo de iniciación a la comunidad es la toma de conciencia de mi vida indiferente”<sup>20</sup>. La revolución finca como primera parada, la conversión de la persona, y para que se dé semejante conversión se requiere, como en Marx, una toma de conciencia de que mi vida, entre la masa, ha sido anónima e indiferente; esta toma de conciencia es el claro indicio de que el hombre se encuentra en la ruta hacia la persona.

Sin embargo, para llevar adelante esta revolución se requerirá también de una, por así decirlo, plataforma de combate. Esta plataforma se asienta sobre todo en la idea de que la “persona” todo hombre ya la trae consigo al nacer, sólo hace falta despertarla. Y para despertar la persona que cada uno lleva consigo se precisa de la educación. Por ello, cabe precisar que, desde la óptica de nuestro autor, el objetivo de la educación “no es hacer personas, sino despertarlas. Una persona se suscita por atracción, no se fabrica con adiestramiento”<sup>21</sup>. La finalidad de la educación no consiste en adiestrar o suministrar un sistema de verdades ya acabadas, sino más bien debe enseñar a vivir, debe motivar el crecimiento de la persona que todos

<sup>20</sup> Mounier, *Revolución personalista y comunitaria*, Obras, Salamanca, Ed. Sígueme, p. 221.

<sup>21</sup> Mounier, *El personalismo*, p. 163.

llevan a cuestras. Se debe educar motivando a los otros mediante el ejemplo, pues una persona se genera sólo por atracción y no mediante la violencia. La educación personalista busca la plena realización del hombre mediante el encuentro con su vocación, es decir, que cada uno asumiendo su libertad personal desarrolle el caudal de potencialidades, en tanto persona, según el llamado de su vocación. La fusión entre la libertad y la vocación, constituyen un elemento distintivo que dignifican la idea de la educación personalista, pues dicha fusión permite que el hombre se elija libremente y permanentemente exista poseyendo su ser propio en la aperturidad de la persona.

Podría decirse, grosso modo, desde nuestro particular punto de vista, que el marco del ideal de la educación en Mounier puede dibujarse a partir de dos contrastes principales, a saber:

a) Compromiso Vs. Neutralidad. La educación posee, ante todo, la misión de despertar seres capaces de existir comprometiéndose, como personas, consigo y con los otros. La educación debe ayudar a despertar este compromiso, es decir, tiene que estar siempre a favor de la persona, y no debe ser, en ningún sentido neutral. La práctica de la neutralidad se encuentra dirigida a una suerte de callejón sin salida, pues prepara o condiciona al hombre a la indiferencia o al juego, esto es, a la pura superficialidad sin riesgos ni apuesta, no va dirigida a nada ni a nadie. Una educación neutra es una empresa que no genera responsabilidades y

no revierte en la vida comunal de los hombres. ¿Qué sentido tiene esta educación neutra? La pura futilidad. Pero el hombre existe cotidianamente asido a ciertos compromisos. Así, la educación debe coadyuvar no sólo a despertar a las personas, sino aun más a trastocar a esta persona a comprometerse responsablemente consigo y con el mundo<sup>22</sup>. La educación ha de ayudar a la persona a vivir, y justo por esto, no puede ser neutral.

b) La prueba y la inquietud personal *versus* la conformidad de un mundo satisfecho. Un ideal de educación enderezado hacia la conformidad de un mudo satisfecho, es castradora de todo ingenio posible. En este ideal de educación conformista se tiene por finalidad condicionar al niño al conformismo de un medio social o de una doctrina oficial de Estado o de una conjunto de verdades conclusas, se le hace creer al infante que el mundo en el que existe es toda tranquilidad, y se le condiciona para que éste se dé por satisfecho con el adiestramiento suministrado por el Estado. En contra de esta concepción conformista, Mounier enarbola la idea de que la educación en el niño debe estar basada en la “prueba personal” y en la “inquietud viva y curiosa”; esto en el entendido de que nadie experimenta en cabeza ajena; si la educación ha de enseñar al hombre a vivir, la experiencia de la vida ha de precisar de una inquietud (vocación) y una prueba personal. La ventaja de una educación sustentada en la

---

<sup>22</sup> Cfr. Mounier, *El manifiesto al servicio del personalismo*, p. 651ss.

prueba personal consiste en que el niño se le deja ser en la libertad, y justamente esta libertad permite que éste asuma personalmente un conjunto de compromisos acordes con sus intereses vocacionales. Es decir, permite que el interés por el conocimiento se genere desde su propio ser y no se le imponga de un modo coercitivo.

Cabe aclarar que la formación de la persona (la educación de la persona) comienza desde el nacimiento. En torno a esto Mounier nos dice: “La formación de la persona en el hombre, y la del hombre según sus exigencias individuales y colectivas del universo personal, comienza desde el nacimiento”<sup>23</sup>. El niño al nacer comienza asimilando una lengua, una serie de modales y hábitos de conducta, amén de toda una serie de conocimientos conferidos por la misma familia y la sociedad: tradiciones, visión del mundo, historia, etc. Por esto es que en la formación y educación de la persona intervienen diferentes instancias tales como la escuela, la familia, la sociedad y las iglesias.

La escuela debe entenderse como una instancia educativa ligada a las necesidades de la nación enderezada a la formación del ciudadano y del productor. En la escuela deberán cultivarse el conocimiento y las ciencias. La escuela no debe entenderse como un privilegio de cierta clase social, tampoco como un órgano del Estado a través del cual pudiera transmitir homogéneamente su doctrina oficial. La escuela debe entenderse como el espacio en que se cultiva el conocimiento y se ayuda a los infantes a descubrir su vocación, ningun-

na escuela puede justificar o encubrir la explotación del hombre por el hombre, o la desigualdad o la mentira. La escuela debe ser una veta que dé lugar a la tematización de los valores.

Asimismo la familia debe entenderse como la célula de la sociedad. La familia debe estrechar sus lazos no sólo por el parentesco sanguíneo, sino mediante el respeto, el amor y los valores. No ha de ver en el niño a una propiedad, no hay que olvidar que el primer contacto con la realidad el niño lo realiza a través de la familia. La función educadora de la familia se constriñe en ser la tutora de la vocación del infante. La familia tiene la tutela y la custodia del niño, y en este sentido está obligada a coadyuvar y estimular los intereses vocacionales de la persona. Así también, la sociedad puede considerarse como la magnificación de la familia, por tal motivo, debe abrazar y al mismo tiempo dejar ser al niño conforme al llamado de su vocación. Esto sería estar educando para la libertad sobre el claro de la responsabilidad y el compromiso: “Una educación fundada sobre la persona, dice Mounier, no puede ser totalitaria, materialmente extrínseca y coercitiva, no podrá ser más que total. Interesa al hombre en su totalidad”<sup>24</sup>.

Si la escuela puede entenderse como el espacio donde se cultiva el conocimiento y la ciencia. Así también la iglesia (las iglesias), puede entenderse como el espacio propicio donde se cultiva la fe a través de la prédica. Decía el apóstol Pablo que la fe nace por el oído: “así que la fe es por el oír, y el oír, por la palabra de Dios”<sup>25</sup>. La fe verdadera es una experiencia que ciertamente se

---

<sup>23</sup> *Idem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 654.

<sup>25</sup> Ro. 10:17

vive en el interior, no obstante, dispone al hombre hacia un estado de abierto, con lo que finalmente la persona queda expuesta ante el otro. En verdad, no puede existir la fe sin caridad. La fe y el amor reiteran a cada momento la procedencia del hombre, quien ha venido a ser conforme a la imagen y semejanza de Dios. Las iglesias también están llamadas a despertar personas a través de la fe y el testimonio del amor.

Finalmente, Mounier en su *Manifiesto al servicio del personalismo* nos ofrece un esbozo de las estructuras fundamentales que deben dominar en un régimen personalista, que comienzan con los principios de una educación precisamente personalista, traducidos como las siguientes declaraciones de doctrina:

1- La educación no tiene por finalidad el modelar el niño al conformismo de un medio social o de una doctrina de Estado<sup>26</sup>. Pues la meta de la educación no consiste en formar ministros de la ideología dominante del Estado, contruidos con una especie de molde en donde el niño tenga como única consigna la de asimilar una serie de premisas acordes con un mundo satisfecho. No, la educación ha de cumplir la consigna de despertar seres capaces de existir responsablemente y comprometidos con su semejante.

2- La actividad de la persona es libertad y conversión a la unidad de un fin y de una fe. Una educación fundada en la persona no puede

ser totalitaria. En este ideal la educación no puede ser coercitiva, tampoco puramente extrínseca, pues debe estar sustentada en el libre interés del estudiante. Es decir, debe propiciar el concurso entre lo externo (conocimiento que se adquiere) y lo interno (la libre elección de asignatura). La educación personalista le interesa el hombre completo, en toda su actitud ante la vida. Por esto último, aquí no existe cabida para una educación neutra.

3- El niño debe ser educado como una persona por la vía de la prueba personal y el aprendizaje del libre compromiso. Es decir, la educación debe favorecer el florecimiento de la voz interna de la vocación en cada estudiante con el fin de que éste asuma libremente el camino para desplegar sus capacidades como persona. Ningún conocimiento preconcebido sustituye la experiencia de la prueba personal; ya que mediante la prueba personal cualquier estudiante gana para sí mayor seguridad y firmeza en los conocimientos. La vocación es un compromiso libremente asumido.

4- Debe educarse en el amor y para el amor. Educar en el amor es educar en la libertad y para la libertad. En el amor no hay sumisión ni sojuzgamiento entre los hombres. El amor es un extra lúcido. Dice Mounier: "El amor es creador de distinción, reconocimiento y vo-

---

<sup>26</sup> Cfr: Mounier, *Manifiesto...*, pp. 658, ss. La siguiente enumeración de puntos no es una transcripción literal de los incisos desarrollados por Mounier en dicha obra, es más bien el desglose de una interpretación acerca de las aristas dominantes de la educación a partir, justamente, del texto de nuestro autor francés.

luntad del otro en tanto que otro; el amor es una nueva forma de ser. Se dirige al sujeto más allá de la naturaleza, quiere su realización como persona, como libertad, cualesquiera que sean sus dones o sus desgracias, que no cuentan mucho a su modo de ver: el amor es ciego, sólo que es un ciego extra lúcido<sup>27</sup>. El amor trastoca al individuo abriéndolo y anhelando la realización juntamente con el otro.

Como conclusión podría decirse que la educación personalista es un humanismo sin más, pues se propone la reivindicación del hombre en nombre de la persona. El humanismo posee como peculiaridad la afirmación de que el hombre se encuentra instalado en el centro del ser, ya porque puede pensarlo, ya porque ha sido creado a imagen y semejanza de Dios. Este humanismo que tiene su insigne origen entre los griegos, y que en el siglo XX ha caído en desuso, ahora vuelve a ser reanimado, como norte y horizonte de salvación para todo aquel que se encuentre extraviado en el mundo de “lo útil” y “lo a la mano” o “la técnica”, por el personalismo de Emmanuel Mounier.

## BIBLIOGRAFÍA

- Biblia, *La santa biblia*, versión Reyna Valera, Florida, Publicaciones Españolas, 1982.

- Buber Martin, *Yo y tú*, Bs. As. Nueva Visión, 1990.

- Domingo Moratalla, Agustín, *Un humanismo del S. XX: El personalismo*, Madrid, Ed. Cincel, 1985.

- Guissard, Lucien, *Emmanuel Mounier*, Barcelona, 1968.

- Heidegger, *El ser y el tiempo*, México, FCE, 1997.

- Kant, *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid, Alianza, 2005.

- Mounier, Emmanuel, *El personalismo*, México, Maica Libreros, 2005.

\_\_\_\_\_, *Manifiesto al servicio del personalismo*, en *Obras*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1993.

\_\_\_\_\_, *Revolución personalista y comunitaria*, en *Obras*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1993.

<sup>27</sup> Mounier, *El personalismo*, p. 49.

# RECLAMANDO NUESTRA LIBERTAD PARA APRENDER: EDUCACIÓN, MENTALIDAD ALFABÉTICA Y APRENDIZAJE

GERARDO PÉREZ SILVA

A FONDO

30

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un intento por ahondar en algunos aspectos de la educación actual, a partir del pensamiento y la obra de Iván Illich. Estas reflexiones están abiertas y expuestas a la mirada crítica y amorosa de quienes se preocupan y buscan alternativas para fortalecer el ámbito educativo, incluso fuera de la hegemonía del sistema educativo actual, lo que parece una opción muy enriquecedora.

## I. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ACTUAL

La educación actual se encuentra en una crisis evidente. El fracaso del sistema educativo en nuestro país es prueba tangible de ello. Paradójicamente, ante la creciente demanda de instituciones escolares y universitarias, tanto públicas como privadas, en el aspecto personal, niños, jóvenes y adultos, cada día pierden el deseo de aprender, cierta apatía invade la sociedad actual. ¿Será acaso la apatía propia de una sociedad que ha perdido el gusto por aprender y el gozo que lleva el encuentro palpable con su medio y con las demás personas, precisamente ahí, donde se encuentra el verdadero aprendizaje? Es cierto, la educación de hoy parece

atractiva, con sus múltiples programas de estudio, con la posibilidad que le ofrece la tecnocracia, con el estatus social que promete, abriéndole las puertas al mercado laboral, sin embargo, es una educación vacía, desarraigada de su pasado e ilusa ante el futuro, incapaz de ofrecer a las personas la aspiración más alta de alcanzar la sabiduría y de desarrollarse plenamente como tales.

Además, es preciso señalar que el ámbito de la educación ha perdido su raíz humanista, su papel de “ámbito de formación”, de la tarea, como lo señala Jacques Maritain, “de guiar el creciente dinamismo a través del cual el hombre se forma a sí mismo como tal”<sup>1</sup>. Por su parte, el aprendizaje se ha reducido a ser sólo un cúmulo de información, en su mayoría virtual, monopolizada y mediatizada, negando el horizonte humano de la vida concreta, de la experiencia vivida; e incapaz de poner en juego las cosas esenciales, de ofrecer modelos y formas con las cuales uno pueda conversar, reconocerse y encontrarse eventualmente. Este aprendizaje por medio de una programación preestablecida, oculta siempre la realidad detrás de una pantalla, de modo tal que hoy el alumno es incapaz de conocer, de penetrar en la desnudez de las cosas y de la realidad, pues la realidad

---

<sup>1</sup> Cfr. Jacques Maritain, *La educación en la encrucijada*, Madrid, Ediciones Palabra, 2008, p. 18.

de la que puede hacerse responsable, simplemente se le oculta bajo la tabla de medidas de la información clasificada que ha recibido y asimilado.

Esta crisis de la educación ciertamente está asociada a la decadencia de la cultura actual. Hoy, como lo señala Alain Finkielkraut, el imperio de la ilusión óptica ha reemplazado a la verdad y la Divina Comedia se ha esfumado en beneficio de la gran comedia<sup>2</sup>, esa comedia cuyo protagonista es el individuo posmoderno disfrazado con la máscara de lo efímero y con el gran traje de lo lúdico, y que, a fuerza de necesidad, le fascina el vacío, la nada, la ausencia, el vértigo, sin embargo, huye de ese gran arte de vivir que nos ofrece la capacidad y la voluntad culturales de vivir una época, soportándola o deleitándose con ella, y que además, nos abre el horizonte de saber y estar conscientes de nuestro lugar en el suelo y de la tarea a la cual estamos destinados.

El individuo posmoderno, al parecer, es víctima de la ilusión de ser su propio dueño, sin embargo, paradójicamente, parece servir más a los objetivos oscuros de la multitud, de modo tal que lo que se dice individualismo posmoderno no es más que una ideología de masa en lugar de ser una singularidad creativa. ¿Será tal vez que el individuo de hoy, ha perdido el sentido de lo humano que, como animal derrotado, es prisionero de una libertad fatal de la que no puede escapar porque está condicionado? Embriagado de poder, este individuo se convierte simultáneamente en esclavo de su voluntad, en el rehén de su propio poder. De ser un homo sapiens ha devenido a ser un

juguete de los sistemas, de la gran Red, de ese mundo llamado medios masivos de comunicación que han usurpado los derechos del pensamiento.

No sólo eso, el individualismo posmoderno, con su egoísmo y narcisismo exacerbado, hace gala de presencia en las escuelas, influyendo en la formación de amos del mundo que se hacen pasar como empresarios de la verdad (¿cuál verdad?, su verdad, claro está), con la posibilidad de “comerse al mundo”, reyezuelos ciudadanos que prostituyen sus conocimientos adquiridos para buscar un pedazo de pastel que el poder ofrece, singulares baluartes de una época petulante y delirante.

De igual manera, este individualismo posmoderno –un sujeto ególatra– nos ha hecho olvidar que la escuela también es una forma de comunidad. Unido a la lógica de la “oferta formativa”, este individualismo ha propiciado que muchas instituciones educativas, al multiplicar actividades y oportunidades ofrecidas a los estudiantes, con la intención de satisfacerles sus requerimientos, haciendo uso de los medios más sofisticados (computadora, instrumentos audiovisuales, viajes, capacitación), sin embargo, renuncien a proponer fines que den significado a estos medios y enseñen la forma de practicarlos en la vida cotidiana. “La escuela actual corre entonces el riesgo de parecerse a un gigantesco supermercado, donde cada uno va a buscar lo que le sirve en función de su propio proyecto subjetivo de autorrealización, sin enfrentarse en realidad con nadie para llevar a cabo este proyecto y sin ni siquiera sospechar que la institución escolar puede

---

<sup>2</sup> Citado en: Enrique Belenguer Calpe, *Hacia una pedagogía del personalismo comunitario*, Madrid, Instituto Emmanuel Mounier, 2002, p. 63.

ser el lugar donde descubrir valores que orientan su propia vida”<sup>3</sup>.

Influenciada además por el mundo mediático y el virtual-informático, la educación es hoy el espacio de lo abstracto, de lo impersonal, de lo generalizado, de lo a-crítico, de los sistemas de enseñanza adaptados a estructuras pre-determinadas que limitan al máximo la sorpresa, el asombro, lo inesperado, el acontecimiento, instancias fundamentales que suscitan en el alumno la sed y el hambre de conocer el mundo y de encontrarse con los otros.

Certeramente Iván Illich ha expresado que la educación “ha llegado a significar lo opuesto del proceso vital de aprendizaje que parte de un medio ambiente humano; un medio en el que, casi continuamente, la mayoría tiene acceso a todos los hechos e instrumentos que modelan sus vidas. Ha pasado a significar algo adquirible a espaldas de la cotidianidad, mediante el consumo de una mercancía y la acumulación del conocimiento abstracto de la vida”<sup>4</sup>.

Lo anterior significa que la educación se ha hecho un buen negocio, una estrategia mundial con fines productivos y económicos que se dice contribuir al progreso de cada país, de modo tal que el conocimiento ha devenido a ser un servicio –o mercancía– que puede ser producido y consumido. No obstante, esta mercancía es cada día más

costosa, propiciando rezago educativo y en algunas ocasiones exclusión social y laboral. Si antes la escuela era el lugar donde se nos inquietaba a aspirar a la verdad más alta, ahora es el sitio donde se nos vende una credencial para ingresar a la competencia del mercado laboral y aspirar a puestos cada vez más altos. No sin razón se ha dicho que el discurso de la educación actual es “esclavo de la mentalidad dominante que no se preocupa por cultivar cada persona en su originalidad, sino por producir mecánicamente copias fieles a los prototipos diseñados por mercaderes o ideólogos, eso sí, con gran eficacia técnica; en palabras de Nietzsche, ‘bestias hábiles’”<sup>5</sup>.

La dinámica actual de la educación es el ideal de una sociedad netamente competitiva, “compuesta por individuos para los cuales la libertad de elección es la única forma de expresar independencia de su ambiente natural y social”<sup>6</sup>. Sin embargo, esta libertad es engañosa, puesto que está condicionada por las reglas que rigen el mercado global, por la lógica utilitarista que reduce las relaciones tangibles entre las personas a simples relaciones mercantiles, en la que el individuo está totalmente libre de actuar en su propio interés, sin límites explícitos y sin cargar con la conciencia de su ser social con deberes particulares. Como lo señala Gerald Berthoud, a los individuos de hoy “se les libera de un sentimiento profundo

<sup>3</sup> José Savagnone, “¿Es posible todavía educar?”, en Revista *Humanitas*, Pontificia Universidad Católica de Chile, no. 52, julio-septiembre, 2008. En línea: [humanitas.cl/html/biblioteca/articulos/d0560.html](http://humanitas.cl/html/biblioteca/articulos/d0560.html) (consultado el 9 de septiembre de 2008).

<sup>4</sup> Cfr. Iván Illich, *Alternativas*, en Obras reunidas, vol. I, México, Fondo de Cultura Económica, p. 116.

<sup>5</sup> Jacques Maritain, *Op. cit.* (presentación), p. 9.

<sup>6</sup> Gérald Berthoud, “Mercado”, en *Diccionario del desarrollo*, Wolfgang Sachs (coord.), México, Galileo Ediciones – Universidad Autónoma de Sinaloa, 2001, p. 151.



de pertenecer a una comunidad. Más aún, no pueden traer con ellos sus conflictos potenciales. Para expresarlo en una forma positiva, los individuos deben ser capaces de iniciar el intercambio utilitario con quienes escojan hacerlo. En este esquema idealizado, el mercado se compone de un agregado de extraños deseosos de intercambiar entre sí para su mutua ventaja<sup>7</sup>.

Tales relaciones mercantiles “son así reducidas a valores numéricos; con el mecanismo de precios, el mercado aparece compuesto de extraños conectados sólo a nivel de las apariencias, con todos los rastros de amistad, lealtad o afecto puestos de lado”<sup>8</sup>.

En un ambiente así, el ámbito educativo se reduce a un campo minado en el que los otros son mis rivales, porque compiten en este mismo trama educativo, son los que de alguna manera hay que superar; sacarlos de la jugada para obtener ventajas materiales. Y así, unos son los excluidos y otros son los excluyentes. La competitividad de la que estamos hablando sólo le beneficia a las empresas, a las grandes corporaciones, al sistema económico dominante, sin embargo, va en contra del ámbito convivencial entre las personas, negando la justicia social e ignorando la equidad. La competitividad frustra a los pobres y deja insatisfechos a los ricos, homogeniza progresivamente todo, desarraiga el ámbito cultural y estandariza las relaciones personales, además de convertir el conocimiento en una mercancía, manipulándolo como una propiedad privada.

Viendo así las cosas, la escuela es hoy el rito de iniciación que conduce a una sociedad orientada hacia el consumo progresivo de servicios cada vez más costosos e intangibles, a una sociedad de consumo, donde quienes no son prisioneros de la adicción lo son de la envidia, como decía Iván Illich. Al igual que contribuye a conformar una visión funcional e instrumental del mismo individuo, catalogado como “recurso humano” en función de su utilidad, olvidando inmisericorde el aspecto humano de la educación donde se confirma nuestro asombro por el mundo, asombro que se viste de reverencia y respeto a nuestro medio natural, y nos orienta a formar comunidad con los otros, en el gozoso camino de buscar la sabiduría.

## II. DE LA MENTALIDAD ALFABÉTICA A LA MENTALIDAD INFORMÁTICA

Otro aspecto central en la dinámica dentro de la educación actual es, como se ha dado por llamar el paso<sup>9</sup> de la mentalidad alfabética a la mentalidad informática, o como lo señala Iván Illich, la ruptura de la educación con la cultura libresca que era parte esencial de su modo de formar y de transmitir un pasado siempre vivo, que creaba diálogo y discusión siempre en miras de buscar la verdad. En efecto, como lo señala el mismo Illich, “las instituciones educativas se han multiplicado desde que el libro ya no es su razón última de su existencia. La pantalla, los medios de difusión y la ‘comunicación’ han reemplazado subrepticamente a la

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 156.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 161.

<sup>9</sup> Cabría reflexionar que este paso, significa más bien, la traición de la institución escolar a su vocación educativa, menospreciando su herencia humanista y libresca, tal como busco exponer, siguiendo el pensamiento de Iván Illich, en esta parte de mi trabajo.

página, las letras y la lectura”<sup>10</sup>. Si hoy la constante es ampliar los espacios educativos, los edificios universitarios, dotarlos con la más alta tecnología, crear “aulas del futuro”, lo cierto es que vemos como cada día desaparecen de los estantes accesibles de las bibliotecas las obras de los antiguos. Más aún, la biblioteca es relegada a un edificio anexo a las cautivantes construcciones educativas modernas, cuando antiguamente las escuelas, la universidad, giraban en torno a ella.

Tal es el caso de la universidad que, al nacer de los colegios monásticos del siglo XII, estaba ligada íntimamente a la página escrita, al libro, a lo que se conocía como la *lectio scholastica*. La universidad, por su vocación universal y “letrada”, era el santuario del conocimiento, el lugar en torno a una mesa común: la búsqueda de la sabiduría y de la verdad.

Esta *lectio scholastica* nos remonta a la lectio divina, es decir, “el desciframiento de los dos grandes libros de mano de Dios: la escritura (la Biblia) y la naturaleza”<sup>11</sup>, practicada en los monasterios. En la *lectio divina*, la lectura era ante todo el lugar de las *voces paginarum*, en la que leer, como lo ha demostrado Illich, era “una forma de oír, y esto no sólo para los oyentes de la lectio, sino también para el lector... La lectura era descrita como una actividad oral, en la que el lector recorría las líneas como

las calles de un huerto, tomando y saboreando las palabras. La progresión dentro del libro se entendía como un paseo, una peregrinación [...] a través de las páginas, mientras se probaban y se digerían las frutas recogidas”<sup>12</sup>. La página era así una especie de viñedo que invitaba al paseo y a degustar cada palabra como si fuese una uva, incitándonos a probar la sabrosa dulzura de la sabiduría. Esta lectura siempre era en voz alta, casi como cantando, requería la acción de todos los sentidos. Todo esto cambió entre el último tercio del siglo XII y durante el siglo posterior, cuando la *lectio divina* toma dos caminos opuestos: la *lectio spiritualis* y la *lectio scholastica*. “Mientras que la primera quedaba confinada a la celda, la sala capitular y el claustro, se inventó un nuevo lugar para la *lectio scholastica*. Este nuevo lugar del pensamiento crítico y bibliotópico, del hablar y del aprender, es la Universidad”<sup>13</sup>. De esta manera, la *lectio scholastica* “apareció paradigmática, autónoma, y situada en un espacio nuevo destinado al pensamiento crítico, la discusión y el aprendizaje –el *studiorum* de la *universitas*”<sup>14</sup>.

Junto con la introducción de un conjunto de modificaciones técnicas en el texto (como la separación de las palabras que antiguamente se seguían una tras otra, la introducción de títulos, la puntuación, la enumeración de capítulos, la introducción del índice organizado jerárquicamente, etcétera) y con el sur-

<sup>10</sup> Cfr. Iván Illich, *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al Didascalicon de Hugo de San Víctor*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 7.

<sup>11</sup> Iván Illich, “El texto y la Universidad: la idea y la historia de una institución única”, en *Ixtus, espíritu y cultura*, núm. 31, México, 2001, p. 70.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>14</sup> José María Sbert, “La caída en la abstracción”, en *Ixtus, espíritu y cultura*, núm. 51, México, 2005, p. 13.

gimiento de la Universidad -de la *lectio scholastica*-, apareció un objeto que se parecía mucho al libro que hoy conocemos, donde el texto dejaba de ser un instrumento acústico para convertirse en un instrumento óptico; había dejado ser una comunión en la escucha, para volverse una lectura silenciosa que permitía la discusión de ideas en el aula. Años después, con el nacimiento de la imprenta y los tipos móviles de Gutenberg, esta nueva forma de leer y de pensar se extendió por el mundo fundando la base del saber moderno y de lo que he venido diciendo, al seguir a Illich, la mentalidad alfabética, es decir, “aquél conjunto de certezas que, desde el bajo Medievo, tienen cabida en el reino del alfabeto. A saber, que podemos fijar la palabra, almacenar y luego recuperar los recuerdos, grabar los secretos en las conciencias -y, por lo tanto, examinarlos, describir lo vivido”<sup>15</sup>.

Hoy, sin embargo, asistimos a una nueva ruptura que consiste directamente en “la poderosa tendencia a reemplazar, como metáfora de la percepción de sí, el libro por la computadora”<sup>16</sup>, de sustituir la página escrita por la pantalla virtual, la *web*, dando paso a una nueva forma de mirar al mundo y de visualizarnos a nosotros mismos. Esta nueva ruptura tiene como sustento lo que podríamos llamar la mentalidad informática. Lo perturbador de este paso es la progresiva metamorfosis de la escritura misma y de la percepción humana que ha tenido su inicio, como lo sitúa

el mismo Illich, “durante el decenio de 1979 a 1980 [donde] la computadora reemplazó rápidamente al libro como metáfora primordial para visualizar el yo, sus actividades y sus relaciones con el entorno. Las palabras se han rebajado al nivel de ‘unidades de información’, el discurso, al rango de ‘uso de la lengua’, la conversación se ha asimilado a lo que llaman la ‘comunicación oral’, y el texto, continuación de signos que anotan sonidos, se redujo a una cadena de bits”<sup>17</sup>.

Este paso ha dado lugar a una especie de hueco epistemológico, verificado en el cambio de nuestras propias percepciones en torno a uno mismo, al mundo y a los otros. La primera situación es, la que podríamos llamar, la mutación del texto. El texto -*textus*- alude a la tela en la que las palabras se van tejiendo felizmente, de tal modo que el ojo puede después recogerlas, es una textura en la que nos sumergimos para encontrar las respuestas a las preguntas que nos hacemos. Es, parafraseando a Illich, una especie de espejo de nuestra alma, punto de anclaje de nuestros pensamientos y carta topográfica de nuestra reflexión<sup>18</sup>. Al leer, degustamos silenciosamente las palabras y descubrimos algo más del mundo, abriéndonos al horizonte del diálogo y de la discusión con los otros. No obstante, al privilegiar esta manera de leer, también caemos en la cuenta de lo que hemos dejado al olvidar aquella lectura “cantada” que nos hacía mirar a la página como un viñedo.

<sup>15</sup> Iván Illich, “Por un estudio de la mentalidad alfabética”, en *Obras reunidas, vol. II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 555.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 556.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Cfr.* Iván Illich, “El texto y la Universidad: la idea y la historia de una institución única”, *Op. cit.*, p. 69.

Hoy este texto, bajo la mentalidad informática, ha venido a caer, como subordinado, a la pantalla, donde imágenes, gráficas, fórmulas o lemas degradan el texto al rango de comentario, glosa o leyenda<sup>19</sup>. Ese tipo de textos, que día con día se generalizan más, ya no están pensados para leerse en voz alta. La característica de estos nuevos textos anclados a las pantallas virtuales “no es ya la lucha por entender a un autor mediante la lectura crítica de sus palabras, sino la percepción relámpago de un ‘mensaje’ anónimo. La comunicación de contenidos, ya no el entendimiento de una *auctoritas*, dirigiéndose, es lo que en medida creciente determina el aprender”<sup>20</sup>. Lo que aparece en la pantalla ya no está escrito, es decir, ya no está labrado, como anteriormente se labraba en la página *-pagus*, es decir, campo- donde el estilete (o la pluma) se comparaba con un arado y la línea escrita con un surco.

La otra situación, que me parece determinante de la metamorfosis a la que estoy aludiendo, es el reemplazo de aquellas realidades que nos colocan en un lugar concreto dentro del mundo y próximos a los demás, gracias al creciente predominio de sistemas en donde una persona se convierte, en un “micro-sistema”, en un emisor y otras veces, en un receptor, en la que las palabras *-hoy códigos-* se almacenan y se manipulan hasta degradarse. Lo que hoy se dice ser comunicación ya no es, señala Michel Henry, “una relación viva fundada en la palabra personal y siempre tributaria de los individuos que establecen la relación, ya no

es intersubjetividad, sino precisamente un dispositivo técnico: se ha convertido en comunicación mediática y a ella se reduce”<sup>21</sup>. Nuestra memoria se borra fácilmente como se borran las palabras de la computadora con sólo presionar la tecla “suprimir”. El comando “restaurar” no tiene ninguna analogía con nuestra memoria de un recuerdo. Vivimos el tiempo de una eficacia breve, de lo generalizado que niega toda diferencia, de “lo Mismo hasta perderse de vista”. Es el tiempo en el que la informática se ha apropiado de la terminología de la crítica humanista, ha chupado la esencia de las palabras hasta convertirlas, como lo señala Illich, en “palabras-plástico”: amorfas como amibas y combinables entre sí, haciendo uso de ellas aleatoria y arbitrariamente<sup>22</sup>.

Bajo lo que algunos llaman el “sueño cibernético” hemos perdido el aroma y la textura de las palabras, la centinela que nos guía por el camino de la sabiduría. De aquellas palabras que se hacen carne cuando las pronuncia una boca y las escucha un oído de carne, y por las cuales, nos encontramos y dialogamos con los otros, rememorando un pasado siempre vivo, dando sentido a nuestro presente y abriendo las puertas a un futuro siempre esperanzador. Ahora nos movemos entre pantallas virtuales que se pretenden reales, nos hemos acostumbrado a representaciones gráficas de datos cuantitativos a los cuales no corresponde nada que el ojo pueda captar, reduciendo no sólo la dimensión y la fuerza de la mirada, sino también su sentido trascendente. Tales situaciones nos han hecho perder el

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 72.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>21</sup> *Cf.* Michel Henry, *La barbarie*, Madrid, Caparrós editores, 1996, p. 167.

<sup>22</sup> *Cf.* Iván Illich, *Op. cit.*, p. 66.

horizonte de nuestros sentidos –aque-  
llo que puedo mirar, tocar, sentir, oler,  
escuchar–.

En una de sus exposiciones, Iván Illich narra la experiencia de Susan, profesora en un colegio de Florida del Norte y de Frank, uno de sus alumnos; que alguna vez le compartiera Maurice Berman. Tanto le inquietó a Illich que, al hablar del “sueño cibernético”, igualmente lo compartía con sus oyentes de modo tal que esta historia propiciara una reflexión sería entre los asistentes. Vale la pena escuchar las palabras de Illich:

*Muchos de sus estudiantes [de Susan] tienen una computadora. Cuando Susan les deja un tema para trabajarlo, éstos se precipitan a sus máquinas. Introducen en ellas las palabras clave del enunciado de Susan, recogen la información correspondiente en base de datos, la pegan en fila, y someten esto a Susan como su trabajo personal. Una tarde, Frank, uno de sus alumnos, se quedó con ella después del curso. Esa semana los estudiantes habían tenido que hacer una exposición sobre la sequía y el hambre en África subsahariana. Frank quería mostrar a Susan la cosecha de datos que había sacado de su computadora. En cierto momento ella lo interrumpió para preguntarle: ‘Y tú, Frank, ¿qué piensas de todo esto?’ Frank la miró con la mirada vacía y acabó respondiendo: ‘No entiendo lo que quiere decir’. En esos momentos el foso entre ellos apareció<sup>23</sup>.*

Esta experiencia es ilustrativa, porque nos narra lo que hoy suele ocurrir tanto en la institución escolar como en la vida cotidiana. Cuántos de nosotros muchas veces nos parecemos a Frank

que, al reunir todo un cúmulo de información, con detalles gráficos e imágenes encantadoras, sin embargo, al final caemos en la cuenta de que en realidad no entendemos nada de lo que ahí se nos muestra.

Recordar esta historia del libro y de la lectura, el paso de la mentalidad alfabética a la mentalidad informática, invita a preguntarnos en forma profunda sobre el destino de la vocación educativa actual y en qué medida afecta la ruptura de la educación con la cultura libresa. Pues esencialmente “la pedagogía clásica se interesa, sobre todo, por el hombre en sí mismo, no por el técnico destinado a una tarea particular”<sup>24</sup>, configurándose así, a partir de la presencia del libro y de la mentalidad alfabética.

Tal vez, choca a nosotros, hijos de la modernidad y de las ilusiones que nos ofrece la tecnocracia, rememorar esta historia del libro como metáfora raíz de una época, como base fundamental del ámbito educativo, sin embargo, lo peor que podría pasarnos es desligarnos de nuestra historia, de nuestro pasado, de aquello que ha dado raíz a lo que hoy, progresivamente, como niños engraidos, vamos dejando de lado, como si fuera algo ya obsoleto que nos impide configurar nuestro tiempo actual. Nada más falso que esto.

### III. LIBERTAD PARA APRENDER

Uno de los elementos más preciosos en la vida humana es nuestra libre capacidad para aprender, sin ningún con-

<sup>23</sup> Iván Illich, “El alfabetismo informático y el sueño tecnológico”, en *Obras reunidas*, vol. II, p. 596.

<sup>24</sup> Henri-Irénée Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 307.

dicionamiento, obstáculo administrativo o de sistema. El valor de aprender sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la naturaleza –en la evidencia de las cosas--. Ese aprendizaje que en absoluto llega a ser propiedad individual, por el contrario, es el motivo principal para compartirlo con los otros. El verdadero aprendizaje, decía Iván Illich, sólo puede ser la práctica pausada de la gente libre, porque sabe que ha nacido libre y no con una libertad que le ha sido otorgada.

¿Cuándo aprendemos? Cuando somos suscitados o provocados por algo o alguien. Aprender es “la actividad humana que menos manipulación de terceros necesita. La mayor parte del aprendizaje no es la consecuencia de una instrucción. Es más bien el resultado de una participación a la que no se estorba en un entorno significativo”<sup>25</sup>. Es el resultado de nuestra confrontación directa y palpable con las cosas del mundo y con nuestra relación con los demás. De hecho, toda relación humana es motivo de aprendizaje. Es la forma de encontrarse con un entorno concreto, real, en la sustancia cotidiana de la vida. El aprendizaje nutre nuestra alma y da vigor a nuestros sentidos. Ciertamente, como lo señala Illich, “para que un hombre pueda crecer, lo que necesita es el libre acceso a las cosas, a los sitios, a los métodos, a los acontecimientos, a los documentos. Tiene necesidad de ver, de tocar, de manipular, gustoso de asir todo lo que le rodea en un medio que no esté desprovisto de sentido”<sup>26</sup>. Lo principal del aprendizaje sobreviene casualmente.

Lo que sostiene nuestra necesidad de aprender es que, en realidad, en las entrañas de las cosas se encuentra la evidencia clara de que todo en el mundo tiene un sentido. De que entre las cosas y el yo humano existe una correspondencia íntima.

Aprender es ir pausadamente masculando las preguntas suscitadas, dando pequeños pasos, uno tras otro, antes que intentar dar grandes pasos. Santo Tomás de Aquino nos recomienda que no entremos de repente en el mar, sino comenzar a navegar en los ríos.

La conversación ocupa un lugar importante en el aprendizaje, en un cruce continuo de preguntas, de inquietudes y asombros. El arte de conversar constituye la fuerza del aprender. Aquella conversación misteriosa y cálida a la vez. “Toda conversación -escribe Gadamer-, presupone un lenguaje común, o mejor dicho, constituye desde sí un lenguaje común. Como dicen los griegos, algo aparece puesto en medio, y los interlocutores participan de ello y se participan entre sí sobre ello. El acuerdo sobre el tema, que debe llegar a producirse en la conversación, significa necesariamente que en la conversación se elabora un lenguaje común”<sup>27</sup>. Este lenguaje común crea un ambiente propicio para alimentar una reflexión compartida entre un conjunto de personas reunidas con un sólo propósito: el deseo de aprender y de compartir lo aprendido.

Entre las muchas formas de convivir, señala Gabriel Zaid, la conversación

<sup>25</sup> Iván Illich, *La sociedad desescolarizada*, en Obras reunidas, vol. I, p. 226.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 318.

<sup>27</sup> *Cfr.* Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, vol. I, Salamanca, Sigueme, 2003, p. 457.

parece la culminación del *Homo sapiens*. Conversando,

*la vida sube a más, toma conciencia de su propia realidad, sumergida en la realidad. En sus grandes momentos, la conversación es una comunidad en éxtasis. Puede ser una fiesta creadora de actos elocuentes, un manantial de añoranzas, deseos, visiones y proyectos [...] Produciéndose, produce, construye, educa, divulga, celebra, libera. Hace el mundo más habitable y la vida vivible, sin más*<sup>28</sup>.

Aprender en el conversar con los demás, es la certeza clara y evidente de que la realidad humana no está compuesta de figuras fantasmagóricas y virtuales, sino de “yos” corpóreos, es decir, de personas que nos impelan continuamente, que nos invitan a un paseo entre todo aquello que siempre ha hecho de la vida del hombre una aventura interesante.

Es necesario pues, buscar que las personas recuperemos la libertad de aprender, de relacionarnos con los demás y de contribuir al aprendizaje mutuo, ante un sistema educativo actual que hace de la educación una mercancía y favorece la alienación, la competencia mercantil, la burocracia y la represión,

pero que priva a la personas de la alegría de aprender.

Igualmente, es necesario reubicar al ámbito educativo en su dinamismo y espontaneidad, devolver a la relación educativa su naturaleza de vinculación grata y creativa de las personas entre sí.

Sólo siendo libre para aprender, es como el hombre se compromete con una causa para buscar la justicia social y la amistad con las personas. Y se compromete, además, con ideales que reivindican su propia dignidad.

Para nuestra suerte, en varios lugares del país, gente común ya se reúne para aprender en el conversar, para aprender a compartir, para aprender haciendo, escapando de la sombra de una educación institucional que está hecha trizas. Pero también, algunos núcleos de profesores y alumnos, tanto dentro como al margen de las universidades, que han extraviado su vocación en falsas ilusiones, ya están buscando reivindicar la tradición que nutría a las universidades, están creando lugares para el conversar amistoso que propicia el aprender mutuo.

---

<sup>28</sup> Cf.: Gabriel Zaid, “Instituciones de la conversación”, en *Letras Libres*, núm. 58, México, 2006, p. 60.

# ¿POR QUÉ UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS?

MARCO ANTONIO SÁNCHEZ LÓPEZ

**SUMARIO:** I. INTRODUCCIÓN. II. ESBOZO MÍNIMO DE LA EDUCACIÓN. III. ACERCA DEL APRENDIZAJE. IV. LOS VALORES. V. EL DESARROLLO MORAL. VI. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. VII. LO QUE SIGNIFICA EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS. VIII. A MODO DE CONCLUSIÓN

## I. INTRODUCCIÓN

Vivimos una época en la cual predominan el individualismo y la acumulación de la riqueza como objetivo vital de muchas personas y naciones, incluso a costa del padecimiento y la explotación de grandes cantidades de individuos. El ser humano es útil en tanto resulta productivo, su mérito aumenta mientras más produce y genera riqueza que de ningún modo servirá para mejorar sus condiciones particulares de vida.

Generalmente la escuela reproduce las condiciones que prevalecen en el medio social, la preparación escolar con mucha dificultad prepara a las personas para la vida; desde el nivel elemental hasta el superior se privilegia la memoria por encima del raciocinio y la reflexión.

Por ello no sorprende que la escuela se halle desvinculada de la problemática colectiva, son muy pocos los ejemplos de profesores e instituciones educativas que forman a sus alumnos con un compromiso social y con la conciencia y sensibilidad suficientes para proponer soluciones a los problemas que aquejan a la humanidad en su conjunto y específicamente al país en que viven o a la comunidad de la que forman parte.

En nuestro país y entidad federativa, es mucho el talento y las capacidades innatas que se desperdician a consecuencia de deficiencias en la orientación y preparación de los jóvenes estudiantes; es demasiado también lo que se deja de hacer en cuanto a la formación que como personas merecen recibir los alumnos de las instituciones educativas.

Ante este panorama urge reconsiderar los términos en que los seres humanos conviven, es preciso replantear la interacción entre ellos con objeto de encontrar alternativas que permitan solucionar los graves problemas que aquejan a la especie humana, estos propósitos únicamente pueden alcanzarse, según creemos, si se cuenta con el concurso de la sociedad en su conjunto.

En la actualidad, el paradigma de los derechos humanos aparece como una opción que puede dar lugar a nuevos estadios de convivencia, de desarrollo, precisamente por ser un lenguaje sencillo que habla desde la propia dignidad inmanente al ser humano. Más aún, la educación en derechos humanos ofrece la invaluable oportunidad de forjar a personas que comprendan a cabalidad su valor como tales, de la misma forma que el aprecio de esta valía en sus semejantes. Con la educación en la materia es posible anteponer la responsabilidad y solidaridad humanas al egoísmo y materialismo que predominan en todo el orbe, y a lo cual la sociedad de nuestra entidad y país no se sustraen.



El presente trabajo aborda el apasionante tema de la educación y sus implicaciones, enfocándose también, específicamente, en el tema de la educación en derechos humanos.

## II. ESBOZO MÍNIMO DE LA EDUCACIÓN

La educación es un proceso que permite obtener conocimientos de índole diversa, que darán pauta para alcanzar un desenvolvimiento intelectual y moral, que tanto en el ámbito individual y colectivo se constituyen en factores de cambio social. La educación, debe responder a las necesidades del ser humano, empezando con la formación de los niños y jóvenes, además de alcanzar, mediante otros medios, a la población en general.

De acuerdo con el diccionario enciclopédico Santillana, la educación es la

*formación dirigida a la adquisición de conocimientos o al desarrollo intelectual, social, moral, cívico, etc., de las personas. El concepto de educación hace referencia, además del desarrollo de las capacidades del individuo, a la asimilación de las normas, principios y valores presentes en la sociedad, es decir, al proceso por el que los niños y jóvenes incorporan el patrimonio cultural de los adultos.*

Agrega el diccionario que en el transcurso de la historia, la colectividad ha empleado medios diversos para garantizar la transferencia de la cultura a los miembros más jóvenes de la sociedad. De esta labor se encargan la escuela y los sistemas educativos en sus diferentes niveles (enseñanza básica, media y superior). Concluye la obra de referencia, que en nuestra época, la educación se concibe como un proceso constan-

te, en el cual “la persona realiza nuevos aprendizajes a lo largo de su vida”<sup>1</sup>.

No obstante que por lo general se tiende a reconocer en la educación adquirida mediante la experiencia diaria, la formación más importante (Sigmund Freud decía que la experiencia cotidiana es la preparación de mayor importancia para la vida), es posible ver con cierta frecuencia, en la vida diaria, desdén hacia quienes no tuvieron acceso a la educación formal y no cuentan por ello con documentos que certifiquen su aptitud para incorporarse plenamente al trabajo y a la sociedad.

En el entorno actual, los sistemas educativos están obligados a enfrentar los graves desajustes que se reproducen al interior de las sociedades, por un lado somos testigos de avances vertiginosos en el campo científico y tecnológico, del florecimiento de la democracia, del progreso, mientras se reproducen añejos rezagos, se agudizan las diferencias, se destruye el medio ambiente y se agravan los niveles de marginación social.

Resulta evidente que la educación tiene dentro de este entorno, una trascendencia que la convierte en instrumento de equidad, en detonador de la movilidad social, en elemento consustancial de la democracia y en impulsor de justicia.

Como manifestación típicamente humana que enriquece en lo intelectual al individuo, la educación desarrolla su sensibilidad y coadyuva a la comunicación entre pueblos, abonando el terreno en beneficio de la humanidad actual y de las futuras generaciones.

Asimismo, resulta relevante por razón de que durante la infancia y la juventud,

<sup>1</sup> *Diccionario Enciclopédico Santillana*, Madrid, Santillana, 1992. p. 418.

dota al individuo de elementos que le permitirán desarrollar sus aptitudes y capacidades al máximo, en el mejor de los casos; pero la educación no corresponde solamente a las primeras etapas de la vida, es una vía que transitamos de modo permanente, en realidad durante toda nuestra existencia estamos inmersos en una serie de fases que determinan en gran proporción lo que somos como individuos y como colectividad.

N. Abbagnano y A. Visalberghi<sup>2</sup> utilizan un interesante ejemplo para expresar sus ideas acerca de la naturaleza y objetivos de la educación; con este fin recurren al mito de Prometeo, tal y como lo expone Platón en el *Protágoras*.

Después de que los dioses crearon las especies animales ordenaron a Prometeo y a Epimeteo distribuir entre ellas, todas las cualidades necesarias para que sobreviviesen. Epimeteo fue el encargado del reparto, dio a algunos velocidad pero no fuerza, con la finalidad de que pudiesen escapar de los más poderosos, a los pequeños dio alas para huir y escondites para protegerse. Los fuertes tenían en ello su mejor defensa. De igual manera, repartió pieles que dieran protección contra los extremos del clima y alimentos diferentes que permitieran mantener una equidad persistente. Epimeteo procuró guardar un equilibrio en el reparto de dones y facultades para que no corriera ninguna especie el peligro de extinguirse.

No obstante, Prometeo se dio cuenta de que Epimeteo había utilizado todas las capacidades en los animales irracionales sin haber dotado al ser humano de alguna, pues estaba desnudo y sin defensas contra la intemperie, carecien-

do de armas naturales; por este motivo, Prometeo decidió robar a Hefestos y Atenea el fuego y la habilidad mecánica para regalarlos al ser humano. Con ambos, este último pudo protegerse y crear los instrumentos para obtener su alimento, pudo además hablar y honrar a los dioses. Pero al encontrarse dispersos los humanos no podían luchar ventajosamente con las fieras, por ello se vieron impelidos a reunirse y fundar ciudades para protegerse, sin embargo, carecían del arte político, del don para convivir y se ofendían unos a otros, dispersándose de nuevo y pereciendo.

Fue entonces cuando Zeus intervino para salvar a la especie humana de la dispersión, enviando a Hermes para que dotara a los hombres del respeto recíproco y la justicia, y que éstos fuesen principios de las comunidades humanas creándose vínculos de concordia y solidaridad, participando todos del arte político y que quienes se negasen a ello fueran expulsados de la comunidad humana o condenados a muerte.

De lo anterior, los autores mencionados concluyen que la especie humana no puede sobrevivir sin el arte mecánico y sin el arte de la convivencia, que por ser artes y no instintos o impulsos naturales, deben ser aprendidas. Así el ser humano debe educarse en las técnicas del uso de los objetos ya construidos y las técnicas de trabajo de los objetos por construir, y del mismo modo debe aprender a comportarse con sus semejantes para garantizar la colaboración y solidaridad.

Por lo tanto, la infancia del ser humano se prolonga más que la de los demás animales (en proporción a la duración de su vida), pues los animales deben

<sup>2</sup> Abbagnano N. y Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*, 14ª reimpresión de la 1ª edición, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 8-11.

aprender a utilizar los órganos de que se les ha dotado, atravesando por un período de adiestramiento que corresponde a la educación en el hombre. Los animales encuentran rápidamente las capacidades que les son propias y que garantizan su supervivencia, por el contrario, la persona humana debe aprender a moverse o a ver que las capacidades innatas no le aseguran su supervivencia, por ello se requiere de las técnicas mecánicas y morales para las que se necesita un adiestramiento prolongado. En ello tiene particular relevancia el lenguaje, que posibilita las abstracciones y generalizaciones necesarias para la creación de las técnicas morales y mecánicas:

*cuando el niño aprende a hablar, no aprende a designar cada cosa con una palabra, como se cree comúnmente, sino más bien aprende a identificar en las cosas, a través de las palabras, la posibilidad genérica de uso que las define. Por ejemplo, cuando la madre le dice 'éste es un tenedor', lo que le enseña no es tanto la palabra en sí misma cuanto la relación existente entre la palabra y toda una serie de objetos (todos los tenedores posibles, cualesquiera que sean su forma, tamaño, material, etc.) que se pueden definir por el uso común a que se destinan. De tal manera que Protágoras tenía razón de ligar el 'arte mecánico', o sea, las técnicas de uso y producción de los objetos, con el 'arte de la palabra', porque en verdad ninguno de los dos puede prescindir del otro<sup>3</sup>.*

Abbagnano y Visalberghi piensan que la educación puede asumir formas y modalidades diversas, de acuerdo al grado de desarrollo de los diferentes grupos humanos, pero en esencia es la transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra, para lo cual las nuevas generaciones adquieren la

habilidad de manejar las técnicas que mantienen la supervivencia del grupo. Educación que tiene relevancia por cuanto hace a la formación y el desarrollo del individuo considerado individualmente.

Tenemos el caso de los niños abandonados o perdidos en la primera infancia, privados de contacto humano que sobreviven como miembros de grupos animales, y que al momento de ser restituidos al medio humano carecen del habla, tienen reacciones automáticas, no parecen tener conciencia de sí mismos, no sonríen, sólo emiten sonidos análogos a los de aquellos animales con los que han vivido.

Apreciamos entonces la importancia que tiene en nuestra formación, la influencia educativa de los contactos humanos, la interacción con nuestros semejantes, mediante los cuales todo niño aprende y desarrolla su condición humana.

### III. ACERCA DEL APRENDIZAJE

Por naturaleza, el ser humano está dotado de una curiosidad que le hace buscar el conocimiento de lo que le rodea, tiene la necesidad de aprender, lo cual da como consecuencia un adelanto o progreso que lo hace evolucionar. Durante toda su vida, la persona humana aprende, pero no todo aprendizaje tiene un carácter manifiesto o significativo, por lo regular la trascendencia de lo aprendido está ligada al impacto que en el ser del individuo ocasiona.

El aprendizaje que mayor significación tiene se lleva a cabo cuando la persona percibe el asunto como relevante para sus intereses y necesidades, lo cual hace aprender con mayor rapidez. Cuando

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 10.

el individuo se ve expuesto a un aprendizaje que puede significar un cambio en su persona o en la forma de llevar su vida, lo puede llegar a considerar amenazador. Está presente una necesidad por aprender y evolucionar pero también determinado nivel de inseguridad, bien sea por las dificultades que el aprendizaje reviste o por la resistencia a dejar los aprendizajes anteriores.

El no asimilar adecuadamente estos aprendizajes lleva a generar contradicciones al interior de uno mismo. Si las amenazas externas durante el aprendizaje son mínimas, el proceso se facilitará. En un medio de tolerancia y respeto es más fácil ensayar y progresar porque el aprendiz no se encuentra paralizado por el temor o la competencia.

La práctica lleva a un aprendizaje que puede considerarse significativo cuando el aprendiz participa responsablemente en el proceso, esta experiencia debe necesariamente abarcar la totalidad del individuo (material, emocional, e intelectualmente) alcanzando una profundidad que perdure.

Elementos importantes en este proceso, lo son la creatividad, la independencia y la autoestima, que como fundamentos formativos permitirán al individuo alcanzar un desarrollo pleno.

#### IV. LOS VALORES

En la antigua Grecia se estudiaban conceptos tales como el bien y la bondad, en opinión de los griegos, las autoridades debían dictar sus sentencias con fundamento en una intuición de la justicia, sin que las normas legisladas sig-

nificasen obstáculo alguno. La serie de ideas acerca de lo justo eran parte de la filosofía general, conjuntamente con especulaciones acerca de lo bello, lo ético, y demás conceptos.<sup>4</sup>

En el siglo XIX, Rudolf Herman Lotze efectuó diversas disquisiciones filosóficas acerca del término valor, refiriéndolo a conceptos que habían sido considerados por los antiguos griegos como el bien y la bondad. En su opinión, debe distinguirse entre el ser (bien) y el valor que es independiente y es asequible mediante la conciencia, dado que el mundo de los valores está conformado por determinados principios que dan sentido a nuestra existencia.

Así, llegó a conformarse una ética que tuvo como centro esencial al valor y que se bifurcó en dos vías, la primera de las cuales, ha sido llamada neokantiana y que considera al valor como elemento universal formal que se equipara al deber, distinto del ser empírico; y la otra denominada fenomenológica que ve al valor como algo pluriforme por su contenido, de tal suerte que en esta segunda vertiente, el valor es objetivo y fundamenta la obligación o deber, teniendo mayor importancia el valor que el simple deber formal<sup>5</sup>.

Un gran sector de estudiosos de las ciencias humanas, dejaron de lado durante la primera mitad del siglo XX, el estudio de los valores, por pensar que era difícil alcanzar un conocimiento objetivo de ellos, todo ello, debido a la influencia ejercida por las corrientes positivista y marxista, en el primer caso por la importancia dada a lo observable, y en el caso del marxismo por concebir que el

<sup>4</sup> Cfr. Floris Margadant S., Guillermo. *Introducción a la historia universal del Derecho*, tomo I, de los orígenes a 1900, Xalapa, Universidad Veracruzana, 1974, p. 62.

<sup>5</sup> Cfr. Barba, José Bonifacio. *Educación para los derechos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 45.

valor formaba parte de la ideología como conocimiento apócrifo. No obstante, el marxismo dio relevancia a ciertos valores identificados con su propuesta, llegando a desarrollar una ética que se basó en el enlace entre teoría y praxis.

Es a partir de la década del cincuenta en que las disciplinas humanísticas empiezan a tocar la temática de los valores, tocando a la antropología inaugurar el estudio de los valores al verlos como elementos esenciales de la cultura. Este primer acercamiento dio como resultado un interés creciente de diversas disciplinas humanísticas que les dieron, a partir de entonces, mayor importancia pues permitían comprender el comportamiento individual y colectivo en el ámbito social.

Durante la década de los setenta, dentro del siglo XX, Williams<sup>6</sup> expresó que:

*el término valores puede referirse a intereses, placeres, gustos, preferencias, deberes, obligaciones morales, deseos, necesidades, aversiones, atracciones y muchas otras modalidades de orientación selectiva. Los valores, en otras palabras, entran dentro del vasto y diverso universo del comportamiento selectivo... Una de las definiciones más generalmente aceptadas en la bibliografía de las ciencias sociales considera los valores como concepciones de lo deseable (lo que se debe desear; que influyen en el comportamiento selectivo).*

De lo anterior, se desprende que el autor establece diferencia entre los valores y los comportamientos que se dan de manera autónoma en el organismo, precisamente porque los valores se encuentran en la conciencia humana y dan pauta para efectuar elección, en tanto

que los comportamientos “selectivos” están predeterminados.

En el plano de la psicología, el valor es una “prioridad significativa en la vida de una persona, entre otras prioridades, que lo elige y actúa según él, y en consecuencia, se refleja en su vida cotidiana”<sup>7</sup>.

Nótese que en esta noción se le da relevancia a la toma de decisiones, cuestión que recibe un trato semejante de las corrientes teóricas de la llamada educación valoral.

Abraham Magendzo manifiesta que educar en valores es una tarea difícil ya que éstos no se conocen como se puede hacer con una fórmula química sino que se viven. La manera idónea para conocer el alcance de la formación en valores es la coherencia entre la “formulación valórica” y la “vivencia valórica”. Pero esto no significa que la formación en valores se haga mediante el adoctrinamiento. Lo importante de la formación en valores estriba en que requiere analizar precisamente los valores y la manera en que llegamos a ellos (“clarificación valórica”). Esta clarificación lleva a escoger libremente entre los valores y a comportarse en consecuencia con ellos, asimismo permiten a la persona respetar comportamientos diferentes al suyo, así como comprender el sustento ético que los origina<sup>8</sup>.

En la perspectiva de Adolfo Sánchez Vázquez, el valor presenta cuatro aspectos, no existen valores en sí, sino objetos que están dotados de valor; los valores únicamente se manifiestan, en tanto propiedades de los objetos de la reali-

<sup>6</sup> Citado en *Ibidem*, p. 47.

<sup>7</sup> *Idem*.

<sup>8</sup> Cfr. CEDH, Puebla. *Manual de apoyo para la educación en derechos humanos para secundaria y bachillerato*, Puebla, AI-IDH-CEDH, Puebla, gobierno del Estado de Puebla, p. 17.

dad; el valor precisa de la existencia de propiedades reales que son el basamento de las propiedades valiosas en nuestra percepción y las propiedades que basan el valor son importantes potencialmente pues su realización requiere que el objeto esté en relación con los intereses y necesidades del ser humano<sup>9</sup>.

Con base en lo anterior, podemos señalar que los valores pueden ser comprendidos como un conjunto de percepciones respecto de preceptos y reglas de la conducta humana así como de los objetivos de ésta. En los valores se percibe la influencia que el bagaje cultural ejerce sobre los individuos y se manifiesta en juicios acerca de la conducta.

Es pertinente referir que los valores tienen ciertas características, entre las cuales podemos destacar<sup>10</sup>:

- a) Son estables, esto es, existen de manera continuada, no absoluta, dado que pueden variar por diversas circunstancias (cambios culturales, desarrollo socio-económico, la educación, etcétera).
- b) Expresan no sólo su significado particular, sino también el de un sistema jerarquizado de valores.
- c) Como creencias, los valores son de carácter prescriptivo, es decir, los medios y fines de la acción son juzgados como deseables e indeseables.
- d) Igualmente, como creencias, se componen de tres elementos: el cognitivo (conocimiento de lo deseable), el afectivo (emotividad a favor o en contra de los objetos del valor) y el conductual (una acción se lleva a cabo siempre que el valor es activado).
- e) Como modos de conducta preferibles se dan los valores instrumen-

tales (*mean values*) y como fines de la existencia se presentan los valores terminales (*end values*).

- f) Los valores son preferencias, expresan la preponderancia tanto entre modos o estados como entre valores al interior de un sistema.
- g) Son sociales o personalmente preferibles, en el campo social y cultural, son ideas compartidas de lo que se desea.

La trascendencia de los valores está dada por su aptitud para ser normas del actuar, destacamos para el caso del presente trabajo la importancia de los juicios morales que determinan la bondad de la acción. En tal sentido, los derechos humanos representan preferencias, son normas morales que indican y orientan acerca de lo congruente con la dignidad humana<sup>11</sup>.

De lo anterior se derivan ciertas funciones de los valores: que sirven para dirigir las posturas personales de acuerdo al comportamiento social; ejercen influencia para asumir una ideología política o religiosa entre varias; son prioridades generadoras de conducta; son pautas para evaluarse uno mismo y a los demás; expresan necesidades relativas a la naturaleza humana; en las interacciones sociales e interpersonales son muestras de la identidad personal; sirven para establecer comparación moral; cumplen con la función del ajuste social, defensa del ego, y autoconocimiento; y como sistema, son un plan general en la resolución de conflictos.

## V. EL DESARROLLO MORAL

Si pensamos en los derechos humanos como un sistema, como un conjunto de

<sup>9</sup> Cfr. Barba, José Bonifacio. *Op. cit.*, p. 48.

<sup>10</sup> *Idem*.

<sup>11</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 49-52.

elementos que proyectan un estadio de convivencia en el cual el desarrollo pleno de la especie humana es el objetivo común, la educación en derechos humanos es un paradigma que forma a las personas con base en nuevos principios de coexistencia e interacción.

El aspecto moral forma parte del pensamiento humano, es importante para la comprensión de la persona acerca de sí misma y del entorno en el que se desenvuelve, está conformado por normas de conducta, percepciones políticas y religiosas que guían el proceder de tal manera que sea bueno o correcto.

Esta serie de cuestiones que orientan la conducta, están ligadas con la dignidad humana, se significan en ella y encuentran sentido en las relaciones sociales de la colectividad.

En el aspecto individual, la moralidad o formación moral, se da progresivamente, significa el incremento de las capacidades para diferenciar entre lo “bueno” y lo “malo” de acuerdo a un sistema particular de valores y por consiguiente, para elegir y proceder de acuerdo a esa moral.

En atención a lo que señala la doctrina<sup>12</sup>, la moralidad está compuesta por tres elementos, inseparables para comprenderla, a saber:

*Cognitivo.* También denominado “cognición moral”, este elemento estriba en el entendimiento de la diferencia entre lo correcto y lo erróneo.

*El enfoque desarrollista de la moral afirma una asociación entre el desarrollo cognitivo y el moral en el sentido de que el primero es una base, una condición necesaria para el segundo*<sup>13</sup>.

*Afectivo.* Tiene que ver con la evaluación que hace cada persona de sí misma y de la que deviene satisfacción, si se hace lo considerado conveniente, o culpa en caso contrario<sup>14</sup>.

*Conductual.* Se relaciona con los actos observables que muestran lo que una persona piensa que es bueno o malo.

El desarrollo moral comenzó a ser estudiado por las ciencias sociales a partir del siglo XIX. Los estudios iniciales abordaban el tema desde la perspectiva de la socialización relacionada con la interiorización, por lo tanto, el desarrollo moral era entendido como el ensanchamiento en la interiorización de las reglas culturales básicas.

Con el tiempo esta postura fue superada pues se llegó a la conclusión de que se dan diversos factores de castigo, recompensa, presiones y valores de la colectividad, que determinan en buena medida, el comportamiento, por encima incluso de la disposición interna.

Otra corriente de opinión, plantea inicialmente por Emile Durkheim, que significó una crítica a los utilitaristas por destacar el carácter individual de los valores morales, tomó como puntal a la cultura, a la que estimó como origen de éstos; de acuerdo a esta concepción, son un sistema de reglas y valores determinados por la cultura. Desde pequeño el ser humano recibe estos valores, mediante mecanismos de transmisión de la cultura.

Una visión más, está representada por la orientación evolutiva o desarrollista, que ha pretendido terciar ante las dos posturas extremas, y ha establecido una

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 72-77.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 73.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp.73-75.

postura intermedia entre ambas, Piaget y Kohlberg son los autores más representativos de esta corriente.

Para responder a los cuestionamientos acerca de lo que significa la moralidad y cómo se origina, se han creado diferentes teorías que pretenden explicar el desarrollo moral.

Barba<sup>15</sup> señala que son tres las orientaciones teóricas que destacan en el estudio del desarrollo de la moralidad: psicoanalítica, del aprendizaje social y la cognitivo-evolutiva.

Percepción psicoanalítica. Está sustentada esencialmente en el trabajo de Freud. Para él la formación y evolución de la moralidad están ligadas a la concepción de la personalidad, que se integra por tres fases: el ello, el yo (ego) y el *superyó* (superego).

El ello simboliza los impulsos instintivos, el lugar donde residen los procesos primarios de pensamiento. El yo es la segunda instancia de la personalidad, que sirve para autorregularse, es resultado de procesos secundarios de pensamiento que sirven para mantener control sobre el ello, su formación tiene lugar de manera lenta y gradual de acuerdo al proceso de crecimiento y maduración que tiene el niño. La tercera fase es el *superyó*, cuyo cometido es impedir determinadas acciones con base en normas impuestas al niño por otras personas: en un principio sus padres, maestros y otros individuos adultos más.

Son estas fuerzas sociales las que impelen al menor a adaptarse al entorno en que vive, así, el desarrollo de la moralidad o moralización se traduce en un procedimiento que da pauta para inte-

riorizar normas culturales, que encauzan la irracionalidad del individuo con objeto de preservar el bienestar individual y colectivo.

Dado que el *superyó* se integra durante la infancia, en esta etapa tiene lugar la formación de la moral. A este respecto, la culpa y la conciencia tienen un papel trascendente como elementos de equilibrio y cohesión social.

Freud señala que es conveniente un óptimo autocontrol mediante la racionalidad, en cierta forma, la represión favorece el equilibrio del aparato psíquico, puesto que nivela el conflicto entre la autonomía individual y las restricciones sociales.

Aprendizaje social. En esta teoría, el desarrollo moral es entendido como un "control internalizado de conducta", "un efecto de lo social (ambiente) en la formación de la experiencia individual"<sup>16</sup>.

Considera que las formas básicas de los procesos de aprendizaje social son 6:

*El refuerzo.* Entendido como premio o por los resultados favorables a un comportamiento. Es una suerte de adiestramiento, que mientras más atractivo sea el refuerzo, mayor poder de reafirmación tendrá. Algunos comportamientos que son aprendidos de esta forma son: saludar, no interrumpir, pedir algo, etcétera.

*La observación y la imitación.* Imitar es reproducir conductas antes observadas, por lo tanto, al presentarse la observación de un modelo de conducta, se hace posible una repetición interna de dicho proceder conducta, lo que da pie para la imitación. Este proceso se ejemplifica con: el pensamiento en voz alta, el juego de papeles, entre otros.

<sup>15</sup> Barba, José Bonifacio. *Op. cit.* p. 76 y siguientes.

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. 83-86.



*La persuasión.* Consiste en inducir un comportamiento aceptable en lo social, para evitar conductas asociales o no aceptadas. Ejemplo de ello son las órdenes, ruegos discusiones razonadas, castigos, chantajes, amenazas, etcétera.

*El juego.* Tiene relevancia también porque es importante en los procesos educacionales, y en el desarrollo de la personalidad, de la estabilidad emocional, del desarrollo intelectual así como de la creatividad.

*El aprendizaje estructural.* Habla de la modificación cualitativa del comportamiento y, según Aebli, “significa la construcción, consolidación y transformación de las estructuras de la acción y del pensamiento”<sup>17</sup>. Tiene lugar en la solución de problemas: cuando se planea, cuando se aprende a cooperar; en el equilibrio de concepciones inicialmente contradictorias: sociales, en el caso de la oposición de dos intereses resueltos mediante la mediación; las discusiones en grupo, etcétera. Por tales motivos es sumamente útil en cuestiones de aprendizaje valoral.

*Internalización e interiorización.* La internalización es la apropiación gradual de formas de pensar y hacer, de motivos, intereses y valores, con este proceso el individuo adquiere capacidad para autorregularse, es decir, autonomía. La interiorización representa el paso del actuar al pensar, tal es el caso de la reconstrucción interior de las acciones de otro.

De acuerdo al criterio de Aebli ambas maneras originan el aprendizaje de ilustración, consistente en que por la autonomía, se da una comprensión profunda del mundo y del significado del papel propio, autónomo en el orbe.

Por lo que toca al aprendizaje de los valores y la moralidad, son dos los métodos de aprendizaje, la enseñanza directa de los adultos, bien sea con ejemplos o al corregir o castigar acciones quebrantadoras de normas sociales; y la imitación y modelaje de conductas.

Esta orientación tiene determinados supuestos, relacionados con la moralidad: El desarrollo moral es el aumento de la adaptación de la conducta y afectividad a determinadas reglas morales. Las necesidades biológicas, la búsqueda de recompensas sociales y evitar un castigo social originan la motivación de la moral. Dado que no hay pautas universales, el desarrollo moral es culturalmente relativo. Las normas morales son la interiorización de las reglas culturales externas; y

*la influencia del medio en el desarrollo moral está determinada por las variaciones cualitativas en la fuerza de la recompensa, los castigos y la configuración de una conducta adaptada por los padres y demás agentes de socialización*<sup>18</sup>.

Como puede verse, esta corriente de pensamiento considera que la conducta moral buena, está definida por el grupo social, existiendo para ella sanciones.

*Desarrollo cognitivo.* Se ha desarrollado en dos vertientes, la primera ha estudiado los valores generales y las creencias sin haber sido sistematizada teóricamente, la segunda sí presenta sistematización, los autores representativos son Piaget y Kohlberg, en esta orientación se estudian los valores y los procesos de juicio. El avance en el juicio moral se alcanza mediante estadios de las estructuras cognitivas subyacentes del niño. Asimismo, el desarrollo de la moral es un proceso de toma de decisiones.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 84.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 85.

Es preciso mencionar que las teorías ubicadas en esta corriente, comparten los siguientes elementos: el desarrollo moral tiene un componente esencial de juicio moral; la aceptación, competencia, amor propio o realización personal, fundamentan la motivación de la moral; los aspectos torales de la moralidad son universales; las normas y los principios básicos del desarrollo moral tienen su raíz en la experiencia social; la extensión y calidad de los estímulos cognitivos y sociales durante la vida del niño, determinan la influencia del medio en el desarrollo moral más que alguna otra razón.

La tesis sustentada por Piaget, es que la moralidad se desarrolla en estadios secuenciales de razonamiento moral que inician en la heteronomía y llegan hasta la autonomía. Se pasa de una justicia objetiva subordinada a la autoridad de los adultos -hasta la edad de 7 u 8 años-, de ahí se pasa a una más igualitaria -entre los 8 y 11 años y finalmente a otra etapa que contempla las consideraciones de equidad -hacia los 11 ó 12 años. Para el paso hacia formas superiores es necesario que la persona tenga el potencial a desarrollar, así como la estimulación del ambiente.

En suma, siguiendo a Aebli<sup>19</sup>, la trascendencia de los trabajos de Piaget y Kohlberg se encuentra en la aportación que hicieron al mostrar que el desarrollo social y moral y los procesos de aprendizaje que los hacen factibles, tienen un elemento cognitivo. El aprendizaje social está revestido de diversos elementos que enriquecen, son una mixtura de praxis, interacción con contenido y la riqueza misma de la experiencia, he ahí la trascendencia que tiene para la educación, lo cual en palabras del propio

Aebli “abre literalmente la posibilidad, más aún la necesidad, de realizar aprendizaje social con las oportunidades de acción referidas al mundo de las cosas. No se necesita una asignatura adicional que se llame ‘interacción social’. Se necesita tan sólo la voluntad y la capacidad, en el trabajo común, de tener en cuenta la manera como interactúan los participantes; y se necesita una visión del mundo que, en medio del interés por los procesos objetivos, no olvida a las personas, a la sociedad y a las instituciones que lo soportan”<sup>20</sup>.

Por lo antes expresado, se puede decir que la moralidad es aprendida, de tal suerte que de manera natural, la persona humana no cuenta con un conjunto de valores o una posición moral que podamos denominar inherente, por lo tanto, la socialización y la educación misma, plantean ingentes desafíos de carácter filosófico<sup>21</sup>. Así, el desarrollo de la moralidad depende del desarrollo del individuo y de los efectos del medio en el que está inmerso.

Sin duda, la tarea de educar en derechos humanos hace indispensable el conocimiento, en el educador, del desarrollo de la moralidad, porque de otra forma ¿cómo puede educar eficientemente en derechos humanos, una persona que desconoce el proceso mediante el cual tiene lugar el desarrollo de la moralidad en cada persona?

Esto nos lleva por necesidad a plantear la pertinencia de que los estudiantes de escuelas normales sean preparados para formar moralmente a los niños; pero no sólo eso, con los razonamientos antes vertidos se hace evidente la trascendencia que tiene la educación

<sup>19</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 93 y siguientes.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 95.

<sup>21</sup> Cfr. *Ibidem*, capítulo III.

recibida en el hogar y la urgencia de difundir los derechos humanos en el ámbito familiar, lo cual plantea enormes retos a la sociedad entera.

## VI. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Los antecedentes de la educación en derechos humanos se remontan al término de la Primera Guerra Mundial con la constitución de la Liga de las Naciones cuyo objetivo principal era la preservación de la paz en el orbe.

Posteriormente, con la creación de organismos internacionales se dio paso a una percepción distinta de la comunidad internacional, perspectiva desde la cual se introdujo un criterio que valoraba la trascendencia de la educación.

Pocos años después del fin de la Segunda Guerra Mundial, mediante diversas recomendaciones y resoluciones, la Organización de las Naciones Unidas ha realzado el papel de la educación, así como la importancia del respeto a los derechos esenciales.

En 1952, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), llevó a cabo su primer Seminario de Educación en Derechos Humanos en Holanda, en el cual se expresó la trascendencia que la materia tiene para la vida del ser humano.

Un año después, la misma UNESCO dio a conocer su proyecto de Escuelas Asociadas en Educación para el Entendimiento Internacional con la finalidad de desarrollar programas especiales de primaria y secundaria, que en el año de 1982 tenía 1,600 escuelas afiliadas de 81 países.

En 1974 la UNESCO efectuó una recomendación cuyo tema fue la educación, hecho que motivó la organización de encuentros internacionales y regionales en la materia.

En el año de 1976, la Comisión de Derechos Humanos de la ONU emitió una resolución en la cual pidió a los Estados Miembros, elaborar un curriculum especial que contuviera los derechos fundamentales para primaria, secundaria y nivel técnico, además de estudiar la posibilidad de incluirlos a nivel superior.

En 1978, la misma Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, impulsó el establecimiento de instituciones de protección de derechos fundamentales, así como de asistencia educativa y cooperación con escuelas, medios de comunicación social, así como de otras organizaciones.

La UNESCO, en 1982, instauró la Asociación Internacional de Maestros e Investigadores en Derechos Humanos, con el propósito de intercambiar experiencias, difundir métodos, alentar la educación científica y educativa, así como el fomento a la publicación de tales trabajos, ayudar a los profesores y organizar seminarios.

Por lo que respecta al ámbito regional latinoamericano, el nacimiento de la educación en derechos humanos, podemos ubicarlo en la década de los años cincuenta del siglo XX, época en que tenía cierta presencia en el discurso político, y decimos cierta presencia, porque no se veía reflejada en la práctica cotidiana, era más bien fundamento de una retórica posiblemente asequible, pero difícilmente llevada a cabo<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Cfr: CEDH, Puebla. *Manual de apoyo para la educación en derechos humanos para secundaria y bachillerato*, Puebla, AI-IIDH-CEDH, Puebla, gobierno del Estado de Puebla, p. 29.

Tres décadas después, y como resultado de las innumerables gestas sociales que han tenido lugar en nuestra región, ante dictaduras, miseria y padecimientos típicos de lo que se ha dado en llamar subdesarrollo, surge propiamente la educación en derechos humanos. A la par del auge de los organismos no gubernamentales en la región latinoamericana y estrechamente vinculada a ellos, aparece la educación en derechos humanos, con ella se impulsa el razonamiento acerca de las causas que dan lugar a las violaciones de los derechos fundamentales. Con el tiempo, esta inquietud empezará a ser recogida por la educación formal<sup>23</sup>.

La visión de la educación en derechos humanos considera a estos últimos como base de una ética universal, con un enfoque valoral, su objetivo es que las personas alcancen su desarrollo moral, a este respecto Schmelkes afirma: “las exigencias de formación valoral giran en torno a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos tanto de los ciudadanos como de los pueblos”<sup>24</sup>.

## VII. LO QUE SIGNIFICA EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS

En este como en muchos otros aspectos de los derechos fundamentales, no ha sido posible establecer consenso acerca de alguna concepción que pueda considerarse única, por ello a continuación, enumeraremos algunas que nos parecen representativas de las diferentes opiniones que se han expresado al respecto.

De acuerdo al punto de vista de Abraham Magendzo “educar en y para los Derechos Humanos supone revisar críticamente la ubicación y significación que se da al sujeto que aprende en su identidad individual y cultural. Una declaración que propicie el encuentro del alumno y de la alumna consigo mismos, con su pertenencia a una cultura propia, con ser hombre o mujer, con su cuerpo, con su potencial de ser, es una educación que forma a un sujeto de derecho. Existe el derecho a ser persona”<sup>25</sup>.

De tal manera que la educación en derechos humanos supera la serie de discriminaciones que en el ámbito escolar, funcionan como estigmas con base en condición económica o social, racial, cultural e incluso de género. Uno de los objetivos es ciertamente, superar toda clase de prejuicios y apreciar al ser humano en cuanto tal, en su grandeza que lo hace ser único, pero al mismo tiempo, dotado de una dignidad propia común a todos sus semejantes.

En la opinión de Ma. Engracia del Carmen Rodríguez Moreleón:

*La educación en derechos humanos consiste en la libertad de la mente que vuela por el universo, que concentra y recopila vivencias, que absorbe la esencia de otras culturas y es testigo de las carencias de otros pueblos. Formación profunda sustentada en los valores esenciales del hombre, que crea conciencia de que cada día se sabe menos y de que el encuentro con el saber, es una meta larga y difícil de alcanzar*<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>26</sup> *Ibidem* p. 79.

Consuelo Olvera Treviño, afirma que en sentido lato, la educación en derechos humanos significa

*formar personas conocedoras de sus derechos y capaces de vivir en una sociedad libre, con un espíritu de comprensión, justicia, e igualdad entre los sexos, de tolerancia y respeto*<sup>27</sup>.

José Bonifacio Barba, señala que la educación “como proceso intencional, es la búsqueda de realización de un bien y un ideal de formación humanos. Por ello, se la puede comprender como una empresa valoral o moral.” Afirma también que los derechos humanos, “en tanto afirmaciones de bienes humanos”, son un ideal de convivencia y formación, son valores<sup>28</sup>.

Educación en derechos humanos significa no sólo conocer el enunciado de los derechos del ser humano y transmitirlo, implica además, aprender ciertas actitudes complejas y llevarlas a la práctica, predicar con el ejemplo. Todo intento educativo que pretenda utilizar el rótulo de educación en y para los derechos humanos sin un compromiso personal por materializarlos, está destinado al fracaso, o es mera simulación, y este planteamiento resulta válido tanto para los individuos como para los Estados.

No obstante, la realidad mundial dista mucho de presentar un entorno favorable para el propósito de una educación en derechos humanos, las serias disparidades existentes entre Estados desarrollados y Estados subdesarrollados, dificultan relaciones justas y equitativas en el ámbito internacional; de igual manera, al interior de los países más pobres la brecha entre desposeídos y ricos parece insalvable. Por ello es in-

dispensable hacer algo, comenzar por llevar a la práctica con la participación de educador y educando, la vivencia de los derechos humanos; tarea que nos compromete a todos.

## VIII. A MODO DE CONCLUSIÓN

Resulta interesante observar y analizar el progreso que la protección de los derechos humanos ha mostrado primordialmente durante la segunda mitad del siglo XX. Como derecho fundamental, la educación ha acompañado la evolución de los diversos instrumentos internacionales que han sido elaborados hasta la fecha, su trascendencia está vinculada con la idea del desarrollo humano en sus diversos aspectos: es sin duda, elemento medular para alcanzar mejores condiciones de interacción entre las personas.

Más recientemente, el término educación en derechos humanos, ha cobrado relevancia por representar un puntal para la cultura en la materia que se pretende *inocular* en el conglomerado social, su éxito significa avance, mejoría, tanto para las relaciones sociales como para las condiciones de vida de los individuos, el reto estriba en hacer que se conviertan en sustento de toda clase de interacciones en el plano colectivo.

Los sociólogos emplean el término cambio social para denotar la mejoría sensible de la calidad de vida, que se manifiesta, entre otras cuestiones, en la satisfacción de las necesidades básicas de todos como resultado de una mejor distribución de la riqueza, un aumento en el control de las instancias de poder por parte de toda la sociedad, un verdadero ejercicio de los derechos

<sup>27</sup> *Ibidem* p. 191.

<sup>28</sup> *Cfr.* Barba, José Bonifacio. *Op. cit.* p. 99.

humanos, la transformación de los valores que sustentan las relaciones entre las personas y de éstas con el medio en que viven, en suma, mayores condiciones de justicia, equidad y solidaridad<sup>29</sup>.

Es en este aspecto trascendente donde debe incidir la educación en derechos humanos “como parte integral de las políticas públicas en todos sus niveles: societal, local e institucional”<sup>30</sup>. Desde el Estado debe darse una asunción plena de la educación en derechos humanos para abrir espacios tanto en la educación formal como en la educación informal a efecto de que se entiendan los derechos humanos, no sólo como un discurso, sino como un estilo de vida del que podemos apropiarnos a través del aprendizaje de valores, mediante la vivencia de nuevas formas de enfrentar la vida en todos los ámbitos: familiar, comunitario, escolar, nacional y mundial.

Dadas las difíciles condiciones de vida que privan en el mundo y que obstaculizan el avance de la mayoría de la población mundial, a lo cual debemos sumar una gradual pérdida de valores, además de un quebrantamiento de la estructura familiar en muchos casos; cuestiones que, entre otras, originan crecientes índices de violencia de todo tipo y que obligan con urgencia a tomar medidas para contrarrestar sus efectos. Pero no sólo eso, es pertinente reencauzar las interacciones humanas para favorecer el despliegue de las potencialidades de todos. Una opción factible se encuentra en el impulso que puede

darse desde la educación formal, para de allí involucrar a la colectividad en su conjunto, en toda una preparación que trascienda los ámbitos familiar, escolar y comunitario, proyectándose al plano nacional y ¿por qué no?, universal.

## BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. y Visalberghi A., *Historia de la pedagogía*, 14ª reimpresión de la primera edición, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Barba, José Bonifacio, *Educación para los derechos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Comisión Estatal de Derechos Humanos del estado de Puebla, *Manual de apoyo para la educación en derechos humanos para secundaria y bachillerato*, Puebla, AI-IIDH-CEDH Puebla-gobierno del estado de Puebla, s/a.

Floris Margadant S., Guillermo, *Introducción a la historia universal del Derecho*, tomo I, de los orígenes a 1900, Xalapa, Universidad Veracruzana, 1974.

Papadimitriou Cámara, Greta (coordinadora), *Educación para la paz y los derechos humanos, distintas miradas a 25 años...*, Aguascalientes, El perro sin mecate-Universidad Autónoma de Aguascalientes-Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A C, 1998.

Santillana, *Diccionario enciclopédico Santillana*, Madrid, Santillana, 1992.

<sup>29</sup> Cfr: Grasa, Rafael. “Educar en, desde y para los derechos humanos en la década de los 90s (sic) ¿Un instrumento para el cambio social?” en Papadimitriou Cámara, Greta (coordinadora). *Educación para la paz y los derechos humanos, distintas miradas a 25 años...* Aguascalientes, El perro sin mecate-Universidad Autónoma de Aguascalientes-Asociación Mexicana para las Naciones Unidas A.C. 1998, p. 17.

<sup>30</sup> Magendzo, Abraham, “Legitimación del conocimiento de los derechos humanos en el currículum” en *Ibidem*, p. 42.

# DE CARA A UN PROPÓSITO DIRECCIONAL: LA EDUCACIÓN. EDUCADOR, ALUMNO, PADRES Y OMBUDSMAN: APRENDER REEDUCANDO

LUIS ANTONIO HERNÁNDEZ SANDOVAL

Quando la mente vence al miedo y  
la cabeza se mantiene en alto  
Quando el conocimiento es libre  
Quando el mundo no está dividido en fragmentos  
por estrechos muros domésticos  
Quando las palabras salen de lo hondo de la verdad  
Quando los brazos se tienden incansables  
hacia la perfección;  
Quando el claro venero de la razón no se ha perdido  
en el desolado desierto de los hábitos muertos,  
Quando eres tú quien conduce la mente  
hacia un pensamiento y una acción cada vez más vastos,

Al paraíso de la libertad  
Padre, haz que mi país despierte...

Rabindranath Tagore

## RESUMEN

Tal parece que el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre ha estado afectado por la rancia estructura en que descansa. La autoridad inmediata, encarnada en la figura del profesor, se ha aprovechado de su posición en el entramado educacional y con sus actos y omisiones ha dañado de manera deleznable la dignidad de los niños, niñas y adolescentes. Así el apostolado del docente no está focalizado a conseguir el interés superior de la niñez, sino que ha convertido el aula en un emporio particular que persigue su interés propio, escenario proclive a todo tipo de arbitrariedades. Ante tales oquedades, existe una figura que puede coadyuvar al remedio de irregularidades administrativas: el Ombudsman. La Comisión de Derechos Humanos del Estado de México se ajusta generosamente al modelo sueco, y a través de sus Recomendaciones puede mostrar a las autoridades educativas un sensato panorama de la situación en las aulas, que podría derivar en una excelente alternativa para erradicar perniciosas prácticas educativas.

Palabras clave: educación, profesor, Ombudsman, violaciones a derechos humanos, Recomendación.

## I. A MODO DE INTRODUCCIÓN. SE REQUIERE LIBERTAD PARA APRENDER

La educación, el aprendizaje y la profesión de docente parecen notas discordantes que ahora están en profundo conflicto. La educación es el referente obligado en la profusión de ideas, fórmulas, métodos, teorías y sistemas; el aprendizaje se ha convertido en una mera acumulación de conocimientos; y la profesión de docente se ha relegado a un simple trasmisor de informaciones, pero sin perder su sentido de superioridad que refuerza con una autoridad desmedida, factores que producen en el estudiante un sentimiento de tensión, temor y fatiga.

La relación entre los elementos educación, aprendizaje y docente ha cambiado en la actualidad. Antes, de forma abierta y natural los padres ponían a completa disposición de los docentes la educación de sus hijos, el padre se consideraba incapaz de instruir a su hijo, por lo que el método que aplicara el docente, así fuera excesivo y severo, era el correcto para formar personas de bien, inclusive los padres llegaban a aconsejar al docente que el castigo consistiera en golpes, porque sólo así entiende el niño.

Esta forma de impartir disciplina se hizo tradicional y rutinaria; coincidía con severos métodos occidentales de educación (en especial el Inglés) y con la disciplina impartida por instituciones respetables (iglesia, milicia). Un maestro golpeaba a un clérigo escolar en cienes sin temor ni remordimiento alguno porque era necesario en el aprendizaje de la disciplina.

El método no entró en desuso pese a que se comprobó cuán grave era trasgredir la dignidad de los alumnos mediante tratos crueles, inhumanos y degradantes. En la actualidad las reminiscencias se traducen no sólo en malos tratos sino que se han suscitado deleznable abusos físicos. En estos tiempos las violaciones sistemáticas a los derechos humanos se entremezclan con una profunda crisis de valores que consumen al docente, al padre y al alumno.

Uno de los principales problemas en el actual sistema educativo es el olvido cínico del hecho fundamental que ocurre en una escuela: aprender, lo mismo el alumno, lo mismo el docente y los padres. Ahora el docente se encuentra más preocupado por realizar una carrera magisterial y obtener privilegios que

por asistir puntualmente al encuentro de los alumnos y propiciar el aprendizaje. En un sistema donde la competencia es despiadada, incluyendo a profesores, se produce una artera división que da lugar a envidias y frustraciones, ambiente nada grato ni idóneo para que se produzca la enseñanza que ha de sanar las estructuras mentales de una sociedad enferma.

Jiddu Krishnamurti, erudito que no requiere presentación, condensó en breves palabras algo de extrema dificultad; definir en unas cuantas líneas la importancia de la educación: La verdadera educación permite al niño florecer en libertad. La profundidad de tal pensamiento, es una cálida invitación a la reflexión, de proyectar preguntas que activen nuestro pensamiento, y como seres humanos, plantearnos si hemos estado alertas al renovado proceso de aprender, sea el de nuestros seres queridos, el de los demás o el propio; y si en ese estado de conciencia, somos capaces de contribuir de forma potencial en el método educativo, sin influencia de ninguna laya, porque en nosotros ya opera una convicción interna -inseparable de la externa- de que amamos lo que hacemos.

Lo más sorprendente de la obra del maestro hindú es que no ofrece soluciones, métodos o teorías. Su crítica a las instituciones educativas es severa pero no ingenua. Comprende que en el estado actual de las cosas la alternativa no es ofrecer más sistemas -descolarizar, tecnificar, o agigantar la institución- sino que el aprendizaje se dé en el docente, alumnos y padres en franca libertad, sin causar más fragmentación y recuperar la confianza en los centros educativos; al mismo tiempo cuestiona el propósito actual de la educación, que se ha orientado a formar especialistas,



que triunfarán en una carrera, y conseguirán un empleo que esté al nivel de la profesión de la cual se han acumulado conocimientos sin sentido.

Todo ello es causa de las exigencias de la sociedad actual, que fomenta y exige al estudiante el logro de un empleo y de la seguridad física; primero el dinero, y segundo, los complejos aspectos de nuestra vida diaria. Cuando el dinero se vuelve factor dominante en la vida, existe un desequilibrio en toda actividad cotidiana. Si en ese nivel transitan los propios educadores ¿cómo pueden ayudar al estudiante que es forzado por sus padres y por la sociedad a convertir la carrera en la cosa más importante que existe?

Si esto ya implica una responsabilidad a cualquier persona, sin importar las etiquetas impuestas por una cultura (condición, raza, profesión, o medio en el que se desenvuelva la persona) el compromiso se comparte pero a la vez se torna más exigible, a quien es garante de la transmisión de conocimientos en el aula, y de quien se espera, por su especialización y vocación, contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso de nuestros niños y niñas.

El educador ha olvidado que la escuela es el lugar donde se dispone de ocio -el único que permite a medias la sociedad- y en ese entorno es posible que el profesor y el educando aprendan mutuamente. Por desgracia el educador toma ese tiempo de ocio de forma equivocada. Cree confiadamente que es el lugar para la pereza y emplear el tiempo para soñar despierto (esa fantasía que luego se torna en abusos sexuales y físicos) para organizar eventos, pedir permisos y justificar ausencias, crear sociedades o emplearla en la ru-

tina de leer los libros (sin exigencia de comprensión a los alumnos), e incluso el lugar donde va a curarse una resaca; cuando en realidad el ocio en la escuela permite que la mente no esté ocupada en una sola cosa, hace posible que la persona se tome el tiempo necesario para activar el proceso mental; significa que las estructuras del pensamiento del alumno y el profesor se desembaracen de los problemas, de los placeres y de la fatiga cognoscitiva y observen qué ocurre dentro de cada uno, es el tiempo perdurable para escuchar, para ver, para experimentar la libertad, que no significa que el alumno o el docente hagan lo que se les dé la gana, sino que les cede un sentido de dirección que va más allá de la memorización de las cosas.

Hoy en día el educador ya no es responsable de los estudiantes, es responsable de un cargo administrativo. Está perdido en la inmensidad de un aparato burocrático donde es muy difícil seleccionar al verdadero educador del servidor público de artificio que se ampara de las bondades que el nepotismo gubernamental otorga. De esa persona repleta de frustraciones, desviaciones y conductas dañinas, sin vocación y sin interés que de un día para otro se encuentra frente a un grupo. De ese docente que se trata no al mismo nivel, sino al tú por tú con un alumno que proviene de un núcleo familiar desintegrado, violento y confuso. A ese individuo que nunca ha visto en un niño una persona íntegra que requiere convivencia y diálogo, sino a un animal o cosa que hay que adiestrar convenientemente.

La noción de derechos humanos ha provocado una reacción en el sistema educativo, aunque el impacto sigue sin comprenderse. El docente ve en los

derechos humanos una abstracción que lo atemoriza y lo controla. Ve lo que advierte en él: un aparato administrativo que en cualquier momento le arranca sus logros y le trunca sus expectativas; nada más erróneo. Bajo esta perspectiva, ¿quién es el punto de rompimiento? Sin duda muchos alumnos se presentan a la escuela con un profundo conflicto que los tiene atemorizados y a la vez los torna intolerantes; aunque el pregón de las autoridades educativas -y todavía se les dan más herramientas (como los derechos humanos) para desobedecer al maestro- es injustificado e inocuo.

Lo cierto es que el problema fundamental no es el alumno sino el maestro. Krishnamurti lanza una cuestión cruda pero directa y sin cortapisas: ¿Qué es más difícil ¿educar al educador o educar al niño? Un docente ya está definido, su comportamiento es el reflejo de la sociedad y cultura que ahora está en crisis. El alumno es como una tierna planta que necesita cuidado, guía y orientación. El primero es muy difícil que modifique patrones si su actuar es mezquino y violento; en el segundo siempre existe esa infinita posibilidad de que participe como agente de cambio en la transformación radical de la sociedad. A quien se denomina adulto ha adquirido una honda influencia social y cultural, esa acumulación de informaciones no significa comprensión del todo,

por el contrario, por lo regular produce conflicto y confusión. Es por eso que la persona debe reeducarse, porque según sea el profesor como persona, así será su enseñanza.

## II. ¿RECOMENDACIÓN PARA REEDUCAR?

Ante la maraña de incertidumbres el sistema educativo ahora trata de recurrir al Ombudsman<sup>1</sup>, para que auxilie en el proceso de reeducación del docente, aunque no precisamente bajo ese aspecto nominal, sino mediante un adiestramiento o un vademécum que les indique qué es lo que deben y no deben de hacer; cómo si el éxito en el aprendizaje se basara en mantener a la persona bajo control. Debe enfatizarse que el objetivo de una 'instrucción sobre derechos humanos' a personal educativo no puede acotarse a conocer las leyes y sus límites, porque con el tiempo lo único que va a lograrse es un adiestramiento sobre cómo cometer arbitrariedades con respeto a los ordenamientos jurídicos. No es tanto moderar o censurar las vejaciones cometidas por docentes -que tienen un largo y tortuoso camino histórico en nuestro país- a través del miedo, el temor y la represión; ni tampoco proteger la legitimación de una institución, a todas luces en situación crítica, maquillando la insensatez de la política interior, sino ayudar a comprender que un docente es un ser

---

<sup>1</sup> La cita de Per Eric-Nilsson, Ex Ombudsman Jefe del Parlamento Sueco es una de las que mejor define a la figura: "La contribución de Suecia al vocabulario internacional es muy modesta. De hecho trata -como máximo- de tres vocablos, de los cuales sólo uno no hace referencia a comida y bebida. Se trata de la palabra Ombudsman. En sueco es de uso tan común como su antigüedad, denota a una persona que actúa por cuenta de otra y sin tener un interés personal propio en el asunto que interviene. Pero esta palabra representa también una institución, un concepto, y es como tal que ha cruzado exitosamente las fronteras: en el lenguaje internacional denota esta palabra una institución a la que los particulares pueden dirigirse para obtener reparación cuando se consideren indebidamente tratados en uno u otro aspecto, por la impersonalidad de una burocracia anónima".

humano que tiene intereses similares a los de una persona común, que siente y vive los problemas que afectan al país; pero en él confluye la esperanza al ser el tutor del cambio necesario para contrarrestar los fenómenos, lo cual se logra al propiciar la libertad que requiere la mente para crecer.

La oportunidad para reeducar al docente que propone un Ombudsman siempre ha estado al alcance del sistema educativo: el documento de Recomendación. Basta hacer un modesto análisis -nunca lo bastante exhaustivo- del documento en cita para darse cuenta que no es un instrumento jurídico más plagado de códigos y catálogos de normas, sino que es el discernimiento cuidadoso de un caso ejemplar y concreto bajo la percepción inmediata del problema. No se trata de hacer emerger el dolor, la vejación y el sufrimiento con el ánimo de recrearlos y causar temor con ellos, sino hacer ver que la acción particular de una persona ha vulnerado la dignidad de otra; la reacción busca adoctrinar evitando la cicatriz en el recuerdo, y la impunidad del olvido. No intenta homologar problemas, porque cada uno tiene su contexto propio, sino que pretende advertir la influencia de todo lo que se encuentra alrededor de la educación, sin dejar de considerar los aspectos éticos y morales e incluso los que orillaron a una persona a cometer determinada conducta; la investigación que da origen a la Recomendación suele ser tan sensata que examina los problemas humanos sin prejuicios de ninguna clase, lo cual debe emularse por las autoridades educativas sin que ello se confunda con complicidad.

Un Ombudsman sabe que la principal responsabilidad del educador no es la administrativa o jurídica -aunque no ig-

nora estos rubros- sino que el principal compromiso es alcanzar un nuevo enfoque en la educación. La preocupación no estriba en la acción o en la conducta nefanda sino en los alumnos, en los niños, en nuestros hijos.

Podemos considerar a los documentos de Recomendación, como una breve parte que conforma un todo en el campo de acción de la Defensoría de Habitantes, aunque ello no le resta de modo alguno importancia, porque si observamos con detenimiento el contenido de este denuedo, alberga en él una excelente radiografía social que recoge el seguimiento de una vulneración a derechos humanos, de forma ordenada, integrada, proveída de un método propio, cuya mejor bondad es conjugar el derecho conculcado con un elevado sentimiento de interés por el afectado, todo con propósito de concienciar, de adoctrinar, de hacer entender al complejo aparato burocrático de la administración pública, que actos tan ominosos como los que da cuenta el documento no pueden ni deben de volverse a repetir por el bien de todos.

Ahora bien, el documento de Recomendación es tan solo una parte del trabajo que realiza el Ombudsman, si bien se confecciona con punto fino, las atribuciones y funciones de la figura abarcan amplias y profundas realidades. Respecto a la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, desde que inició labores hasta la actualidad, ha tratado innumerables y complejos casos que involucran actos y omisiones cometidos por docentes, los cuales convergen al servicio público que prestan; de todo este horizonte, sólo una pequeña fracción de los asuntos deriva en un documento de Recomendación. Sin embargo, esto último no debe causar alarma. Las razones -por

fortuna- estriban en que la naturaleza del Organismo urge que cada inconformidad, cada petición, cada revelación que surge día con día, sea tratada con la suficiente premura y humanidad que necesita, y es por ello que la actuación de la Comisión alterna de forma muy equilibrada inmediatez y hondura que se ajusta en cada caso particular a lo que las personas demandan.

Llegado este punto, el propio conglomerado de Recomendaciones surgidas durante quince años de existencia de nuestro Organismo, invita a una auténtica reflexión que no puede ser abarcada en unas cuantas líneas; ni siquiera si me refiero de manera exclusiva a las dirigidas al sector de la enseñanza pública en la entidad. Qué decir del número de quejas que la Comisión recibe en este ramo.

### III. ¿QUÉ GENERA CORRUPCIÓN EN LA INTEGRIDAD DE UN NIÑO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS?

Krishnamurti nos dice que la integridad no puede ser dividida ni es auto contradictoria. La corrupción de la integridad tiene lugar cuando la autoridad comienza a ejercer presión y a deformar la verdad. Comienza negando la libertad para después aplicar los factores deformantes de la corrupción que terminan por moldear la conducta de las personas: la imitación, la comparación, la conformidad, y la obediencia son los principios básicos que utiliza la autoridad para producir la ruptura de la integridad.

Así, cuando un estudiante es comparado con otro, ambos son lastimados; si el niño no imita los patrones o directrices educativas, el docente someterá al alumno sin importar que en ese ejercicio abuse o se exceda física y emocionalmente. En todas las escuelas, la disci-

plina se ha convertido en el catalizador de la mente y sus actividades, por tanto, los movimientos sociales y en especial el auge de los derechos humanos ha provocado reacciones contra cualquier clase de control, restricción o moderación. Lamentablemente el respeto a la dignidad humana se ha confundido con permisividad, impudicia y el enfoque desproporcionado de los valores sensorios. Ahora nadie respeta a nadie, tal parece que se ha perdido toda forma de dignidad personal e integridad profunda.

La integridad es respetada si el docente comprende desde el principio la responsabilidad y grandeza de su profesión, porque sólo cuando el educador mismo siente la dignidad y el respeto implícito en su trabajo, se da cuenta de que la enseñanza es algo más que un medio para ganarse la vida; percibe por sí mismo que la convivencia diaria con sus alumnos producirá el discernimiento de las cosas. Y es precisamente en el seno educativo donde la integridad debe nutrirse, porque fuera de él la persona encontrará las más infames prácticas, deshonestidad, corrupción, brutalidad y la insensibilidad más absoluta. Si las problemáticas que laceran de manera sensible el tejido social son producidas por el docente el daño es devastador; la libertad psicológica del estudiante y de él mismo se destruyen por completo, la violencia germina para prolongar el caos.

¿Cuál es el propósito de la educación? La pregunta lanzada al aire nos envuelve a todos, nos exige y requiere de verdad. Sin respeto a la vida humana, el conocimiento sólo conduce a la destrucción y la miseria. La educación no puede ser un instrumento de control ni puede fincar en el castigo, porque este hecho acabará siendo más signifi-

cativo que el propio respeto. Los casos que se esbozan a continuación tienen por objeto producir una reflexión sobre las carencias y problemas que debe enfrentar el docente, el educando y la sociedad, no para recrear a la mente sino para estimular la consideración hacia los demás, haciendo patente que el Ombudsman no encubre ni tolera actos nocivos que en otras instancias minimizan y restan importancia debido al grado de corrupción en que se encuentran; para un defensor de derechos humanos; las escuelas deben ser centros para la regeneración de la mente y no viceversa, porque ceder a la mínima expresión de injusticia implica complicidad y engaño. La integridad se ve afectada por algunos de los siguientes rubros:

#### *A. La nociva raigambre del abuso sexual*

Las Recomendaciones 10, 25, 44 y 49, emitidas en el año 2006; 13 y 38 en 2007; y 12, 21, 22, 30 y 33 en 2008 afrontan de forma decidida situaciones en las que servidores públicos dependientes de los sistemas educativos del Estado se encontraron involucrados en actos de contenido erótico sexual.

En dichos documentos se dio cuenta de las perturbadas formas en que los docentes involucrados cometieron una artera vejación a la integridad de sus educandos. Así, se pudo advertir que en los casos sucedidos en el año 2006, una niña fue objeto de tocamientos en su órgano genital por parte de su profesor en el interior de los sanitarios de un jardín de niños (10/2006). En otro de los casos un docente de primer grado de primaria, imprimía fotografías del órgano genital de una de sus alumnas, además de efectuar diversos tocamientos lascivos en la niña (44/2006).

Dos asuntos fueron muy parecidos, uno de ellos consistió en el acoso sexual que el profesor desplegó contra al menos cinco de sus alumnos, a quienes hacía referencia directa respecto a su órgano sexual, y los persuadía para que permitieran tocamientos en los mismos, con base a amenazas, engaños y chantajes (25/2006). En el otro caso, el mentor no se conformó con un asedio reiterado, sino que efectuaba comentarios perniciosos durante la clase, y además efectuó diversos tocamientos en los órganos sexuales de los escolares (49/2006).

Debe decirse, que entre las analogías de los hechos mencionados en los dos primeros casos se trató de niñas de muy tierna edad; y en los dos asuntos restantes, los alumnos cursaban el nivel de secundaria, todos fueron varones y los directores escolares conocían a la perfección que el comportamiento de los profesores tenía añejos antecedentes, siendo cómplices de los actos al tolerar y guardar silencio sobre los mismos.

En la Recomendación 13/2007, se advierte que el nivel secundaria, en el cual los alumnos tienen una serie de cambios biológicos, es cuando tienen lugar conductas lesivas a su persona. En este caso el orientador -cuya finalidad es guiar las expectativas y contradicciones por las que pasa todo alumno- cometió actos que corrompieron la relación escolar y afectó con su conducta el desarrollo emocional de algunas alumnas al realizar tocamientos en sus cuerpos, mostrarles fotografías pornográficas y utilizar la seducción.

En la Recomendación 38/2007 se atendió una nota periodística que informaba sobre un caso de pederastia cometida por el esposo de la conserje de un jar-

dín de niños. Se evidenció la existencia de abuso físico, psicológico y sexual de varios alumnos sin que las autoridades educativas realizaran acciones encaminadas a protegerlos, pese a tener pleno conocimiento de los actos atribuidos al sujeto mencionado.

La Recomendación 12/2008 documenta el caso de un profesor que abusó sexualmente de un alumno. La primera evidencia de la conducta nociva del profesor, probada por autoridades educativas tuvo lugar cuando el docente utilizó el equipo de cómputo de una escuela primaria con uso distinto al del servicio público encomendado; el equipo resultó dañado y se constató que se habían consultado páginas de Internet con contenido pornográfico. El hecho más grave sucedió en una escuela secundaria en la que el profesor impartía clases; en este caso el docente realizó diversas agresiones sexuales en contra de un alumno al interior del plantel bajo chantaje y amenaza.

La Recomendación 21/2008 nos muestra el acoso que un profesor de primaria realizó sobre un alumno, a quien abordó en los sanitarios, lo abrazó, le tocó los glúteos, intentó besarle e incluso le propuso que sostuviera actos sexuales con él. El niño pudo evitar que el profesor continuara agrediendo y le hizo saber los hechos a su madre, quien instó a las autoridades educativas a intervenir en el asunto.

La Recomendación 22/2008, evidencia la conducta de un profesor, encargado de un taller de carpintería en una escuela secundaria, en contra de una alumna, mostrándole una revista pornográfica y haciéndole comentarios obscenos. Pese a que el docente reconoció los hechos, la contraloría interna de la dependencia educativa

resolvió no instaurar procedimiento administrativo disciplinario en contra del profesor.

La Recomendación 30/2008 muestra la conducta perniciosa de un profesor de secundaria, quien además de dar malos tratos a sus alumnos, utilizando palabras que atentaban contra su dignidad humana cometió actos de molestia que afectaban la libertad sexual de sus alumnas. Incluso el profesor llegó a exigir una suma de dinero para aprobar a alumnos que cursaban la materia que impartía.

La Recomendación 33/2008 documenta una grave violación a los derechos humanos de una alumna cometida por su profesor al interior de una escuela primaria, mediante la utilización de la seducción, el docente abusó sexualmente de la niña en repetidas ocasiones, aceptando incluso los hechos ante las instancias competentes.

Como puede verse, la recurrencia de este tipo de abusos tiene mucho que ver con los intereses dominantes del mundo actual. Existe una marcada fijación por los valores sensorios; se busca el placer personal o colectivo, aunque esta sensación es un proceso que aísla a las personas y en su persecución se produce una desafortunada explotación, porque todo gira en la consecución de un placer inmediato, para lo cual se utiliza a la relación y convivencia para obtenerlo, es decir, existe una incasante asechanza del placer que está degenerando a las personas en menor o mayor medida.

Por desgracia el deterioro ha alcanzado los centros de enseñanza. En lugar de que el docente inculque en sus alumnos un modo de vivir que no esté basado en el placer, se aprovecha de las iner-

cias sociales que corrompen los valores auténticos -basta mirar una revista o periódico, escuchar la radio o ver la televisión- mediante acciones destructivas y carentes de significación, ¿de qué sirve su vasto conocimiento, si sus extraordinarias capacidades, son dominadas por acciones agresivas que causan daño en una persona vulnerable?

Lo más preocupante de estas conductas es que obedecen ciegamente a estímulos sociales superficiales; la influencia es tan honda que la repercusión causada por los medios que explotan los valores de los sentidos supera a la represión de los medios de control. En los casos descritos, los docentes y personas que vulneraron los derechos de los niños sabían perfectamente que las consecuencias de su acción son penadas y sancionadas por la ley, aunque en el momento de contradicción se inclinaron por la abstracción que creo imágenes efímeras y falsas de satisfacción y placer, aun a costa de la integridad de una persona en formación.

Es común que se argumente algún tipo de desviación sexual en la persona, pero ese detalle no cambia en nada la situación; por el contrario, lo único que demuestra es la nula atención en el proceso de selección del educador y el notorio fracaso del sistema, aunque el afectado en este concierto de carencias siempre es el alumno. Por otra parte, también produce convicción de que en algunos casos el núcleo familiar desatendió el cuidado del niño, -sin que esto sea justificante de manera alguna- porque en un entorno superficial se llega a creer que el profesor es el que más se preocupa por la educación de los niños cuando en realidad lo hace porque ese es su trabajo.

### *B. ¿La letra con sangre entra?*

Las Recomendaciones 23, 28, 43, 46, 48, 54, en el año 2006; 04, 11, 22, 32, 45, en 2007; así como 20 y 36 en 2008 permiten advertir hechos violatorios que desnudan los métodos tradicionales de un docente para ejercer control sobre el alumno e imponer su autoridad en el aula, aunque el alto costo de estas acciones se tradujeran en tratos cueles, inhumanos y degradantes, el resultado: afrentas graves a la dignidad de los niños.

En la Recomendación 23/2006, en una escuela primaria, la docente procedió a jalar la oreja a su alumna, al grado de causarle un hematoma. En este caso, la maestra creyó necesaria la acción debido a la indisciplina de la alumna. La Recomendación 28, documentó un caso que ocurrió en una escuela secundaria, donde la profesora ocasionó una fractura en el dedo anular de la mano derecha de un alumno, al cerrar la puerta sin precaución, hecho que se agravó en el momento que la institutriz no procuró proporcionar auxilio al niño, y por el contrario, trató de convencer a una alumna para que manifestara que el incidente lo había propiciado la niña, respaldada por el conocimiento y la aceptación del acto por parte de su madre, a través de la consignación de la argucia en un escrito.

La Recomendación 43/2006 versó en la agresión de una docente a uno de sus alumnos en el interior de una telesecundaria; la acción se produjo cuando el educando solicitó permiso para salir del aula; la profesora consintió el acto e incluso lo acompañó a la salida, pero sólo para cerrar la puerta de manera intempestiva y violenta en el instante que el niño salía del aula, lo cual originó una lesión que cortó parte del dedo índice. Esta conducta fue el colmo de

los arrebatos que solía tener la servidora pública, porque al menos durante el ciclo lectivo 2005-2006, acostumbró a golpear a sus alumnos con un cable o una vara.

En la Recomendación 46/2006, se advierten las técnicas puestas a la práctica por una docente en contra de su alumado de primer grado de primaria, a quienes les pegaba en la boca cinta adhesiva, les jalaba las orejas y el cabello, y les infería golpes en diferentes partes de sus cuerpos; además, los externaba del salón de clases, se dirigía a ellos con palabras altisonantes o expresiones que implicaban desdén, y utilizaba la vociferación hacia los niños de manera común. Debe destacarse que el órgano de control interno competente determinó imponer una sanción administrativa disciplinaria a la institutriz que se constriñó de forma exclusiva a los malos tratos que infringió sólo a una de sus alumnas.

La Recomendación 48/2006 trata de un caso suscitado en una escuela primaria. La profesora involucrada aplicó a una alumna un correctivo por no cumplir con la tarea, obligándola a permanecer de pie durante el desarrollo de la clase no sin antes producirle una lesión al sujetarle fuertemente la oreja izquierda; a la lesión, se sobrepuso el disgusto de la maestra, quien consideró correcta la indiferencia al acto y no procuró proporcionar atención a la niña.

La Recomendación 54/2006 nos permite advertir cómo un director de una escuela primaria produjo a un alumno lesiones al sujetarlo de los brazos, bajo el argumento de que los niños deben permanecer en el salón de clases, cuando el niño afectado, previamente había solicitado permiso para ir a los sanitarios. En los sucesos la profesora que impartía clases al alumno se enteró de

la situación y sus resultados, aunque no intentó auxiliar al afectado.

La Recomendación 04/2007 hace referencia del método tradicional que un profesor aplicaba a sus alumnos en una escuela secundaria para que aprendieran las materias de educación profesional, formación cívica y ética, entre otras, consistente en obligarlos a hacer sentadillas cargando sus mochilas, golpearlos, sacarlos del salón de clase, dirigirse con palabras altisonantes y despectivas, ridiculizarlos y gritarles.

La Recomendación 11/2007 da cuenta de la forma en que un maestro de primaria impartía la disciplina escolar, dando de cabezazos a sus alumnos y golpeándolos. Trato similar al evidenciado en la Recomendación 22/2007, aunque en este caso, el profesor utilizó una argolla para golpear a sus alumnos, además de hacer referencias verbales soeces y libidinosas, por lo que las autoridades educativas exhortaron y llamaron severamente la atención al docente para que se condujera con diligencia y respeto a los alumnos.

En el caso documentado en la Recomendación 32/2007, se advierte cómo la orientadora de una escuela secundaria cortó con tijeras el cabello de un alumno frente a todo el grupo para mostrar las consecuencias que acarrearía el desobedecer las normas, consistentes en no traer el corte de cabello reglamentario, con condescendencia del director y supervisor escolar.

Los hechos evidenciados en la Recomendación 45/2007 muestran que el profesor de matemáticas de una escuela secundaria decía comúnmente a sus alumnos que eran unos lastres para la sociedad, parásitos, que iban a enchinchar a la escuela, actuaban como



drogados y tenían mierda en la cabeza, utilizando un sinfín de calificativos denigrantes; además, tenía en su poder fotografías y video grabaciones que había tomado con el objeto de evidenciar la indisciplina del alumnado, de este hecho los alumnos manifestaron que en la mayoría de las imágenes y fotografías el profesor enfocaba las piernas de las alumnas.

En la Recomendación 20/2008, los malos tratos de una profesora consistieron en amenazas y omisiones hacia una alumna al interior de una estancia infantil. En cuanto a la Recomendación 36/2008 la profesora de un jardín de niños empleó como método disciplinario introducir a sus alumnos al cuarto oscuro, que consistía en un espacio en que colocaba a los niños que transgredían la disciplina sin encender la luz eléctrica, lo cual provocó temor y miedo en sus educandos, además de inflingirles malos tratos físicos.

Qué argumentos podemos referir ante la obiedad de la violencia. El viejo proverbio *la letra con sangre entra*, no tuvo en inicio la mal interpretación intencional que se le da en la actualidad, toda vez que también hace referencia al tiempo más idóneo en que las personas pueden aprender, es decir, es preferible que el ser humano comience el proceso de aprendizaje a tierna edad, cuando la *sangre* tiene más vigor, porque con el paso del tiempo se descuida el estudio por el cansancio natural que ocurre en el ser humano, este refrán se completa con otra frase: mucho hace la edad en el aprendizaje.

Volviendo al problema, ahora ya no es tan sólo el daño físico, los agravios producidos han ido explorando el sustrato interno de la persona, donde el recuerdo de la herida permanece. La

palabra que hiera, la crítica humillante, la vulgaridad desmedida dejan una escuela donde la imagen del docente se rompe en pedazos. El recuerdo de la ofensa vuelve a una persona tan temerosa y vulnerable que prefiere aislarse de su entorno. No hay que olvidar que el estudiante es una persona que llega a la escuela con múltiples heridas, por lo que el docente debe ayudarlo a combatir el prejuicio que ha surgido del daño. En él educador se deposita la confianza, en él un alumno busca el punto de equilibrio respecto a las cosas que le afectan e influyen para que éstas tomen su justo lugar.

Los hábitos corrompen la integridad del ser humano porque implican una acción reiterativa y mecánica que sustituye a la atención; sus consecuencias son peligrosas porque implican acciones que se repiten, el empleo de ciertas palabras, pensamientos o modos de comportarse. Un profesor que confunde la atención con represión puede utilizar un sinfín de ofensas, así como agredir físicamente a sus alumnos, haciéndose un hábito de comportamiento. Ante la falta de argumentos reales, la utilización de hábitos en el docente lo harán por completo insensible, y el proceso de generativo tendrá por objeto encontrar alguna forma de seguridad ilusoria, como lo es el pretexto de la disciplina, el orden y el control, a los cuales el profesor se aferrará si es evidenciado por algún miembro de la comunidad estudiantil.

Las reflexiones de Krishnamurti son especialmente intensas al referirse a la disciplina. Es muy cierto cuando refiere que un educando llega a la escuela con un trasfondo propio en el que ha influido determinadamente el núcleo familiar, por ende, las diferencias entre un niño y otro son notorias. Puede

que respondan a ciertos grados de disciplina, que sean obedientes que sean muy dispuestos, pero también pueden ser hostiles, inseguros y agresivos, con familias desintegradas y violentas. No obstante, en el nuevo medio al que han entrado no existen opciones: cualquier ápice de rebeldía, inconformidad o desobediencia será contenida de forma obligatoria.

No obstante la disciplina no es control ni subyugación, es aprendizaje. El alumno debe asimilar que aprender es la naturaleza de la disciplina, es el aprendizaje del orden de la vida y de las cosas, por tanto la disciplina escolar tiene su propio y adecuado contexto, lo cual no implica necesariamente que un estudiante esté obligado a imitar, obedecer o ajustarse a una regla o patrón impuesta por el educador y según el grado de amoldamiento involucre una recompensa o un castigo.

Esta afirmación podría parecer descabellada en un sistema cuya base es ofrecer castigos y recompensas, pero la verdadera disciplina no puede elaborarse o conseguirse mediante métodos, porque existe en cada persona ese orden natural que permite comprender el arte de aprender. De otra forma, la disciplina rígida y severa consiste en tratos crueles, inhumanos y degradantes que buscan sometimiento sin mas.

Krishnamurti también señala que la crueldad es una enfermedad infecciosa, y uno debe cuidarse de ella. La disciplina que el alumno aprende del educador no es más que el padecimiento de esta particular infección, que se va extendiendo poco a poco a los otros y compagina con la utilizada por los padres. La enseñanza adquirida ridiculiza y daña a otro y así sucesivamente. En la actualidad no es raro advertir que los

niños sean crueles en sus palabras, en sus actitudes y en sus gestos.

Todos conocemos las consecuencias del maltrato. Sabemos que lo que una persona puede hacer a otra no tiene límites, y observamos cuán perjudicial es el mal que produce externa e internamente, a pesar de comprender lo que implica el maestro no asume la parte de responsabilidad que le concierne y se convierte en hipócrita, cómplice o victimario. Debe insistirse que la responsabilidad también atañe a los padres y al alumno.

### *C. Insuficiente protección de personas: ¿nula responsabilidad?*

La Recomendación 55/2006 involucra a la subdirectora de una secundaria, quien fue enterada por el orientador escolar de que al parecer un alumno, en compañía de dos adolescentes más, había roto uno de los vidrios de un salón. Así, y una vez que se conoció la autoría del hecho, el adolescente responsable, frente a la docente, reconoció que los otros dos jóvenes no habían participado en la acción y se comprometió a reparar el daño. Pese a ello, la institutriz involucrada no sólo desestimó lo dicho por los adolescentes, sino que procedió a solicitar el auxilio de elementos policiales, a quienes una vez presentes en el plantel educativo exigió que aseguraran a los tres adolescentes, e incluso se negó a llevar a la práctica la sugerencia de los policías, en el sentido de que era necesario llamar a los padres de los jóvenes inmiscuidos para que estuvieran enterados de los hechos, o en su defecto acudiera ante la agencia del Ministerio Público competente para que se iniciara una averiguación previa.

La omisión de la servidora pública, adquiriría tintes nocivos, al sumarse la ne-

glijencia de otros servidores públicos, pues derivó en que los adolescentes fueran privados de su libertad de manera ilegal, ante una desafortunada intervención del Oficial Calificador de la entidad edilicia del conocimiento, quien no valoró de forma correcta, oportuna y eficiente la naturaleza de los hechos, y consintió que los adolescentes fueran ingresados a las celdas donde se asegura a las personas mayores de edad, con sujetos que se encontraban en estado de ebriedad e influjo de drogas, lo que también derivó en Recomendación.

La Recomendación 1 del año 2007, da continuidad a asuntos que involucran omisiones en el servicio público en materia educativa. Ésta se emite por lo acaecido en un jardín de niños, pues ante el descuido de la docente - quien ordenó a los niños que salieran del salón para que hicieran labores de intendencia en su interior- una niña resultó lesionada en uno de sus brazos al jugar con otros de sus compañeros sobre material de construcción que estaba dentro del plantel, es imprescindible hacer notar que los accesorios de obra estuvieron dispuestos por mucho tiempo sin medida de protección alguna. Además, el plantel no contaba con plaza formal de maestro, y la servidora pública involucrada era becaria.

Un caso particular lo constituyó la Recomendación 19/2007, que da cuenta de las omisiones que cometieron las autoridades educativas al no establecer programas de salud para cuidar las condiciones sanitarias del internado Villa de los Niños, propiciando que un problema de salud se extendiera a 600 estudiantes sin que existiera capacidad de respuesta.

Ante los hechos, un docente no puede descuidar su responsabilidad por-

que ésta no surge de la imposición o la reacción emocional, sino que es una cualidad interna con la que se consigue, entre otras cosas, una correcta clase de educación; pero si la responsabilidad se corrompe se convierte en obligación que compromete a la persona sólo consigo misma en aras de alcanzar objetivos y obtener recompensas.

La responsabilidad es una cualidad que todo docente debe hacer comprender a los alumnos y a los padres, porque estos últimos, preocupados por múltiples problemas, delegan la educación que no pueden dar en el hogar a sus hijos; en consecuencia, el docente se convierte en un padre y la escuela en el hogar de los alumnos. Imaginemos qué tan grande e incomprensible es esta responsabilidad cuando el educador tiene que responder por una cantidad importante de alumnos, que en el sistema actual es muy común que rebase el número adecuado para impartir una educación correcta y personalizada.

El abandono del sistema ha favorecido la deshumanización no solo del docente, sino de todo servidor público que trabaja en una institución con carencias y privaciones; ante la imposibilidad de revertir los múltiples inconvenientes el mecanismo de defensa de la persona lo vuelve indiferente e insensible a las necesidades, miserias y tristezas del otro. Si las autoridades se dan cuenta de esto en vez de remediar las insuficiencias perpetúan el molde de la trampa.

#### *D. ¿Cooperación versus indiferencia?*

Las Recomendaciones restantes trataron de casos en que los docentes involucrados, con razón del servicio público que prestan, no sólo incumplieron

con la máxima diligencia encomendada, sino que sus actos se extralimitaron y quedaron al margen de la ley.

En la Recomendación 47/2006, el director escolar de una primaria, en con-fabulación con la asociación de padres de familia del mismo inmueble, se permitió retirar a una niña de siete años del salón de clases, toda vez que sus padres habían omitido pagar varias de las cuotas semanales que fijó la asociación citada para pagar los servicios de la profesora que impartía quinto y sexto grado en la escuela -de forma extraoficial-, sin importar que la madre de la niña había explicado con antelación que no contaba con recursos para solventar estos gastos.

Pese a que personal de la Comisión intervino para asegurar que no se impidiera el acceso a la niña, y se concien-ció sobre la naturaleza voluntaria de tal erogación, el evento se repitió en otra ocasión más por idénticos motivos; lo que no fue óbice para que la madre de la niña fuera condicionada al final del ciclo escolar, so pena de la entrega de los documentos oficiales inherentes por el pago pendiente de cuotas.

La violación a derechos humanos ex-puesta en la Recomendación 46/2007 muestra que el director y la docente de una escuela primaria permitieron la in-tromisión irregular de la asociación de padres de familia en la vida interna del plantel, al grado que los integrantes de dicho grupo retuvieron la documen-tación que certificaba la acreditación de los grados del nivel primaria de un alumno debido a que su madre tenía una deuda económica que no había liquidado a la asociación. Los hechos se agravaron aún más al extraviarse la documentación del alumno por lo que ingresó de forma irregular a una escue-

la secundaria, además de que por este hecho perdió la oportunidad de seguir contando con una beca de aprovechamiento escolar.

Un caso similar es el documentado en la Recomendación 14/2008, donde el director de una escuela primaria obligó a la madre de una niña a cubrir una cantidad económica o de lo contrario no se dejaría entrar a la alumna al plantel escolar.

La problemática que encierra el cobro indebido de cuotas, como se da cuenta en las Recomendaciones del Om-budsman mexiquense es un problema que ciclo tras ciclo escolar se vuelve a producir, lo cual demuestra una prácti-ca secular que deja fuera cualquier no-ción de índole formativo, no obstante, es curioso el creciente interés de mu-chos docentes en dicho contingente. Ello, pese al constante acercamiento que el personal de la Comisión ha te-nido con la autoridad educativa, y las múltiples explicaciones de que dichos condicionamientos laceran de forma significativa a muchas familias y no son exigibles.

Sin duda, debe existir cooperación en los centros educativos, aunque esta ac-ción demanda honestidad, que es un valor consustancial a la persona. Por tanto no puede erigirse una estructura o clasificación que posibilite la coope-ración, de lo contrario se corrompe el espíritu y naturaleza del principio; ese sentimiento que mueve a las personas a trabajar juntos y a ejecutar acciones que son necesarias se convierte en imposi-ción y negocio.

Eso ha pasado con el manejo de recur-sos en las escuelas. La escuela y el ho-gar deben ser centros mancomunados de educación correcta, luego entonces,

si esta relación se opone entre sí sólo producirá que los padres pretendan y deseen cierto interés y el educador haga algo por completo distinto; aunque esta polarización ocurrirá al margen de la responsabilidad de los padres y los educadores de llevar a la práctica una educación adecuada para los niños. Por tanto, los padres deben comprender la clase de educación que el sistema institucional se propone impartir, toda vez que la mayor dificultad que debe afrontar un educador es la indiferencia de los padres a una educación más amplia y profunda.

#### IV. ¿SE PUEDE CONFIAR EN LA EDUCACIÓN IMPARTIDA EN LAS AULAS?

Es la pregunta obligada, sin caer en sensacionalismo, alarma ni falsas expectativas. El somero extracto de las Recomendaciones, tiene por sí tanta emotividad que es innecesario describir la reacción y malestar que puede causar a la opinión pública. Incluso, no se puede sobreentender el grado de aflicción que causa a los afectados y a sus familias cuando existe un sincero sobrecojimiento personal de sólo figurarnos el soportar y tolerar tales hechos de forma vivencial.

El problema va más allá de sus manifestaciones. No se puede esperar de alguna organización externa una transformación que no ha ocurrido en cada uno de nosotros ¿cómo confiar en un instinto que ha sido deformado? A pesar de ello el punto no es que se deba confiar en algo, sino que se tenga la capacidad de confiar. Así, la seguridad personal no se convierte en una obsesión y se comprende que todo ser vivo es vulnerable. Por otra parte, la pregunta se distiende al ámbito doméstico: ¿se puede confiar en la educación impartida

en el hogar? Un hogar implica seguridad y a la vez libertad, pero suele ocurrir que el mismo se convierta en confinación y vigilancia.

Más aún, y considerando la noción de los derechos humanos, ¿Se podría dar cabida a las burdas afirmaciones de detractores y servidores públicos que desconociendo la función de un Ombudsman, se permitan afirmar que esta noble figura ha contribuido a menguar la autoridad del docente en el aula? Es posible no comprender ¿Dónde quedan los derechos humanos de los profesores?, ¿Se puede aseverar que en la actualidad es fácil que los niños y niñas, así como sus padres escuden la mala conducta, intereses ajenos y la indisciplina, al usar la amenaza de acudir bajo cualquier pretexto a un organismo público de defensa de derechos humanos para perjudicar a un maestro?

Esta serie de cuestionamientos demuestran la separación y división del especialista y del ser humano. El educador no tiene superioridad alguna sobre el estudiante porque es una persona con todos los problemas de la vida. En el momento que se habla de autoridad o nivel se destruye la relación humana y la relación se torna una lucha por el poder.

De igual forma, el educador como servidor público desconoce a qué se sujeta el marco de su actuación. Ahora ya no se habla del deseo de servir, sino del deber de servir. La vocación del educador se haya desperdigada entre obligaciones administrativas, deberes laborales, normas gubernativas y reglamentaciones institucionales, si bien el desconocimiento de estas realidades no son justificante alguno al depender del

sentido común y la comprensión de la vida; cuando la convicción del educador se deposita en el intenso interés de lograr la educación apropiada y averiguar qué es lo más razonable.

Es cierto que de forma constante -y dado a la buena fe y excelente aceptación- un Ombudsman conoce de muchos casos en los que se involucra a profesores; en estos se perciben ciertos intereses de quien se queja -ajenos al rubro educativo-, pero no por ello la Defensoría comete una injusticia contra el profesor, porque no se trata de una cacería de brujas. Una vez que el Ombudsman inicia una investigación se reúnen todos los medios de convicción posibles para establecer su grado de responsabilidad, nunca se considera al docente involucrado como culpable mientras el procedimiento sigue su curso.

Ahora bien, el educador ha manifestado que el simple hecho de estar involucrado en una queja le causa perjuicio ante las autoridades educativas. Este hecho no debe minimizarse porque es el sistema que tiene bajo su control al docente -y no el Ombudsman- quien se aprovecha de la situación. Esto significa que la supervisión gubernamental utiliza la noción de derechos humanos para propósitos deteriorados, para causar encono o para ejercer presión sobre el docente que no acate órdenes. Esta es uno de los inconvenientes de ver a la educación como un medio de ganarse la vida: envidias, frustraciones, rivalidad y competencia.

Sin embargo, muchas de las quejas se deben al escaso tacto y oportunidad que tienen los docentes para abordar una problemática, la deficiencia común de no saber escuchar, o a la comunicación poco afortunada que entablan con los

padres de familia; esto crea un antagonismo muchas veces fortuito. Ante estas circunstancias tiene lugar una de las más extendidas virtudes del Ombudsman: el discernimiento. En efecto, un Ombudsman escucha con detenimiento a la persona, la orienta, busca un acercamiento entre la autoridad involucrada, o en su defecto a la autoridad inmediata y el afectado, se entabla el diálogo y el problema por lo regular se resuelve. Es sorprendente que en la mayoría de los casos la persona no tiene la intención 'de perjudicar al maestro', aun cuando se trate de los casos más graves. Es una realidad que los padres, más allá de la satisfacción de un motivo personal, buscan una conciliación.

Ahora bien, un Ombudsman no puede ni debe ser permisivo o condescendiente ante actos nefandos. Es tanta la falta de responsabilidad y el descuido al interior de las aulas que en algunas Recomendaciones emitidas se puede advertir la displicencia, las omisiones, la indiferencia y la franca minimización de los casos por parte de los propios directores del plantel, cuando los docentes en franca distorsión sensorial son abusadores sexuales en potencia, cuando cientos de alumnos han tenido que tolerar acosos y arremetimientos que afectan su dignidad y su equilibrio físico mental y emocional, cuando los educadores hacen uso común y ordinario de la violencia.

Estamos ante un paisaje desolador, si se toma en cuenta que los abusos han tenido una pasmosa continuidad: vejaciones sexuales, agresiones físicas y prácticas administrativas insanas son el caldo de cultivo de una enseñanza tradicional y mediocre, muy lejana de sus designios y sin considerar los casos que no llegan a ser denunciados, permaneciendo en una dañina impunidad.

## V. LAS RECOMENDACIONES COMO FRENO A LAS CONDUCTAS PERNICIOSAS

Ante estas vicisitudes, es donde irradia de forma acendrada la trascendencia que tiene el Ombudsman, como figura que puede poner un freno a conductas perjudiciales recurrentes, lo cual no debe confundirse como remedio. Ello implica como en cualquier otro rubro, una participación decidida y responsable de todos.

Una realidad contundente es que desde la instauración de la Comisión de Derechos Humanos en el Estado de México, de sus primeros pronunciamientos en el ramo educativo, de bregar de forma cotidiana con hechos cuya naturaleza envuelve a docentes, el Ombudsman no ha dado tregua ni concesiones a acto arbitrario alguno, por lo cual un educador lo piensa mejor antes de materializar una conducta inadecuada.

Pero eso no es el punto clave del hecho. Son muchas y variadas las herramientas de que se vale el personal de la Comisión en su interés de que se descubra la verdad histórica en los hechos y el Ombudsman se pueda pronunciar enfáticamente; luego entonces no se trata de meras suposiciones, de un nuevo coto al trabajo que ejerce el magisterio o de una defensa incisiva o unilateral exclusiva de quien se queja.

Por poner un ejemplo, no creo que exista duda alguna de que la conducta de los servidores públicos involucrados en cada una de las Recomendaciones que se mencionaron, quede exenta de responsabilidad o pueda emplearse en su favor justificante o exención alguna. En estos casos, fueron los alumnos y sus padres quienes rompieron el silencio y sin maquinación alguna revelaron

los hechos; Además, el Organismo se sirvió de dictámenes psicológicos, opiniones técnicas y múltiples evidencias que corroboran la veracidad y certeza de las violaciones a los derechos humanos; o lo peor, cuando en franca deshumanización, los propios docentes reconocieron haber cometido los hechos.

Esos actos y omisiones han puesto en marcha los mejores atributos del Ombudsman, pues como providencia inmediata, netamente humanista se solicita medidas que ayuden a evitar que un acto siga afectando el derecho a la integridad física y psíquica, la vida, la libertad, el derecho a la salud de un niño o adolescente.

Es cierto que muchas de las conductas ya se han consumado en el momento que son puestas del conocimiento e investigadas por la Defensoría de Habitantes, en consecuencia, los efectos negativos siguen produciendo un estrago devastador para los niños, niñas y adolescentes afectados, aunque no por ello el Organismo se repliega o titubea; por el contrario, se detecta a los afectados, se trazan líneas de acción que los orienten, protejan y auxilien, se efectúa una investigación minuciosa de los hechos encaminada a desterrar cualquier ambigüedad o imprecisión, lo que permite advertir las probables violaciones a derechos humanos sin dificultades, para que al final, el Ombudsman se pronuncie de manera enérgica y contundente.

Una de las observaciones más relevantes de una Recomendación es la selección de diversas normas de corte nacional e internacional que versan en la protección de las garantías de los ciudadanos, así como grupos más vulnerables y su correlación con los razonamientos lógico-jurídicos, pero he aquí una singularidad: el problema estriba en

que la autoridad educativa valore o no, tanto los razonamientos contenidos en el documento, como la oportunidad de los instrumentos internacionales, o no los dimensionen en su justa apreciación.

Así, se desatendería la conquista que logró la Convención sobre los Derechos del Niño en el reconocimiento sin cortapisas de esta etapa de la vida, por ende, este clima no favorece la vigorización del interés superior de las niñas y los niños; como ya se ha dicho, la indiferencia es uno de los escollos que impiden a la niñez alcanzar su óptimo desarrollo.

Otra vertiente nodal son los puntos de Recomendación. Si la autoridad educativa comprendiera el sustantivo nexo que existe entre cada uno de los apartados de la Recomendación y sus conclusiones finales, se lograría a pasos agigantados evitar la repetición de conductas nocivas.

Así, las sanciones en materia disciplinaria armonizarían con un justo procedimiento administrativo, el cual estaría tan enriquecido por razonamientos sostenidos en las diversas leyes e instrumentos existentes en la materia, que dichas resoluciones serían un paradigma legal a seguir, y en ellas se buscaría un provechoso adoctrinamiento.

Se establecería un riguroso control sobre la selección de los docentes y no sería una dificultad advertir si el educador cuenta con la idoneidad y las aptitudes necesarias para estar frente a grupo; además, no podrían soslayarse las cualidades que colmen el perfil de un mentor, toda vez que sería sencillo identificar su integridad académica y profesional. Si bien debe comprenderse que no todas las conductas pueden tasarse de esta forma, lo cierto es que

estos mecanismos contendrían en gran medida el desarrollo de conductas anómalas u ofensivas.

En esta tesitura se puede advertir el sano propósito que perseguirían las supervisiones periódicas, toda vez que disminuirían de forma considerable las costumbres y prácticas tradicionales que muchos de los mentores suelen aplicar durante el transcurso de las clases y de las que incluso ensalzan. Así, se apostaría al sostén de la integridad física y psicológica de los escolares.

Una de las disyuntivas que permiten advertir la reacción del Ombudsman son los actos que causan oprobio; a partir del caso concreto, se puede seguir una línea en la construcción de los derechos humanos como base de la convivencia entre alumnos y educadores. Uno de los canales más utilizados por la Comisión es la impartición de cursos de capacitación y actualización en la materia.

No es sólo cuestión moral, la Comisión siempre se ha interesado en que los niños, niñas y adolescentes afectados tengan acceso a ayuda profesional que en lo sucesivo les permita superar el daño físico y psicológico que arrojó la conducta de sus profesores. El seguimiento adecuado a una víctima por los excesos cometidos en el servicio público es prioritario y las providencias médicas y terapéuticas deben ser atendidas por las autoridades. Por tanto, este apartado es incluido en aquellos casos que por su gravedad ameritaron el pronunciamiento del titular del Organismo.

## VI. CONSIDERACIONES FINALES

La educación es un estilo de vida de tal potencialidad, que es capaz de transformar cualquier estado mental, armoniza sus capacidades y posibilita la creación



de una nueva cultura cuyo cariz es el respeto a sus semejantes así como su entorno. Así, como diría Krishnamurti Jiddu, la educación tiene como función prepararnos, mientras somos jóvenes, para comprender el proceso total de la vida.

El sistema escolar está estructurado de un modo jerárquico y secuencial anidado en méritos, ambiciones y recompensas. Las autoridades educativas se preocupan por el éxito que de forma administrativa tenga el sistema; por su parte, los alumnos responden a los estímulos y de forma constante son evaluados en un sistema de rendición académica según la materia. Todo parece estar bien, hasta que nos percatamos que la dirección a la que se encauza el aprendizaje es tan estrecha, que no permite el florecimiento de vínculos afectivos que tornen autocrítico al alumnado, por el contrario, asfixia toda atmósfera de libertad y ciñe al proceso a un andamiaje clásico, ya conocido y experimentado por todos.

No es extraño entonces, que ante los postulados tradicionales de la estructura educacional, se incuben en el docente extraordinarios dotes en su figura de autoridad, lo cual es agravado entre otras cosas, por la ausencia de vocación y el desconocimiento del marco ético y profesional en que debe desenvolverse en su servicio público. Este drama converge en variadas distorsiones que anquilosan el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales descienden a una peligrosa involución hacia etapas primitivas del desarrollo psicológico y moral, y este entorno es proclive a producir aversiones que lesionan a los niños, niñas y adolescentes.

Es verdad que la responsabilidad en la educación es compartida y sería un

error tan sólo pensar que se delegue de forma exclusiva a un profesor, por lo que adquiere gran importancia el papel de la familia en las vidas de los niños, niñas y adolescentes. En esta tesitura, la responsabilidad primaria recae en los padres y las madres, quienes deben proporcionar atención y orientación a sus hijos, interdependencia que engendrará espacios de libertad tanto personal como social, en donde no tiene cabida el temor o la desconfianza; por lo que su antítesis, donde los estadios desfavorables son consentidos en el seno familiar, sólo pueden generar un retroceso en la protección de la niñez.

Ante la escalada de violencia en el entramado social, este nódulo no deja incólume a las aulas. Es una cruda realidad que las conductas de quienes son los encargados de la transmisión de conocimientos en un salón de clases, han errado el camino al hacer uso común de este oprobio, e incapaces de revertir sus efectos negativos, consuman conductas indignas y claramente destructivas, lo cual se agrava, porque tal es la fuerza que forja a la figura del profesor, que los padres de familia, y los propios niños, niñas o adolescentes confían incondicionalmente en sus virtudes.

Por fortuna, existen alternativas que pueden coadyuvar a coartar comportamientos vejatorios. Un importante recurso lo constituyen las Recomendaciones que emite un organismo público de defensa a los derechos humanos. Aunque en general, cada una de las actuaciones del Ombudsman busca suprimir en medida de lo posible los actos u omisiones cometidos por los servidores públicos, en este caso, concerniente al sector educativo.

La autoridad educativa debe aquilatar en toda su expresión, la elocuencia

que contiene un documento de Recomendación, y si su actuar es sensato, debe cristalizar y llevar a la práctica cada formulación que por este medio se detalle; no porque al atender una Recomendación pueda acallar el clamor de la sociedad, no porque se trate de una puntilla que de vez en cuando comience a causar molestias, sino porque comprende su significado, porque sabe que es menester recorrer el cometido de la Recomendación con las órdenes que marcan tanto los postulados nacionales como los internacionales, y así respetar de forma cabal los derechos del alumnado. De lo contrario se presumiría que están por completo embalsamados en sus prejuicios.

El tema de la educación es integral. Con el apoyo del Ombudsman necesitan repensarse las estrategias y alternativas que ofrece el campo, y activar esquemas de comunicación por los medios que sean necesarios; debe comprenderse de una vez por todas que la Comisión intuye las rémoras que se ciernen sobre el tema, y en ese tenor, se advertirá que es un axioma indubitable el que exista orden en el alumnado para que haya libertad; debe de discutirse el tema de discriminación, y resaltarse su proliferación cuando se suscita en el aula, para que la mente de los niños, niñas y adolescentes estén alertas. No pueden quedar al margen tópicos tangenciales como lo son el acoso y abuso sexual, e incluso debe abordarse el problema desde múltiples trazas, como lo es la incidencia del conflicto entre los propios estudiantes.

Para que el docente y los padres logren reeducarse tienen que definir qué es lo que entienden por enseñar. El educador debe reflexionar si el proceso de aprendizaje se logrará impartiendo las asignaturas oficiales conforme a la ruti-

na, condicionar al alumno a convertirse en una pieza de la maquinaria social y amoldarse a ella, o a pasar exámenes. Los padres deben comprender si el fin de la educación es crear a sujetos poderosos, y en consecuencia, insensibles e indiferentes a su entorno.

Con todo, el problema que surge en torno a la educación va más allá de lo expuesto. Es tan complejo que debe madurarse si su fin es la mera acumulación de datos que proporciona el docente, el aprender una ciencia y lograr su destreza, y logrado ese propósito, trocarlo con la ambición, la competencia así como el afán de acumular bienes materiales y volcarse en esa intención sin importar los medios y formas que permitan su consecución.

La educación está en crisis porque nosotros estamos en crisis. El verdadero educador no parte de los problemas de los demás sino que empieza con los propios. Si el educador ha de ayudar a los alumnos a examinar y entender los valores y las influencias que le rodean, de las cuales desde luego forma parte, su responsabilidad es comprenderlos también. Infortunadamente, cuando llega el momento de comprender un problema, la mayor parte de los maestros no tratan al alumno de igual a igual -que no es lo mismo que tratarse irrespetuosamente- y se limitan a darle instrucciones.

Toda relación debe ser mutua educación. Docentes, padres, alumnos y Ombudsman deben trabajar juntos para reeducarse. Los mejores maestros no son aquellos que están despedazándose por obtener un título o un nivel más sino aquellos que están dispuestos a experimentar. Como refiere Krishnamurti: para el verdadero maestro, la enseñanza no es una técnica, es una forma de

vida; como un gran artista, primero se moriría de hambre antes de abandonar su trabajo creador. A menos que uno tenga este ardiente deseo de enseñar, no debe ser maestro. Es de suprema importancia descubrir por sí mismo si se tiene esa gracia, y no meramente flotar a la deriva en esta profesión porque es un medio de ganarse la vida.

La educación es más que eso. El docente debe cumplir la preclara función de lograr una atmósfera en la que el niño perciba que éste se ocupa de él, lo que propiciará que el alumno se sienta seguro y pueda confiar en su mentor (esto es nodal en la familia). Así, sería menos complicado que el niño estuviera despierto a los procesos de su propio pensar, sentir y actuar, lo cual no estaría peleado con su preparación en diversas disciplinas. Logrado lo anterior, el niño está encaminado a crecer en libertad, y a la par, desarrollar un sentido de orden que lo acompañará el resto de su vida. Esto significa romper el molde en que se han anidado los esquemas tradicionales de la sociedad, lo cual, de cara al propósito diferencial de educar es el verdadero reto y el gran impedimento que enfrenta el hombre.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCÍA DE CASTRO, DIEGO, (2006), *Seniloquium*, Universidad de Valencia, pp. 424.

KRISHNAMURTI, JIDDU, (1983) *Principios del aprender*, trad. de Armando Clavier, Edhasa, pp. 304.

\_\_\_\_\_ (1984) *Cartas a las escuelas*, trad. de Armando Clavier, Edhasa, pp. 139.

\_\_\_\_\_ (1986) *Cartas a las escuelas II*, trad. de Arman-

do Clavier, Edhasa, pp. 108.

\_\_\_\_\_ (1992) *El propósito de la Educación*, trad. de Armando Clavier, Edhasa, pp. 280.

\_\_\_\_\_ (1997) *Tòtal freedom*, Krishnamurti Foundation of America, pp.368.

\_\_\_\_\_ (1998) *La Educación*, trad. de Armando Clavier, México: Ed. Árbol, pp.175.

NILSSON, PER-ERIK, (1986) *El Ombudsman, Defensor del Pueblo ¿o qué?*, en La Defensoría de los Derechos Universitarios de la UNAM y la institución del Ombudsman en Suecia, México: UNAM, p 9.

TAGORE, Rabindranath, (1992) *Gitanjali [La ofrenda lírica]*, Forgotten Books, USA, pp. 205.

Seguridad Pública, (2006) Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Número 78, Marzo-Abril: CODHEM, p. 13

Contra la Corrupción: Transparencia, (2006) Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Número 79, Mayo-Junio: CODHEM, pp. 57-58 y 60-61.

Derechos Humanos (2006) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, julio; Nueva época No. 1: CODHEM, p. 9.

Derechos Humanos (2006) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, agosto; Nueva época No. 2: CODHEM, pp. 12, 14.

Derechos Humanos (2006) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, septiembre; Nueva época No. 3: CODHEM, pp. 3, 5, 7.

Derechos Humanos (2006) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, octubre; Nueva época No.4: CODHEM, p.3.

Derechos Humanos (2006) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, diciembre; Nueva época No. 6: CODHEM, pp. 4, 5.

Derechos Humanos (2007) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, enero; Nueva época No. 7: CODHEM, p. 4.

Derechos Humanos (2007) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, marzo; Nueva época No. 9: CODHEM, pp. 5,6.

Derechos Humanos (2007) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, mayo; Nueva época No. 11: CODHEM, pp. 10-11, 14-15.

Derechos Humanos (2007) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, junio; Nueva época No. 12: CODHEM, pp. 15-16.

Derechos Humanos (2007) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, julio; Nueva época No. 13: CODHEM, pp. 8-9.

Derechos Humanos (2007) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, octubre; Nueva época No. 16: CODHEM, p. 29.

Derechos Humanos (2007) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, noviembre; Nueva época No. 17: CODHEM, pp. 3-5.

Derechos Humanos (2007) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, diciembre; Nueva época No. 18: CODHEM, pp. 11-14.

Derechos Humanos (2008) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, abril; Nueva época No. 22: CODHEM, pp. 4-7.

Derechos Humanos (2008) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, mayo; Nueva época No. 23: CODHEM, p. 10.

Derechos Humanos (2008) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, junio; Nueva época No. 24: CODHEM, pp. 4-7.

Derechos Humanos (2008) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, julio; Nueva época No. 25: CODHEM, p. 14-16.

Derechos Humanos (2008) Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, agosto; Nueva época No. 26: CODHEM, p. 18-20.

# Diálogo



## ENTREVISTA AL INGENIERO JOSÉ YURRIETA VALDÉS

El ingeniero José Yurrieta Valdés es una referencia obligada para conocer el devenir histórico, cultural y educativo de nuestro estado, desde la segunda mitad del siglo pasado hasta los inicios del presente. Decano de la Universidad Autónoma del Estado de México, el ingeniero Yurrieta ha sido profesor durante sesenta y un años. Su vida tiene sentido en la palabra.

Como gran conversador, crea entre sus oyentes un ambiente de añoranzas y vivencias. Sentado en torno a una mesa y disfrutando de un buen café, nos comparte sus opiniones y experiencias sobre el tema de la educación actual en nuestro país.

**-Dignitas:** ¿Cuál es su punto de vista sobre la educación en la entidad?

**-José Yurrieta Valdés:** Creo que en la actualidad, uno de los problemas básicos que han incidido directamente sobre el sector educativo, es el crecimiento de la entidad, en el aspecto demográfico. En unos treinta o cuarenta años, la explosión del estado ha sido terrible. Sabemos que la entidad es la más poblada de la nación y que, obviamente, tiene una gran población en edad escolar; en distintos niveles, desde preescolar hasta los niveles universitarios y superiores. Esto ha dado como resultado una sobrepoblación muy angustiante, pues el sector educativo no ha crecido en la misma proporción que la población, la cual demanda más servicios educativos. Consecuentemente ha habido necesidad de ampliar la cobertura de equipamiento escolar que se tiene para poder servir la demanda de toda la población al respecto.

La función educativa ha crecido en proporción mucho menor, y consecuentemente, el nivel académico ha descendido en lo general. Por una parte, apuntamos ese problema, por el otro, los distintos sistemas educativos que funcionan en el estado. Pues no debemos olvidar que, desde la Constitución de 1824, el problema educativo quedó a cargo de la soberanía de las entidades de la federación, por lo tanto, es un problema típicamente estatal. En ese sentido, tenemos entonces los cuatro niveles de educación clásicos: el nivel federal, el nivel estatal, el nivel municipal (que es el menos representativo) y el área de educación privada, que se ha desarrollado, y que curiosamente, se ha transformado como un negocio muy pingüe y redituable en la actualidad, debido precisamente a la carencia de equipamiento educativo. Esto da como consecuencia la sobrepoblación. La sobrepoblación en las aulas se traduce siempre en un descenso en el

nivel académico, los estudios generales a nivel mundial muestran que, por ejemplo, a nivel de educación media –pienso en la secundaria y en la preparatoria–, los grupos ideales de óptimo rendimiento son los que tienen entre veinticinco y treinta estudiantes como máximo, nosotros tenemos la presencia de grupos en estos mismos niveles de sesenta y a veces de setenta alumnos, lo que implica el sacrificio de la calidad en beneficio de la cantidad. Esto se traduce a larga en un descenso del nivel educativo. En mi opinión el Estado de México, en otro tiempo todavía hasta la década de los cuarenta, principios de los cincuenta, presentaba uno de los niveles educativos más elevados de la República, sin embargo, ahora está dentro de la generalidad, si no es que un poquito abajo, en comparación a otros estados que tienen menor población y que pueden atender mucho mejor la demanda educativa.

**-Dignitas:** Entonces, ¿la cantidad está peleada con la calidad en la educación?

**-J.Y.V.:** No, pero entre cantidad y calidad existe una ecuación de eficiencia que debe de cumplirse. La cantidad exige mayor inversión pública o privada en equipamiento escolar, mayor número de escuelas, mayor número de aulas (que es la unidad educativa), sin embargo, esto no ha crecido al mismo ritmo que la demanda. Entonces para resolver el problema, se ha tenido que –perdónenme la expresión– atiborrar a las escuelas de alumnos, sin embargo, esto ha hecho descender el índice educativo. La ecuación entre calidad y cantidad, implica la optimización de los grupos frente, de los métodos clásicos de educación, así como en los nuevos y modernos sistemas educativos, que en ambos casos, bien sea por la educación meramente informativa o como educa-

ción formativa, en estas dos, existe la relación entre la optimización. Ante el número de estudiantes frente a las necesidades de docencia, que pueden ser clásicas con el maestro o de tipos modernos con grupos de maestros, o con otros sistemas de educación abierta, requieren esa igualdad, cumplir esa ecuación para que cantidad y calidad vayan de la mano. Obviamente una calidad óptima, implica grupos muy reducidos, y por lo tanto, costos muy altos de educación. Por el contrario, una calidad de bajo nivel, puede aguantar grupos muy numerosos, pero de muy bajo nivel, es decir, no existe la optimización de la ecuación para que esto tenga los niveles que requiere nuestro estado.

Por otro lado, sabemos que la inversión privada en el terreno escolar es muy cuantiosa, cuesta mucho dinero. Para la educación privada es un negocio muy fructífero, sin embargo, la educación pública no puede contemplarse desde el punto de vista de la economía privada, más bien, tiene que verse como una situación de servicios. La educación sirve a la sociedad, al pueblo y tiene que satisfacer sus demandas. Si no tiene la capacidad económica presupuestal para hacerlo, que la educación se adapte con el crecimiento enorme de los grupos, que es un problema parecido al de los televisores, si buscamos la mejor imagen se distorsiona el sonido, si buscamos el mejor sonido se distorsiona la imagen. Lo que se tiene que hacer es un proceso de optimización, no el mejor pero sí el más aceptable, tanto en imagen como en sonido, tanto en capacidad educativa como en demanda educativa.

**-Dignitas:** Por su experiencia académica dentro de Universidad, ¿cuál ha sido su perspectiva de la educación a lo largo de todos estos años?

-J.Y.V.: Me tocó participar en ese sentido desde mucho tiempo atrás. Que no suene esto a presunción, llevo sesenta y un años ininterrumpidos de maestro en la Universidad, también di clases en las secundarias y tecnológicos. Cuando era niño, me hice el propósito de algún día llegar a ser profesor en todas las escuelas en donde estudié, por fortuna lo logré. Tengo la experiencia tanto de la Universidad del estado como en el tecnológico de Toluca, en el tecnológico de Monterrey y en la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde alcancé también el profesorado por exámenes de oposición. Me tocó ver el crecimiento de la ciudad universitaria de México y fue de gran enseñanza.

Cuando comencé a dar clases, todavía en la época del Instituto Científico y Literario, los grupos de secundaria (que entonces funcionaban en el instituto) eran siempre tres, con un total de ciento veinte alumnos, o sea cada grupo tenía cuarenta estudiantes; que ya los considerábamos muy poblados. Actualmente un aula de cualquier grupo, por ejemplo, en la preparatoria Adolfo López Mateos, tiene alrededor de sesenta alumnos, es decir, tiene el treinta y tres por ciento más de lo que tenía cuando ya se empezaba a poblar.

En México me tocó establecer cursos en la facultad de ingeniería de la UNAM, empezamos con veinticinco alumnos y funcionaba de maravilla; ahí sí era fácil llevar el ideal educativo, es decir, la atención personal del maestro a cada uno de los alumnos. Pero con el tiempo esto se perdió, la explosión y la demanda en la Universidad Nacional fue terrible y diez años después, llegué a tener un grupo con ciento veintitrés alumnos, en donde obviamente, no cabían en el aula. Todos los pasillos y el espacio correspondiente al estrado

estaba ocupado por alumnos sentados en el suelo, porque ahí había la modalidad de que los alumnos escogieran al profesor, es decir, había profesores que tenían diez o doce alumnos, eran los “ogros”, pues tenían la fama de ser los reprobadores, había quienes teníamos como ciento veinte alumnos, nos llamaban los “barcos”, es decir, los que dejábamos pasar a todos.

Ahora, por mi experiencia personal, al dar clases que son de cincuenta minutos de duración y diez minutos de cambio de materia de curso y de profesor obviamente, nos ponemos a pasar lista de presente de sesenta alumnos, y nos lleva aproximadamente quince minutos, y eso rápido. De los quince minutos mas los diez libres, son veinticinco minutos, nos quedan entonces, treinta y cinco minutos de exposición. Si usted empieza a preguntarles a los alumnos a dos o tres: ¿qué vimos ayer?, ¿cuál es la clase de hoy?, con esto, simplemente se nos van otros quince minutos, cinco por alumno, entonces de los treinta y cinco se me reducen a veinte, y en veinte minutos, en horas clase, es imposible desarrollar la extensión de los programas, esto da como resultado que los programas iniciales se adapten. Sobre esto vienen los segundos cursos que tienen que llenar las deficiencias de los primeros y de la parte de lo que les corresponden, sobre éstos vienen los terceros, que prácticamente ya no hacen nada, más que rellenar los huecos, los vacíos que vienen desde el primero y el segundo, por falta de tiempo o disposición de clase.

Soy el titular desde 1948 de los cursos de Física en la preparatoria. Nosotros en Física tenemos que atender la enseñanza desde tres puntos de vista básicos: la enseñanza teórica, la enseñanza práctica que se da en laborato-

rio (las prácticas famosas de Física) y la aplicación de la física a la solución de problemas. Si en el área teórica, práctica y problemática, algunos maestros solamente dan problemas, con la idea falsa de que, quien resuelve problemas sabe ciencia, no es cierto, puede ser un buen tecnócrata, pero nunca será un científico, porque la ciencia responde al ¿qué? de las cosas y la tecnología responde al ¿para qué? de las cosas. Entonces un problema es para resolverlo, pero la ciencia no tiene nada que ver en eso, por eso la tecnología y la ciencia son áreas separadas y, en ese sentido, algunos profesores se dedican a resolverlo, como si eso fuera la exposición de clase. La ciencia salió de la experiencia, la experiencia requiere la observación, la tesis, la hipótesis, la prueba experimental y la teoría, el método científico clásico en general, si no funciona se alimenta y se vuelve hacer el proceso y se acabó.

La experiencia tiene dos aspectos, ustedes tienen un laboratorio, pero ese laboratorio tiene dos limitantes, primero es un laboratorio pedagógico, didáctico para enseñanza o es un laboratorio para la investigación, en ambos casos los laboratorios son muy caros, cuesta mucho dinero, obviamente las autoridades prefieren destinar esas sumas a otros requerimientos y no a los laboratorios, entonces tenemos laboratorios que el propio Newton en sus años, hace cuatrocientos años, los despreciaría por atrasados. Tienen ustedes pruebas, por ejemplo, de balanzas que ya no funcionan porque están deformadas de tanto uso, tantos años de estarlas empleando, entonces... “maestro, esto no es cierto porque mire usted, yo le pongo cinco, y se estira cinco, le pongo diez y se estira veinte, ¿cómo? Se debería de estirar diez, pues es que ya se venció la resistencia del resorte”... y eso, ¿qué

es?, en pocas palabras, no funciona por el exceso de uso, entonces los profesores de práctica caen en la teoría, la teoría consiste en explicarles. Hagan de cuenta como una receta de cocina, donde se les dice... “si tuviéramos estos ingredientes haríamos esto, como no los tenemos, pues aprenda que se puede hacer y se acabó”, o sea, no tenemos la capacidad para dar prácticas de laboratorio, consecuentemente el nivel de la materia es bajo. Todo esto se traduce en descenso grave de los niveles de rendimiento de la educación.

-Dignitas: ¿Cuál es el propósito de la educación?

-J.Y.V: El propósito final de la educación, es un propósito que está señalado desde el punto de vista filosófico, desde la antigua Grecia, cuna de la Filosofía, de las disciplinas especulativas, de las disciplinas formativas del hombre. Platón lo practicó, precisamente a través de la institución llamada la Academia, el mismo Aristóteles lo realizó a través de la institución conocida como el Liceo. Pero los dos, Liceo y Academia, tenían finalidad distinta. Luego esto en Roma se tradujo en la formación ciudadana, no olvidemos que Roma es la madre del Derecho, de la jurisprudencia. En la Edad Media esto cayó en manos de la iglesia. Sabemos que los mil años de la Edad Media estuvieron dominados por la preponderancia de la iglesia. Así pues, una de las formas de sometimiento de los pueblos, es precisamente la educación. Porque se someten a las necesidades y existencias de los sistemas políticos, es el caso de la Edad Media donde el sistema político era por excelencia la iglesia que dominaba todos estos aspectos. Es en el siglo XIII cuando nacen las universidades y los seminarios. Con el Renacimiento la escuela, la educación, pasa al poder



del Estado, comienza la separación iglesia-Estado, precisamente a partir de 1536, cuando ocurre la gran herejía del protestantismo. Los protestantes desconocen a la iglesia y obviamente uno de los sectores álgidos que toman los protestantes es la educación. Repito, la educación políticamente es un medio de sometimiento. Ahora la educación pasa al poder de la autoridad civil, en ese sentido, entonces la educación se transforma en una actividad propia de los gobiernos. Y así transcurrió en el Renacimiento hasta la Ilustración, pero aquí, implica ya un cambio de las instituciones, es cuando empiezan a aparecer los sistemas educativos modernos, cuando se desarrolla la modalidad en el siglo XVIII de la educación natural, cuando aparecen los sistemas suizos de educación a partir de Juan Jacobo Rousseau y su famosísimo texto el *Emilio o de la educación*, hasta pasar a los sistemas ya más elaborados derivados de los mismos, en algunas ciudades como en Ginebra, por ejemplo, en donde aparece Heinrich Pestalozzi, y en Italia, María Montessori con posterioridad, llegando así, a los sistemas educativos modernos. Han sido curiosamente la mayoría, producto de la práctica educativa de Suiza, el propio Jean Piaget era suizo también.

Entonces, todo esto dio el nacimiento de lo que se llamó la aparición del liberalismo en la educación natural. Era la educación basada en el principio de la libertad, hay que dejar al estudiante en libertad para que aprenda, no por grado o fuerza, sino por gusto y afición, pero teniendo cuidado de conducir y hacerle ver al estudiante lo que debe de recorrer, “el caminito”, no dejarlo en absoluta libertad, porque sabemos que la línea que separa libertad de libertinaje es muy delgadita y se puede abusar de uno u otro lado. Esto condu-

jo a variantes en la educación en donde el maestro era amo y señor de la educación y se basaba hasta del castigo corporal, del castigo físico para imponer su punto de vista, sistema inglés, las varitas de membrillo, los golpes sobre las manos, los golpes por la espalda, ponerlos de pie en los rincones, el aspecto ridículo de los gorros y todo esto para los flojos, etcétera. Fue un sistema muy rígido que daba resultados. En otros sistemas más liberales, por ejemplo, en Francia daban buenos resultados pero eran otras tendencias diferentes, había que enseñarle al estudiante la forma de descubrir cómo estudiar, no enseñarlo a estudiar sino que él descubriera la enseñanza, la educación, con el propósito de que la educación no fuera un sistema coercitivo en la sociedad, sino más bien, un sistema liberal que educara y elevara el estatus social, político, económico de los aspirantes, esa era la finalidad principal. Pues la educación tiene como finalidad formar hombres aptos, capaces, con los conocimientos necesarios, para servir a la sociedad, en las áreas que ésta demanda y exige. Se requiere salud se deben formar médicos, se requieren vías de comunicación se deben formar ingenieros civiles, se necesitan sistemas electrónicos, llámense computadoras, internet, se deben formar especialistas en electrónica.

-Dignitas: ¿Hacia dónde va la educación actual?

-J.Y.V.: La educación en mi opinión está dirigiéndose a un punto de inflexión. Los puntos de inflexión matemáticamente son aquellos elementos en donde cambian las propiedades de una variable, entonces, esos puntos cambian geométricamente, son los puntos en donde las jergas se voltean o las cuerdas se cruzan, los puntos paralelos se cruzan, para dejar de ser paralelas

todas estas cosas. En esos puntos de inflexión, la educación está cumpliendo en varios aspectos, primero, a una orientación demasiado especializada, aunque en este caso no es una repetición, no es una incongruencia. La orientación es aquél proceso que dirige las aptitudes del ser humano al estudio, a la formación, a la vocación en determinada área de conocimientos en beneficio de la sociedad. Pero estas áreas, a su vez, pueden dar especialistas sobre ellas, especialistas sobre la especialización, en ese sentido viene el problema de la deshumanización en la educación, la educación deja de ver el aspecto humanista de la sociedad, para caer en el aspecto tecnicista, tecnológico, dirían otros. Hay que elevar los niveles de vida, muy cierto, eso es tecnología, pero no hay que abatir los niveles del espíritu, del humanismo. Por eso entre tecnológicos y universidades, a veces gana el humanismo, Salamanca por ejemplo, o la Universidad de México. A veces gana la tecnología, entre nosotros, el tecnológico de Monterrey, que forman especialistas exigidos para la sociedad particular del estado de Nuevo León, que la han generalizado al resto de la República, pero que sigue predominando el punto de vista neoleonés. Obviamente, las exigencias profesionales y educativas de Nuevo León son muy distintas a las que se tienen, por ejemplo, en Chiapas.

En ese sentido, estamos en un punto de inflexión, la educación va a tener que abrirse, romper un poquito ese esquema tan reducido, tan rígido que tenemos -preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, profesionales-, para dar cabida a otro tipos de estudios diferentes, que es uno de los objetivos traicionados, por ejemplo, los tecnológicos dependientes del sistema politécnico de la Secretaría de Educación Pública.

El politécnico ha aspirado siempre a ser universidad y la universidad ha aspirado siempre a hacer tecnología, y eso es lo malo... no se puede ser de Chile y de dulce al mismo tiempo. En Francia esto está resuelto, el politécnico de París es la cabeza en todas las profesiones técnicas, la Sorbona es la cabeza de todas las profesiones humanísticas, el politécnico de París nunca formará filósofos, como la Sorbona, jamás formará ingenieros en genética. Sin embargo, todavía nuestro sistema educativo está débil, y está débil por la falta de estructura y sobre todo de equipamiento en los niveles básicos. Aparentemente hay muchas primarias, en la realidad son muy pocas, se requieren muchas más, para que el sistema rinda esos frutos. Pero esto implica inversión, ya saben que la mayor parte del presupuesto de lo federal, estatal y municipal se los lleva la educación, pero se los lleva en lo que se llama egreso fijo, es decir, nóminas, pagos, descuentos, y otras cosas por el estilo. Entonces lo que se dedica al mejoramiento del sistema educativo es mínimo y por eso seguimos en las mismas. A eso hay que agregarle otro problema, en nuestro caso, es la sindicalización magisterial, no ha dado buenos resultados, ha dado las deformidades, tan grandes que presenta este sistema de trabajo educativo que es un sólo nombre, que no diremos sus apellidos pero se llama Elba... le muestra a ustedes la deformación tan grande que hay. Esa es la realidad, los sindicatos quieren servir a sus afiliados, les han creado un sentido de clase, ellos son los únicos maestros. Usted puede ser abogado, ingeniero o médico, para ellos, usted no es maestro, aunque usted sea un anatomista reconocido, tiene que ser normalista para que le llamemos maestro. Yo tuve una experiencia cuando fui director de educación artística en el estado, tenía varios maestros normalistas

que trabajaban a mis órdenes. En una ocasión una maestra ya de edad, llegó a la oficina y me saludó: “¡¡maestro!!... perdón señor ingeniero”, se acabó, yo no era maestro para ella, el maestro son ellos, nosotros no, y este sentido de clase, es el que se traduce en las exigencias sindicales, que líderes aprovechan para sí, en finalidades políticas, económicas, etcétera. Así, el problema se transforma, como dicen algunos, en un problema de “camellos con callos”... ese es el problema. No en balde, el sindicato de maestros, el SNTE es el sindicato más grande de América Latina. Ese es un problema que ya desborda los límites de la exigencia educativa, es un problema político que no sólo le concierne a los profesores, sino que viene desde los líderes magisteriales, las concesiones políticas que tienen diputaciones, senadurías, presidencias municipales, gobiernos de los estados, secretarías de Estado; falta que un profesor de banquillo llegue a la presidencia de la República, lo que no se ha dado todavía, un profesor que llegó fue Plutarco Elías Calles, un profesor que no era profesor; pues nunca se ocupó del magisterio, su formación fue militar.

-**Dignitas:** Nos ha hablado del sistema educativo, pero ¿qué hay de la educación que está fuera de la institución, de los sistemas, de los métodos, es decir, esa educación que está en las familias, en la gente?

-**J.Y.V:** Ese tipo de educación es la tradicional, es la educación que tiene su origen en el grupo fundamental de las células sociales, es decir, en la familia. El ser humano es un ser que imita, siempre imitamos la conducta de los demás. En la familia los hijos siempre buscan imitar las conductas de los padres, si son hijas, el aspecto de la madre, si son hijos, el aspecto del padre. Cuando se

abre su horizonte, pasan a las primeras escuelas, imitan a los demás, ese es el del mimetismo educativo. Y en esto, es difícil que los padres tengan la formación magisterial necesaria, no digamos suficiente, necesaria para enseñar a sus hijos el camino correcto. Muchas veces las deformaciones educativas nacen en el seno de la familia, porque los padres no le dan la importancia a esta formación de los niños. En otras épocas -me refiero a la época porfiriana, por ejemplo-, había manuales de educación familiar, los famosos silabarios, para que las madres y los padres empezaran a enseñar la escritura y la lectura a los niños. Existían los manuales de buenas maneras, los libritos elementales que enseñaban a los niños a comportarse, a saber cómo sentarse, usar los cubiertos, la taza, que ahora con la fracturación con los niveles de formación cívica, se han abatido. La gente ya no sabe comer, no sabe utilizar los cubiertos, ya no les dan la acera a las damas, a los viejitos, a los niños, ya no los respetan. Se ha perdido la dimensión humanística.

Hay otra deformación, llamémosle retórica, que introdujo el señor Fox, cuando fue presidente de la República, señores y señoras, ingenieros e ingenieras, lo oía para todos niños y niñas, viejos y viejas, ¿Qué son dos sexos en la gramática?, ¿qué no son el problema del estudio de amplitud? Es lo que se llama el estudio del contenido de los términos y que los títulos no van a decir ingeniera, van a decir... “se concede el título de ingeniero civil a fulanita de tal”, ¿por qué razón?, porque es un tipo sustantivo de género amplio o de género universal, y que además, poéticamente se puede decir el mar y la mar, pero no el mar y la mara... ¿de dónde?, ¿comprenden? Entonces esto es lo que está modificando mu-

cho, ¿por qué razón?, por la aparición de la ambigüedad sexual en el género humano, en todas estas cosas que se traducen en rupturas en los cánones, por no llamarles leyes, de los cánones adecuados para la acción educativa, al niño hay que educarlo como niño, a la niña hay que educarla como niña, pero sin plantear la separación estricta entre los dos sexos, porque sabemos que esto no funciona, porque hay niñas, que parecen niños y niños que parecen niñas y estos son los problemas, que en la educación tienen consecuencias importantes. Por eso, no es fácil, digamos establecer sistemas adecuados. Nuestro país practicó durante mucho tiempo la separación absoluta de hombres y mujeres. Nuestro sistema colonial y el sistema prehispánico eran machistas, ahí era el hombre, el niño que lo hacían guerrero o lo hacían servidor o lo hacían sacerdote, las mujeres en su casa guardaditas y a cuidar la familia y tener los alimentos y satisfacer al señor. Los italianos con la misma estructura, eran otra sociedad machista más avanzada, ahí el padre era el centro y todo, y la madre tenía la obligación de los hijos, esto era la herencia romana. Nosotros lo heredamos, y en la época de don Porfirio, que fue una buena época en la educación, dentro del positivismo de Gabino Barreda, surgieron escuelas para hombres y escuelas para mujeres. Aquí había, por ejemplo, en Toluca el Instituto Científico y Literario que era para hombres y la Escuela Normal de señoritas, antes que la normal del estado. Curiosamente, la generación del profesor Carlos Hank González fue la primera que rompió el tabú de que los hombres entraran a la normal de señoritas. Es curioso, yo conocí los títulos profesionales de algunos de aquellos maestros y decían: "La Escuela Normal de señoritas de Toluca, otorga el título de profesor de primaria a fulanito de

tal". Recuerdo que un maestro de ellos ponía el grito en el cielo, escondía su título para que no nos diéramos cuenta. Luego, a partir de la década del treinta y cinco en adelante se vino la integración, entonces se hicieron los grupos mixtos. Recuerdo que cuando iba a la escuela Vicente Guerrero que era de hombres, junto a ella, estaba la escuela Vicente Villada que era de mujeres, y así estaban separadas y para que entraran los hombres a una y las mujeres a la otra, el instituto tardó mucho tiempo en admitir mujeres. La Universidad igual, facultades de la universidad nacional que llegaban a tener varios años tres o cuatro mujeres, pues, la cerraban totalmente y aparte les ponían un hasta aquí. Recuerdo las quejas de sor Juana en la famosa respuesta a sor Filotea.

Al entrar el sistema mixto, dio como resultados, por un lado, integración de niveles educativos, pero por el otro, degradación de costumbres sociales. Vayan ustedes a una escuela, si no han tenido la experiencia, y vean cómo se comportan, y ahí dice uno "¿qué su mamá y su papá no le enseñaron a esta señorita que se cuidara o a este muchacho que no la ande exhibiendo como su novia?"... cuando se dé cuenta de lo que está haciendo en pleno salón, o de lo que está haciendo en el pasillo, y lo que único que está diciendo esta vieja es fácil. El sistema educativo es un arma de dos filos, si no se tienen las bases familiares con los valores respectivos, ayudadas con las bases religiosas con sus valores, no importa la religión pero con sus valores y la sociedad con los suyos, no se puede tener estudiantes formados como debe de ser, con esas condiciones no, y eso es lo que se ha perdido, los valores sociales están en terrible crisis, los valores religiosos están en terrible crisis, los valores familiares en peor crisis todavía. ¿Qué le queda al

niño, al jovencito, al que está en la época de la imitación? Pues, la imitación de lo no adecuado, que es una educación coja, una educación falsa.

La educación debe buscar la formación en plenitud de las habilidades del ser humano y estas habilidades no se deben de regatear, se deben de saborear.

-Dignitas: Con lo que nos ha dicho, ¿cómo puede desarrollarse la educación en un país como el nuestro o en otros, en los que no existen las condiciones necesarias para una vida digna de los seres humanos?

-J.Y.V.: Es que es un círculo vicioso. La educación tiene como uno de sus objetivos la movilidad social, hay que subir el entorno, subir el nivel, subir el estatus de la gente. En la época colonial, las familias tenían más hijos que ahora, entonces el mayor siempre era militar, el que seguía era sacerdote y el tercero se hacía cargo de los negocios de la familia, ¿Porqué?, porque era forma de movilidad social, el estatus era un estatus de mejoría, eran unas clases privilegiadas, esto es lo que se busca. Antiguamente en la época feudal las altas clases eran: los condes, duques, los marqueses etcétera, ahora son los doctores, los licenciados, los maestros y todo esto que le llamo la fauna profesional. Vean ustedes, se han abaratado las maestrías, se han abaratado los doctorados, existen absurdos, como por ejemplo, en la propia universidad una facultad de gastronomía, que yo me imagino si vamos a ir al restaurante, si vamos a ir a investigar, si el chef tiene grado o título de maestro o doctor en gastronomía, eso es absurdo ¿comprenden?, es decir, la mescolanza de sistemas educativos tradicionales como son: licenciaturas, maestrías y doctorados, que son funda-

mentalmente humanistas, trasladados a los aspectos tecnológicos que son distintos, qué no son los tradicionales. Entonces esos resultados dan pauta para que la movilidad social se pierda, ¿entonces qué se perdió?, pues así como en la antigüedad los títulos de nobleza fueron comprados y los herederos de un título buscaban casarse sobre todo con herederas americanas que tuvieran mucho dinero, a cambio de un título, y como hoy es lo mismo. Tenemos choferes que tienen título de arquitectos, tenemos empleados de restaurante, gente de un sitio o de las tiendas de autoservicios, que son lo mismo, son titulados, bueno ¿por qué no ejerce usted su profesión?, porque no hay campo de acción, y además, no es que no haya campo de acción, simplemente ya no son suficientes los conocimientos y las actividades para tener esa movilidad social. De cien médicos uno llega a ser un señor médico reconocido y que está ya muy alto, pero empiezan desde la medicina social, que es un desastre, van pasando a los médicos que cobran en especie. El caso concreto son los médicos que van a dar sus consultas en los pueblitos, no tienen para pagar sus consultas y se llevan los pollos, los guajolotes, lo que haya, para cobrarse. Eso no es movilidad social, al contrario. Entonces hay que buscar el mejoramiento de una forma consciente y la economía lamentablemente sigue inconsciente. La profesión como decía Benito Juárez, da para vivir, dentro de la honrosa medianía, no para hacer duques y barones de la arquitectura, esa es otra cosa, los genios no se dan en maceta, los hay, pero ¿cuántos Einstein han salido ahora?, ¿cuántos genios hay? Esos descuelan por sí solos, son las excepciones que confirman la regla... Todo mundo quiere un título porque cree, que al tener el título tienen dinero, van a vivir muy bien, y creen que mejorar en la

movilidad social es subir el estatus económico y posiblemente el estatus social o familiar o humano, creo que la mata de los vicios que están ahora agotando a México como se dice narcotráfico y compañía, están las clases altas y clases bajas, las bajas no tienen para sí, se conforman con oler estopa y gasolina, hasta en eso se ve la diferencia, y ese es el problema, la educación debe dar como uno de sus resultados finales la movilidad social positiva, pero no lo ha logrado todavía.

-Dignitas: Nos ha hablado del alumno, pero, ¿cuál es la situación del profesor de hoy?

-J.Y.V: El profesor ha perdido esa autoridad, antes era un ejemplo positivo de todo lo que debería de ser el proceso educativo, pero ahora se ha perdido. Los profesores se tutean con los alumnos, se besuquean con las alumnas, van vestidos al estilo gañán, comunes y corrientes estudiantes. En ese sentido, el nivel del profesorado lo ha abatido el mismo profesor. Entonces el profesor es el cuatezón, es el cuatacho, es el que en su oportunidad se los lleva a tomar cerveza, es decir, los niveles morales son los que se han abatido, ya no hay esta separación. Ya no hay el nivel, entre el profesor que enseña con su ejemplo y el alumno que recibe para imitar, ya no, ¿por qué?... no se sabe cuál es profesor y cuál es alumno, si traen de esos pantalones como acampanados, que tienen la entrepierna a la altura de las rodillas, y que van absorbiendo cuanta porquería encuentran en eso, porque van arrastrando los pantalones en el piso como los han visto, que es típicamente una indumentaria heredada de los movimientos *hippies* de los años sesenta, y toda esta cosa, pues ha abatido el problema, se ha perdido la autoestima, se ha perdido

la dignidad personal, ya no le importa, soy gente "macuarra" y se acabó...

Veán ustedes cómo están surgiendo faunas peligrosas, cómo están surgiendo los clanes, lamentablemente esto es producto de una descomposición, de una sociedad muy poderosa como los Estados Unidos, que nos llega a nosotros. Se decía en la época Porfiriana "pobre México, tan lejos de Dios y tan cerca de los Estados Unidos". Tenemos ese problema y de allá nos vienen estas cosas, son ellos los que han abaratado totalmente los valores. Todo esto nos presenta un panorama difícil, ¿qué se requiere?, una conmoción política social que lleve las cosas a su lugar como deben de ser, no que las destruyan, porque si las destruyen y no tenemos con qué sustituirlas caemos en la anarquía completa. Se requiere mejorar y esto es un problema de familia, problema de iglesia, problema de escuela, problema de educación, problema de sociedad, problema de Estado, de gobierno y de todas las estructuras sociales que ustedes quieran.

Por otro lado, hay una verdad incontestable, y es esta, somos ya demasiados seres humanos en el planeta, y la problemática sigue creciendo y crecerá. A ustedes no les va a tocar, a mí mucho menos, pero creo que en un futuro no muy lejano, a mediano plazo, esto va ser crisis, no es posible seguir así... no es una visión pesimista, es una visión evolutiva, la evolución es eso, se tiene que reunir un salto evolutivo, para que venga otra forma de pensar, en este caso no es la evolución orgánica, es más bien, la evolución social.

-Dignitas: Otra situación, es que ya se ven casos en que los maestros violan a sus alumnas.

-J.Y.V.: Hay casos peores en donde las alumnas violan a sus profesores. Ahora, unos estudios sociológicos que han estado haciendo en Europa y que ya los empezaron a hacer aquí, han visto cómo la iniciativa amorosa, ha pasado del varón a la mujer, ahora es la mujer que busca los varones, se han invertido los papeles, no sé si han visto ese detalle.

-Dignitas: Entonces, ¿cuál es hoy el papel de la educación?

-J.Y.V.: Fundamental, porque tendrá que ser la generatriz de los valores... siempre habrá valores nuevos, recuerden que estos valores a veces se confunden, decían en Grecia "ama a tu amigo y odia a tu enemigo, lo que es justo", a la justicia. Dijo Jesús en Palestina "ama a tu amigo y ama a tu enemigo, porque es bueno", bondad es otro valor, pero bondad y justicia son valores diferentes, que son los característicos de las sociedades. En Grecia era lícito odiar y eliminar al enemigo, en el cristianismo no es lícito eliminar a los enemigos, aléjate de ellos pero no los elimines, ámalos como a ti mismo, es otro mensaje. De esta manera los valores van surgiendo en sociedades distintas, y cada sociedad va generando los suyos, ¿a través de qué?, de juegos

de conductas, de símbolos tanto sociales como nacionales. ¿Quién respeta ahora la pobre bandera?, ¿de dónde viene este tipo de falta de respeto a la bandera?, de Estados Unidos que la usan hasta para fabricar calzones, ¿no han visto camisas?, es eso, todavía creo que aquí no hemos hechos calzones tricolores por lo menos, ¿quién se para y se pone firme al escuchar el himno nacional o quién se lo sabe siquiera? Se han perdido los valores cívicos, en la primarias ya no imparten el civismo, en las secundarias tampoco, en las preparatorias menos, entonces el respeto a la sociedad, a la sociedad civil, el civismo se ha perdido, tiene que haber una explosión, no sangrienta, no revolución, esto es negativo siempre, más bien un cambio en el país, en la sociedad para que se generen nuevos valores y se tengan otras finalidades distintas.

-Dignitas: ¿algo que desee agregar?

-J.Y.V.: Un mensaje de un viejo profesor, que tengan en cuenta los jóvenes que serán los viejos del futuro y que ellos a su vez serán los maestros de otras generaciones: que resuelvan esta problemática como debe de ser.

Transcripción: Martín Suárez Castillo

# Galería

## LOS MURALES DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO DE LA UAEM

Actualmente vivimos rodeados de diversos medios a través de los cuales podemos comunicarnos y llegar con nuestros mensajes a una mayor cantidad de personas, los llamados por algunos *mass media*, pero también siguen existiendo medios de expresión que si bien no necesariamente hacen alarde de lo más actual en tecnología o de su posibilidad de llegar a grandes masas, sí son una alternativa real para alzar la voz, los muros son espacios de comunicación que nos permiten en este mundo de prisas y rutinas tomar la palabra y “poner en común” un mensaje.

Si bien debemos partir de reconocer que nos encontramos ante un creciente fenómeno de multiculturalidad, es precisamente en esa multidiversidad donde se encuentra la posibilidad de compartir, generar y construir acciones que nos acerquen unos a otros a través de mostrar y compartir las diferentes formas de pensar, lo cual en sí no es un problema como muchos lo observan, el problema es en sí no permitir expresar esas diferentes ideas.

La tradición muralística en nuestro país habla de un medio de expresión que ha trascendido como elemento potenciador que comunica desde un momento histórico hasta una ideología; en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México se encuentra una muestra de cerca de 30 murales que han sido en su mayoría conceptuados y creados por jóvenes universitarios de este espacio académico, que han egresado o que se encuentran formándose como arquitectos, diseñadores gráficos, industriales o en el ámbito de la administración y promoción de la obra urbana.

Es un hecho que en nuestro país encontramos grandes maestros del muralismo; y conscientes de sus potencialidades, nuestra Facultad ha buscado desde hace varios años de manera constante abrir espacios para la expresión y el talento con que se cuenta al interior del mismo, a través de sus jóvenes alumnos y docentes, es así que se han realizado diversas convocatorias, las cuales han girado en torno a temáticas como la pertinencia, la transformación, la creación, el cuidado al medio ambiente y por supuesto la corresponsabilidad. Desde hace más de una década estos murales se han pintado para quedarse, son muros dotados de un significado que se adhieren al paso del tiempo y que se interpretan y reinterpretan para decirnos algo, al salto de la siguiente página encontraremos una muestra de ellos que nos permitirá visualizar la gran capacidad creativa y artística de sus autores, podremos observar murales creados desde del año de 1999 hasta murales de



reciente creación en este 2008. Encontraremos así, murales de gran trascendencia como los realizados por un grupo de alumnos, coordinados por un docente de nuestra Facultad y en cuyo trabajo de representación fungió como tutor y autor el Mtro. José Luis Cuevas, éstos son los murales Arquitecto I y Arquitecto II, que representan un patrimonio cultural para nuestra Universidad Autónoma del Estado de México, para nuestro municipio y para el Estado de México, al ser la única obra muralística que ha sido creada para ese fin por parte del maestro José Luis Cuevas.

La Facultad de Arquitectura y Diseño tiene entre sus propósitos, promover la cultura, la expresión artística, la crítica, la reflexión y las propuestas constructivas, por ello se siguen abriendo estos “espacios en blanco” para darles vida y convertirlos en espacios que hablen, que muevan y que construyan positivamente a la vez que se integren y compartan sus colores y formas con quienes recorren sus pasillos, talleres y aulas, vibrando y pintando el paisaje universitario.

M. en E. P. D. María de las Mercedes Portilla Luján  
Coordinadora de Difusión Cultural y Profesor de Tiempo Completo  
de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEM



## ARQUITECTO I

Autor: José Luis Cuevas

Interpretación pictórica y representación en mural:

Arq. Felipe Ocaña Ávila, Juan Carlos Flores Vázquez,

Gabriela Díaz García, Arnulfo Nava Bernal,

Luis Armando Rojas Sánchez, Miguel Cervantes García,

José Alberto Aguilar Delgado.

Pintura vinílica

2007



## ARQUITECTO II

Autor: José Luis Cuevas

Interpretación pictórica y representación en mural:

Arq. Felipe Ocaña Ávila, Juan Carlos Flores Vázquez,

Gabriela Díaz García, Arnulfo Nava Bernal,

Luis Armando Rojas Sánchez, Miguel Cervantes García,

José Alberto Aguilar Delgado.

Pintura vinílica

2007



RESURGIMIENTO  
Carlos Badillo  
Pintura vinílica  
2008



RESURGIMIENTO  
Carlos Badillo  
Pintura vinílica  
2008



RESURGIMIENTO  
Carlos Badillo  
Pintura vinílica  
2008



RESURGIMIENTO  
Carlos Badillo  
Pintura vinílica  
2008



SIN TÍTULO

Luis Ricardo Morales Martínez

Aerógrafo (Pincel de aire)

2006





RENACER  
Gerardo Hernández Villegas  
Pintura vinílica  
2001



LA CASA DE LA LUNA  
José Manuel Plata Domínguez  
Pintura vinílica  
2000



PERTINENCIA  
Miguel Cervantes García  
Edgar Mancilla Rojas  
Pintura vímica  
2006



SIN TÍTULO  
Raúl Rubio Ruiz  
Pintura vinílica  
1999



MEDIOCRISMO FADENO

Arnulfo Nava Bernal

Pintura vinilica

2008



FRAGMENTO DEL MURAL DIXLEXIA

Armando Quintero Mármol

Pintura vinílica

2000



## QUETZALES

José Cabello Castro

Ana Gabriela Rincón Rubio

Jasiel Atonatzin Salinas

Pintura vinílica

2006

# Breviario bibliográfico

## EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS

JOSÉ BONIFACIO BARBA

México, Fondo de Cultura Económica, 1997, 256 pp.

En la educación los pueblos encuentran su pervivencia, pues el proceso educativo se cimienta en el *ethos*, es decir, en las costumbres éticas y morales que van dando forma al tejido social a través de la herencia cultural e histórica.

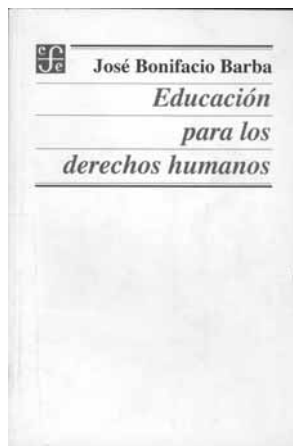
La enseñanza enaltece las virtudes del hombre, no obstante, parece que hoy por descuido (o desinterés) el Estado y las instituciones educativas han olvidado que la formación no implica despertar en el educando un sentimiento de competencia con sus semejantes, antes bien, es en la educación donde el hombre aprende a relacionarse con sus semejantes y colaborar con ellos en la construcción de su entorno social.

Por ello, la educación debe funcionar como la lámpara que alumbre al hombre en su camino hacia la búsqueda del bien no material sino espiritual, porque el conocimiento ante todo debe funcionar como alimento del alma.

En este sentido, la educación no sólo es un mecanismo más de incursión al mercado, sin embargo, el sistema económico-social lo ha limitado a ser un producto más al cual sólo se puede acceder por medios de poder y mecanismos económicos.

El ámbito educativo es ante todo un proceso que eleva las virtudes humanas llevando al hombre a alcanzar la perfección, pues le hace poseer una serie de costumbres morales que lo humanizan y lo hacen virtuoso, logrando con ello que su pensamiento y su libertad se desarrollen plenamente.

Por ello el educador, “el maestro”, debe estar formado en los valores que enaltecen al hombre, mismos que les ha de transmitir a sus discípulos, valores que hoy en día se complementan y reflejan al mismo tiempo en el respeto a los de-





rechos humanos, tal como lo dice Barba en su obra: “de lo que se trata es de comprender que el ser humano es de tal manera valioso que se hace poseedor de derechos innatos...”<sup>1</sup>

Hoy para nadie es un secreto que la educación ha perdido su esencia formadora, pues en gran medida la descomposición del tejido social se debe al cada vez más creciente olvido de las costumbres morales, por ello es digno de reconocimiento los notables esfuerzos realizados por instituciones educativas. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), donde el autor de la obra es investigador, para fomentar una educación regida por el respeto al prójimo, al igual, es decir, el respeto a los derechos humanos.

El respeto a lo humano sólo habrá de lograrse cuando la educación gire en torno a la virtud, a la búsqueda férrea de la sabiduría con base en lo que los antiguos denominaban ocio (*scholé*), pues sólo en el tiempo libre se logra que el hombre pueda entregarse a la contemplación, a la meditación para pasar a una especulación sobre lo conocido, toda vez que en la educación lo importante no es aceptar el conocimiento, sino discutirlo para mejorarlo.

De tal suerte que hoy el compromiso por una educación fundada en los valores, no es sólo tarea del Estado, sino de los formadores (maestros) actuando como transmisores del conocimiento y de las virtudes; y de los alumnos como ejecutores y retransmisores del valor de la persona en cuanto tal, y del respeto de los derechos, no por represión sino por convicción, porque los derechos

humanos no pueden ser dictaminados, sino tan sólo respetados.

Así, ante la creciente atención a los derechos humanos y a la educación basada en ellos, José Bonifacio Barba investigador del departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes hace con su libro *Educación para los derechos humanos* una aportación eficaz, ya que nos proporciona una herramienta no sólo interesante, sino accesible en términos pedagógicos, para todo aquel educador, educando o cualquier persona interesada en cultivar y promover el aprendizaje y desarrollo de una cultura de la paz respetando en todo momento los derechos humanos.

Actualmente en las sociedades modernas resulta imposible individualizar los problemas que nos aquejan. El sistema, social, económico, político dependen e influyen el uno respecto del otro, de tal suerte que la educación no escapa a tales vicisitudes, es por ello que Barba nos ofrece una obra, producto de un innovador proyecto que fomenta la educación para la paz y los derechos humanos en el nivel básico del sistema educativo. Auspiciada por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas A.C. Durante los últimos años de la década de los ochenta, realizada en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

La obra tiene como tesis central la educación regida por los valores morales, pues de ellos surge el respeto al entorno en el que los individuos se desarrollan y hacen perdurar las sociedades, ya que los valores morales son los que brotan y dan fuerza a la dignidad de la persona.

---

<sup>1</sup> Barba, José B., *Educación para los derechos humanos*. México, FCE, 2003, p. 43.

La obra entrelaza los temas fundamentales que engloba la educación para la paz; derechos humanos, valores, moral y educación forman el conglomerado de tópicos que nos llevan a crear una cultura de paz dentro de la gran turbulencia originada por la “cultura de la violencia”.

Ante la grave descomposición de las instituciones, y en general, del sistema social, toda reflexión que aporte nuevas ideas en torno a la educación para la paz es digna de mencionarse, más aún, si se trata de experiencias palpables desarrolladas con y por quienes son el presente de toda sociedad, los niños y los jóvenes, ya que ellos son los portavoces de la buena nueva, de la solución pacífica de los conflictos, es decir, de la nueva cultura de la paz.

El libro compuesto por cuatro apartados teóricos y un quinto conformado por documentos anexos, es como ya lo he mencionado, una gran herramienta pedagógica ya que nos presenta algunos cuestionamientos al final de cada apartado que nos llevan a discusión y la reflexión de cada uno de los tópicos presentados en él.

Por otro lado, las declaraciones, pactos y convenciones anexados, permiten que el lector tenga una visión más amplia acerca de las cuestiones legales de los derechos humanos y de las relaciones que surgen en el tejido social tanto internamente como de forma externa.

Educación para los derechos humanos aporta no sólo un pretexto para la discusión de los derechos humanos, sino que lleva a todo lector que se interese en la obra, a una profunda reflexión sobre tales derechos y la hermandad que tienen con los valores morales, además de mostrarnos la importancia de empezar a educarnos en una cultura de la paz y de los derechos humanos, antes que la descomposición del tejido social sea irreversible. Así pues, no sólo es una obra de interés para quien tiene algo que ver con el proceso educativo (aunque en realidad todos somos al mismo tiempo aprendices y educadores), sino que es una lectura obligada para todo interesado en la educación para la paz.

Erik S. Hernández Morales

## PARA UNA EDUCACIÓN NO-VIOLENTA. DESAFÍOS PEDAGÓGICOS Y SOCIALES

Bernadette, Bayada (coord.) Título Original: *Non-violence Actualité. Por une éducation non-violente*, Montargis, 1994, Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, 2ª ed. 2000, 128 pp.

Traducido por: Juan María Parent Jacquemin y Clara Cecilia Uribe Hernández

La educación y la formación son tareas intrínsecas al desarrollo y crecimiento en los seres humanos. Éstas se encuentran en constante transformación, puesto que representan acciones inacabadas, es decir, están presentes a lo largo de toda nuestra vida. El proceso de educación y la formación da prioridad a los niños y jóvenes, pues se considera que es en estas etapas donde se pueden obtener mejores resultados; por el contrario, en los adultos el proceso es más lento y con resultados menos inmediatos.

El libro ahora presentado aborda como tema central la educación en los niños y jóvenes, de manera especial se pronuncia por una educación no-violenta, o sea, aquella que intenta "lograr de los niños seres autónomos; capaces de organizar, tomar iniciativas, decisiones"<sup>1</sup>. Es bajo esta consigna como se puede hablar de métodos específicos encaminados a formar ciudadanos plenos, dejando de lado la idea errónea de que los niños son 'sujetos incapaces' o medias personas. Si bien no podemos negar que requieren un tipo de cuidados especiales, no podemos suponer que ello debe mermar en su autonomía y seguridad de seres plenos. Los niños simplemente desconocen el ambiente en el que desarrollan por eso lo único que necesitan más que se les prive o prohí-

ba hacer algo; es que se les expliquen las razones y los por qué de las cosas.

Debido a la etapa de adaptación y comprensión sobre el ambiente social; así como el descubrimiento de sus roles sociales, los niños, requieren métodos y técnicas especiales que les permitan comprender y asimilar dichas situaciones. En esta misma línea, la violencia familiar es el principal factor negativo que afecta a los pequeños, pues siendo la familia el primer contacto que tienen con el entorno social, los menores pueden sufrir daños irreversibles que merman su personalidad. Si a ello sumamos la hostilidad y violencia que ha adquirido el entorno social-comunitario encontramos que es necesario proporcionar las herramientas necesarias a fin de que



<sup>1</sup> Bernadette, Bayada (coord), *Para una educación no-violenta. Desafíos pedagógicos y sociales*. Montargis, CODHEM, 1994, p. 19

los niños y jóvenes puedan formar sus propios criterios y tomar las decisiones que más les convengan con plena conciencia y responsabilidad.

Un aspecto que también es denotado en la lectura, es relativo a esta visión -diría yo- utilitarista de la educación, que nos lleva a pensar que la educación es algo meramente competido e individualista, donde lo que importa es el reconocimiento y el éxito; dejando fuera elementos importantes como la cooperación, la ayuda fraterna y sobre todo la inclusión y pertenencia a un grupo, a una comunidad.

Otro rubro importante que se destaca a lo largo del texto, es el papel que desarrolla la familia, la comunidad y el Estado como órgano obligado a garantizar educación. En esta línea cabría preguntarnos ¿qué tipo de personas estamos formando? cuando la educación se enfoca a un condicionamiento, a una idea de premios y castigos, a ejercitar la

memoria pero no la comprensión y la razón. La educación es una tarea compartida entre los sectores ya mencionados; a todos nos corresponde cooperar en el fortalecimiento de una cultura y educación en valores. En esta época de zozobra e incertidumbre los únicos que pueden colaborar en el rescate de instituciones como la familia, la sociedad, el gobierno, incluso el planeta mismo, son las generaciones más próximas.

El tipo de sociedad que deseamos supeera por mucho la sociedad que tenemos, no obstante, un tipo de educación no-violenta puede ser pieza clave en esta re-consideración de camino. Y tal como bien se menciona en el libro: "el punto es hacer de cada individuo un ser humano, en pie, y autónomo, un ciudadano activo que se niega a las injusticias y expresa solidaridad con los más desprotegidos"<sup>2</sup>.

Etehel Servín Aranda

---

<sup>2</sup> *Idem.*, p. 124.

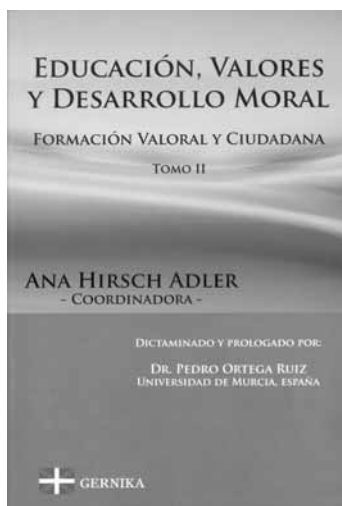
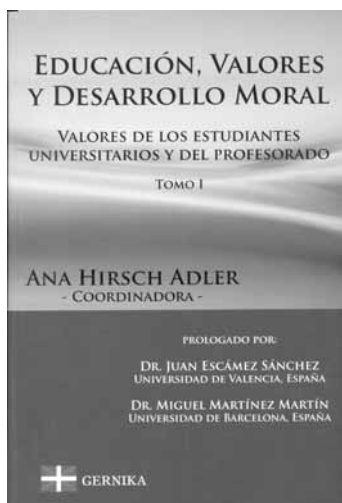
EDUCACIÓN, VALORES Y DESARROLLO MORAL,  
(VALORES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y DEL PROFESORADO,  
TOMO I. FORMACIÓN VALORAL Y CIUDADANA, TOMO II)

ANA HIRSCH ADLER  
Coordinadora, México, Gernika, 2006.

Con una vasta y prolífica trayectoria en la publicación de artículos y libros sobre temas relacionados a la educación, así como en la docencia e investigación al más alto nivel, en cuyo contexto se enfoca actualmente a la investigación de la ética profesional, la doctora Ana Hirsch Adler reúne y presenta un conjunto de trabajos interesantes y sugestivos, que bajo distintas visiones realizan aportaciones concretas, se trata de productos que van desde lo conceptual, pasando por la elaboración e interpretación de instrumentos de campo, hasta la formulación de propuestas para la formación en valores, compilados en una obra compuesta de dos volúmenes.

Dentro del tomo primero se presenta una gama de trabajos enfocados fundamentalmente a escudriñar en los valores que tienen estudiantes y profesores de la educación superior, de varias instituciones tanto de la República Mexicana como de España. Mientras que en el segundo se abordan aspectos que de ninguna manera son de importancia menor, pues se trata de la educación valoral y la consecuente formación ciudadana, que pensando en el todo puede ser no sólo perfecta sino necesariamente compatible con una preparación formal (no únicamente de orden superior) que dote a la persona de los elementos indispensables para el adecuado despliegue de sus aptitudes naturales y capacidades natas.

En un medio educativo devorado casi completamente por el sistema impe-



<sup>1</sup> Camps, Victoria y Giner, Salvador, *Manual de civismo*, sexta edición, Barcelona, Ariel, 2008, p. 7.

rante, que determina y orienta la formación de “capital humano” para incorporarlo al mercado laboral en el que se privilegia el individualismo y el mérito egoísta sin miramientos, alentado por la productividad, el lucro y el éxito, se han omitido o pasado por alto los aspectos morales y éticos de la formación de niños y jóvenes estudiantes. Se trata en buena medida, como afirman Victoria Camps y Salvador Giner<sup>1</sup> del triunfo de las libertades individuales sobre cualquier valor, pero “no hay que lamentarlo” porque esto bien puede ser considerado un progreso, lo que se requiere es precisamente actuar consecuentemente y aprovechar esos ámbitos de libertad que han podido ganarse, esto sólo puede entenderse en un contexto democrático en el que se “precisa una acción conjunta, de cooperación, participación y solidaridad”<sup>2</sup>.

Sin duda, el asunto no se refiere solamente a la cuestión escolar, está relacionada con todos y cada uno de los aspectos de la vida del ser humano, bien lo dice José Penalva: “el problema fundamental que aqueja la enseñanza tiene que ver con cuestiones antropológicas y axiológicas básicas, relativas a la libertad, la satisfacción de los deseos, la necesidad o no de límites, etc., que repercuten en el desarrollo de una vida con autonomía, felicidad y responsabilidad”<sup>3</sup>.

En efecto, hay un vacío enorme que se ha formado a la velocidad de los cambios y avances materiales, pues no se trata sólo de adiestrar personas

para desempeñar una labor más o menos productiva, se trata de formar personas, el problema se encuentra precisamente en la educación concebida como un todo, con ella se crea, de acuerdo con el mismo Penalva “un modo de ser (hombre) y un modo de estar (en el mundo)”<sup>4</sup>, por tales razones resulta comprensible ese vacío que se evidencia cuando el niño se convierte en joven, y adolece de un sustento interno que le brinde soporte (argumentos) para enfrentar la vida, es entonces cuando se generan impotencia, recelo y angustia; recordemos que en esa etapa vital está en juego el futuro de cada ser humano<sup>5</sup>.

Es así que con ese terrible sentido de vacío, que también lo es de insatisfacción y de malestar, el ser humano recorre el camino de la educación formal -si se cuenta entre los “afortunados” que acceden a ella-, y es que la escuela reproduce generalmente las condiciones que prevalecen en el medio social, por ello no debe sorprender que la escuela se halle desvinculada de la problemática colectiva, se trata pues de un reflejo fiel de la realidad cotidiana.

Este conjunto de cuestiones evidencia por sí mismo, la necesidad de conocer el ser humano que se forja actualmente mediante la educación formal, pero también de plantear alternativas que hagan posible aspirar a la formación de personas responsables, íntegras, seguras y solidarias, comprometidas con su comunidad, capaces de superar la apatía, el desaliento y la desesperanza,

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> Penalva Buitrago, José, *Ideas, creencias y valores en educación*, colección sinergia, serie roja, Salamanca, Fundación Emmanuel Mounier, 2006.

<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup> *Cf: Idem.*

conscientes de que es posible, mediante el avance personal, enriquecer y dar pauta a un cambio social.

En tal contexto se inscribe el esfuerzo de la doctora Hirsch Adler -que no es el primero-, como parte de un compro-

miso profesional que a más de ser genuino resulta loable, en el que convenría que convergiese también, el interés de la universidad mexicana, por muchas razones en deuda con la nación.

José de Jesús Chacón L.

# Eco literario



RENÉ CHAR<sup>1</sup>

L'adolescent souffleté<sup>2</sup>  
El adolescente abofeteado...

Los mismos golpes que lo derribaban, lo hacían avanzar en su vida, hacia los futuros años donde, cuando sangrara no sería más a causa de un solo golpe. Cual arbusto que reconforta sus raíces y que prensa sus ramas heridas contra su tronco resistente, descenderá después a reculones en el mutismo de su saber y de su inocencia. Al fin su escape, su huida lo hará soberanamente dichoso.

Alcanzará la pradera y la barrera de las rosas, cuyas caricias percibirá con seco estremecimiento. Parecerá que lo que la tierra ha producido de más noble y más perseverante, en compensación, lo ha adoptado.

Recomenzará así hasta el momento en que tenga la necesidad de romper, se mantendrá recto y atento entre los hombres, al mismo tiempo más vulnerable y más fuerte.

---

<sup>1</sup> Nació en L'Isle-Sur-Sorgue en Provenza. Figura señera de la literatura moderna francesa, poeta en el que la naturaleza juega un papel determinante, con un manejo de formas breves, que presenta de forma abundante un rico lirismo. Durante su juventud realizó estudios de administración empresarial. Después de concluir se servicio militar, publicó en 1928 una colección de poemas titulada: *Cloches sur le coeur*. Al año siguiente durante una visita a París, conoció a destacados exponentes del surrealismo, entre quienes se cuenta a André Bretón René Crevel y Louis Aragón. En 1930, Char suscribió el *Segundo manifiesto surrealista*, así como varios libelos a favor de movimiento republicano español. Posteriormente, en 1934, con un notable estilo surrealista publicó *El martillo sin dueño*. Más adelante, Char se alejó del surrealismo, publicando diversas obras, tales como: *Afuera la noche es gobernada* (1938). Combatió en la resistencia francesa contra el ejército nazi, vivencias que fueron plasmadas al igual que sus ideas políticas en sus diversas obras, entre las que se encuentran: *Solos permanecen* (1915), *Las hojas de Hipnos* (1946), *El sol de las aguas* (1951), *Búsqueda de la base y de la cima* (1955), *Común presencia* (1964), *Vuelta atrás* (1966) y *La noche talismánica* (1972). En 1983 se publicaron sus obras completas en la *Bibliothèque de la Pléiade*. En su patria fue nombrado Caballero de la Legión de Honor y Oficial de las Artes y las Letras; recibió la medalla de la resistencia y la cruz de la guerra. Falleció en 1988.

<sup>2</sup> De *Le consentement tacite* en *Les matinaux* (1947-1949).



# Colaboradores



## ANA HIRSCH ADLER

Licenciada, maestra y doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Investigadora Titular “C” en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Profesora en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Actualmente desarrolla el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional. Correo electrónico: hirsch@servidor.unam.mx

## ROBERTO ANDRÉS GONZÁLEZ HINOJOSA

Doctor en Filosofía, egresado de la UNAM, posee el grado de maestro en Filosofía Contemporánea, egresado de la Universidad Autónoma del Estado de México, institución a la que actualmente presta sus servicios profesionales. Se desenvuelve en las áreas del Epistemología, Ética y Metafísica. Autor de diferentes libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: rushlogo@yahoo.com.mx

## GERARDO PÉREZ SILVA

Egresado de la Licenciatura en Filosofía por la facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. En proceso de titulación con una investigación sobre el personalismo comunitario de Emmanuel Mounier. Investigador del Centro de Estudios de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.


**MARCO A. SÁNCHEZ LÓPEZ**

Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma del Estado de México. Diplomado en derechos humanos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Actualmente funge como director del Centro de Estudios de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.

**LUIS ANTONIO HERNÁNDEZ SANDOVAL**

Licenciado en derecho por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente se desempeña como Jefe del Departamento de Publicaciones del Centro de Estudios de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.

# Alternativas



## LA UNIVERSIDAD DE LA TIERRA EN OAXACA, A.C.

SERGIO BELTRÁN ARRUTI <sup>1</sup>

La Universidad de la Tierra en Oaxaca A.C., es un espacio de aprendizaje alternativo a la educación convencional, no es una escuela, ni pretende serlo. Más bien, queremos ser la opción para aquellas personas, que por cualquier motivo no encuentran en la escuela el espacio adecuado para aprender, es una comunidad de aprendizaje, sin maestros, ni aulas, ni horarios, ni currícula preestablecida, donde el control del aprendizaje está en manos de quien aprende. Todas las rutas de aprendizaje son personalizadas, se construyen en conjunto entre los asesores y la persona que busca

un aprendizaje específico, a través de un proyecto de investigación o trabajo que presenta como eje del proceso de aprender.

La Unitierra es una asociación civil no lucrativa.

Estamos ubicados en:

Azucenas 610, colonia reforma, Oaxaca de Juárez, Oaxaca. C.P 68050  
tel. (951) 5151313, fax y tel. (951) 5133384, correo electrónico de contacto: [unitierra@prodigy.net.mx](mailto:unitierra@prodigy.net.mx), [trabajo.unitierra@gmail.com](mailto:trabajo.unitierra@gmail.com)

---

<sup>1</sup> Representante legal de la Universidad de la Tierra en Oaxaca, A.C.

# Directorio



## COMISIONADO

Jaime Almazán Delgado

## CONSEJEROS CIUDADANOS

María del Rosario Mejía Ayala

José Antonio Ortega Sánchez

Diana Mancilla Álvarez

Sonia Silva Vega

## SECRETARIA

Rosa María Molina de Pardiñas

## PRIMER VISITADOR GENERAL

Víctor Manuel F. Muhlia Melo

## DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Martín Augusto Bernal Abarca

## VISITADORA GENERAL I TOLUCA

María Virginia Morales González

## VISITADOR GENERAL II NORORIENTE

Jesús Hernández Bernal

## VISITADOR GENERAL III ORIENTE

Pascual G. Archundia Becerril

## VISITADOR GENERAL IV ORIENTE

Federico F. Armeaga Esquivel

## DIRECTORA DE EQUIDAD Y GRUPOS VULNERABLES

Magaly Hernández Alpízar

## DIRECCIÓN DE ATENCIÓN A VÍCTIMAS DEL DELITO

Carlos Marín Islas

## CONTRALOR INTERNO

Jorge López Ochoa

## JEFE DE LA UNIDAD JURÍDICA

Miguel Ángel Cruz Muciño

## DIRECTOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS

Marco Antonio Sánchez López

## SECRETARIO PARTICULAR DEL COMISIONADO

Alejandro Héctor Barreto Estévez

ORDEN DE SUSCRIPCIÓN  
(GRATUITA)

DIGNITAS Revista del Centro de Estudios de la Comisión  
de Derechos Humanos del Estado de México

Nombre: \_\_\_\_\_  
Dirección: \_\_\_\_\_  
Código Postal: \_\_\_\_\_ Ciudad; País: \_\_\_\_\_  
Teléfono: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

DIGNITAS Revista del Centro de Estudios de la  
Comisión de Derechos Humanos del Estado de México  
Publicación trimestral  
Dr. Nicolás San Juan No. 113, Col. Ex Rancho  
Cauhtémoc, C. P. 50010, Toluca, México.  
Tel. (01 722) 236 05 60 ext. 154  
Página de internet: <http://www.codhem.org.mx>  
Correo electrónico: [cecodhem@hotmail.com](mailto:cecodhem@hotmail.com)

---

ORDEN DE SUSCRIPCIÓN  
(GRATUITA)

DIGNITAS Revista del Centro de Estudios de la Comisión  
de Derechos Humanos del Estado de México

Nombre: \_\_\_\_\_  
Dirección: \_\_\_\_\_  
Código Postal: \_\_\_\_\_ Ciudad; País: \_\_\_\_\_  
Teléfono: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

DIGNITAS Revista del Centro de Estudios de la  
Comisión de Derechos Humanos del Estado de México  
Publicación trimestral  
Dr. Nicolás San Juan No. 113, Col. Ex Rancho  
Cauhtémoc, C. P. 50010, Toluca, México.  
Tel. (01 722) 236 05 60 ext. 154  
Página de internet: <http://www.codhem.org.mx>  
Correo electrónico: [cecodhem@hotmail.com](mailto:cecodhem@hotmail.com)