

ISBN: 978-607-8730-67-4



9 786078 730674

INTEGRITY

VALUES

RESPECT

ÉTICA Y VALORES PARA TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

ETHICS

COORDINADORAS
VERÓNICA C. ONTIVEROS HERNÁNDEZ
KARLA CASTILLO VILLAPUDUA

ÉTICA Y VALORES PARA TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

COORDINADORAS

VERÓNICA C. ONTIVEROS HERNÁNDEZ

KARLA CASTILLO VILLAPUDUA

Autores

Mauricio Ramos, Emilia Cristina González Machado, Ernesto Israel Santillán Anguiano, Melissa Zuno Bolaños, Erika Paola Reyes Piñuelas, David González Campillo, Gustavo Alberto Nonato Reza, Karla Karina Ruiz Mendoza, Ma. Antonia Miramontes Arteaga, Carlos Reyna, Evaristo Arcos Miranda, Baldomero Albarrán López, Adela Miranda Madrid, Alejandra Ramos García, Karla Castillo Villapudua, Diana Denisse Merchant Ley, Héctor Macías Rodríguez, Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi, Ma. Antonia Miramontes Arteaga y Valeria Valencia Zamudio

PRIMERA EDICIÓN: ABRIL DE 2023
EDITADO EN: DURANGO, DGO., MÉXICO
ISBN: 978-607-8730-67-4

EDITOR: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



Trabajos dictaminados para su publicación por un comité científico formado exprofeso (p. 298)

Imagen de portada: <https://www.shutterstock.com/es/image-illustration/human-head-compass-points-ethics-integrity-1208865688>

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por otro medio sin la autorización por escrito de los editores

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| PROLOGO. | 1 |
| ÉTICA Y ANAGNÓRISIS. | 9 |
| Mauricio Ramos | |
| REFLEXIONES ÉTICAS DE LOS PROBLEMAS SOCIALES. APUNTES DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL. | 30 |
| Emilia Cristina González Machado y Ernesto Israel Santillán-Anguiano | |
| CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, ACTITUDES Y VALORES QUE CONSIDERAN ESENCIALES PARA SU EJERCICIO. | 57 |
| Melissa Zuno Bolaños y Erika Paola Reyes Piñuelas | |
| LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EL DESARROLLO DE LOS VALORES. | 90 |
| David González Campillo y Gustavo Alberto Nonato Reza | |
| ÉTICA ¿PARA QUÉ? EL CÓDIGO DE ÉTICA UNIVERSITARIO DE LA UABC Y LA FUNCIÓN DEL DOCENTE. | 122 |
| Karla Karina Ruiz Mendoza, Ma. Antonia Miramontes Arteaga y Carlos Reyna | |

| | |
|---|------------|
| CONTRIBUCIÓN DE LA LECTURA LITERARIA A LA FORMACIÓN VALORAL EN ESCENARIOS DE VIOLENCIA Y DE DÉBIL CONDUCTA LECTORA. | 150 |
| Evaristo Arcos Miranda, Baldomero Albarrán López y Adela Miranda Madrid | |
| LOS VALORES MORALES Y ÉTICOS EN EL DOCENTE, PERSPECTIVA PERSONAL. | 186 |
| Alejandra Ramos García | |
| ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE ASESORES EN PSICOPEDAGOGÍA: LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO. | 215 |
| Karla Castillo Villapudua, Diana Denisse Merchant Ley y Héctor Jaime Macías Rodríguez | |
| LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA DE LA CÍVICA Y ÉTICA EN LA LICENCIATURA EN LA ASESORÍA PEDAGÓGICA: UN DESEQUILIBRIO ENTRE LA CULTURA Y CONDUCTA HUMANA. | 241 |
| Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi y Ma. Antonia Miramontes Arteaga | |
| ENSEÑANZA DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA CRÍTICA PARA UNA CONVIVENCIA ÉTICA COMUNITARIA. | 271 |
| Valeria Valencia Zamudio | |

PRÓLOGO

El paradigma de vida impuesto por el neoliberalismo afecta todas las esferas de la vida humana, desde el debilitamiento de las relaciones humanas con sus políticas de competencia y enemistad hasta transformar los espacios para la convivencia y armonía en extensiones de la hostilidad. Por estas razones, encontrar personas con valores concretos en estos días pareciera ser una utopía o peor aún una modalidad colocada en el ámbito de la ficción, por el hecho de que el utilitarismo y el odio contaminan las formas de relacionarnos con otros seres humanos.

La normalización de frases como “el que no tranza no avanza” en el imaginario colectivo de los mexicanos se ha propagado cada vez más a través de los medios sociales. Construyendo héroes o heroínas antivaleores, se vitupera o desprestigia la vida de aquellas personas que deciden con voluntad llevar una existencia apegada a los valores éticos universales.

Adicionalmente, el relativismo cultural tan arraigado en la mentalidad colectiva en lugar de abonar a la clarificación de la existencia de lo bueno y lo malo más allá de cualquier distinción territorial o geográfica, sólo abona a la difusión de creencias erróneas sobre la verdad de la ética como ciencia encaminada a la vida buena y

feliz sin ejercer violencia u opresión en la vida de los otros seres humanos.

Por consiguiente, resulta importante preservar la reflexión y la práctica de los valores en su dimensión universal más allá de todo relativismo cultural y posmoderno. Socializando en nuestras clases y en nuestra propia existencia el ejemplo de que más allá del camino contrario que difunden las industrias culturales y mediáticas, aún vale la pena arriesgarnos y comportarnos de manera correcta no solo con otras personas si no también y sobre todo con la madre naturaleza y los seres no humanos.

El presente libro es un esfuerzo conjunto de académicos e investigadores de la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Sonora. A partir de reflexiones y experiencias en la práctica docente, estos profesores problematizan, pero, sobre todo, proponen salidas ante la inminente crisis de los valores, a través de estrategias didácticas innovadoras y con alto sentido de responsabilidad social.

En el primer capítulo “Ética y Anagnórisis” el profesor Mauricio Ramos reflexiona sobre las circunstancias y experiencias que transforman nuestras opiniones y actitudes morales. Los mecanismos por los que una persona transfigura su perspectiva ética. Los procesos

que ocurren cuando se trata de valorar a otros seres, en su relevancia y merecimientos.

En el segundo capítulo denominado “Reflexiones éticas de los problemas sociales. Apuntes desde la educación inclusiva e intercultural” los profesores Emilia Cristina González Machado y Ernesto Israel Santillán Anguiano analizan las aportaciones que tiene la educación desde la perspectiva inclusiva e intercultural como nueva clave ética-política en los abordajes de los diversos problemas sociales

En el capítulo tercero bajo el título “Concepciones docentes sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores” que consideran esenciales para su ejercicio las profesoras Melissa Zuno Bolaños y Erika Paola Reyes Piñuelas argumentan que el pensamiento docente permite conocer las concepciones que el profesorado tiene sobre el proceso educativo, sus creencias sobre métodos de enseñanza, conocimientos didácticos y pedagógicos, así como valores y actitudes que plasman en su labor. Estas creencias representan un insumo valioso para identificar cuáles son las competencias indispensables para llevar a cabo el acto educativo y por ende, diseñar instrumentos de evaluación sensibles al contexto y factibles que permitan generar estrategias de mejora que impacten en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo cuarto “La educación emocional y el desarrollo de los valores”, los profesores David González Campillo y Gustavo Alberto Nonato Reza abordan temas relacionados con la inteligencia emocional, la consolidación de la educación emocional en el currículo escolar, el desarrollo de la metacognición, la educación en valores y la formación de profesionistas capacitados para trabajar de manera integral, son propuestas que permitirán a las y los estudiantes atender las distintas necesidades de los contextos globales y regionales en una sociedad del conocimiento.

En el quinto capítulo titulado “Ética, ¿para qué? El código de ética universitario de la UABC y la función del docente los profesores Karla Karina Ruiz Mendoza, Ma. Antonia Miramontes Arteaga y Carlos Reyna García. Analizan la función del docente en la propagación del código de ética como parte de su práctica educativa, específicamente en la UABC, (el cual mantiene su propio código de ética) a partir del análisis de la recontextualización de los discursos universitarios. Para lograrlo se recurrió a un proceso de investigación cualitativo desde un enfoque fenomenológico partiendo del análisis de Adela Cortina sobre la función de la ética y por otro lado, los conceptos de Stephen Ball; como micropolítica y recontextualización

En el sexto capítulo “Contribución de la lectura literaria a la formación valoral en escenarios de violencia y de débil conducta lectora. Evaristo Arcos Miranda, Baldomero Albarrán López y Adela Miranda Madrid analizan desde una perspectiva socioeducativa, los valores constituyen pautas de conducta ideales que, en su devenir, la mayoría de las tradiciones culturales han creado para guiar el comportamiento de las personas hacia el mejoramiento humano, considerado el insumo primordial para edificar sociedades prósperas y armoniosas. Sin los sistemas de valores, las sociedades no contarían con referentes para autoconstruirse. Merced a su índole marcadamente prescriptiva, la transmisión de los sistemas de valores enfrenta barreras pedagógicas formidables para su comprensión y adopción en las comunidades escolares.

En el séptimo capítulo “Los valores morales y éticos en el docente, perspectiva personal la profesora Alejandra Ramos García desarrolla una reflexión sobre los valores morales y éticos que debe tener un docente en su labor educativa diaria, independientemente del nivel en el que se desenvuelva. Se toman en cuenta aportaciones de distintos autores, pero, además, el propio autor de este documento, muestra una visión desde una perspectiva personal, experiencias, prácticas, hábitos inculcados, pericias y aprendizajes a través del

tiempo, relacionado con los propios valores éticos y morales que han sido parte de su caminar por la vida. El docente se encuentra en un escenario donde su auditorio está atento al más mínimo detalle de su personalidad, por lo cual, tiene una posición privilegiada para lograr un cambio positivo en la vida de sus estudiantes.

En el capítulo octavo “Estrategias para la formación de asesores en psicopedagogía: la enseñanza de los valores y el pensamiento crítico” los profesores Karla Castillo Villapudua y Diana Denisse Merchant Ley y Héctor Macías Rodríguez abordan algunas estrategias formativas para la enseñanza de la ética y el pensamiento crítico en la formación de asesores psicopedagógicos. Esto al menos por dos razones: la primera derivada del perfil de egreso del plan de estudios 2014-2, en donde se especifica que el psicopedagogo deberá tratar con dignidad, afecto, respeto y ética a los alumnos; la segunda que estipula que este profesionista será un ser con pensamiento crítico y libre.

En el noveno capítulo “La enseñanza de la didáctica de la cívica y ética en la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica: un desequilibrio entre cultura y conducta humana” de los profesores Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi y Ma. Antonia Miramontes Arteaga analizan el tema de la didáctica de la cívica y ética en la licenciatura en Asesoría psicopedagógica desde una mirada crítica producto del desequilibrio

entre cultura y conducta humana. Considerando el alumno como un sujeto de cambios, se argumenta que la didáctica de la cívica y ética tiene un desequilibrio entre cultura y conducta humana ya que los valores humanos dependen de cada época. Por lo tanto, los alcances de la didáctica de la cívica y ética ofrecen contenidos para una educación integral basada en la formación social y ética en Asesoría Psicopedagógica.

En el último capítulo “Enseñanza de la sociolingüística crítica para una convivencia ética comunitaria” la profesora Valeria Valencia Zamudio presenta una discusión a favor de la sociolingüística crítica como una disciplina que promueve la justicia sociolingüística a través de una comunicación socialmente responsable y ética. Se argumenta a favor del uso no-violento del lenguaje y el desarrollo de una conciencia lingüística crítica, cuyo fin es derribar estereotipos lingüísticos que promueven las diferencias. Se propone la gestión de una conciencia lingüística crítica en el entorno del salón de clase de enseñanza del español, por medio de una pedagogía crítica. Como ejemplo de ello, se presentan testimonios resultantes de un semestre de enseñanza de un curso de sociolingüística; con reflexiones críticas hechas por el estudiantado participante, cuyas conclusiones subrayan la importancia

de incorporar esta metodología a las aulas de enseñanza de español como primera lengua.

En suma, los capítulos anteriores reflejan el gran esfuerzo y sobre todo la urgencia de reflexionar cuáles son las condiciones de posibilidad ante lo que Freud nombró *El malestar de la cultura* y recientemente Bifo Berardi *La fábrica de la infelicidad* ante una sociedad caótica y con pocas esperanzas de transformación. Promover que otro mundo es posible a través de la solidaridad, la honestidad, y sobre todo, apostar por una cultura de la paz, sin lugar a dudas nos dará un respiro de esperanza en un tiempo que parece ser que ha perdido el rumbo.

ÉTICA Y ANAGNÓRISIS

Mauricio Ramos

Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

La reflexión que sigue quiere abonar a la indagación sobre las circunstancias y experiencias que transforman nuestras opiniones y actitudes morales. Los mecanismos por los que una persona transfigura su perspectiva ética. Los procesos que ocurren cuando se trata de valorar a otros seres, en su relevancia y merecimientos. También busca pensar los filtros ideológicos que moldean nuestras ideas personales y colectivas sobre la justicia, igualdad o libertad. Por extensión también pudiera acercarnos a temas como los cambios generacionales de valores y las polémicas éticas actuales generadas en los debates entre posturas que no comparten la misma visión del sistema mundo.

La forma política de las discusiones puede localizarse en dos *locus* de opinión: progresismo y conservadurismo. Seguramente es una caricaturización simplista, porque hay cruces y ambigüedades, pero en afán de identificar por lo menos algunos focos de producción de sentido, sirvan estos dos polos para establecer la calidad de las afirmaciones morales. Esta alusión a las inclinaciones políticas sirve además para hacer una declaración de principios. El lugar desde donde se habla

pretende ser progresista, en el sentido de que se estiman los valores de la tolerancia, la inclusión y la no discriminación, es decir, se tiene como esencial para la vida en común, nuestra capacidad de abrirnos a todas las formas de ser, hacer y sentir. Sospechando de los sistemas de antiguo que ejercen aún estilos rígidos de jerarquía y autoritarismo y sus efectos concomitantes en racismo, sexismo, xenofobia, homofobia y toda forma de exclusión e invisibilización de las anomalías.

La factura progresista también viene de la convicción de que el bien común y toda tendencia hacia la consideración, la inclusión y la no discriminación, no son solo actitudes políticamente correctas y éticamente nobles. En todo caso son adecuadas porque responden a las cualidades necesarias para vivir en bienestar colectivo. Es decir, lo correcto y noble de estos buenos hábitos, son tales porque son prácticas más racionales que las que cancelan y excluyen a otros seres humanos. Son más racionales porque ante la conciencia creciente de nuestra naturaleza social profunda y la identidad recíprocamente moldeada, el daño y el mal dirigido a los otros, es igual que violentar nuestra imagen reflejada en un espejo. Emocional y físicamente vivimos más cerca de lo que creemos. Los contrarios están hechos de lo mismo. Cualquier agresión y vilipendio degenera nuestra conciencia moral. Un posible progreso ético viene de la consciencia de que estamos tan

intrincadamente relacionados, que todo perjuicio lanzado pega en contrario en la cara.

Tal vez en términos generales se está tratando de explorar las experiencias subjetivas por las que constantemente se transforma la opinión pública, en su proceso hacia valores de canon más democrático. ¿Cómo se cruzan los puentes que van del control y la censura, hacia perspectivas más libertarias? ¿Qué está ocurriendo en los criterios, cuando desde las aristocracias de diversa raigambre, se camina hacia una horizontalidad humanitaria? ¿En qué momento del desarrollo de la conciencia, se radicaliza y se amplía la distribución de la justicia?

El concepto de anagnórisis es sugestivo porque supone un reconocimiento de algo ignorado, generalmente referido a nuestra relación con los demás, que al mostrarse cómo es, altera la vida por el golpe de la epifanía. Este reconocimiento podría ayudarnos a entender cómo se transforma la opinión del individuo y la sociedad al establecer nuevos saberes y socializar nuevos criterios. Es una experiencia básica humana, el descubrir en un momento avanzado de nuestra vida, que siempre estuvimos equivocados. La inevitable circunstancia en la que se nos manifiestan nuestras injusticias y el daño moral que hemos infringido, debido a opiniones infundadas y creencias no cuestionadas.

Tan sólo el reconocer que hemos ofendido, a veces requiere un largo recorrido de vida, pero por insignificante que parezca este acontecimiento, supone que ya se entró en un recinto donde se presienten más claramente otras presencias y se escuchan más cerca sus voces.

Anagnórisis y tragedia

En su *Poética*, Aristóteles nos dice que la anagnórisis es “el cambio de ignorancia en conocimiento, para provecho o para daño de los que están destinados a la felicidad o a la desgracia”. Es pues un reconocimiento de una nueva condición de la realidad. Entendiendo conocimiento como el efecto de relacionar informaciones y contextualizarlas. No se trata de datos aislados sino una ilación coherente de saberes para dar sentido a las tramas de la realidad. Edipo experimenta la anagnórisis cuando se da cuenta de su parricidio y su incesto: “¡Oh luz!, sea este el último día que te vea quien vino al mudo engendrado por quienes no debían haberte dado el ser, contrajo relaciones con quienes le estaban prohibidos y mató a quien no debía” (Sófocles, 2000, p. 110). No se puede ser el mismo cualquiera que se descubre como asesino de su padre y amante de su madre. A pesar de la atenuante de la ignorancia sobre su parentesco, la culpa lo colapsa

y se autocastiga sacándose los ojos. Tal como Milán Kundera lo señala en la *Insoportable levedad del ser*, “Edipo no sabía que dormía con su propia madre y, sin embargo, cuando comprendió de qué se trataba, no se sintió inocente. Fue incapaz de soportar la visión de lo que había causado con su desconocimiento, se perforó los ojos y se marchó de Tebas, ciego” (Kundera, 1996, p. 186). Estar efectivamente ajeno a la trama de su vida, no lo escudó del horror de su escenario ni de la culpa de sus actos. En este caso la ignorancia es un descargo moral que produce compasión a los espectadores, pero no alcanza para salvar del remordimiento al protagonista. Porque se espera que, aunque dañemos por equivocación a un inocente, sintamos vergüenza y descomposición de ánimo. Un ser humano con brújula moral afianzada no es indiferente al dolor que ha infringido, aunque tenga la disculpa de la ignorancia.

Kundera cuestiona al régimen comunista checo que, con el espejismo del paraíso en la tierra, persiguieron y asesinaron con entusiasmo fanático, solo para descubrir que habían sido engañados. Ya que creían de buena fe en un sistema benefactor, al ser acusados de asesinos, defendían la inocencia de su alma. Por eso Kundera cuestiona “¿es inocente el hombre cuando no sabe?, ¿un idiota que ocupa el trono está libre de toda culpa sólo por ser idiota? [...] ¿No reside precisamente su irremediable culpa en ese “¡no sabía!, ¡creía de

buena fe!?” (p. 187). Kundera parece decir que existe una culpa *a posteriori*, venida de la simple cuestión de que somos capaces de reflexionar en retrospectiva sobre nuestros actos. La versatilidad de nuestros criterios morales, vienen de la experiencia histórica humana, de sus narrativas y sus moralejas. Pero sobre todo de nuestra dedicación a pensarlas para alimentar nuestro criterio. Si fuimos los fiscales que permitieron ejecuciones con engaños judiciales, eso no nos exonera de cuestionar el poder, el derecho que dan las investiduras, la responsabilidad de tener la vida de otros en las manos, de repartir la vida y la muerte como un Dios enloquecido.

El enojo ante quien quiere ser exonerado por sus equivocaciones, viene de que pareciera que solo actúan como ratas ante el fuego, quieren salir como sea del lugar. Desean ser exonerados ante la tribuna pública porque saben que pudieran morir por la espada que ellos mismos blandieron. En el fondo está el temor de que sus acusadores repliquen su propio estilo ético, y que, de ser así, están perdidos. Prueba de que saben que en algún nivel siempre estuvieron equivocados. No solamente actuaron con injusticia, peor que eso, sus juicios eran esencialmente incorrectos. Se trata del reconocimiento de que la forma y el sentido de la realidad moral con la que jugaron, eran inválidos hasta la médula. Que en su peor versión, siempre supone el

desplante de fantasías perversas de abuso de autoridad y de la prepotencia del deseo. Además de que toda fantasía caprichosa ejercida desde el poder siempre tendrá el aval de leyes justificadoras bien aceptadas y derechos alineados bien ajustados.

Dice Hannah Arendt que “moralmente hablando, casi tan malo es sentirse culpable sin haber hecho nada concreto como sentirse libre de toda culpa cuando se es realmente culpable de algo” (Arendt, 2003, p. 177). Sentirse libre de toda culpa implica no haber dado espacio al silencio y la soledad reflexiva. Esos momentos de ajuste de cuentas que dan sentido a nuestros actos. En *Eichmann en Jerusalén*, Arendt dice que “Eichmann no era estúpido. Únicamente la pura y simple irreflexión —que en modo alguno podemos equiparar a la estupidez— fue lo que le predispuso a convertirse en el mayor criminal de su tiempo. [...] tal alejamiento de la realidad y tal irreflexión pueden causar más daño que todos los malos instintos inherentes, quizá, a la naturaleza humana” (p. 171). Arendt de alguna manera propone un desenlace para el cuestionamiento sobre la culpabilidad que hace Kundera. Esto es, no solamente se requiere el ejercicio de la reflexión para encontrarse de frente a la culpa y la responsabilidad, sino que esta experiencia es imprescindible para no seguir incurriendo en atrocidades.

La ceguera de Edipo y su simbología como sabiduría reflexiva es un tópico cuestionable, pero sigue siendo sugestivo. La ceguera tal como se ha sugerido, supone una vuelta hacia sí mismo, un mirar hacia adentro, el momento en que se trata de reconocer al yo, investigar sus inmediaciones y su terrible fragilidad. La ceguera así vista es el arquetipo del estadio reflexivo, que evalúa lo ocurrido, en búsqueda de un nuevo sitio desde donde posar nuestra mirada. Después de la ceguera, una vez salidos del laberinto, el sujeto se supone más sabio. Entendida sabiduría como la integración entre el entendimiento y la vida. Un saber navegar entre aporías y contradicciones, un segmento de avance que nos capacita para sortear con más temple el misterio y la falta de sentido. Es tal vez como tener mejor calibrada la realidad y nuestro modesto papel en la vida.

La esencia de la tragedia es que el héroe es arrastrado por acontecimientos imposibles de evadir, que lo envuelven y lo aprisionan como telaraña entre más intente liberarse, solo para terminar indefectiblemente en una zanja existencial, con su sistema de creencia dañado desde su núcleo. El héroe será castigado por el destino, porque termina precisamente en el lugar donde nunca quiso estar. Nietzsche sugiere que la interpretación común de la tragedia es que lo heroico reside precisamente en la resistencia del protagonista al destino y que

su nobleza está en el desafío contra lo inevitable. En su lugar el filósofo da a entender que la tragedia proviene de la propia naturaleza de la existencia. Vivir es terrible, contradictorio, incomprensible, paradójico, sin sentido, un camino que va hacia ninguna parte y que emprendemos como sonámbulos, anota que

El héroe de la tragedia no se evidencia, como cree la estética moderna, en la lucha con el destino, tampoco sufre lo que merece. Antes bien se precipita a su desgracia ciego y con la cabeza tapada: y el desconsolado pero noble gesto con que se detiene ante ese mundo de espanto que acaba de conocer, se clava como una espina en nuestra alma (Nietzsche, 2011, p. 276).

No importa lo prometeico que se pretenda el ser humano o la fuerza con que desee trascender, sus reinos siempre terminan en ruinas y decadencia, en medio de las “infinitas y desnudas” arenas, tal como lo dice el poema Ozymandias de Shelley.

La anagnórisis como giro de la acción se nota también en *Las bacantes* de Eurípides. En la escena final, Agave carga la cabeza de lo que ella piensa es un león que cazó y descuartizó con sus propias manos, pero que, hechizada aún por los ritos a Dionisio, en trance enajenante por la bacanal que acaba de festejar, “con las pupilas en desvarío”, no se da cuenta que lo que trae clavada en el tirso es la

cabeza decapitada de su hijo Penteo. Llega ante su padre Cadmo orgullosa de su trofeo, mientras su progenitor afligido trata de hacerle ver la tragedia en la que ella los ha sumido a todos. Dice Cadmo: “Cuando comprendáis lo que habéis hecho sufriréis con dolor horrible, y si por siempre seguís como estáis ahora vuestra desgracia no parecerá desgracia” (Eurípides, 2000, p. 141). Cadmo ya anuncia que el reconocimiento traerá dolor, y que la ignorancia nos puede salvar del sufrimiento. Una vez que Agave descubre no la cabeza de un león sino la de su propio primogénito exclama “¡Ah qué veo! ¿Qué es lo que veo en mis manos? Veo un grandísimo dolor ¡Infeliz de mí!” (p. 142). De aquí que con el saber viene el sufrimiento. Con la mente despejada se clarifica el escenario. Dimensiona la escala de su acto y la cadena de consecuencias. Reconoce la medida de su culpa y la eterna laceración de su conciencia.

Henrik Ibsen en su obra *Brand* dice “¿La locura tan desconcertada que considera lo malo como bueno?”. Este embotamiento de la conciencia mantiene a Agave en la completa confusión, engañada por sus sentidos a cometido lo indecible y tal como dice su padre, sólo si se mantuviera alienada, narcotizada por la ceremonia, nunca sufriría lo que en la sobriedad le espera. Una vez que sus sentidos se restablecen, el dolor que la empapa no sólo proviene de reconocer el

resto cercenado de su hijo, sino de descubrirse como verdugo del propio objeto de su amor. Como en el Edipo, su crimen tiene el atenuante de la ignorancia y la inconciencia. Solo que indefectiblemente el destino los atravesará con la lucidez, como si la condición de la existencia supusiera la eventual clarividencia de la verdad sobre nuestra vida.

Aclara Aristóteles que “el reconocimiento lo es de personas” (Aristóteles, p. 117), es decir, que es un acontecimiento que se presume entre seres humanos. No un reconocimiento cualquiera de hechos y objetos, sino entramada en la convivencia con los demás. La anagnórisis supone un saber sobre la naturaleza de las relaciones entre individuos. Implica que se trata de una experiencia expresamente moral, porque ocurre como una complicación de convivencia, que desenlaza en sufrimiento y culpa. Para refrendar esta idea, dice además que “el reconocimiento con peripecia traerá consigo compasión o temor” (p. 117). Se entiende peripecia como “la inversión de las cosas en sentido contrario”, que significa que la trama ocurrirá al revés de lo que se espera. La combinación de vuelta de tuerca y reconocimiento para Aristóteles producirá compasión o temor, emociones propias de la experiencia moral cuando existe empatía debido a las adversidades sufridas por otros. Agave al volver en sí, se acusa a sí misma y suscita

compasión. El espectador experimentará piedad, porque no culpa a Agave ni a Edipo, sino a su *disdaimón*, al mal destino que los sobrecoge y resquebraja. Ambos son más víctimas que victimarios, sobre todo porque no son personajes perversos, sino simples agentes del destino.

La anagnórisis implica entonces culpa y necesidad de redención. Solo ocurre en individuos con conciencia moral. Personas que poseen la lucidez como para darse cuenta de la escala de sus actos. Los personajes que la padecen se representan como sujetos racionales que son capaces de contextualizar sus acciones en función de las leyes y costumbres que guían su vida. La anagnórisis parece ocurrir entonces en seres inteligentes capaces de cualificar su acto y asumir las consecuencias del desenlace. Casi todos los personajes asumen los castigos como un camino trazado. Todas las consecuencias se encarán y se asumen. Hay una clara intención de resarcir el daño y redimirse aceptando el castigo. Los protagonistas de las tragedias nunca son locos o ignorantes, son por el contrario aristócratas de mentes educadas y diestros para liderar a pueblos. Características que supone que los personajes confrontaran la tragedia sin evadirse. El trauma moral no es optativo, la mesa está puesta para que el sujeto no pueda escapar de su sufriente responsabilidad. Los héroes tienen que

responder a su pueblo, asumiendo su desdoro con honor, en respeto a las leyes comunes.

Anagnórisis moral

La moral de antaño ahora nos parece perversa o ridícula. Destino que le depara a toda censura o afán prohibitivo: terminar no sólo como una anécdota chusca en el entramado de los usos morales, sino también como prácticas grotescas que avergüenzan nuestra conciencia moral. Entre los talibanes, la policía moral tiene la consigna de reprimir y castigar faltas como mostrar el cabello, hacer ruido con los tacones o mostrar más pierna de lo debido. Parece simplón, pero para las mujeres que lo viven puede ser letal. Desde occidente se vocean como síntomas de barbarie y atraso. Pero tal vez nos molesta porque de fondo tenemos por mucho, esos mismos antecedentes morales. Es fácil encontrar viejas fotos de bañistas amonestados por un policía por mostrar más piel de lo que el pudor permite. Son multas constantes y sonantes, son censuras que implican cuotas. Por supuesto, también encontraremos casos menos divertidos e indignantes, como el de Kathrine Switzer, que en 1967 desafió la prohibición que no permitía a las mujeres participar en el maratón de Boston. En la foto vemos cómo tratan de sacar de la pista a una mujer que se atrevió a pisar tierra de hombres y a correr

hombro a hombro contra los varones. Ahora es indignante y despierta enojo, y quien apoyara la moción de la prohibición, terminaría en el ostracismo. Más ignominiosa es la foto donde un gerente de un motel, James Brock, arrojando ácido muriático en la piscina del lugar para obligar a bañistas afroamericanos a salir del agua. Igualmente, el caso de Ruby Bridge, niña de 6 años que en 1960 se integró a una escuela para blancos escoltada por el hombre armados, mientras los padres de familia le gritaban negra, la escupían, la amenazaban de muerte y le mostraban un pequeño ataúd con una muñeca negra adentro mientras ondeaban banderas confederadas. Peor aún, podemos encontrar aterradoras fotos de las paredes de las cámaras de gas de Auschwitz, arañadas por las desesperadas víctimas.

Una característica común a esos ejemplos es que en su momento las acciones que ahora denunciamos en ellos, en esos tiempos eran aceptados parcial o completamente por la opinión pública, como usos y costumbres pasables. Incluso en el caso de Auschwitz, Eichmann aludía a “la nueva escala de valores prescrita por el gobierno [nazi]”, es decir, se pretendía que una nueva moral se había constituido sobre la base de las tradicionales y los que por ella vivían podían sentirse acreditados.

Un segundo punto es que parece que nos consideramos mejor dotados moralmente para valorar más certeramente los improperios pasados. La memoria histórica y los debates morales que anteriores generaciones llevaron a cuestras, parece que nos heredó un capital de saber ético, trabajado en el caldero de las tensiones sociales.

Esa misma experiencia nos debería habilitar para entender que despotricar contra esas infamias, no nos exenta de seguir cometiendo los mismos pecados. El verdadero problema en los casos comentados es que muestran alguna forma de discriminación y esta no se cancela por decreto. Puede ser que las víctimas propiciatorias no sean ahora las mujeres, los afroamericanos y los judíos, que además tienen capacidad de respuesta, pero si la actitud discriminatoria prevalece, siempre habrá vulnerables de los que se puede abusar. Es completamente factible suponer que existen mujeres ciudadinas que discriminan a mujeres indígenas, a afroamericanos educados que segregan a los afroamericanos de gueto o a judíos que masacren a los musulmanes.

A pesar de ello, parece que por lo menos la mayor parte de nosotros experimentamos un sentimiento de injusticia espontáneo y genuino ante tales iniquidades, pero ¿cómo es que ahora nos asquea algo que antes eran cosas que pasaban y formaban parte del itinerario

de la moral común?, ¿cuál es el punto de inflexión donde se modifica la sensibilidad moral?, ¿por qué hoy avergüenza lo que antes pasaba desapercibido y viceversa?, ¿cómo es que adquirimos luz para considerarnos ahora jueces de las maldades que antes se pensaban actos justos?

La posibilidad de una anagnórisis moral viene de que pudiéramos cambiar nuestras opiniones morales, cuando nos confrontáramos con informaciones que desmienten nuestras actitudes. Esa pavorosa visión de Agave embriagada cargando triunfal la cabeza de su hijo, es un símbolo de muchísimas vesanias modernas. Tal vez sea mucho apostarle a la ilustración, pero los cambios de actitud provienen en parte de un paulatino esclarecimiento de la verdadera naturaleza del otro y un pausado alejamiento de la ceguera mental. Se dice que, por mucho, cargamos la moral de nuestros abuelos, eso significa que nuestros criterios morales son lentos para actualizarse, y que en el camino buscamos desesperadamente mantener nuestras creencias y convicciones con lo mejor que encontremos. Es decir, a pesar de que ostentemos informaciones y saberes bien fincados en la prueba de la ciencia, a veces tendemos a amarrarnos a nuestras peores tradiciones.

El cemento que nos mantiene adheridos a creencias infundadas tal vez se explique mejor desde los sesgos cognitivos. Por ejemplo, la

cognición cultural se refiere a que cada uno de nosotros filtra la información novedosa, protegiendo de antemano nuestra visión preferida del mundo. Si el saber nuevo refrenda las creencias que ya aceptábamos, la digerimos sin dificultad, si por el contrario desmiente nuestro bagaje entrañable de información, el cerebro inmediatamente reacciona para repeler la agresión. Esta repulsión a la contrariedad intelectual es tan poderosa que preferimos negar la realidad y omitir los hechos, que poner en peligro nuestra visión del mundo prefabricada (Klein, 2020, p. 55.). Esto con el aditamento de que transigir con ideas diferentes arriesga los vínculos ideológicos con nuestros iguales o hasta nos exponemos al rechazo y expulsión si se cuenta con nuestra militancia política o religiosa. Esta tendencia tiende a enmudecer a quien disiente, sobre todo si le pega a la necesidad de ser aceptado y formar parte de un colectivo. En medio de debates incendiarios, incluso la ciencia puede jugar a ser condescendiente con las creencias establecidas, produciendo conclusiones complacientes a la opinión generalizada, y por su parte esta aceptara con más entusiasmo las opiniones expertas que más le conforta (Gillie, 1988, p. 52.).

Si Agave se hubiera mantenido aturdida en el engaño de su acción, suponiendo que la cabeza de su hijo era el de una bestia, tranquilamente sostendría su actitud triunfante. Es lo que ocurre cuando

nos movemos ignorantes, inconscientes o peor aún, desatendiendo los hechos debido a la pasión de los prejuicios. Ciertamente que aun los miembros de ku klux klan danzan alrededor de cruces en llamas, pero también sabemos que es comprobable científicamente que el *homo sapiens* tiene su cuna en África y fue originalmente de piel negra. Digamos que pareciera que a gran parte de la humanidad no se le ha diluido la anestesia de sus aprensiones y sus juicios son puro maniqueísmo aldeano. Tal vez la anagnórisis no se aposentará tan violentamente como en las tragedias griegas, no nos caerá como una bofetada al darnos cuenta de nuestros crímenes de sangre, porque nuestros saberes se manejan a medio cocinar y están sesgados prejuiciosamente. Esperamos que el saber fundamentado se imponga sobre las conciencias más abyectas. Que la persona más discriminatoria en cierto momento será vulnerada por la resaca de la vergüenza.

Nuestra identidad de especie no es sólo tema de declaraciones de fraternidad bien intencionada. La consustancialidad humana no se escribe en tarjetas cursis de buenos deseos, sino en los grandes libros de la ciencia, la filosofía y la literatura. Casi toda la historia cultural de la humanidad ha sido la negación sistemática de las semejanzas. Sólo hasta ahora, los saberes científicos y la reflexión más comprometida

con el bien común, constatan nuestra igualdad esencial. Las sustancias que completan lo que somos, en cantidad y calidad son tan coincidentes que nos hace pensar que muchas de nuestras discriminaciones vienen de inflar ciertas particularidades de la otredad que nos incomoda. Como si con muy mala conciencia, nos gustara agrandar los matices y empequeñecer nuestra similitud esencial. Es como si una cicatriz fuera suficiente argumento para justificar la pertenencia a otra especie o como si enalteciéramos un *tic* nervioso por ser la seña de la raza con grandes misiones en la Tierra.

Probablemente la anagnórisis moral no ocurra como las tragedias griegas: ráfagas dolorosas de información terrible, que reclaman culpa y un pago implacable. Tal vez siempre se ha tratado de unos cuantos individuos que sienten vergüenza y buscan redención por todas las víctimas de la injusticia. Pero ahora como nunca, estos inspirados de la virtud, tiene el aval de saberes más depurados y fundamentados. El conocimiento científico y el pensamiento crítico apuntalan lo que antes eran sólo intuiciones llenas de empatía. Es decir, si antes los santos y los filántropos señalaban al cielo y al corazón como motivos para confraternizar, ahora es posible argumentar a favor del humanismo gracias a la antropología, la historia, la genética, la etología, la psicología y otros discursos científicos serios en los que los prejuicios

y la intolerancia nunca encontrarán eco. En el *Cuento de navidad* de Dickens lo señala muy bien el sobrino de Scrooge, cuando dice que esa época es “el único momento [...] en el largo calendario del año, en que hombres y mujeres parecen puesto de acuerdo para abrir libremente sus cerrados corazones y considerar a la gente de abajo como compañeros de viaje hacia la tumba y no como seres de otra especie embarcados con otro destino”. El nacimiento y la muerte siempre serán los puntos de referencia radicales que pondrán en perspectiva nuestras pretensiones de superioridad o importancia personal. De frente a nuestras singularidades siempre se levantará la verdad sobre una naturaleza biológica común y una vida emocional sensible a las mismas afecciones. Es como si no quisiéramos reconocer nuestra fragilidad esencial, una cierta levedad compartida que debería suscitar piedad. Pero tal vez estamos en una etapa en donde requerimos investiduras simbólicas de poder y relevancia, para evitar la resaca que viene del reconocimiento de nuestra condición modesta.

Dice el filósofo Karl Popper que si vamos a buscar razones para justificar nuestras creencias necesariamente las vamos a encontrar, que en todo caso lo atrevido es explorar aquellas que nos desmienten. Una conciencia bien calibrada es autocorrectiva. Desmonta estereotipos, desgaja prejuicios. ¿En qué momento cambiará nuestro

semblante al darnos cuenta de que nuestros enfoques prejuiciosos estaban equivocados? Dicen que nadie ama lo que no conoce, aunque conocer no da el coraje automáticamente para contrariar nuestras inercias emocionales discriminatorias. Lo más probable es que este mundo de guerras santas y crímenes de odio va a pasar por varios bautizos de sangre y momentos de vergüenza y redención intermitentemente, antes de que apenas empecemos a sospechar que hicimos de la historia una absurda y loca carrera de crueldad.

Referencias:

- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
- Aristóteles. (1946). *La poética*. UNAM.
- Eurípides. (2000). *Tragedias*. EMU.
- Gillie, O. (1988). *¿Quién cree usted que es? Hombre o superhombre. La controversia genética*. Grijalbo.
- Klein, N. (2020). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. Paidós.
- Kundera, M. (1996). *La insoportable levedad del ser*. Tusquets.
- Nietzsche F. (2011). Sócrates y la tragedia. En *El origen de la tragedia*. Alianza.
- Sófocles. (2000). *Siete tragedias*. EMU.

**REFLEXIONES ÉTICAS DE LOS PROBLEMAS SOCIALES.
APUNTES DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E
INTERCULTURAL**

Emilia Cristina González Machado
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Autónoma de Baja California
<https://orcid.org/0000-0002-9172-0956>

Ernesto Israel Santillán Anguiano
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa
Universidad Autónoma de Baja California
<https://orcid.org/0000-0001-5954-8175>

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las aportaciones que tiene la educación desde la perspectiva inclusiva e intercultural como nueva clave ética-política en los abordajes de los diversos problemas sociales. El procedimiento llevado a cabo se enmarca en la metodología del tipo cualitativa, a partir de una revisión documental de literatura especializada, con el propósito de responder la siguiente pregunta ¿Cuáles son las aportaciones ético-político de la educación inclusiva e intercultural que permiten reflexionar los problemas sociales desde miradas de las diferencias? En la primera parte definimos teóricamente los conceptos relevantes que ayuden a comprender los posicionamientos epistemológicos desde donde se enuncia el marco

crítico. Entre los resultados se identifican los problemas sociales declarados por organismos internacionales e informes regionales de América Latina y El Caribe. Finalmente, estos problemas se analizan como rizomas, a modo de mapa, concluyendo que la educación inclusiva e intercultural es una herramienta teórico-epistémica que permite reflexionar sobre el reto ético y político de la diferencia, de la alteridad, de lo diverso.

***Palabras clave:* Diferencia, interculturalidad, educación inclusiva, epistemología, ética**

*...no se trata de saber quiénes somos sino,
más bien, por fin, en qué queremos convertirnos.*

Braidotti, R.

Introducción

A través del presente trabajo, buscamos evidenciar la necesidad de una transmutación en el discurso y la práctica educativa asociada a la inclusión y la interculturalidad donde subyace la dimensión ética-política. Para ello se asume en primer lugar, que lo que tradicional y oficialmente se identifica como educación inclusiva debe deslindarse de las constricciones de la educación especial. En segundo lugar, que la perspectiva intercultural dejó hace tiempo de vincularse con la idea de multiculturalidad, muy acorde a una educación mercantil y globalizante.

En tercer lugar, entendemos la educación inclusiva con perspectiva intercultural como cuerpo teórico epistémico con capacidad para incidir en la comprensión de las condiciones estructurales, individuales y culturales de los sujetos (individuales y colectivos), orientando un posicionamiento ético-político a favor del diálogo de culturas en contexto de poder (Escobar, 2006, p.30).

La metodología se sustenta en el enfoque cualitativo, se basa en el análisis documental a partir de la revisión de literatura, selección y descripción crítica del contenido (Taylor & Bogdan, 1996); se organizaron y revisaron documentos, informes de organismos que dan cuenta de los grandes problemas sociales a nivel internacional, regional y local. Finalmente, a partir de los referentes teóricos de la educación inclusiva e intercultural, identificamos y discutimos los aportes ético-políticos.

Educación inclusiva e intercultural

La educación inclusiva y la interculturalidad forman parte del discurso educativo actual que busca desarrollar acciones para atender a la diversidad de necesidades en materia de las desigualdades sociales que sobreviven en la región latinoamericana (Delgado et al., 2022). El propósito, apuntan Domínguez y Bobadilla (2019) es mostrar

tanto la diversidad cultural como la necesidad de atender las manifestaciones estructurales de la pobreza dentro de un sistema social donde la desigualdad y las diferencias se encuentran en permanente tensión. Para ambos autores, la exclusión produce marginación, explotación, dominación y asimilación por medio de la segregación de lo diferente; al mismo tiempo ejerce presión para mantener la unidad social mediante la subordinación:

El desafío es transitar del discurso sobre el acceso a la educación como una oportunidad, hacia el ejercicio del derecho a la educación, y generar los dispositivos y estrategias apropiados para el reconocimiento de la diferencia cultural y la desigualdad, hacia la construcción de escenarios de inclusión, convivencia y diálogo intercultural. (Domínguez & Bobadilla, 2019, p. 56-57)

Lo anterior, cobra relevancia a partir de los tiempos de incertidumbre pospandémica que han trastocado la cotidianidad individual y colectiva, y cuyos efectos tendrán sus repercusiones a largo plazo en las dinámicas de interacción social. Fernández (2020) concibe la dinámica social pospandémica como un “orden dislocado”, en tanto tuvo efectos de desplazamiento forzado y discontinuidad, al trastocar los comportamientos individuales y colectivos.

En el caso específico de los sistemas educativos posteriores al Covid-19, las instituciones deben incorporar elementos de mayor inclusión e interculturalidad; pues las estrategias pedagógicas remotas o a distancia conllevan de manera implícita condiciones de exclusión (Pons et al., 2020). En términos generales, esta incertidumbre pospandémica no significó un cambio para las y los excluidos de siempre, según Bello-Domínguez (2022), el mundo se transformó para mantener el principio de diferenciación donde la frontera que divide a quienes se encuentran dentro o fuera, solo significó la evidencia de instituciones incapaces ya de conciliar o contener las tensiones que provocan condiciones de desigualdad.

En cuanto a las consecuencias de la pandemia por COVID 19, éstas atraviesan diversas esferas de la vida social e individual, más allá de las cuestiones de salud física y mental, coincidimos con Estupiñán Ricardo et al. (2022):

[...] el aumento brutal de las diferencias geopolíticas, económicas, raciales, étnicas, religiosas, y de género, se acrecienta la aceleración del daño ambiental, la manipulación de la información, y a la discriminación-alienación con el uso masivo de la tecnología. (p. 259).

Reflexiones en torno a los problemas y desigualdades sociales actuales

Para el desarrollo de este texto comprendemos por problema social como aquella condición que afecta a un número considerable de personas y que, a manera de consenso, se cree que deben solucionarse a través de acciones colectivas. De manera específica dichas condiciones deben considerarse perjudiciales para la vida de los grupos sociales puesto que sobresalen de los niveles de tolerancia de la sociedad en su conjunto (Suárez, 1989).

Albornoz & García (2021) dan un paso más allá y especifican que los problemas sociales expresan las condiciones conflictivas y de desigualdad generadas en un orden social específico. Es indudable que, los problemas sociales afectan la vida de la gente, dificultan la convivencia social y desdibujan la posibilidad de proyectos de vida dignos (Belvedere et al., 2000).

Por ello, coincidimos con Ocampo & Valencia (2019), quienes asumen que en la formación profesional universitaria es de suma importancia integrar desde la pluralidad de saberes y conocimientos el análisis de aquellos problemas relevantes de la vida social, pues permiten la incorporación de conceptos, marcos de referencia, metodologías y acercamientos que permean en interpretaciones de

mayor complejidad de las realidades micro y macrosociales. De acuerdo con Walter Mignolo los fenómenos estudiados por las ciencias humanas están siempre mediados por la comprensión que de ellos tiene quien investiga (2013, p. 11).

Si se parte desde el nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas asume de manera general que los principales problemas son aquellos que giran en torno a los campos prácticos de lo económico, político, social, cultural y ecológico. En específico, los relacionados a la pobreza; a la sobreexplotación de los recursos naturales; al alcance mundial de los cambios climáticos; a la falta de oportunidades económicas de las que se desprenden procesos de migración forzada; a las desigualdades sociales, educativas y de género. Por lo que estos últimos se han convertido en los principales retos en las agendas políticas internacionales (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2023).

Según el Informe Anual del Fondo Monetario Internacional (2022), después de dos años de la pandemia por Covid-19, los riesgos económicos han aumentado significativamente. Se ha generado una serie de tensiones geopolíticas y sociales, lo que ha significado una intensificación de la desigualdad y la pobreza. La inflación ha impactado a varios países debido al encarecimiento de recursos y la disminución

de mano de obra. La deuda pública y privada ha aumentado e internacionalmente los países enfrentan problemas de riesgos macrofinancieros y desaceleración del crecimiento. Las llamadas economías emergentes y en desarrollo requieren de financiamiento externo para sobrellevar posibles desestabilizaciones en los mercados financieros.

En esta misma línea, la Organización Internacional del Trabajo coincide en que se vuelve necesario enfrentar los problemas de seguridad y salud laboral, debido a la falta de inversiones en el tema. En un informe realizado por la OIT (2018) sobre las perspectivas sociales y del empleo en el mundo, se señala que el desempleo mundial sigue siendo elevado en la actualidad. Asimismo, el problema de la vulnerabilidad en el empleo sigue en aumento. En el informe se reporta que de los trabajadores en el mundo están en condiciones de precariedad y vulnerabilidad (OIT, 2018). En el resumen ejecutivo del informe las Tendencias 2023 (OIT, 2023a) el panorama es más complejo por los déficits del trabajo decente, el aumento de los niveles de informalidad y empobrecimiento de los trabajadores; las condiciones desfavorables se acentúan en el caso de mujeres y jóvenes, manifestando las grandes desigualdades provocadas no solo por los

efectos de la pandemia sino los conflictos geopolíticos como la guerra en Ucrania.

La desigualdad según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016), pone en peligro la sostenibilidad de las economías, sociedades y comunidades en particular. La desigualdad abarca ámbitos tan diversos como el económico, político, social, cultural, ambiental, territorial y cognitivo, por lo que es fundamental su análisis a fin de producir o generar políticas pertinentes para su reducción. Para la Organización Mundial del Comercio (2010), algunos de los problemas internacionales asociados a la generación de desigualdades son: la propia crisis financiera económica y social de carácter mundial, y las consecuencias en la vida de las poblaciones- el freno del crecimiento económico, la pérdida del trabajo, la vivienda, del ahorro, etcétera- y sin dejar de mencionar la crisis del cambio climático, así como la crisis alimentaria y las pandemias internacionales. Del mismo modo, las desigualdades asociadas al origen socioeconómico son más significativas en América Latina, por lo que la pobreza es un factor de vulnerabilidad, particularmente de poblaciones en zonas rurales y pueblos originarios (Blanco, 2006).

De hecho, en la reciente pandemia por Covid 19 y su relación con la desigualdad social, la que ha generado la idea de considerar una perspectiva sindémica, que involucre los efectos de la actual pandemia y sus repercusiones en los planos social, económico, político, psicológico (Lolas, 2020). El concepto de sindémia, hace explícita la argumentación en torno a los principios sociales como causas fundamentales de la enfermedad (Murguía, 2021), ya que las condiciones desfavorables a la salud durante los episodios epidémicos no se presentan aisladamente, sino que interactúan y generan efectos negativos, los cuales se multiplican en las personas que se ven afectadas (Bacigalupe, et al., 2022).

Por ello, el aumento de desempleo o bien, el empleo en condiciones de desigualdad, están acompañados de formas de discriminación que impiden acceder a oportunidades, en particular de los pueblos originarios y poblaciones afrodescendientes, la crisis por COVID-19 está afectando sobre todo a las personas ya desfavorecidas o en situación de vulnerabilidad (OIT, 2023b).

La desigualdad étnico-racial permanece en América Latina como un rasgo estructural y característico donde una de sus manifestaciones sobresalientes se puede identificar en el mercado laboral. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL,

2022), el trabajo es el puente que conecta lo económico y lo social, y permite identificar la estructura productiva con la distribución de los ingresos de los hogares, así como las oportunidades para el acceso a empleos en condiciones de trabajo decente.

Otra cara de la desigualdad y la falta de oportunidades es el fenómeno de la migración, Cruz y Díaz (2018), profundizan en esta premisa al decir que para América Latina las movilizaciones forzadas representan un volumen que sobresale en el mapa mundial y que detrás de ella existen violencias diversas que empujan a las personas a dejar sus comunidades. Según la Agencia de la ONU para Refugiados (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2021), cerca de 90 millones de personas fueron desplazadas por la fuerza en el mundo como producto de conflictos armados, violencia, violaciones a derechos humanos o acontecimientos que trastocaron su forma de vida.

Sobre los problemas educativos en América Latina

En relación al campo de la educación, las preocupaciones señaladas en la Declaración de Incheon (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015), son aquellas relacionadas con la gran proporción de población mundial no

escolarizada que vive en zonas afectadas por conflictos y crisis, la violencia de ataques contra las instituciones educativas, los desastres naturales y las pandemias que perturban la educación y el desarrollo de la sociedad. Esto, en las realidades más concretas se traduce en una distribución inequitativa de las oportunidades de acceso, permanencia y de aprendizaje; en la utilización ineficiente y opaca de los recursos financieros; y, finalmente, en un aprovechamiento escolar no correspondiente con las demandas de la sociedad contemporánea (Gortazar, 2020).

En la Declaración de las Conferencias Regionales de Educación Superior (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe [IESALC], 2018) se coincide con lo anterior al mencionar que uno de los principales problemas a los que se enfrenta América Latina son las diferencias económicas, tecnológicas y sociales entre el norte y sur, generando el aumento de brechas internas entre los Estados que constituyen la región.

Uno de los problemas más importantes en el campo educativo latinoamericano es atender el proceso de mercantilización de la educación -en todos sus niveles- profundizado por el fenómeno de globalización y las débiles regulaciones de la oferta extranjera (García, 2010). Dicha mercantilización ha implicado la privatización de la

educación pública, lo que ha obstruido el acceso para la mayoría de la población, imposibilitando ser un proyecto social y político pensado para el beneficio e interés de los sectores desfavorecidos (Guzmán, 2016).

Si la educación se define como un conjunto de actividades o procesos que objetivan la formación del ser humano y, al mismo tiempo se caracteriza como un derecho humano, fundamental y social consagrado en las distintas constituciones latinoamericanas (Jiménez, 2019). Es menester entender, que es importante no solo el reconocimiento en términos legislativos del derecho a la educación sino, que debe ser una prioridad para el Estado su salvaguarda y protección dentro de un contexto donde el bienestar público ha sucumbido a los requerimiento del mercado (González & Santillán, 2018).

Incluso, para el Banco Mundial (2021) la “pobreza de aprendizaje” como producto de la escolarización a distancia durante el Covid-19, podría aumentar en más del 20 por ciento. Dos tercios de los estudiantes de educación secundaria podrían ubicarse por debajo de los niveles mínimos de rendimiento esperados. Las pérdidas de aprendizaje afectarán en mayor medida a los estudiantes más desfavorecidos.

En cuanto a las y los docentes, Vaillant (2021), refiere que en el ámbito latinoamericano, el profesorado asume su ingreso laboral con inseguridad ante la falta de preparación para enfrentar los problemas cotidianos dentro del aula.

Principales problemas sociales en el ámbito nacional

En lo que respecta al ámbito nacional, según la OCDE (2017), una de las problemáticas sociales principales en México son las relacionadas a la presencia de las desigualdades sociales. Hasta el momento, la desigualdad es el problema social con mayor profundización. Aun con las reformas estructurales y las políticas macroeconómicas que responden a las condiciones mundiales, el crecimiento económico ha sido excluyente, afectando la vida de las familias mexicanas. En este mismo tenor, a pesar del crecimiento de productividad en México logrado por la apertura comercial, la inversión extranjera directa y la integración de transnacionales al país, existen sectores fuertemente rezagados al verse afectados por las regulaciones rigurosas, la corrupción y el desarrollo financiero insuficiente (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2017).

Para Damián (2019), en México la pobreza sigue siendo elevada y los beneficios prometidos son una ficción para la mayoría de la población, luego de la implementación de políticas neoliberales tras la apertura económica mundial. En el 2018, según un estudio realizado por CONEVAL, 53.4 millones de personas se encontraban en condición de pobreza, y 9.4 millones de personas en situación de pobreza extrema. Dicha pobreza, según el mismo estudio, implica carencias en el acceso a los servicios de salud, de seguridad social, de espacios de vivienda, de alimentación y bienestar social. Cabe resaltar que, el comportamiento de la pobreza en el país no es homogéneo sino que se presenta de diferentes maneras y grados dependiendo de la condición de las personas y de las zonas geográficas que se habiten (CONEVAL, 2018).

Uno de los problemas más graves y persistentes que atraviesan los sectores trabajadores jóvenes en el terreno del mercado laboral son: la informalidad y la sobre cualificación. Según un estudio realizado por la OCDE (2019) sobre las condiciones de la Educación Superior en México en relación al mercado laboral, el empleo informal aumentó de manera significativa, del 26% en 2010 al 27% en el 2017. Una manera de dar respuesta al problema del desempleo ha sido por la vía del “emprendedurismo”. Sin embargo, en términos globales, esta vía

resalta la existencia de una falta de oportunidades laborales adecuadas que garanticen el futuro de los jóvenes y de estrategias que procuren la construcción de proyectos de vida dignos para los sectores en su conjunto. El Colegio de México (2018) señala que, las desigualdades educativas y laborales siguen siendo severas para la población en general, pero son especialmente marcadas en la población femenil.

Los empleos en condición precaria también se presentan como una problemática social sostenida en México, esta condición de empleo se caracteriza por ser inestables, carentes de protecciones y con remuneraciones insuficientes (Colegio de México, 2018). En México, se han incrementado los trabajos con bajas remuneraciones y los esquemas de sub-contratación han tenido una presencia importante, lo que ha generado un debilitamiento de los esquemas de protección social y regulaciones laborales. Estos empleos han absorbido sobre todo fuerza de trabajo femenina y joven que ha incrementado en número en estas últimas décadas debido a las re-configuraciones de las familias y el deterioro de los ingresos de los hogares (OCDE, 2017).

Por otro lado, la migración se ha vuelto un tema relevante, según el anuario de migración y remesas en México elaborado por el Consejo Nacional de Población (2018), el fenómeno de la migración ha aumentado en los últimos años, y junto a esto la participación de las

mujeres. El 97% de los emigrantes mexicanos radican en Estados Unidos. Lo que significa que, dicho país ocupa el principal lugar de destino para migrantes mexicanos, seguido de Canadá y Europa. Una de las causas del fenómeno es la búsqueda de protección como refugiados de otros países, así como los desplazamientos suscitados por los desastres naturales y la falta de protección y garantías sociales (Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migración, 2017).

Principales problemas sociales en el ámbito local

Las problemáticas sociales señaladas para el Estado de Baja California son: la pobreza, la desigualdad y la marginación. De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017), tanto a nivel estatal como municipal, la situación de pobreza y las carencias sociales básicas han incrementado.

Por otro lado, según el Consejo Ciudadano de Seguridad Pública (2020), el alza en la violencia en Baja California se ha traducido en aumentos de asesinatos de más del 250% durante el periodo 2013-2020. Por lo que, la seguridad se vuelve un tema de preocupación puesto que también representa el fenómeno de la corrupción y de la inseguridad llevados a sus diferentes niveles y expresiones.

Ramos, resalta los problemas socioambientales en la ciudad de Mexicali, haciendo énfasis a la contaminación ambiental del aire que se ha agudizado desde el año 2002. Este problema no se distancia de los anteriores, puesto que es generado por la instalación de plantas industriales en la ciudad y su valle. Para el autor, este es un problema no prioritario de la agenda gubernamental local, marginado por la atención de los problemas vinculados con la seguridad pública y el desarrollo económico (Ramos, 2011).

Un tema relacionado a los anteriores, es el asunto de la salud. Según el programa sectorial de Salud 2015-2019, la intensificación de la migración, el perfil epidemiológico con cambios en los patrones de mortalidad y morbilidad, así como el incremento de la esperanza de vida, han sido factores que influyen en las actuales transformaciones sociales (Gobierno del Estado de Baja California, 2018). Un estudio de la Secretaría de Salud, según De León (2018), constataba la premisa de que la contaminación del aire ha generado un aumento del 30% en enfermedades, en especial aquellas llamadas: infecciones respiratorias agudas. Sin duda, la problemática socioambiental en la ciudad de Mexicali se vuelve una llamada de emergencia, puesto que la vida física de la población está siendo severamente afectada.

Después de la revisión general sobre las que se consideran principales problemáticas sociales en las agendas políticas de organizaciones e instituciones internacionales y nacionales, se concluye que los problemas fundamentales que afectan de manera profunda a la sociedad en general, son las relacionadas al campo ecológico y económico: la pobreza, la desigualdad, el desempleo, migraciones, violencias y los efectos del cambio climático.

Los problemas sociales descritos con anterioridad reflejan la carencia de una dimensión ético-político que oriente las acciones y estrategias del sistema para atender las necesidades de las poblaciones ante la crisis. Actualmente, la deuda, sobre todo, ecológica y social ha generado una gran preocupación en torno a la posibilidad de vidas vivibles, de acuerdo con Judith Butler (2009).

El viraje hacia la diversidad, una perspectiva ético-política

El viraje hacia la diversidad, lo diferente, los otros, en contraposición de la homogeneidad, lo estable, lo igual, lo estandarizado es un intento de demarcación ético-política, que promueve un posicionamiento que rompe con el binarismo y en un intento con el esencialismo, compartimos con Brah (2011):

La diferencia es una relación social construida dentro de los sistemas de poder que sustentan las estructuras de clase, racismo, género, sexualidad, etc. En este nivel de abstracción nos interesa ver cómo nuestra posición social es delimitada por los amplios parámetros establecidos por las estructuras políticas, económicas y culturales de una sociedad concreta. (p. 117)

La experiencia consciente de lo diverso es una forma privilegiada de enfrentar las contradicciones humanas, junto con los retos de la vida en compañía de otros (Lara-Largo, 2019). Para Brah (2011) el concepto de diferencia alude a las formas en que los discursos sobre la diferencia se construyen, se discuten y se reproducen. En casos específicos, estos discursos se constituyen como formas o fronteras inmutables entre distintos grupos humanos. En otros casos, se pueden manifestar como elementos variables o relacionales; lo que implica que no siempre se presentan bajo la estructura de la opresión o la subordinación. Para Brah, la diferencia puede manifestarse tanto como una forma de abuso, como una manifestación de diversidad, de agencia e incluso como un producto de la democracia (p. 54).

¿Es posible una conclusión?

Acercarse a lo diverso y a lo diferente en tiempos tan convulsos, implica asumir la reproducción de la multiplicidad de formas en las cuales no solo la naturaleza, sino la representación de lo social se hace manifiesto en la vida cotidiana. Sin embargo, pareciera que la diversidad sólo es problemática cuando cuestiona la integridad de las cosas dadas. De esta forma, analizar los problemas sociales se convierte en un camino para increpar las diferencias estructurales sobre las cuales sobreviven las personas, las comunidades, los pueblos y los territorios.

Finalmente, las aportaciones ético-político desde la perspectiva inclusiva e intercultural se sustenta en una crítica al determinismo, a la colonialidad y al dualismo. Su aporte se construye a partir del diálogo desde la diversidad, permea en la visión de mundos, mundos en dispersión y movimiento que establecen otros modos de relación con base en la complementariedad de lo diferente. De esta forma, se asume un compromiso epistémico que reconoce lo distinto como un elemento de la pluralidad. La perspectiva inclusiva e intercultural, intenta cuestionar la hegemonía de las estructuras de dominación, sean económicas o relacionales, pues asume que lo ético es político, en cuanto busca el bien colectivo. En otras palabras, al ser inclusiva e

intercultural se apuesta por una ética de la esperanza, una aspiración y co-construcción de lo posible y lo deseable.

Referencias

- Albornoz, A., & García, B. (2021). Reflexiones sobre la noción de problemas sociales. Perspectivas para la intervención del Trabajo Social. Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales, 2-8.
- Bacigalupe, A., Martín, U., Franco, M., & Borrell, C. (2022). Desigualdades socioeconómicas y COVID-19 en España. Informe SESPAS 2022. Gaceta Sanitaria, 36, S13-S21.
- Banco Mundial. (2021). Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>
- Bello-Domínguez, J. (2022). Desafíos de la educación y la inclusión en la pospandemia. Revista De Estudios Jurídicos Da UNESP, 24(40). <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/article/view/3583>
- Belvedere, C., Lardelevsky, A., Isod. L. y Serulnicoff, A. (2000). Los Problemas Sociales y la Escuela. Desigualdad y vulnerabilidad social. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://biblioteca.org.ar/libros/ps3.pdf>
- Blanco G. R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Brah, A. (2011). Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión. Traficantes de sueños.
- Butler, J., (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, 4(3), 321-336. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312914003>

- CEPAL. (2022). El futuro del trabajo y la población afrodescendiente en América Latina en el marco del COVID-19 y la recuperación transformadora con igualdad. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47967>
- CEPAL. (2018). Segundo informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43415/S1800380_es.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Colegio de México. (2018). Desigualdades en México. <https://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf>
- Consejo Ciudadano de Seguridad Pública. (2021). Informe de labores 2020-2021. <https://vivirsegurosbc.org/website/wp-content/uploads/INFORME-DE-LABORES-2020-2021.pdf>
- Consejo Nacional de Población. (2017). Anuario de migración y remesas, <https://www.gob.mx/conapo/documentos/anuario-de-migracion-y-remesas-mexico-2017>
- Consejo Nacional de Población. (2018). Anuario de migración y remesas México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/386658/Anuario_Migracion_y_Remesas_2018.pdf
- CONEVAL. (2016). Pobreza en México. 13-03-2019, de CONEVAL Sitio web: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- CONEVAL. (2018). Informe de evaluación de la política de desarrollo nacional 2018. https://coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/RESUMEN_EJECUTIVO_IEPDS2018.pdf
- Cruz, G. y Díaz, G. (2018). Migraciones en América Latina. Expresiones de violencia. Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño. http://www.celam.org/observatorio-old/docs/MIGRACIONES_EN_AMERICA_LATINA_Explicaciones_desde_las_violencias.pdf
- Damián, A. (2019). Pobreza y desigualdad en México. La construcción ideológica y fáctica de ciudadanías diversas y desiguales. *El trimestre económico*, 556 (3). 623-666. <https://www.eltrimestreeconomico.com.mx/index.php/te/article/view/920>

- De León, N. (2018). Contaminación ocasiona alza en enfermedades. 13-03-2019, de La crónica Sitio web: <https://www.lacronica.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/24012018/1303094-Contaminacion-ocasiona-alza--en-enfermedades.html>
- Delgado, K., Vivas, D., Carrión, C., y Reyes, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>
- Domínguez, J., & Bobadilla, M. (2019). Educación inclusiva en Latinoamérica: nuevas preguntas viejos problemas. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 18(35), 55-76. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.164124>
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Enviñón Editores.
- Estupiñán Ricardo, J., Romero Fernández, A. J., & Leyva Vázquez, M. Y. (2022). Presencia de la investigación científica en los problemas sociales post pandemia. *Revista Conrado*, 18(86), 258-267. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000300258&lng=es&tlng=pt.
- Fernández, M. (2020). Un orden dislocado. Mediatización de las interacciones sociales en tiempos de confinamiento, en S. Valderatto (Comp.), *Conversaciones en pandemia*. Universidad Nacional de Rosario; 27-33.
- Fondo Monetario Internacional. (2022). Informe Anual de 2022. Una crisis tras otra. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2022/>
- García, T. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 16-21. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950002.pdf>
- Gobierno del Estado de Baja California. (2018). Programa Estatal de Trabajo y previsión Social 2015-2019. <http://www.copladebc.gob.mx/publicaciones/2018/planesyprogramas/Programa%20Laboral.pdf>
- González, E. & Santillán, E. (2018). La educación de los jóvenes como derecho humano ante el rezago social en México, en J. Trujillo & L. Dino (Coords.). *Debate legislativo y Educación*. El artículo tercero a cien años de la

- Constitución Política de 1917. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, pp.235-245.
- Gortazar, L. (2020). La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión. Red por el Diálogo Educativo.
- Guzmán, I. (2016). Mercantilización de la Educación Superior. Revista OIKONOMOS, 1(6), 150-168.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). Anuario estadístico y geográfico de Baja California http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2017/702825094874.pdf
- Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migración. (2017). Estadísticas. <https://www.estudiosdemigracion.org/2017/04/13/estadisticas-2/>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753?posInSet=1&queryId=N-287cbfcb-48cb-409f-81e1-508261412430>
- Jiménez, P. (2019). La educación como derecho social, humano y fundamental: principios y perspectivas de la educación moderna. Revista De Investigações Constitucionais, 6(3). <https://doi.org/10.5380/rinc.v6i3.58017>
- Lara-Largo, S. (2020). Experiencias de la diversidad en las fronteras del yo y la antropología. Revista de Antropología y Sociología: Virajes, 22(2), 37-55. <https://doi.org/10.17151/rasv.2020.22.2.2>
- Lolas, F. (2020). Perspectivas bioéticas en un mundo en sindemia. Acta bioethica, 26(1), 7-8. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2020000100007>
- Mignolo, W. (2013). De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial. Ediciones Abya-Yala.
- Murguía, A. (2021). Epidemiología, Ciencias Sociales y Sindemia. Espacio Abierto, 30 (2), 10-23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4965784>
- Ocampo, L & Valencia, S (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, (4), 60-75.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Informe Mundial sobre Ciencias Sociales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245995_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Organización Internacional del Trabajo. (2023a). Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2023. [Resumen ejecutivo] https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_865368.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2023b). Las desigualdades y el mundo del trabajo. Conferencia Internacional del Trabajo, 109.^a reunión. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_792136.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2018). Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_631466.pdf
- Organización Mundial del Comercio. (2010). Problemas mundiales, soluciones mundiales: Hacia una mejor gobernanza mundial. https://www.wto.org/spanish/res_s/booksp_s/public_forum09_s.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). Estudios Económicos de la OCDE. <https://www.oecd.org/eco/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). Educación Superior en México. Educación superior resultados y relevancia para el mercado laboral. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Pons, M., Morais, S., González, M., & Prieto, A. (2020). Interpelando una (otra) educación en la (pos)pandemia: notas diaspóricas. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 5(número especial), 71-77. <https://doi.org/10.54549/ky.5e.2020.71>

- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023). Desafíos y soluciones del desarrollo. <https://www.undp.org/es/desafios-y-soluciones-del-desarrollo>
- Ramos, J. (2011). Gestión estratégica ambiental del aire en la frontera Mexicali-Imperial. *Estudios fronterizos*, 12(24), 35-73. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612011000200002&lng=es&tlng=es
- Suárez, F. (1989). Problemas Sociales y Problemas de Programas Sociales Masivos. Seminario Centroamericano sobre Programas Sociales Masivos, 25-29 septiembre. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/33446>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Ediciones Paidós
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2021). Global Trends Report 2021. <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, ACTITUDES Y VALORES QUE CONSIDERAN ESENCIALES PARA SU EJERCICIO

Melissa Zuno Bolaños
<https://orcid.org/0000-0002-1830-6361>

Erika Paola Reyes Piñuelas
<https://orcid.org/0000-0002-7156-1548>

Resumen

El pensamiento docente permite conocer las concepciones que el profesorado tiene sobre el proceso educativo, sus creencias sobre métodos de enseñanza, conocimientos didácticos y pedagógicos, así como valores y actitudes que plasman en su labor. Estas creencias representan un insumo valioso para identificar cuáles son las competencias indispensables para llevar a cabo el acto educativo y por ende, diseñar instrumentos de evaluación sensibles al contexto y factibles que permitan generar estrategias de mejora que impacten en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para recopilar estas creencias, se ha empleado una investigación de corte cualitativo, cuya técnica de recolección de información utilizada fue grupos focales, en la que participaron 22 profesores y profesoras de dos centros escolares de bachillerato general. Las opiniones se contrastan con las competencias propuestas por el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes. Los resultados permiten reconocer que, la práctica de los docentes se

centra en el enfoque por competencias, se requieren destrezas para el trabajo colegiado e interdisciplinar; así como, el manejo y desarrollo de habilidades socioemocionales. Asimismo, se identifican los hallazgos para el diseño de mecanismos de evaluación integrales para estos centros escolares.

Palabras clave: pensamiento docente, educación media superior, evaluación docente, competencias docentes.

Introducción

La educación por competencias fue establecida a principios del siglo XXI en un contexto de crisis económica en el que se requería transitar de los enfoques curriculares centrados en la transmisión de conocimientos y acumulación de contenidos a otro en el que fuese posible desarrollar habilidades, actitudes y valores, además de saberes, con el fin de formar estudiantes capaces de aplicar de manera efectiva sus conocimientos en la práctica e insertarse rápidamente en el mundo laboral (Cano, 2005).

La reestructura del modelo curricular y la transición a una sociedad de la información conlleva a un cambio en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que, es posible concebir que el

proceso formativo puede llevarse a cabo desde diferentes vías: medios de comunicación e informativos, cultura, contexto social, la crianza (Marcelo, 2001), entre otros. Por tanto, el profesorado en miras de hacer frente a las exigencias del siglo XXI, debe contar con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan diseñar escenarios donde se promueva una formación integral del docente, tomando en cuenta la diversidad, que en enfocarse en transmitir conocimientos de vigencia limitada (Marqués, 2000).

Ante este escenario educativo, la actividad docente se ha tornado una labor compleja debido a los múltiples factores que impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual se hace evidente la importancia de que los docentes desarrollen competencias didácticas y pedagógicas que les permitan contribuir a formar alumnado capaz de afrontar las exigencias de una era globalizada, regida por las tecnologías, diversa y caracterizada por el cambio constante (Rivadeneira, 2017). Por tanto, los mecanismos que se diseñen para retroalimentar y mejorar la praxis deben tomar en cuenta esta multidimensionalidad de factores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y valorar de forma holística el desempeño de los docentes.

En el caso del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD), es una alternativa para evaluar las competencias de los profesores de manera integral, dado que, tiene la intención de orientar las actividades de directivos y profesorado en cuanto a los procesos de evaluación. Resalta la importancia de la función docente y contribuye a que la valoración de su desempeño desemboque principalmente en mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje, así como coadyuvar a la implementación de procesos de evaluación pertinentes (García-Cabrero et al., 2008).

Dada la multidimensionalidad y complejidad que implica ejercer la praxis docente en la actualidad, surge la necesidad de implementar sistemas de evaluación integrales que conciban el trabajo de los profesores como una actividad determinada por diversas condiciones contextuales, filosóficas, socioeconómicas y políticas (García-Cabrero et al, 2014). Además, la evaluación de los profesores debe contemplar y atender las diversas dimensiones de su labor, si el propósito es impactar en la mejora de su trabajo y formación.

Una alternativa para valorar la capacidad de los docentes para poner en marcha mecanismos que le permitan desempeñarse con eficiencia en el proceso de enseñanza, es compaginar las opiniones de varios agentes para contribuir a tener un panorama más amplio, que

permita saber cómo desarrollan su práctica docente y cómo podrían mejorar (Stake, 2012). Es decir, aplicar una evaluación que combine ejercicios de: autoevaluación, por pares (entre colegas docentes), co-evaluación (supervisores o directivos), y por alumnos (Rueda, 2018).

Asimismo, el MECD plantea que la evaluación de las competencias docentes debe tener una orientación participativa, donde el maestro y autoridades se involucran en el diseño e instrumentación, de los procesos evaluativos, así como retomar la orientación humanista, donde el profesor es visto como un individuo con intereses, motivaciones y emociones, anteponiendo la preservación de su autoestima y dignidad (García-Cabrero et al, 2008). En suma, se busca atender la problemática de una evaluación que no impacta en la mejora de la práctica docente a partir de fundamentar el instrumento y mecanismos de valoración en los principios del MECD que consisten en: una orientación formativa, participativa y humanista, con un enfoque multidimensional y multirreferencial que da pie a llevar cabo un proceso evaluativo contextualizado.

Por lo anterior se plantea como objetivo del presente capítulo analizar las competencias docentes de acuerdo a la percepción de los profesores del Colegio de Bachilleres (COBACH) son necesarios para

ejerger su práctica docente; en el marco de un proyecto que busca diseñar un instrumento de evaluación sensible al contexto.

Desarrollo

En México, la educación media superior corresponde al nivel previo obligatorio a los estudios superiores, por lo cual su propósito es formar docentes con las competencias necesarias para determinar el tipo de profesión en el que se desarrollará. El COBACH (2014) es un subsistema de educación media superior en México perteneciente a las instituciones del tipo general, ofrece formación propedéutica y para el trabajo.

Al considerarse educación básica obligatoria, el modelo educativo que sustenta este nivel se rige de manera centralizada por la Secretaría de Educación Pública (DOF, 2022), y toma como referencia la educación por competencias congregadas en un Marco Curricular Común para el aprendizaje en todas las modalidades de bachillerato, competencias docentes, visión del docente como un creador de ambientes de aprendizaje incluyentes, educación continua, inclusión y equidad y la formación de habilidades socioemocionales.

Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje en la EMS deben potenciar el desarrollo integral de los estudiantes a partir del logro de

competencias que le permitan aplicar el conocimiento adquirido y generar habilidades socioemocionales, dos aspectos indispensables para lograr adaptarse y actuar ante los retos que la sociedad del siglo XXI representa.

Docente de educación media superior en el siglo XXI

Cuando paradigmas tradicionalistas o conductistas sustentaban la educación, la práctica docente estuvo asociada con la transferencia de contenidos y la memorización de información para considerar que un estudiante aprendía o no. Por esto dominar un área de conocimiento bastaba para poder enseñar a otros.

Por lo anterior, Marcelo (2001) recalca que los cambios que se están produciendo en la sociedad actual repercuten en la inevitable redefinición del trabajo del profesor. Puesto que la práctica tradicional caracterizada por el énfasis en los contenidos académicos en la actualidad es inadecuada, debido a que con la imperante sociedad del conocimiento comprendemos que el aprendizaje se da por diferentes vías: medios de comunicación, informativos, cultura, contexto social, la propia crianza, entre otras, y los profesores no pueden dejar de lado tales factores como si estos no estuvieran interconectados con la construcción de los saberes académicos.

En respuesta al cambio de paradigma, Marqués (2000) subraya que más que transmitir conocimientos de vigencia limitada, los docentes deben desarrollar la autonomía y promover el desarrollo cognitivo y personal de los estudiantes, a través de actividades que tengan en cuenta sus características y que les exijan un procesamiento activo de información.

No obstante, tras la implementación de modelos basados en competencias, fue necesario que el rol del docente fuese reformulado y aumentaran las funciones que debe ejercitar en su práctica para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo y desarrollar en los estudiantes habilidades, actitudes y valores, además de conocimientos. Al respecto Rivadeneira (2017), asegura que el docente ya no es el único poseedor de conocimientos de su área de conocimiento, y el responsable principal de transformar el conocimiento, éste debe actuar como un dinamizador de los contenidos, y para lograrlo debe poseer competencias didácticas y pedagógicas.

Jofré (2009) indica que ante este escenario en el cual la labor docente se torna una actividad dinámica y compleja para lograr cumplir con las exigencias del modelo y generar habilidades, actitudes y valores en los estudiantes lo que se espera y exige a todos aquellos que

intervienen en el proceso formativo-profesores de las futuras generaciones es, que sean profesionales en la labor que desempeñan. Esto para lograr cumplir con las funciones que se les asignan además de enseñar tales como: tutoría y orientación, la propia planificación del curso, la conducción de la clase y el énfasis de la evaluación del aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes, además el docente debe tomar en cuenta la relevancia de la formación continua para la actualización de sus conocimientos, habilidades, técnicas y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje que a su vez fomentarán la mejora de su práctica docente y educativa.

Ante esta era es importante tomar en cuenta que el docente podrá transitar en diferentes niveles educativos, contextos geográficos, modelos educativos, por citar algunos ejemplos de los cambios a los que se ve involucrado, por lo que los profesores deben estar preparados para trabajar en un ambiente cambiante y en ocasiones impredecible donde los conocimientos, habilidades, actitudes y valores se construyen desde diferentes perspectivas.

Modelo de Evaluación de la Competencia Docente

El propósito que persigue el MECD es orientar las actividades de docentes y directivos en los procesos de evaluación, destaca la

relevancia de la práctica docente y coadyuvar para que la evaluación influya en mejores prácticas didácticas (García-Cabrero et al., 2014).

Uno de los elementos que constituyen el sustento teórico del MECD corresponde a las competencias docentes, las cuales se determinan con base en diversas variables que engloban los diferentes contextos que influyen en la práctica docente tales como, contexto político y social y el ambiente institucional, el cual permea en el pensamiento y práctica pedagógica del docente.

De acuerdo a García-Cabrero, et al (2014) determinar las competencias que el docente debe desarrollar en relación con los objetivos de la institución resultan una labor compleja, al respecto resaltan una serie de requerimientos que se deben considerar al plantear los conocimientos, habilidades, actitudes y valores: (1) Responder a un contexto particular; (2) hacer referencia al perfil institucional y nivel educativo; (3) modelos y enfoques pedagógicos; (4) perfil docente y estudiantes; (5) particularidades de la asignatura y el aula. Otro punto relevante es reconocer que no existe un modelo único de la calidad de la enseñanza para todos los contextos, modalidades, filosofías institucionales, enfoques, etc., no descarta el desarrollo de criterios generales que permitan diferenciar la buena enseñanza de la que no lo es.

El MECD se desarrolla a partir de la necesidad de dar respuesta a los retos antes mencionados, así como: proponer la vinculación docente en sus diferentes dimensiones con la formación del docente, favorecer la reflexión de la docencia más allá de la práctica en el aula para promover la retroalimentación de su labor para promover la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes.

Para favorecer la comprensión y la mejora de la actividad docente a través de la evaluación García-Cabrero et al. (2014) aseguran que en lugar de vigilar y estimular la productividad, el MECD se sustenta en seis principios orientadores: (1) Orientación formativa, con el propósito de permitir al docente la reflexión y retroalimentación para mejorar su labor; (2) Orientación participativa: la evaluación debe promover la incorporación del docente tanto en el proceso como en el diseño; (3) Orientación humanista: el modelo reconoce la parte humana del docente, por lo cual busca preservar su dignidad, autoestima e individualidad; (4) Enfoque multidimensional: el modelo toma en cuenta los diversos elementos en relación a la cotidianidad maestro-alumno; (5) Enfoque multirreferencial: reconoce la complejidad de la práctica educativa; y (6) evaluación/formación contextualizada: retoma el hecho de reconocer la práctica docente como una actividad en la que influyen elementos tales como el marco normativo y las condiciones

institucionales en que opera; la historia, criterios y formas de trabajo que influyen en el ejercicio docente, debe plantear de forma clara cuáles su misión y visión, así como su modelo curricular, su modelo pedagógico, su perfil docente, políticas y metas.

En el mismo sentido, el MECD resalta la importancia de reconocer el contexto social de las instituciones educativas al momento de evaluar la eficacia docente. Además en cuanto a su diseño, es necesario delimitar el propósito general de la evaluación, verificar los aspectos técnicos de los instrumentos a utilizar, preservar la confidencialidad de la información, así como asegurar que los resultados se vinculen a programas de actualización docente y formación continua, esto con el fin de mejorar la práctica educativa a partir de la evaluación.

Para asegurar la pertinencia de los indicadores se deben reconocer las características principales de las prácticas de evaluación vigentes, considerando el conjunto de iniciativas de evaluación del desempeño docente y tomar como punto de referencia la práctica actual, además de analizar las propuestas de competencias docentes para los docentes de EMS y superior.

La estructura del MECD se encuentra conformada por cuatro dimensiones de análisis:

1. *Dimensión contexto institucional*, se refiere a las características particulares de las prácticas educativas en las cuales se desarrolla la práctica docente, específicamente la filosofía, misión y visión institucionales, así como el plan de estudios.
2. *Previsión del proceso enseñanza aprendizaje*, se ubican las creencias y conocimientos del profesor acerca de la pedagogía y didáctica en general, así como en la disciplina, se contempla el plan de su clase y expectativas del grupo y su propia eficacia docente. Kane et al. (2004) denominan teorías asumidas a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente, las cuales comprenden principalmente sus metas con respecto a la instrucción, mismas que constituyen un referente necesario para la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. *Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje*, se contemplan competencias como conocer las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, la interacción didáctica en el aula y la importancia de crear un clima favorable para el aprendizaje. Esta dimensión se relaciona con las teorías en uso que desde las aportaciones de Kane et al. (2004) se vinculan con las teorías que sustentan la práctica del docente en el aula.

4. *Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje*, corresponde al reconocimiento de los logros del aprendizaje, así como los cambios en los estudiantes y en el propio profesor, a partir de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

El estudio se orientó como descriptivo interpretativo desde el enfoque cualitativo (Flick, 2018) y la técnica para recopilar información fue grupo focal. Se parte de la siguiente interrogante ¿cuáles son las competencias que los docentes de bachillerato consideran son necesarias para realizar su labor?

Participantes

Se realizaron tres grupos focales con una muestra por conveniencia (Muñoz, 2021) de 22 docentes pertenecientes a dos instituciones del Colegio de Bachilleres en México. Como se aprecia en la tabla 1, en su mayoría fueron de género femenino, con más participación del campo disciplinar de humanidades y químico-biólogo, mientras que en edad se concentra en un rango de 30-50 años, la mitad de los participantes cuentan con 10 o menos años de experiencia docente.

Tabla 1. *Características de docentes participantes en los grupos focales*

| | Variable | Número | Porcentaje |
|-------------------|--|------------|------------|
| Género | Femenino | 17 | 77 |
| | Masculino | 5 | 23 |
| | Total | 22 | 100 |
| Campo disciplinar | Físico-matemáticas | 2 | 9 |
| | Humanidades | 7 | 32 |
| | Químico-biólogo | 7 | 32 |
| | Capacitación para el trabajo | 5 | 23 |
| | Artes | 1 | 4 |
| | Total | 22 | 100 |
| | Edad en años | 30 o menos | 3 |
| 31-40 | | 8 | 36 |
| 41-50 | | 7 | 32 |
| 51 o más | | 4 | 18 |
| Total | | 22 | 100 |
| Experiencia* | Entrada en la carrera menos de 5 años | 7 | 32 |
| | Estabilización 6-10 años | 4 | 18 |
| | Experimentación o diversificación 11-15 años | 3 | 14 |
| | Replanteamiento 16-20 años | 4 | 18 |
| | Serenidad y distancia afectiva 21-25 años | 2 | 9 |
| | Conservadurismo y quejas 26-30 años | 2 | 9 |
| | Ruptura más de 30 años | 0 | 0 |
| | Total | 22 | 100 |

Nota: Elaboración propia. *Clasificación según Huberman (1989).

Procedimiento

Los grupos focales se llevaron a cabo de acuerdo a las fases propuestas de Álvarez (2007) en cuanto a Preparación y Desarrollo, en cuanto a la primera, comprende:

1. Selección de participantes. Una vez que se tuvo el acceso al centro escolar (previo envío de oficios y gestión a nivel de dirección general del sistema COBACH) se identificaron grupos de docentes con características diversas de sexo, experiencia y área disciplinar. Tres moderadores estuvieron a cargo.
2. Diseño de la guía de entrevista. Se definió el objetivo, estructura de la sesión y preguntas guía.
3. Reunión de grupos focales. Se determinó el horario de la sesión a partir de las asignaturas de los participantes en conjunto con subdirector del centro escolar y lugar donde se realizaría

En el caso del desarrollo, Álvarez (2007) plantea una serie de puntos para llevar a buen término la sesión, entre las que destacan, encuadre, dinámica de preguntas y respuestas y sugerencias generales sobre cómo conducir como moderador, las cuales se llevaron a cabo para la realización de los grupos focales. Cabe destacar que para preservar el anonimato de los docentes en el estudio cada uno se identificó con un seudónimo, esto es que, cada participante eligió -

según el grupo-, nombres de planetas, días de la semana, meses del año y letras del alfabeto.

Posterior a la realización de los grupos focales se transcribieron las entrevistas, se analizaron las aportaciones a partir de la técnica de análisis de contenido apoyado en el programa de Atlas ti, partiendo de la transcripción, organización y organización de los datos en categorías establecidas y códigos.

En cuanto a la definición de las categorías de análisis, las siguientes categorías corresponden al MECD, y se exploraron a partir de preguntas sobre las competencias que deben tener los docentes para planear el proceso-E-A, para conducir el proceso-E-A y para evaluar el impacto del proceso-E-A; con el objetivo de identificar los conocimientos, habilidades, actitudes o valores, específicos y necesarios en los tres momentos en los que se estructura el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 2. *Categorías de análisis*

| Categoría | Unidad de análisis | Descripción |
|------------------------------|--------------------------|---|
| Previsión del proceso de E-A | Dominio de la asignatura | Creencias y conocimientos del profesor sobre la pedagogía y didáctica en general, así como en la disciplina, la planeación de su clase y expectativas del grupo y su propia eficacia docente. |

| | |
|--|---|
| Planificar el curso de la asignatura. | Establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y/o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación. |
| Conducción del proceso de E-A | <p>Gestionar la progresión de los aprendizajes</p> <p>Niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, establecen dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación de los conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas.</p> |
| Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula | <p>Puesta en práctica de estrategias de enseñanza y aprendizaje para el logro de las metas. Modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos, uso apropiado de los materiales didácticos y herramientas tecnológicas, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, así como los procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.</p> |
| Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico | <p>Comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales como en presentaciones públicas ante audiencias diversas, así como en la producción de textos.</p> |
| Valoración del impacto del proceso de E-A | <p>Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso E-A, así como su impacto.</p> <p>Contempla los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.</p> |

Nota: Elaboración propia

Resultados

Para el cumplimiento del objetivo planteado sobre las competencias que el docente de COBACH debe mostrar con base en la experiencia

de los docentes se analizaron a partir de las tres dimensiones del MECD, *Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje*, *Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje* y *Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje*, los resultados se presentan a continuación.

Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje

Esta dimensión de previsión es dividida en *Dominio de la asignatura* y *Planeación de la asignatura*, en cuanto a la primera se ubican opiniones de manera unánime sobre los conocimientos amplios que debe tener el docente de EMS sobre la asignatura que imparte, además señalan cómo este conocimiento debe incluir otros ámbitos.

“...conocimientos amplios del campo, no nada más recién salido de una carrera normal, simplemente conocer un poco más en el aspecto laboral, creo que también debe de conocer no nada más de su área, sino de otras áreas ya que aquí, en este nivel, se busca mucho la interdisciplinariedad, estar conectando no nada más la materia...” (Urano).

Relacionado con lo anterior los docentes coinciden con la importancia que tienen los conocimientos que se requieren para promover el aprendizaje desde una postura teórica y su impacto en los estudiantes:

“...tienes que venir preparado también con los conocimientos para poderlos transmitir, no es fácil transmitir, hay muchos que están aquí de maestros nuevos, como dice la compañera, pero no saben transmitir el conocimiento, entonces eso sí les afecta mucho a los muchachos” (Jueves).

Una categoría dentro del dominio de la asignatura son las teorías implícitas, los docentes tienen claridad que el constructivismo es el paradigma que debe orientar su práctica docente, y desde éste el alumno construye su propio conocimiento a partir de los momentos que el docente promueve, sin embargo desde la perspectiva de los profesores resulta complicado llevarlo a la práctica, y se utilizan técnicas que se asocian a la pedagogía tradicional, pues señalan cómo los estudiantes juzgan falta de conocimiento pedagógico o disciplinar, véase una opinión al respecto:

“... he tratado de ser como dicen que tienes que ser; constructivista, que ellos construyan su propio conocimiento, pero no se puede o por lo menos en mi área no he podido. ‘El maestro no sabe explicar’, ‘enséñenos, ¿quiere que aprendamos solos?’ y no es tanto así, yo hago preguntas para que (los estudiantes) retroalimenten y vayan dando ideas y piensan que no sé y estoy improvisando la clase, he tratado de adecuar y me voy a lo

tradicional, decían en mi facultad que debíamos dejar el método tradicional atrás pero no se puede...” (Urano).

Se revela esta difícil articulación entre el enfoque pedagógico que debe guiar su práctica docente y las condiciones en las que imparten la asignatura, dado que otros docentes comentaban que al contar con 50 minutos por clase y aproximadamente 50 estudiantes por grupo dedican gran parte del tiempo en el control del grupo, mientras que la reflexión y la posibilidad de profundizar en los contenidos queda en cuantiosas ocasiones solo en la planeación de la asignatura.

Mientras que en referencia a *Planeación de la asignatura* se presenta una particularidad, el sistema del COBACH tiene una organización donde el diseño del plan semestral de las asignaturas se realiza por academias estatales tal como explica uno de los profesores en el siguiente argumento:

“...se hace un grupo como de 5 o 6 personas de maestros por materia de todo el estado y se saca toda la información del Sistema Nacional de Bachillerato y nosotros ya hacemos las planeaciones, diseñamos las guías de aprendizaje de los alumnos, las evaluaciones, la tabla de especificaciones para los exámenes, todo lo organizamos en esa reunión estatal. Después se llevan a cabo las dos reuniones... se baja a la academia por

escuela y ya que se le da toda la información, qué se puede cambiar, porque ahí todavía se pueden hacer modificaciones, entonces después de eso el coordinador es el responsable de bajar toda esa información a los maestros que no asistieron a esa reunión” (Agosto).

Esta planeación de las clases en colegiado permite establecer los mismos contenidos en cada asignatura a nivel estatal, sin embargo, en relación a las modificaciones permitidas se ubican opiniones contradictorias, docentes que imparten la asignatura y no son llamados a participar en estas reuniones no cuenta con elementos para realizar modificaciones y el programa debe ser llevado de acuerdo a la planeación según señala el siguiente comentario:

...”una planeación como nivel básico no es, aquí está ya lista, obviamente estudiamos y preparamos un material y clase, pero en sí con tiempos; inicio, desarrollo cierre y evaluación todo se ve en la academia. En eso no hay mucho que podamos modificar, inclusive aunque no estemos de acuerdo en academias lo mencionamos y creemos que debería de trabajarse de distinta manera, aun así la participación se agradece, no se mueve y así queda” (Viernes).

Mientras que otros docentes refieren una adecuación limitada, tal como se muestra en el siguiente comentario donde se hace referencia a la libertad del docente para cambiar aspectos de la planeación:

“...no puedes cambiar contenidos porque ya están registrados en el SNB, puedes cambiar actividades pero que cumplan con el contenido que estás viendo, no puedes cambiar el plan de acreditación y evaluación, porque ya tienes tus listas de cotejo, hojas de actividades, etc. Puedes cambiar el examen pero no puedes cambiar qué es lo que vas a evaluar tú” (Agosto)

Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje

Por otro lado, la familia *conducción* abarca tres categorías de *Gestionar la progresión de los aprendizajes*, *Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula* y *Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico*. En la primera de ellas se habla de poner en marcha la planeación didáctica, es decir desarrollar actividades que favorezcan el aprendizaje colaborativo, significativo y autónomo, un aspecto fundamental es la reactivación de saberes previos, tal como lo señala uno de los docentes:

“...necesitamos ser facilitadores de los aprendizajes y tener también esta habilidad de reactivar los conocimientos previos de los muchachos” (A)

En la segunda categoría *Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula* se refiere las técnicas para las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se aplican en las clases, uno de los comentarios con mayor énfasis por cada uno de los grupos fue respecto al reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos para favorecer la motivación y aprendizajes significativos durante las clases:

“Creo que es importante que siempre tratemos de llevar en todo momento las 3 formas de aprendizaje para que todos alcancen el conocimiento, como dice mi compañero; cada cabeza es un mundo, cada cabeza tiene ciertos gustos y tenemos que implicarlos en los temas” (Urano).

Al respecto los docentes hacen un énfasis particular en la identificación y canalización de estudiantes que presentan problemas en el proceso de aprendizaje por diversas causas:

“...me preocupo por mis estudiantes porque es ‘parte de’, no es porque se me está pidiendo, yo si canalizo a un muchacho con el orientador o el tutor es porque de verdad me importa y sé que eso influye mucho en los conocimientos del alumnos, sí trae

problemas, sí algo le está sucediendo obviamente no va a desarrollarse plenamente” (Marte).

En el mismo sentido los docentes exponen la problemática asociada a la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, algunos con una condición de autismo o discapacidad, que les demanda habilidades y conocimientos dentro del aula que no cuentan:

“...como docentes no estamos capacitados para atender las características especiales, ese apoyo que necesita no podemos dárselo. No queremos sacarlos de la escuela o dejarlos sin estudios, necesitamos capacitarnos para trabajar con autistas, Asperger y otros 49 sin condiciones (especiales), que son ‘normales’” (Marte).

“Requerimos conocimientos de algunas características de los alumnos especiales que tenemos en la escuela que muchas veces como maestros no tenemos ésta parte de lo que el orientador de la escuela (si cuenta con conocimientos), para identificar y atender más rápido esas características de los estudiantes” (A).

En la tercera y última categoría *Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico* se abordan las

habilidades de comunicación oral y escrita para interactuar con los estudiantes, en este sentido una opinión que prevaleció fue la capacidad para adaptarse a las condiciones y características del grupo, es indispensable contar con la habilidad para manejar y resolver conflictos que surjan en el aula:

...”el maestro tiene que ser resolutivo y creativo; tener un plan B o hasta un plan C, porque aunque uno planea la clase y considere todos los aspectos, a veces se van a presentar cosas que no dependen ni de nuestra planeación, ni de nosotros ni del grupo” (Venus).

Por otro lado, se destaca la empatía como un elemento para la comprensión de los estudiantes que ahora se encuentran en las aulas, que presentan actitudes, valores y niveles de responsabilidad diferentes a los que generaciones previas contaban:

“Se requiere ser flexible. Actualmente estamos pasando por muchos cambios, los muchachos son totalmente diferentes, tienes que aplicar la empatía” (D)

Dentro de esta categoría se plantean las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como herramientas para favorecer la comunicación en el grupo:

“...al manejar las tecnologías estamos manejando también los estilos de aprendizaje, es una manera de atraparlos y cuando caemos en el tradicionalismo es una manera de salir de ese esquema, también para manejar el ambiente con ellos” (Sábado)

Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje

Dentro de valoración del impacto del P-EA se incluye la categoría de *utilizar formas adecuadas para valorar los procesos enseñanza-aprendizaje, así como su impacto*, en la cual los docentes de COBACH señalan que los métodos y criterios de evaluación se establecen de manera colegiada junto con la planeación del curso. Un elemento a destacar es la construcción de instrumentos para evaluar el progreso de los aprendizajes, cuando estos instrumentos son desarrollados por un grupo reducido de docentes, en otros ha provocado un desarrollo limitado en las competencias relacionadas con la elaboración de reactivos puesto que no son puestos en práctica:

“...es importante saber diseñar tus instrumentos de evaluación, para evaluar a tus alumnos. Saber que ese sistema de evaluación es el indicado para que quede bien consolidado el aprendizaje esperado” (A).

Una opinión que prevalece es la relevancia de evaluar para conocer el nivel de conocimientos que tienen los alumnos por medio de la aplicación de instrumentos en diversos momentos que favorezcan la formación integral de los estudiantes:

“Es importante manejar los tres momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Esos tres tiempos son bien importantes, y explicarles cómo los vas a evaluar y cómo deben ser los trabajos” (D).

Sin embargo, tal como se señala en la dimensión de *Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje*, resulta complicado para los profesores en COBACH tener libertad para modificar las herramientas y criterios para evaluar:

“En el caso de la evaluación dentro de la clase, también nos establecen el instrumento de evaluación, el valor que se debe de dar, la ponderación de reactivos, todo, eso no se puede mover, queda todo establecido” (Martes).

Este limitado margen de modificación de los métodos y criterios de evaluación para adaptar a las necesidades específicas y tiempos de los grupos de estudiantes provoca desde la opinión de los docentes estrés, tensión y ansiedad, a continuación uno de los profesores ejemplifica tal situación:

“En matemáticas es tan cerrado y estricto que hasta nos dicen que ejercicio es el que vamos a poner en el pizarrón, cuántos y a qué nivel vamos a llegar, qué calculadora tenemos que utilizar, cuando se puede y no se puede utilizar calculadora” (Miércoles).

Discusión y conclusiones

Posterior a contrastar la pertinencia de las competencias del MECD para la educación media superior que de acuerdo a la percepción de los docentes requieren para realizar su práctica, se puede afirmar que existe relación entre ellos, los comentarios reflejan la alineación en los indicadores por dimensión (Previsión, Conducción y Valoración) del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

En el caso de la *Previsión del proceso E-A* el dominio de los saberes de la materia impartida y contextualizar los contenidos para facilitar los aprendizajes son los indicadores más importantes según los profesores, al considerar que tiene impacto en la calidad de la conducción de la asignatura. Dificultades entre el modelo pedagógico constructivista y las características de este sistema de bachillerato relativo al número de estudiantes por grupo, tiempo por clase, entre otros, revela que los docentes se encuentran constreñidos entre las competencias que deben poner en práctica y las condiciones de un

sistema que busca al mismo tiempo calidad educativa con una cobertura masiva que limita su actuar.

Una de las dimensiones de mayor cúmulo de competencia que se ponen en práctica y de necesidad de formación es la *Conducción del proceso E-A* se destaca el diseño de actividades para el aprendizaje colaborativo y autónomo, así como los indicadores que hacen referencia a las diferencias individuales de los estudiantes y la ayuda los mismos ante un problema y/o dificultades presentes. De igual forma se expresó la necesidad de saber resolver conflictos y saber relacionarse con los estudiantes para motivarlos y de esa manera, impactar positivamente en sus aprendizajes.

Este ejercicio investigativo permitió identificar las necesidades de los docentes de este bachillerato de tipo general con respecto a su práctica, entre las que destacan como las características de estos adolescentes con diversos de niveles de responsabilidad, atención y/o con necesidades educativas especiales asociados a una discapacidad requieren competencias que a juicio de los docentes se encuentran pobremente desarrolladas.

En el caso de la dimensión *Valoración del impacto del proceso E-A* se rescata la necesidad de trabajar en el diseño de instrumentos que permitan evaluar al estudiante de diversas maneras, en las cuales se

evidencien sus aprendizajes por medio de ellos, cabe destacar que esta competencia se ve disminuida dado que los criterios e instrumentos de evaluación son elaborados por un grupo de reducido de docentes de los 31 centros que conforman este sistema de bachillerato.

Se infiere que las habilidades de planeación y evaluación del curso en los docentes se ven limitados, y aun cuando las adaptaciones y adecuaciones al curso son tema controversial por la rigidez de estos, la conducción del proceso exige mayor habilitación de manera urgente.

En lo que respecta a los componentes a considerar para una evaluación docente, se concluye deben de elaborarse con énfasis en los indicadores de la *Conducción del proceso E-A*, porque los estudiantes son capaces de identificar lo que sucede en el aula y por las características que presenta este sistema de bachillerato en las dimensiones de planeación y evaluación del curso.

Un elemento para considerar es la incorporación de las TIC's en los tres momentos de la práctica docente, en especial como vía para favorecer la comunicación, por lo que incorporar elementos tecnológicos en la evaluación del docente sería pertinente.

Este ejercicio permite poner al descubierto dinámicas, procesos administrativos que el este sistema general de bachillerato tiene y con ello identificar cuáles son las competencias que son factibles evaluar y

la complejidad y profundidad con la que pueden ser valoradas con un instrumento de medición.

Por lo anterior y a manera de conclusión se expresa la necesidad de tomar en cuenta la realidad de los docentes en función para desarrollar un sistema de evaluación e instrumentos que permitan el perfeccionamiento de su labor como facilitadores del conocimiento, desembocando en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y dejando atrás la visión punitiva de la evaluación en México.

Referencias

- Álvarez, A. (2007). *Investigación cualitativa*. Editorial Ciencias Médicas.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Grao.
- DOF (2022, 17 de agosto). *Acuerdo por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Universtität Berlin.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2014). *Competencias docentes en educación media y superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. Universidad Autónoma de Baja California.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*: 10 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/1274>

- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638
- Jofré, G. (2010). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/5064>
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016442.55338.24>
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación* 12(2). 531-594. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A>
- Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Documento de trabajo*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>
- Muñoz, C. (2021). *Metodología de la investigación*. Diakaia.
- Rivadeneira, E. (Julio, 2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*. <http://www.revistaorbis.org/>
- Rueda, M (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 171 - 192.
- Suárez, N., y Jiménez, J. (2016). ¿Influyen los años de experiencia y la especialidad de los profesores en las teorías implícitas que se atribuyen sobre el aprendizaje de la lectura?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 257-262. Doi <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.438>
- Stake, R. (2012). Examinando el modelo de la RIED para evaluar competencias docentes. En E. Cisneros, B. García, E. Luna y R. Marín (coords.) *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. UACH/UABC/UADY/ Juan Pablos, pp. 419-433.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EL DESARROLLO DE VALORES

David González Campillo

ORCID: 0000-0003-4246-7306

Gustavo Alberto Nonato Reza

ORCID: 0000-0002-8277-0345

Resumen:

Los modelos educativos actuales deben permear el desarrollo de la inteligencia emocional, a través de modelos pedagógicos que consideren a la educación emocional en las y los estudiantes, desde nivel básico hasta nivel superior. El desarrollo de competencias socioemocionales permea la adquisición y consolidación de conocimientos, habilidades y actitudes que incluyen aspectos cognitivos básicos y metacognitivos que impactan en el desarrollo de valores dentro de los miembros de la sociedad, que permiten la adquisición de conductas adaptativas al contexto y autorregulables por cada miembro de la sociedad, contribuyendo en la formación de ciudadanos que sepan reaccionar en el mundo cambiante y lleno de incertidumbres en el que nos encontramos. El trabajo de temas relacionados con la inteligencia emocional, la consolidación de la educación emocional en el currículo escolar, el desarrollo de la metacognición, la educación en valores y la formación de profesionistas capacitados para trabajar de manera integral, son propuestas que permitirán a las y los estudiantes atender las distintas necesidades de los contextos globales y regionales en una sociedad del conocimiento.

Palabras clave: Valores, Metacognición, Educación emocional

Introducción

En la actualidad, es indispensable reconocer que los modelos educativos a nivel mundial se han enfocado a la formación de los “nuevos ciudadanos globales”, teniendo en cuenta que la mayor parte de los conocimientos que son adquiridos dentro del aula deben ser aplicables a la resolución de los problemas que se presentan en un determinado espacio y tiempo, haciendo posible que cada estudiante pueda formar parte de las acciones que lleven a un desarrollo sustentable de su población. Esto se fundamenta en los objetivos plasmados en la Agenda 2030, en donde se puede destacar algunos puntos en los que el proceso educativo puede influir en mayor o menor medida, tales como: 1) igualdad de género, 2) salud y bienestar, 3) reducción de la desigualdad, 4) consumo responsable, 5) acción por el clima y 6) paz, justicia e instituciones sólidas. Esto, claro está, sólo será posible a través de una educación de calidad, la cual también forma parte de los objetivos de la Agenda 2030.

Con lo antes mencionado, es posible considerar que muchos de los problemas que se presentan hoy en día, pueden encontrar una resolución a través de una enseñanza correcta, la cual no sólo debe integrar la formación de competencias de índole académica, siendo

indispensable reconocer la necesidad de adquirir habilidades de socioemocionales, mismas que conllevan al desarrollo moral y ético de la persona, lo cual permitirá que cada estudiante pueda contar con las herramientas indispensables para desenvolverse de forma asertiva dentro de la sociedad, considerando las consecuencias de sus acciones, y el cómo estas podrían afectar de forma personal o incluso involucrar a terceros. Sin embargo, esto se vuelve un reto cuando consideramos que la sociedad actualmente está inmersa en una actitud de consumismo e inmediatez, en donde lo más importante es la satisfacción de las necesidades propias.

De esta forma, es que el sistema educativo debe comenzar a darle el énfasis requerido a la educación emocional, lo cual permitirá que las alumnas y los alumnos puedan desarrollar ciertas habilidades socioemocionales que les permitan establecer vínculos socioafectivos sanos y basados en la empatía, lo cual permea la adquisición y asimilación de los valores. Aunque este escenario comprenderá diversas problemáticas, como es el entender que el proceso educativo no sólo se da dentro de las escuelas, siendo necesario que la familia también se involucre en el desarrollo integral de las niñas, los niños y adolescentes, sin delegar toda la responsabilidad a la institución educativa; por otra parte, también se debe considerar las propias

habilidades socioemocionales del personal docente y administrativo que participa dentro del sector educativo pues, sí actualmente los modelos educativos exigen que se alcancen ciertos objetivos, se debe comprender que muchas personas no cuentan con un proceso personal que les permita guiar a las y los estudiantes con los que interactúan.

Es así como el presente trabajo tiene la finalidad de analizar ciertos aspectos de la educación emocional y su influencia en la enseñanza de los valores, lo cual debe ser el primer objetivo que debe alcanzarse dentro del nuevo proyecto que nuestras autoridades están por implementar en el ciclo escolar 2023 – 2024, mismo que recibe el nombre de “Nueva Escuela Mexicana”, que busca ser un modelo integral y de carácter humanista, atendiendo a temas como la equidad, la inclusión y la “excelencia académica”, tomando en consideración el contexto sociocultural en el que se desenvuelve cada alumna y alumno.

Finalmente, también se debe considerar que el proceso de formación y enseñanza de los valores no sólo se limita a los niveles preescolar, primaria y secundaria (tal como sólo lo marca la “Nueva Escuela Mexicana”); por lo que se debe analizar las necesidades de la población estudiantil del nivel medio superior y superior, pues esto permitirá consolidar todo un proceso que lleve a contar con ciudadanas y ciudadanos globales comprometidos con las necesidades del

contexto en el que se desarrollan y las actividades que realizan a nivel laboral, social y familiar.

La Inteligencia Emocional

Como es bien sabido, la inteligencia emocional cuenta con gran aceptación dentro de la población, aunque en muchas ocasiones su alcance es poco comprendido, llevando a que sólo se consideren las necesidades y problemáticas individuales, olvidando que estas habilidades también pueden contribuir a una interacción social más sana. De acuerdo con Fernández y Extremera (2005), la inteligencia emocional se compone de las siguientes habilidades: a) percepción, valoración y expresión de las emociones propias con exactitud; b) tener la capacidad para desarrollar sentimientos que faciliten el pensamiento; c) comprensión de las emociones y el autoconocimiento; y d) capacidad para regular las emociones, permitiendo un crecimiento íntegro de la persona (aspectos emocionales, intelectuales y sociales).

En este sentido, se debe comprender el término “emoción” puede ser entendido como un intercambio de respuestas subjetivas que tiene una persona ante determinados factores o estímulos, mismos que cuentan con un proceso neuronal y hormonal, lo que tendrá como resultado la generación de sentimientos, que pueden ser agradables o

desagradables. De esta forma es posible entender cómo las emociones pueden influir en el comportamiento y conducta de las personas, llevándolo a su adaptación al medio en el que se desenvuelve.

Con lo antes mencionado, se puede entender la relevancia que la inteligencia y educación emocional puede tener dentro de la enseñanza de los valores, puesto que una de las competencias a desarrollar es la regulación emocional, la cual permite tener consciencia sobre la forma, duración e intensidad de las emociones que una persona experimenta, y que puede influir en los pensamientos de cada individuo. Esto también es comentado por Fernández y Extremera (2005), quienes mencionan que se requiere de un trabajo intelectual para identificar el ropo de pensamiento que experimenta cada persona, los cuales pueden provocar sensaciones desagradables, y que pueden ser gestionadas a través de estrategias de manipulación, control o canalización de los sentimientos.

Este proceso conllevará a la adquisición de otra competencia socioemocional, la cual es denominada como “consciencia emocional”, y que tiene la finalidad de generar una “percepción”, la cual permite conocer y comprender los procesos mentales, así como las señales que acompañan a las emociones, tales como movimientos faciales, corporales y tono de voz, permitiendo identificar las emociones propias

y de otras personas. Sin embargo, este proceso no es tan simple como se le ha descrito pues, de acuerdo con Bisquerra (2007), la consciencia emocional también está relacionada con: a) la autorreflexión para captar con precisión los sentimientos que se están experimentando, pudiendo nombrarlos y expresarlos de forma apropiada; b) reconocer las emociones en el momento en que ocurren; c) ser consciente de que la falta de atención selectiva y los procesos mentales no permite reconocer los propios sentimientos; d) tener la habilidad de percibir el clima emocional de un contexto específico; e) comprender las perspectivas y emociones de otras personas; f) desarrollar una capacidad empática hacia la experiencia emocional de otras personas; g) identificar e interpretar los sentimientos expresados y que están relacionados con un contexto cultural en específico.

De esta forma, se puede determinar que las habilidades socioemocionales pueden ser consideradas como competencias, pues cuando son bien aplicadas, permiten movilizar un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes, mismas que son necesarias para realizar actividades diversas y así alcanzar un determinado nivel de calidad y eficacia. En el caso de la inteligencia emocional, una competencia permitirá “comprender, expresar y regular de manera apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.

69). Esto tendrá como resultado la posibilidad de poder entender las problemáticas que presenta una persona en un determinado momento, además de encontrar una solución apropiada.

Con base en esto, es posible desarrollar las habilidades socioemocionales a tal grado que las personas puedan convertirse en gestores inteligentes de las emociones, poniéndolas en práctica en cada uno de los contextos en los que se desenvuelvan, además de poder asumir un rol mediador dentro de los grupos con los que interactúa, fomentando interacciones apropiadas, así como facilitar la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables.

Es pues, que la inteligencia emocional favorece la adquisición de habilidades como la empatía, la cooperación, la comunicación asertiva, así como el autocontrol y el manejo del estrés. Esto nos permite vislumbrar la importancia que puede tener dentro de los ámbitos educativos y laborales, en donde cada vez se vuelve más importante el trabajo en equipo y el liderazgo. Tal como Fernández y Extremera (2005, p. 65) comentan: “La escuela del siglo XXI (...) se ha comprometido con la doble misión de educar tanto la cabeza como el corazón, lo académico y lo emocional. Con la certeza de que ambos tipos de aprendizaje están inseparablemente interconectados y que se trata de una falsa dicotomía”.

El Reto de la Educación Emocional

En este momento, es posible decir que la educación emocional se ha convertido en una necesidad básica, no sólo en relación a la identificación y dirección de las emociones, sino que también permite desarrollar estrategias de prevención de comportamientos de riesgo y el establecimiento de relaciones interpersonales apropiadas. Sin embargo, esto requiere la revisión de las materias y contenidos que actualmente integran los programas de los diferentes niveles educativos, llevando incluso al desarrollo de nuevas unidades de aprendizaje, mismas que contribuyan a desarrollo de las competencias socioemocionales.

Así pues, Bisquerra (2003) ha permitido comprender que la educación emocional se trata de una innovación para el ámbito educativo, pues busca responder a necesidades de la sociedad que anteriormente no se consideraban, lo que ha permitido definir objetivos encaminados al desarrollo de las competencias emocionales, las cuales son: consciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Sin embargo, esta situación no sólo implica cambios en los programas educativos, puesto que también requiere de una formación complementaria por parte del personal docente y administrativo que

labora en las instituciones escolares, llevándoles a iniciar un proceso de autoconocimiento y detección de ciertos aspectos emocionales negativos que pueden contribuir a la aparición de conductas de riesgo psicosocial. En este sentido, cabría preguntarse: ¿Las y los docentes están preparados para dar este paso? ¿Cómo docente, es posible contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional de las y los estudiantes, sin antes haber desarrollado las propias competencias emocionales?

Cuando se habla de educación emocional, primeramente, se deben definir objetivos, contenidos, actividades y estrategias que permitan un trabajo apropiado, además de contar con los recursos necesarios para el desarrollo de las competencias socioemocionales, fomentando no sólo el establecimiento de relaciones y comportamientos de forma ética, sino que también se da solución a problemáticas de salud mental como: baja autoestima, violencia, depresión, suicidio, consumo de sustancias, actividad sexual irresponsable, entre otras. Estos puntos permitirán que niñas, niños y adolescentes cuenten con las habilidades necesarias para desenvolverse en cada uno de los ámbitos en los que se desenvuelven, además de contribuir al desarrollo de personas adultas responsables y que comprendan el alcance que sus acciones pueden tener sobre otras

personas y en el medio ambiente. En última instancia, recordemos que esto se relaciona con los propósitos de la Agenda 2030 y la consolidación de un desarrollo sostenible y la formación de las ciudadanas y ciudadanos globales.

Además, es importante mencionar que el trabajo de las emociones dentro de los contextos educativos debe realizarse desde un enfoque psicopedagógico, en el cual se pueda analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la evaluación del entorno escolar y los estilos de aprendizaje de cada estudiante, lo cual puede complicar el desempeño de las y los docentes, requiriendo de la intervención de otros profesionales que puedan aportar la información necesaria para realizar las adecuaciones curriculares dentro del aula.

Todo este proceso es conocido como “psicopedagogía de las emociones”, término acuñado por Bisquerra (2010), y que se compone de tres elementos, mismos que a continuación se mencionan de forma breve:

1. Neurofisiológicos. Refiere a respuestas involuntarias que dan a partir de diferentes estímulos que son recibidos a través de nuestros sentidos, en determinadas situaciones; estas pueden ser identificadas a través de signos o síntomas como: taquicardia, sudoración, presión sanguínea, etc.

2. Comportamentales. Se trata de la expresión que una persona realiza con su cuerpo ante determinados estímulos y situaciones; estos pueden ser “manipulados” con la finalidad de que la persona pueda tener cierto control sobre actos como: tono de voz, movimientos corporales, tics, entre otros.
3. Cognitivos. Son de carácter subjetivo e intervienen de forma determinada en cada persona, considerando sus experiencias de vida, así como la capacidad para identificar y etiquetar las emociones y sentimientos.

Con base en lo antes mencionado, se puede afirmar que las respuestas emocionales no pueden ser controladas por las personas, teniendo en cuenta que se trata de un proceso neurofisiológico; sin embargo, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede lograr que las y los estudiantes adquieran estrategias que les permita mantener un control comportamental y cognitivo, disminuyendo la posibilidad de reaccionar impulsivamente, tomando decisiones que puedan favorecerle y que, en determinadas situaciones, permitirán la resolución de conflictos con otras personas.

Se debe mencionar que la educación emocional se complementa con las aportaciones que realizan las neurociencias al proceso de aprendizaje, por lo que las adecuaciones curriculares deben contribuir

al desarrollo de habilidades socioemocionales teniendo en cuenta el nivel de maduración del cerebro, así como las diferencias que puedan existir entre las niñas, niños y adolescentes, principalmente. Si a esto último se incluyen las personas jóvenes y adultas, es necesario considerar sus propias características, permitiendo la adquisición o fortalecimiento de las habilidades emocionales y sociales.

Pese a todo lo antes mencionado, y la importancia que puede representar su integración dentro del sistema educativo, existen dos aspectos que demuestran que no ha logrado ser implementada de forma eficiente. En este sentido, se debe señalar la carencia de contenidos en los currículos de formación de profesionales del área de la educación, lo cual influye en el otro punto a considerar, que es la enseñanza de habilidades socioemocionales dentro del aula.

De esta forma, sí las y los docentes a cargo de grupos no cuentan con los conocimientos y destrezas necesarias para posibilitar la educación emocional, los objetivos contemplados en programas como la “Nueva Escuela Mexicana” o la “Agenda 2030”, difícilmente serán alcanzados. Es así como la actual problemática que se presenta en el sistema educativo mexicano se centra en facilitar no sólo la adquisición de habilidades emocionales, sino también el desarrollo de valores y conductas benéficas para las personas y la comunidad.

Desarrollo Integral y Competencias para la Vida

Tal como se ha podido apreciar, la educación emocional contribuye a un desarrollo óptimo de las personas, además de fomentar la individualidad e integración social, lo que lleva al sistema educativo a un rompimiento con el paradigma centrado en la generación de conocimientos y habilidades cognitivas, dándole énfasis al bienestar de las personas. Si bien, anteriormente se ha mencionado las problemáticas existentes en el sistema educativo, cada vez hay más profesores y profesoras que ven en la inteligencia emocional una forma de intervenir ante situaciones de bajo aprovechamiento académico, fomentando la motivación y la resolución de problemas, dejando de lado prácticas grupales que lleven a un control de las y los estudiantes, sino a guiar y orientar su conducta.

En este sentido, Planas (2014, p. 19) comenta que: “en la sociedad del futuro se va a hacer cada vez más necesario la existencia de personas con gran madurez emocional capaces de tolerar la frustración, de trabajar en equipo, de ser fácilmente motivables y con gran capacidad de liderazgo”.

Esto último, es lo que permite que las personas puedan buscar una calidad de vida favorable y centrada en el bienestar; lo cual implica dos aspectos: 1) uno subjetivo, que depende de la percepción de cada

individuo y de sus experiencias de vida; y 2) otro objetivo, que se enfoca a aspectos como la salud física y mental, la autonomía, la posibilidad de obtener recursos materiales y mantener relaciones interpersonales sanas. Cabe señalar que esto nos permite hablar de un bienestar general, y que será independiente del nivel académico o la edad de la persona.

Además de esto, es necesario comprender que la práctica docente también requiere ser evaluada, identificando el nivel de bienestar que le brinda a las y los docentes. Nuevamente se debe considerar que una persona que no cuenta con ciertas habilidades, conocimientos o satisfacciones, difícilmente podría fomentar que otras personas puedan desarrollar dichas competencias. Cornejo y Quiñonez (citados en Hué, 2014, p. 44) señalan que la profesión docente cuenta con un alto nivel de burnout, derivado de la exigencia que sus actividades requieren desde su formación y obtención de un grado académico, así como el desgaste que presenta el trabajo con uno o varios grupos, incluyendo las descalificaciones que pueden recibir por parte de la sociedad, comunidad estudiantil y los padres y madres.

Por estas razones, la educación emocional es fundamental para el fomento de un bienestar óptimo en cada una de las personas, siendo los niveles de educación preescolar, básica y media superior, los

idóneos para implementar estrategias dirigidas al desarrollo de competencias socioemocionales que permitan enfrentar los retos que surgen en la vida diaria, además de los ámbitos académicos y profesionales. Sin embargo, no debe olvidarse que, en el nivel educativo superior, se debe atender el fortalecimiento de estas competencias, o en caso de que no existiera una adecuada implementación, tratar de “cubrir” el rezago, permitiendo así el desarrollo de una inteligencia emocional apropiada.

Es pues, que las competencias socioemocionales deben estar encaminadas al desarrollo del bienestar de las personas, brindando herramientas para dar respuesta a las problemáticas que pueden presentárseles, cubriendo sus necesidades y deseos. Para esto, Bisquerra (2007), describe que estas habilidades deben contar con ciertas características, las cuales son:

1. Fijar objetivos adaptativos. Esto se contempla como la capacidad para establecer metas que se consideren positivas y realistas.
2. Toma de decisiones. Se trata de una habilidad indispensable en cualquier situación y contexto, brindando la posibilidad de asumir responsabilidades de las acciones que cada persona realiza, teniendo en cuenta aspectos éticos y sus posibles consecuencias.

3. Búsqueda de ayuda y recursos. Consta de reconocer la necesidad de apoyo, además de identificar los recursos disponibles en el momento.
4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Este punto está orientado al reconocimiento de los derechos y obligaciones que tiene cada persona al formar parte de una colectividad que, a su vez, permite desarrollar un sentido de pertenencia y participar de forma efectiva, contribuyendo a mejorar la sociedad.
5. Bienestar subjetivo. Refiere a la capacidad de disfrutar de forma consciente a través de las experiencias vividas, además de fomentar que otras personas alcancen un bienestar óptimo.
6. Fluir. Se considera como una habilidad para generar condiciones apropiadas para la vida, personal y socialmente, además de abarcar los ámbitos académico y profesional.

A partir de estas características, el bienestar siempre girará en torno a la propia percepción de la realidad que se vive, haciendo una evaluación del pasado y de lo que actualmente ocurre, permitiendo definir un nivel de satisfacción. Además, de acuerdo con Torrabadella (citada en Hué, 2016, p. 39), se puede mencionar que el bienestar se relaciona con la resiliencia, por lo que, una persona que cuenta con las

habilidades socioemocionales adecuadas podrá analizar las causas de una problemática que le aqueje, determinando si puede realizar algo para solucionarla o, por el contrario, sólo debe ser aceptada. Es pues, que todo este proceso llevará a que las personas puedan definir su propio proyecto de vida.

Es así como se puede concluir que la educación emocional permite que las personas cuenten con un desarrollo integral, potenciando la construcción de una identidad, además de tener consciencia y control de uno mismo, promoviendo una buena interacción interpersonal. En cuanto a los programas de educación, estos deben enfocarse en brindar a las y los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentarse a los diversos retos que puedan presentarse en la cotidianidad, permitiendo alcanzar una felicidad y satisfacción con el estilo de vida elegido.

El desarrollo de la metacognición

Más allá de la capacidad del aprendizaje, está la capacidad de mejorar dicho proceso, adquiriendo estrategias para autorregular el propio aprendizaje, aprendiendo a pensar a través del uso de herramientas cuya selección y aplicación, permiten el autocontrol de individuo, esto habla de sujetos que han logrado adquirir y desarrollar habilidades

metacognitivas (Mayo, Suengas y González, citado en Allueva, 2002). Para ello, es fundamental el pensamiento, proceso de alto nivel, que implica una actividad global del sistema cognitivo, en el que intervienen de forma dinámica los procesos psicológicos más básicos como la memoria, la atención, la comprensión. La adquisición de aprendizajes declarativos, que permiten la recepción y vinculación de información, creando un significado e incluso, permitiendo la elaboración y organización de la información entrelazada. Los conocimientos procedimentales, que permiten que el sujeto pueda clasificar y manipular información, para ello, es fundamental la adquisición de patrones y el uso de la generalización y la discriminación, así como el uso de reglas y la adquisición de procesos o fases (Allueva, 2002).

Las principales herramientas que se utilizan para que se desarrolle la metacognición son: reglas, patrones y destrezas. Allueva hace un recorrido sobre las definiciones de la metacognición, Brown define que la metacognición es “el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos” (P. 69). En Favell destaca el conocimiento de los procesos y productos cognitivos que tiene cada sujeto de sí mismo; para Nickerson, Perkins y Smith la define como “... el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las

capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano..." (P. 69). Se concluye que hay cuatro habilidades o herramientas fundamentales en la metacognición: a) Saber cuándo uno sabe, b) Saber lo que uno sabe; c) Saber lo que necesita saber y d) Conocer la utilidad de las estrategias de intervención.

El desarrollo de la metacognición es fundamental en el desarrollo de la conciencia del sí en el ser humano, lo cual permite tener un sentido de sus habilidades, destrezas y las limitaciones que pueden existir de los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida y en un sistema educativo formal. El desarrollo de este proceso psicológico, dota al ser humano de herramientas fundamentales para su propio desarrollo y la interacción con los otros. Si bien, la metacognición es fundamental para los saberes que implican conocimientos formales, es fundamental en el desarrollo de habilidades y competencias emocionales, puesto que permite aplicar la conciencia de las propias emociones, y también, al permitir generar conciencia del otro, permite aplicar estas herramientas en la interacción social con los individuos de los grupos sociales en los que interactúa.

La adquisición de reglas, normas, valores y principios adquiridos en el núcleo familiar, en los grupos sociales a los que pertenece y en la educación formal, dentro del currículo establecido, permiten la

adaptación ideal dentro del sistema social al que sujeto pertenece. El desarrollo de las herramientas metacognitivas permite que el sujeto sea capaz de autorregular el comportamiento, permitiendo la generación de conductas adaptativas en aquellas situaciones sociales que conlleven a un bienestar individual y colectivo. Así mismo, el uso de otras herramientas, permitiría el análisis y adaptación a nuevos patrones sociales, derivados de la interacción con grupos nuevos, ante situaciones nuevas o emergentes que puedan generar cierto grado de incertidumbre.

Sobre la Educación en Valores

Hasta este punto, es posible comprender que la educación tiene grandes implicaciones en la formación de las personas, además de que esta puede ser considerada como un medio para transformar la realidad social, fomentando la adquisición de valores y conductas que permitan a cada individuo una apropiada interacción dentro de la comunidad.

Sin embargo, también se debe tener en cuenta que el actual contexto social refleja una carencia de valores, mismo que se desprende de las características del modelo económico, mismo que se enfoca en la satisfacción de las propias necesidades y deseos, sin tener en cuenta la forma en como son alcanzadas dichas metas; además de

esto, también es necesario apreciar que, por medio de la globalización y el intercambio cultural que se presenta como consecuencia, las personas han podido acceder y conocer distintos sistemas de creencias, lo que sólo genera una confusión y desorientación sobre la forma en que se debe actuar al momento de interactuar con otras personas. Estos puntos son parte de lo que las y los profesionales de la educación deben analizar al momento de implementar estrategias que estén orientadas a la adquisición y fortalecimiento de los valores.

Con lo antes mencionado, es posible determinar que un modelo educativo basado en el desarrollo de valores debe tener en cuenta dos aspectos: uno social, que permita la comprensión de múltiples aspectos socioculturales; y otro filosófico, que lleve al entendimiento los valores y cómo pueden ser integrados de forma transversal dentro de los programas educativos. De tal forma, estos aspectos se sincronizan con el séptimo punto de la Declaración de la XXI Conferencia Iberoamericana de Educación (2011), la cual no sólo hace énfasis en el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir una educación basada en valores, sino que también se aborda de forma explícita el abordaje de temas relacionados con los derechos humanos y la participación democrática que, a su vez, requiere el desarrollo de habilidades como la toma de decisiones.

Prida y Pardo (citados en Larios, 2017, p. 73) afirman que: “la educación en valores es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado que garantiza la formación y el desarrollo, el cual se concreta a través de lo curricular, extracurricular y en toda la vida escolar del alumno”. En este sentido, se debe comprender que, al igual que las habilidades emocionales, los valores no sólo deben tratar de enseñarse a partir de actividades curriculares, pues en muchas ocasiones sólo serán vistos como teorías o con complicaciones para ser aplicados en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelvan las y los menores y adolescentes. De tal forma que es necesario integrar actividades extracurriculares de tipo cultural, artístico y deportivo, permitiendo así la apreciación de las diferentes características de nuestra sociedad.

Es pues, que la educación debe contribuir a la formación integral de las personas, entendiendo que los valores son componentes esenciales de su personalidad y la forma de expresión de cada una, manifestándose a través de conductas y comportamientos intencionados y conscientes que, al mismo tiempo, pueden llevar a la disposición a ser agentes de cambio, capaces de influir en la comunidad en la que se desenvuelven. Como complemento de esto, Arana y Batista (1999, p. 10) mencionan tres condiciones para una educación

en valores: a) conocer aspectos internos de las y los estudiantes tales como sus intereses, motivaciones, actitudes y proyecto de vida; b) comprender el entorno ambiental y así determinar las posibilidades de actuación; y c) definir un modelo idóneo de educación.

Es importante mencionar que la adquisición de los valores se logra sólo a través de la experiencia de cada persona, por lo que estos deben ser enseñados y aplicados durante las diferentes etapas de desarrollo del individuo, lo que llevará a que se consoliden como un aspecto cognitivo; esto es lo que permitirá que puedan considerarse como competencias.

Al momento de considerar la enseñanza de valores, actualmente se tienen como base los postulados del desarrollo moral de Kohlberg y Dewey (citados en Larios, 2017, p. 76), mismos que han permitido la construcción de modelos educativos enfocados en valores y que cuentan con dos finalidades: a) la estimulación de niñas y niños para que puedan alcanzar un estadio de desarrollo moral superior al que cuentan en determinado momento académico; y b) promover una actitud que permita alcanzar cierta consistencia entre el juicio y la actuación.

A partir de esto último se puede determinar la importancia de mantener cierta coherencia entre los aspectos emocionales, cognitivos

y conductuales de las personas, puesto que no sólo basta saber o sentir que una situación está mal, dejando de lado la posibilidad de poder intervenir o simplemente buscar ayuda; o bien, entender que una acción está mal, pero aun así se lleva a cabo debido a los “beneficios” que puede tener. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, en muchas ocasiones, los valores se guían por aspectos morales, los cuales son determinados por la cultura en la que se encuentra inmersa cada persona, indicando las acciones que son buenas y malas, o bien, que se considera que “todos lo hacen”, dando cierta permisividad para su realización.

Es en este punto en donde las adecuaciones curriculares y estrategias didácticas deben estar bien definidas, permitiendo alcanzar las metas propuestas en los modelos educativos. En México, el Acuerdo 592 de Educación Básica (2011) delimita ciertos aspectos pedagógicos que están encaminados a la calidad educativa, así como la necesidad de resolver los problemas que están presentes en nuestra realidad social; de estos puntos, podemos destacar:

1. Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Lo cual conlleva el reconocimiento de la diversidad sociocultural, de ritmos y estilos de aprendizaje, así como de las

capacidades de cada estudiante, lo cual puede permitir el desarrollo de aprendizajes significativos.

2. Generar ambientes óptimos de estudio. En este sentido, se requiere de la creación de espacios que fomenten la comunicación e interacción entre los estudiantes y docentes, además de involucrar a la familia, considerando que la casa también es un ambiente en el que se producen aprendizajes.
3. Fomentar el trabajo colaborativo. Esto con el objetivo de que docentes y estudiantes puedan participar en la búsqueda de soluciones que lleven a la construcción de aprendizajes, además de que se fomentan actitudes como la inclusión, el liderazgo y la responsabilidad.
4. Incorporar temas de relevancia social. Dentro de este punto se aborda la necesidad de incluir temas relacionados con el desarrollo sostenible, pues se debe tener en consideración problemáticas que inciden en el medio ambiente, la comunidad en la que nos encontramos y las decisiones personales que llevan a formar un proyecto de vida.
5. Renovar las normas de convivencia entre estudiantes, docentes, familia y la escuela. Esto tiene como objetivo la revisión de las reglas y normas de la institución educativa, con la finalidad de

mantener un respeto y equilibrio entre los derechos y responsabilidades de cada participante; esto lleva a establecer un compromiso compartido y fomentar el liderazgo.

6. Programas de tutoría y asesoría académica. Sustentados en una atención individualizada y de acompañamiento, pueden estar dirigidos a estudiantes que presentan rezago o aptitudes sobresalientes, o bien, a docentes que requieren apoyo para el abordaje de los programas de estudio.

Dentro de estos mismos lineamientos se tiene en consideración dos estrategias metodológicas que deben implementarse dentro del aula: a) la discusión y diálogo sobre problemáticas sociales, las cuales deben ser adaptadas al nivel escolar del grupo, además de propiciar la técnica de “role-talking”, la cual puede llevar al desarrollo de la empatía y una adquisición de aspectos morales; y b) fomentar un sistema pedagógico y comunidad escolar que se fundamente en la participación democrática, lo cual también tiene una implicación en el desarrollo moral.

El desarrollo de una propuesta de educación en valores, debe iniciarse desde la educación preescolar y consolidarse en la educación superior, integra aspectos tanto morales como éticos, que permitan una adaptación funcional en los distintos espacios en los que el sujeto se

desenvuelve. Estas herramientas servirán a lo largo de la vida y contribuirá en la formación de ciudadanos que contribuyan al desarrollo de la familia, la sociedad, el país y el mundo.

En una sociedad en constantes cambios sociales, económicos, de salud, es fundamental que las y los estudiantes tengan una formación que, si bien no da conocimientos inamovibles o fijos, permite tener esquemas de referencia que pueden ser la base a nuevos esquemas adaptativos, y que puedan autorregularse, derivado de la capacidad metacognitiva de cada sujeto.

Conclusiones

El desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental en los individuos de la sociedad, debido a que esta dota de herramientas para el desarrollo personal y social, el cuidado de sí y de los otros, así como el mejoramiento de la percepción de bienestar. El conjunto de herramientas desarrolladas forma parte de un constructo denominado competencias socioemocionales, las cuáles se diferencian de las competencias profesionales al ser propias del individuo y necesarias para su adaptación social. El desarrollo de las competencias emocionales dentro del marco educativo está atribuido a la educación socioemocional, propuesta pedagógica que busca desarrollar

estrategias en el marco curricular para que las y los estudiantes adquieran de forma paulatina, considerando su nivel de desarrollo neurocognitivo y psicosocial y sean capaces de usarlas para el cuidado de sí y de los demás en los contextos sociales en los que se desenvuelven.

El ejercicio para el desarrollo y consolidación de los procesos psicológicos como la metacognición, es fundamental como herramienta, que se comienza a desarrollar de forma implícita e informal en el núcleo familiar y que adquiere formalidad dentro del proceso educativo en cada sistema escolar. Las herramientas metacognitivas y cognitivas contribuyen tanto a la consolidación de las competencias profesionales como a la de cuidado de sí, que permite el autocuidado y la autorregulación para la toma de decisiones que contribuyen al autocuidado y las conductas adaptativas con base a las normas sociales establecidas. La educación en valores es una propuesta pedagógica que debe replantearse, para mostrarse como una propuesta integral, que abarque desde la neurociencia hasta las concepciones subjetivas que conllevan la parte moral y ética en el estudio de los valores. Esto permitirá a los estudiantes, aplicar las competencias emocionales, las herramientas cognitivas y metacognitivas, en el funcionamiento social, generando ciudadanos

conscientes de sí y de los otros, tanto de forma adaptativa, como de forma emergente, ante situaciones nuevas que generen incertidumbre en el sujeto.

La educación emocional y la formación en valores dotan de herramientas a las y los estudiantes, en un marco formal para el desarrollo de habilidades que permitan una adaptación social íntegra. Se plantea el trabajo paulatino desde la educación preescolar, hasta el nivel superior, incluyendo posgrado, que permitan que las y los estudiantes atiendan a las diversas situaciones a las que se enfrenta el ser humano a lo largo de la vida. Desde situaciones personales, sociales, académicas y laborales, así como situaciones emergentes, a las que no se tengan todas las herramientas suficientes. Esta base, permitirá que se puedan crear nuevos esquemas que puedan irse mejorando o perfeccionando con base a la capacidad resolutive y efectiva en cada situación.

Referencias

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva, Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de Intervención. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón, 59-85.
- Arana, M. y Batista, N. (1999). La Educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria* 4 (3), 1-30. <https://cutt.ly/N2cGaDo>

- Bisquerra, R. (s. f.). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. <https://cutt.ly/oNajtHv>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional*. Descleé de Brouwer.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo* 38 (1), 58-65.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación* XXI 10 (1), 61-82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa* 16.
- Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. RBA Libros.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 66 (23), 85-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿Un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 6 (16), 110-125. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Editorial Kairos.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairos.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Hué, C. (2014). Bienestar profesional e inteligencia emocional. *En Inteligencia emocional y bienestar* (pp. 42-67). Universidad de Zaragoza.

- Hué, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. *En Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 32-44). Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Larios, E. (2017). Educación en Valores. *Revista RAITES* 3 (6), 69-87. <https://cutt.ly/s2cFxXB>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). XXI Conferencia Iberoamericana de Educación. *En Conferencias Iberoamericanas de Educación* (pp. 99-102). <https://cutt.ly/a2nS4q4>
- Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (2008). Inteligencia Emocional: Definición, Evaluación y Aplicaciones desde el Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey. *En Motivación y Emoción* (pp. 407-438). McGraw Hill.
- Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas* 8, 69-88. <https://cutt.ly/b2cFGIE>
- Pearson (2022, 31 de octubre). Nueva Escuela Mexicana: Lo que necesitas saber de este modelo. <https://cutt.ly/M2dSjDZ>
- Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. <https://cutt.ly/x2Q7BV7>

ÉTICA ¿PARA QUÉ? EL CÓDIGO DE ÉTICA UNIVERSITARIO DE LA UABC Y LA FUNCIÓN DEL DOCENTE

Karla Karina Ruiz Mendoza
IIIE de la Universidad Autónoma de Baja California
ruiz.karla32@uabc.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8978-8364>
Ma. Antonia Miramontes Arteaga
Carlos Reyna

Resumen

El objetivo de este capítulo es analizar la función del docente en la propagación del código de ética como parte de su práctica educativa, específicamente en la UABC, (el cual mantiene su propio código de ética) a partir del análisis de la recontextualización de los discursos universitarios. Para lograrlo se recurrió a un proceso de investigación cualitativo desde un enfoque fenomenológico partiendo del análisis de Adela Cortina sobre la función de la ética y por otro lado, los conceptos de Stephen Ball; como micropolítica y recontextualización. Por ende, iniciaremos con una revisión sobre la función del código de ética en el ámbito profesional y el universitario, después se analizará el código de ética de la UABC, así como la puesta en práctica del discurso de dicho código de ética y, finalmente, se analizará la función del docente universitario y la propagación de los valores en su día a día.

Palabras clave Código de ética, valores, práctica docente.

Introducción

Sin duda la educación en valores en jóvenes universitarios es una cuestión que debe preocupar en gran medida a la sociedad. La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se ha enfrentado a cambios vertiginosos en el ambiente estudiantil previo, durante y en este periodo después de la pandemia por coronavirus. Uno de los casos actuales más mediáticos comentados dentro y fuera del aula fue el del llamado “El héroe de Ensenada”, quien, tras pronunciar un discurso en su acto académico de graduación de la licenciatura en psicología, las autoridades académicas discutieron si debía conservar su título universitario (El Sol de Tijuana, 2022). Aunque al final todo se mantuvo sin una modificación real a su título universitario, los medios denotaron la falta de tolerancia de la comunidad en general (CBN, 2022); puesto que el discurso estaba relacionado con el derecho al aborto o los derechos de las personas LGBTQ+.

Debido a ello, el objetivo de este capítulo es analizar la función del docente en la propagación del código de ética como parte de su práctica educativa, específicamente en la UABC, (el cual mantiene su propio código de ética) a partir del análisis de la recontextualización de los discursos universitarios. En este sentido, se busca indagar en la práctica del docente universitario y sobre cómo éste puede, mediante

lecturas sugeridas u otras estrategias, impulsar el desarrollo de los valores que propone la universidad (en este caso, la UABC). Para lograrlo se recurrió a un proceso de investigación cualitativo desde un enfoque fenomenológico (Hernández, et al., 2014). Por ende, iniciaremos con una revisión sobre la función del código de ética en el ámbito profesional y el universitario, después se analizará el código de ética de la UABC, así como la puesta en práctica del discurso de dicho código de ética y, finalmente, analizar la función del docente universitario y la propagación de los valores en su día a día mediante una estrategia didáctica.

Así, como indica Briceño, en su investigación sobre fundamentos de los códigos de ética, “(...) la actuación profesional ética deber ser tanto un compromiso personal (como miembro de una sociedad o grupo) como social (en razón de la función que se desempeña).” (2010, p.121), la construcción de la ética debe conformarse con unidad, donde los actores logren comprender la el valor intrínseco que estos valores puedan otorgarles a su comunidad para una convivencia sana. Así, los códigos de ética cumplen una función de promoción de reflexión en la vida cotidiana (Briceño, 2010; Warren, Hernández & Gina, 2014), o bien, en la convivencia universitaria.

En cuanto al incremento por el interés, de parte del ámbito empresarial, y tratar de cumplir con los códigos de ética, Ruiz-Lozano, et al. (2016), señala que las empresas apuestan por el desarrollo de un código para mejorar su operatividad y así favorecer el arraigo y el sentimiento de legitimidad de una empresa. Las principales teorías sociales que investigan esto son la teoría de la legitimidad y la teoría de los *stakeholders*. Sobre la primera tenemos la relación de valores empresa y sociedad, por lo que un código de valores legitima los cambios internos que pueda observar la sociedad desde fuera (Ruiz-Lozano, et al., 2016). Sobre la segunda, son las empresas las responsables de cualquier afectación a terceros (Ruiz-Lozano, et al., 2016). En ambas teorías el código de ética cumple una función que puede referir al control de la organización. Aunque dejando ello de lado, el código de ética puede ser más necesario que nunca (Cortina, 2013, 2000).

El código de ética de la UABC

La última actualización al Código de Ética Universitario de la UABC se dio en el año 2016 a cargo del entonces Rector, Juan Manuel Ocegueda Hernández. Aunque en los medios electrónicos también podemos encontrar el Código de Ética Universitario en su versión del año 2014,

del entonces rector Felipe Cuamea Velázquez. En esta última versión se registraron 16 valores: libertad, humildad, honestidad, respeto, responsabilidad, tolerancia, compromiso, equidad, confianza, verdad, transparencia, perseverancia, solidaridad, lealtad, justicia y democracia. En esta versión se expresa la intención de fortalecer la identidad universitaria:

Con el propósito de fortalecer lo anterior en pro de la identidad universitaria, se presenta un código que exprese los principios éticos reflejados en la filosofía, misión y visión institucionales (UABC, 2011), para ser adoptados por quienes integran esta comunidad. (Gaceta UABC, 2011, p.2)

Asimismo, la creación de dicho código parte de la necesidad de docentes preparados en el tema en valores (UABC, 2014). Y, a diferencia del Código de Ética Universitario del 2014, la nueva versión confiere once valores, los cuales son: confianza, democracia, honestidad, humildad, justicia, lealtad, libertad, perseverancia, respeto, responsabilidad y solidaridad; obsérvese la tabla 1 con las interpretaciones de cada valor; que aunque aparecen ordenados numéricamente no se explicita que un valor sea superior si no que da la sensación de una taxonomía de valores. Además, por cada valor definido, el código ofrece tres criterios orientadores por cada uno de los

valores (UABC, 2014, p.12), por ejemplo, sobre la solidaridad lo puedo identificar a través de que yo:

- Reflexiono y valoro mi entorno para colaborar con otros de manera activa y comprometida en el diseño de estrategias efectivas para el desarrollo de la comunidad.
- Propongo unir fuerzas para ir más allá de lo que de manera individual puedo lograr, en beneficio de comunidades en situación de vulnerabilidad.
- Escucho al otro con el fin de entenderlo mejor y ayudarlo desde mis posibilidades.

Tabla 1

Valores y acciones del Código de Ética Universitario de la UABC

| Valor | Acción |
|---------------|--|
| 1. Confianza | Creo en mí y en los demás. Actúo con seguridad y mi toma de decisiones está presidida por el compromiso y la honestidad. |
| 2. Democracia | Escucho y participo desde la libertad en la toma de decisiones para el desarrollo y bienestar de mi comunidad, respetando la diversidad de opinión a través del diálogo y el consenso. |
| 3. Honestidad | Me conduzco con la verdad y autenticidad, desde el respeto, la honradez y la transparencia. |
| 4. Humildad | Reconozco mi justo valor y el de los demás. Identifico mis fortalezas y debilidades. Me esfuerzo en mi superación personal, actuando sin orgullo y sin afán de dominio. |
| 5. Justicia | Respeto los derechos humanos, el ejercicio de las libertades individuales y la igualdad de oportunidades, buscando equidad e imparcialidad. |

| | |
|---------------------|--|
| 6. Lealtad | Actúo desde la fidelidad y el compromiso frente a mí mismo y los demás. Me identifico desde un sentido de pertenencia con los objetivos de la institución, manteniendo una relación digna de confianza. |
| 7. Libertad | Pienso y me conduzco de manera autónoma por convicción, al tomar decisiones responsables, reflexivas y de respeto a la diversidad, al considerar el bienestar propio y el de los demás. |
| 8. Perseverancia | Me comprometo con el trabajo que emprendo con claridad, esfuerzo, disciplina y decisión, logrando lo planeado ante las adversidades y obstáculos. |
| 9. Respeto | Reconozco la dignidad, el derecho y la libertad de los que me rodean, siendo tolerante, justo y veraz. Considero la sustentabilidad del entorno social, cultural y ambiental. |
| 10. Responsabilidad | Cumplo las obligaciones que me corresponden en todos los órdenes, entre éstos, el universitario, social y ambiental, al reconocer y asumir las consecuencias de las acciones realizadas libremente. |
| 11. Solidaridad | Empatizo con las necesidades de los demás y participo de manera consciente y entusiasta en proyectos colectivos, especialmente donde se beneficia a personas o comunidades vulnerables bajo el principio de conjunción de esfuerzos. |

Elaboración propia a partir de los valores y descripciones del Código de Ética Universitario de la UABC (2016).

En su versión más reciente, se propone al código de ética como la base para que el universitario pueda “(...) adoptar un fuerte compromiso ético en la defensa de la justicia social, equidad y dignidad humana.” (UABC, 2016, p.5). Para justificarlo describen la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948, sobre dignidad y justicia universal, así como el *Informe de la Comisión Internacional sobre la*

Educación para el siglo XXI de la UNESCO sobre el propósito de la educación y cómo la educación se confiere como parte del progreso hacia la paz. No obstante, a pesar de comprender su importancia a nivel internacional y/o universal, ¿cómo poner en práctica este discurso?

Se debe de anotar que el Código de Ética Universitario de la UABC no se encuentra presente en el Modelo Educativo de la universidad, pero sí en el actual Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023, en este último se espera que “en verdad, sea asumido por todos y se traduzca en actitudes y comportamientos concretos.” (UABC, 2019, p.92). En cuanto a la ausencia en el Modelo Educativo podemos intuir y referir a que cada Unidad Académica desarrolla sus propias estrategias para la difusión de dichos. En el modelo se menciona la parte ética de forma reiterada como parte fundamental de la formación integral del alumnado:

La dimensión ética tiene que ver con la formación deontológica, relativa al ejercicio de las profesiones, y la formación humana, personal, ciudadana y social, que contribuye a la calidad ética de los futuros profesionistas. En este sentido, en los planes de estudios de la uabc se incluyen experiencias de aprendizaje en diversos escenarios, tales como el servicio social y las unidades de aprendizaje específicas que promueven el análisis, la

argumentación y la reflexión de esta dimensión, con lo que se fortalece la formación integral. (UABC, 2018, p. 55).

Sin duda, el concepto de globalización con una descripción más detallada (Beech & Meo, 2016) nos puede facilitar la comprensión sobre de dónde proviene la idea de que un código de ética universitario proporcionará una identidad universitaria. Ya que los valores deberían acaparar algo más allá que una definición sobre lo que se rige algo. Por el momento nos queda comprender que hay un movimiento de inercia global en las políticas educativas que hacen que las instituciones se decidan por alinearse a sus concepciones. Es decir, en este caso particular, podemos observar un discurso que también trata de alinearse a los objetivos de la UNESCO. Se entiende, entonces, que partimos de la complejidad de la gobernanza, un término acuñado por Stephen Ball, es decir, las formas distintas del ejercicio de la autoridad, permitiendo la influencia de distintas organizaciones en la toma de decisiones de una forma sutil:

Se trata de una arquitectura global de relaciones políticas que incluye a los estados nacionales y sub-nacionales, organizaciones internacionales (como la OCDE, UNESCO y el Banco Mundial), empresas multinacionales, organizaciones de la sociedad civil, consultoras y otras organizaciones híbridas, como

las empresas que usan mecanismos de mercado para abordar problemas sociales o ambientales (...). (Beech & Meo, 2016, p.7)

Este tipo de discursos también cambian el qué hacer de los docentes, alumnos, directivos, entre otros actores del ámbito educativo (Ball, 2003). Se transforman los discursos de una forma tan inteligible que al mismo tiempo después se vuelve complejo para aplicarlo. Si bien el Código de Ética Universitario de la UABC puede contar con elementos discursivos poco discutidos, entendemos que responden a necesidades más generales, apelando a la industria empresarial, donde la mayoría de sus alumnos se incorporarán una vez concluido su proceso profesionalizante. Pero, al mismo tiempo, la ética está justificada por sí misma; aunque esto pareciera una contradicción, necesitamos ver con claridad entre el discurso forzado del que nos permitirá ser.

Ética para qué

Si bien los y las autoras mencionan la importancia de mantener un código de ética, ya sea desde lo personal hasta lo institucional o empresarial, debemos hacernos la pregunta del para qué. Adela Cortina (2013), filósofa, realiza esta pregunta, “¿Para qué sirve realmente la ética?”, y nos explica cómo a partir de las condiciones

económicas, políticas y sociales la ética es rentable o beneficiosa en nuestra actualidad. En esta línea, para que exista un marco social fuerte son necesarios dos valores fundamentales, la confianza y el compromiso, pues sin estos difícilmente la sociedad puede construir o constituir una comunidad (Cortina, 2013).

Lo anterior nos puede recordar a las transacciones bancarias y al cómo utilizamos los recursos económicos y cómo desconfiamos del otro para que cualquier tipo de intercambio se lleve a cabo, ya sea en la adquisición de una dona, un carro, una casa o simplemente en la adquisición de dinero. Satoshi Nakamoto, el autor del artículo sobre la creación del bitcoin en 2008, habla precisamente de cómo la confianza ha jugado un papel trascendental en nuestra forma de intercambiar bienes y servicios:

Los comerciantes deben tener precaución con sus clientes, solicitándoles más datos de los que de otra forma serían necesarios. Se acepta como inevitable un cierto porcentaje de fraude. Esos costes y la incertidumbre en los pagos se pueden evitar cuando se usa dinero físico en persona, pero no existe mecanismo que permita realizar pagos a través de un canal de comunicación sin la participación de un tercero de confianza. (2008, p.1)

La cultivación de la confianza nos habla de la capacidad de unión, pues si confío en mi vecino, en sus responsabilidades y su respeto hacia ciertas reglas de vecindad, entonces podremos tener una sana convivencia, podré dejar que los niños salgan un rato a jugar o visiten a otros niños del vecindario sin necesidad de interceder por ellos. Para llegar a ello, nos dice Cortina (2013), es necesaria la madurez, desde lo individual a lo colectivo, comprender que no todo es justificable y comenzar a respetar los límites; aprendiendo de ellos. Aunado a ello, habría la necesidad de reivindicar a las instituciones en su forma moral, creer en ellas y formar una identidad.

En este sentido, la ética tiene que ver con no defraudar al otro, no dejar a la confianza de lado y tampoco mancillar la confianza otorgada. La palabra ética proviene del griego *ethos* el cual significa carácter, para lo que Cortina (2013) explica cómo la primera tarea o actividad de la ética es forjar el carácter, formar un temperamento, el cual parte de predisposiciones con ciertos valores, puesto que el carácter es una relación de creencias que te hacen ser quién eres y eso se forja (Cortina, 2019). Así, la confianza es parte del carácter personal, de ahí que podemos encontrar algunas expresiones cotidianas sobre el nivel de confianza de una persona sobre otra, “qué confianzudo es fulano con fulana”.

Entonces, para qué la ética. Primero debemos recordar que somos seres vivos y vulnerables, por tanto, necesitamos de la otredad para poder sobrevivir pues vivimos en interdependencia (Cortina, 2013, 2019). Los lemas del individualismo presentes en las redes sociales o los llamados *Fake News* (noticias falsas), patraña o falacias, son resultado del exceso de la promoción del egocentrismo, querer tener la razón a pesar de no tener argumentos sino sólo con el impulso de la emoción. Byung-Chul Han (2012) en su libro *La Sociedad del Cansancio* describe cómo ahora las personas buscan la autorrealización a través de la autoexplotación, lo que ha conllevado a la desunión y el ensimismamiento, una sociedad sumergida en el ego. Romper esta tendencia nos ayudaría a crear una sociedad con comunidades más comunicadas (Cortina, 2013).

Como segundo acercamiento debemos recordar que la ética nos ayuda a saber actuar a través de la argumentación y no a través de las respuestas emocionales (Cortina, 2020, 2000). En la figura 1 se trata de representar esta interacción entre la ética y el sujeto; a forma de resumen y sin considerar otros aspectos que seguramente se escapan en este texto. La ética en sí misma no es una acción hasta que el sujeto forja su carácter a partir de sus valores, experiencias y creencias. Éstas últimas retroalimentan al sujeto constantemente y entre ellas. La

función de la ética en una persona no es útil si no se practica o ejercita a través del razonamiento, o bien a partir del desarrollo de argumentos cuando se nos presenta alguna situación.

Otro tipo de ejemplo sería cuando en algunas ocasiones hemos visualizado cómo es la experiencia de publicar en twitter gracias a conocidos o a las noticias que alcanzamos a ver en las propias redes sociales. Se sobreentiende lo pesado o la dificultad para el diálogo en esta red social. Hacia el año 2020, durante la pandemia, los presidentes de diferentes países tomaron más que nunca el interés de las personas, Arévalo, Prado y Góngora (2021) realizaron una investigación donde las conversaciones en Twitter reflejan el sentir de la sociedad, opiniones en contra como a favor y a pesar de no llegar a una conclusión absoluta se observa una sociedad en descontento con la manera de actuar.

La dialéctica que se generó en Twitter en el periodo analizado en los tres países está determinada por el arraigo partidista de los usuarios, el contexto ideológico del país, el pluralismo de visiones muchas de ellas contrapuestas, el individualismo y las estructuras del estado encargadas de atender la crisis sanitaria. La conversación en Twitter refleja hasta cierto punto las opiniones confrontadas de la realidad social, y la combinación de elementos y posturas diferentes dentro de una temática. Las mayores

reacciones de los usuarios a un comentario del presidente de Estados Unidos son cuando se trasmite la idea de ganar un combate al enemigo, en este caso un virus. (Arévalo, Prado y Góngora, 2021, p.318)

Pero ¿qué tienen que ver este tipo de actitudes con la ética? Adela Cortina (2013) invita a la reflexión hacia una sociedad abierta al debate, pero a sapiencias del significado de justicia y dignidad social. Los debates pueden estar despiertos en las redes sociales, no obstante, no todas las personas tienen acceso a las tecnologías digitales, por la llamada brecha digital, lo que hace poco observable las actitudes y sentires reales de la población (Arévalo, Prado y Góngora, 2021). El comprender cómo los usuarios se comportan en las redes sociales sólo nos da como un termómetro del posible sentir de la población. Además, si bien *twitter* es una red social muy polémica por lo explosiva debido a su limitante por caracteres (150), también es una vía de generación de conflicto social, que puede ser destacada o no por una celebridad, un político, un deportista, entre otros.

En el ámbito escolar la ética se debe profundizar a partir de ejercicios que faciliten el aprendizaje de los valores en circunstancias reales, donde se dé paso a la reflexión y la crítica sobre que siempre las personas se respetan y son respetables pero en algunas ocasiones

sus puntos de vista son debatibles y eso debe ser debatido con argumentos sólidos y lógicos (Cortina, 2020). Las redes sociales son un espacio interesante para los universitarios, pues crean sus propias comunidades, las cuales deberían regirse por valores mínimos (Cortina, 2003).

Así, en el caso universitario, según estudios, la ética tiende a ser un concepto complejo tanto en su concepción como en la aplicación didáctica del mismo (Zeledón y Rojas, 2020), por lo que los retos son grandes. Cabe resaltar que la forma de crear confianza en cualquier espacio que se pueda generar intersubjetividades es a través de buenos hábitos (Cortina, 2003), por lo tanto, en los espacios universitarios no es la excepción. Aunque la intención en este texto no es llegar a los estudiantes si no a los docentes, por lo que en el siguiente apartado se revisa la función del docente en la propagación de valores y del Código de Ética Universitario.

La función del docente universitario y la propagación de los valores

En el aspecto de la función del docente universitario, en este caso de la UABC, toca la pregunta de cómo propiciamos el esquema de valores que se plantea desde las políticas internas pero que también convergen

en la micropolítica y cómo los demás actores transforman o anulan ciertas prácticas o saberes. Es decir, la micropolítica es un término acuñado por Stephen Ball (1994) y hace referencia a las estrategias que emergen dentro de la escuela para que ésta pueda permear la política (como lo pueden ser las reformas educativas o los nuevos planes y programas). Estas estrategias se dividen en tres conceptos: intereses de los actores, cómo se mantiene el control de la organización y, por último, cómo se mantiene dicha organización (Ball, 1994). Por lo tanto, hay una tendencia a alinear ciertas prácticas pero muchas veces no se llegan a desarrollar en el día a día, debido a la pérdida del valor real de las propuestas, siempre se puede hablar de la importancia de la filosofía pero dudamos en su propia practicidad en la vida cotidiana.

Como se ha estado mencionando, hay una tendencia de que las universidades se alineen con ciertos objetivos y visiones internacionales. Por ejemplo, si una universidad necesita ciertos recursos primero debe generar prestigio y vinculaciones con otras instituciones y a la vez, dichas instituciones estarán alineadas a organizaciones más grandes (llámese UNESCO, ONGs, Unicef, y sobre todo a la OCDE) (Ball, 2003). Pero hay un concepto que es importante para comprender cómo estas políticas se llevan a la práctica y es el término de recontextualización (Ball, 1994). La

recontextualización es cómo los discursos textuales se llevan a la práctica, en este caso hablamos del código de ética de cualquier universidad, institución o empresa (Ball, 1994). Dicha recontextualización llega hasta el docente, pues éste se apropia del discurso para desarrollarlo en su práctica educativa como a partir de sus ejes temáticos.

Además, se entiende al Código de Ética Universitario de la UABC como un discurso que se recontextualiza en la práctica, no obstante, los parámetros para llevar a cabo este código de ética no son claros. Una propuesta pertinente sería desarrollar una asignatura obligatoria en el primer semestre, de cualquier carrera, con el tema sobre filosofía y ética; ya que es esencial entender la ética desde el aspecto filosófico como después lo explicaría Cortina (2019). Esto ya que en el Modelo Educativo de la UABC (2018), no se propone como parte fundamental.

En cuanto al Modelo Educativo de la UABC (2018) y su claridad sobre la función del docente, se concibe al docente como un medio para involucrarse en el proceso de formación del estudiantado, el cual también está acompañado de otras funciones (investigación y vinculación, por ejemplo):

El modelo educativo parte de la misión institucional, que concibe las funciones de docencia, investigación, vinculación, extensión

de la cultura y los servicios y la gestión institucionales como medios para desarrollar y aplicar las capacidades de todos los que participan en el proceso formativo de los alumnos. (UABC, 2018, p.8)

Y, a pesar de no existir una definición clara de la función del docente en el modelo educativo, la siguiente definición parte de un principio orientador, es decir, para dar forma a otros discursos oficiales e institucionales que ayuden en la argumentación del papel del profesor dentro de dicha universidad:

El docente es un facilitador, gestor y promotor del aprendizaje, que está en continua formación para el desarrollo de las competencias necesarias para el mejoramiento de su quehacer académico. Forma parte de cuerpos colegiados que generan y aplican conocimientos orientados a la solución de los problemas del entorno y coadyuvan al desarrollo regional y nacional. (2018, p.29)

En el párrafo anterior denotan diferentes funciones del docente, pareciera demasiado trabajo y al mismo tiempo no se mencionan la forma de enfrentar el código de ética, ni de cómo propiciar los valores. Si bien cada Unidad Académica puede fungir con sus propias reglamentaciones, es importante comenzar a homologar el imaginario

colectivo sobre cómo se perciben los valores universitarios entre docentes y de los alumnos hacia los docentes. En cuanto al alumno, éste es definido con un sentido de autonomía y responsabilidad social alto, lo cual nos lleva a preguntarnos si esto realmente se logra en el tiempo de estudios, considerando los aspectos socioeconómicos y culturales:

El alumno es un ser capaz, proactivo y crítico, con pensamiento autónomo y alto sentido de responsabilidad social, corresponsable de su propio proceso de formación integral y profesional y es el centro de la atención de los esfuerzos institucionales. (Modelo Educativo de la UABC, 2018, p.29)

La función del docente, en este caso, puede basarse en la promoción de los valores, sin embargo, esa promoción debe ser consciente y para ello se deben enfrentar los retos epistémicos, es decir, ¿el docente realmente sabe las repercusiones de sus acciones?, ¿la imagen del docente universitario importa? En este texto tratamos de narrar series de conceptos que ayuden a dilucidar cómo los valores se pueden perpetuar o mal interpretar si no se reflexionan. El docente debe tener los argumentos para defender una postura tras alguna situación dada (Cortina, 2020) y esto incluye hasta las situaciones incómodas, como lo ha sido el caso del egresado de psicología. La

universidad, en la localidad, es relevante y si quiere crear comunidad y perdurar, debe demostrar en práctica los valores presentados en su código de ética.

Dentro de las diversas funciones que ya toma el docente, llámese coordinador, investigador, asesor, entre otros, uno de los más relevantes para el desarrollo de la ética universitaria y profesional, sin duda es la función de vinculación emocional, pues es a través de las emociones y del reconocimiento de la vulnerabilidad del otro y de uno mismo, que podemos entablar relaciones de confianza. Hemos de aclarar que las relaciones emocionales, como bien lo aclara Adela Cortina en diversos momentos, no significan la ausencia del respeto o de los límites, es más bien, el nacimiento y cultivo del respeto y la tolerancia. No significa que no puedan tomar un café con los alumnos, sino cómo se lleva la conversación donde exista el respeto a la autonomía del otro y el respeto y la consciencia de los roles de poder que un docente puede tener en esa situación.

Por otro lado, sabemos la responsabilidad tan dura del docente para dar seguimiento al código de ética universitario, sin embargo, su función es actuar con el ejemplo y con claridad sobre los conceptos propios de la ética. Posiblemente hagan falta cursos, capacitaciones o un manual de acompañamiento, pero si se logra realizar, entonces otras

funciones del docente se verán disminuidas; o por lo menos actuaremos con gusto al ir a clase (como seguramente algunos docentes ya experimentan).

Estrategia recomendada para comprender el código de ética

El primer paso para entrar a la ética con los universitarios es no nombrarla como tal, hasta que el nombre surja por sí misma. Como hemos revisado, vivimos en un contexto o vida líquida (Bauman, 2005) y sin duda un mundo de prisa, auto carcelaria (Han, 2012). Los estudiantes universitarios necesitan interesarse desde la práctica (Cortina, 2019), por ende, se recomienda que cuando la ética surja por sí misma, entonces, se comience a nombrar cada uno de sus valores por su nombre. Por ejemplo: si un compañero levanta la mano antes de hablar entonces habrá que expresarse: “gracias por demostrar tu respeto, ahora puedes realizar tu pregunta”, puesto que es fundamental que todos reconozcamos las actitudes y los valores, las formas y las características verbales, expresiones físicas, de los valores. Por esta situación la siguiente recomendación es simple y a la vez compleja:

1. Seleccione dos libros, un libro sobre filosofía de lectura rápida (40 a 120 páginas) pero vastamente reconocido (podría ser “El arte de pensar” de Schopenhauer) y el segundo libro, también corto,

deberá ser sobre alguna filosofía oriental (podría ser el “Tao Te Ching” de Lao Tsé).

2. Cada que inicie una clase se tomará el atrevimiento de leer dos párrafos dejando la interrogante de lo que sigue. Puede sugerir a los alumnos que compren ambos libros para que puedan ayudarlo a la lectura en la clase.
3. Elabore ejercicios, en cada clase, que se relacionen con los párrafos leídos, estos ejercicios deben durar entre 5 a 15 minutos (para no abarcar toda la clase).
4. Para este punto se preguntará qué clase de ejercicios. El ejercicio será preguntarse: ¿qué entendí?, ¿qué me hizo sentir?, ¿qué ejemplo puedo relacionar con una noticia o situación cotidiana para todos? Siempre inicie por sí mismo (a).
5. Después de responder, por sí mismo (a), prosiga con algunos alumnos. No hay que tardar mucho, ya que debe proseguir con su clase.
6. Cada mes traten de elaborar una mesa redonda donde compartan las ideas y los valores que pudieron encontrar en los textos leídos y relaciónenlos con algo que pase en la vida cotidiana. Reflexionen sobre los valores y los textos, pueden realizar un

collage, una infografía, un video o una interpretación del autor de forma teatral o a manera de chistes o *stand ups*.

Si bien no es una estrategia compleja, estamos tratando de seguir recomendando la lectura para promover la reflexión, pues en la lectura sumamos experiencias de otros, lo cual nos ayuda para fortalecer nuestras opiniones y para desarrollar argumentos, cuyo fin sea utilizarlos en el momento necesario. Convivir en sociedad mantiene su complejidad, sería bueno dar argumentos a los alumnos para poder convivir y crear comunidad, pues es a través del cuidado mutuo cuando realmente desarrollamos una sociedad que pueda avanzar (Cortina, 2013).

Conclusiones

Los últimos años han sido complejos para todos. La pandemia trajo consigo diversos signos de interrogación sobre cómo actuar ante tantos retos y circunstancias; desde lo económico hasta lo cultural. La UABC es una universidad que ha tratado de dar seguimiento a las políticas públicas internacionales y nacionales, esto con el fin de mantenerse como una de las mejores universidades.

Con ello también surgió la preocupación por crear discursos que acompañen el desarrollo de lo social, y esto, como en otros discursos,

se da a través de la ética y su función práctica con los valores. Aunado a ello, vimos que en los últimos años ha enfrentado algunos episodios mediáticos que conllevan a valores como tolerancia y respeto, por eso más que nunca sabemos de la importancia del tema ético.

Así, el Código de Ética Universitario ha mostrado ser un buen paso hacia el no olvido de la filosofía y de la ética. Los once valores mencionados podrían ser cuestionados, pero aquí rescatamos el valor de la confianza, descrita por Cortina (2013) como el valor por excelencia para convivir en sociedad. La ética, entonces, nos sirve para tener y forjar un carácter, para cuestionar y decidir en el día a día, por ende apelamos a la parte práctica; al decir entre clases: “buenos días, buenas tardes, qué pasen un excelente inicio de semana, coman sano”.

Por otro lado, la reflexión sobre el individualismo solo nos lleva a reafirmar la necesidad de propagar las ganas por cuestionar el saber y las actitudes que tenemos ante la vida. No obstante, algo que es difícil para cualquier universidad es recontextualizar el discurso (Ball, 2003) y comprender qué y qué no funciona en la práctica.

Así, las redes sociales son una muestra de la descarga del interés de la sociedad en ciertos problemas pero que no movilizan a la acción. La ética nos hace recordar que argumentar es accionar ante algo, pues si queremos cambios el cambio inicia por nosotros y se comparte.

La función del docente hacia los valores inicia en la empatía, la tolerancia y la confianza, pues debemos de confiar en sus capacidades y en sus ganas de experimentar cosas diferentes, temas de su contexto. Las recomendaciones o la estrategia que se arroja en este capítulo, es solo eso, una recomendación, una sugerencia, pero lo que esperamos es el interés de que otros se pregunten: ética, ¿para qué? Y que lo pongan en práctica. Esperamos que este texto sirva como inicio de reflexión y en algún momento determinemos una serie de recomendaciones para el desarrollo del Código de Ética Universitario de la UABC y otras universidades.

Referencias

- Arévalo-Martínez, R.-I., Del Prado Flores, R., & Góngora Cuevas, G. E. (2022). Comunicación presidencial sobre la COVID-19 vía Twitter: México, España y Estados Unidos. *Global Media Journal México*, 18(35), 151–175. <https://doi.org/10.29105/gmjmx18.35-8>
- Ball, S. (2001). Global Policies and Vernacular Politics in Education. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 27-43. <http://www.cirriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/balleng.pdf>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *J. Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós. (Obra original publicada en 1987)
- Beech, J. & Meo, A. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina.

- Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450048.pdf>
- Castillo, C. (2010). Fundamentos de los códigos de ética de los colegios. *Educación*, 34 (1), 119-141. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44013961007.pdf>
- CBN (2022). Psicólogo mexicano cristiano obtiene victoria luego de que intentaran quitarle la licencia por dar discurso bíblico. [Página Web] CBN News. <https://www1.cbn.com/mundocristiano/latinoamerica/2022/september/psicologo-mexicano-cristiano-obtiene-victoria-luego-de-que-intentaran-quitarle-la-licencia-por-dar-discurso-biblico>
- Cortina, A. (2020). ¿Para qué sirve la ética? Adela Cortina, filósofa. [Entrevista por YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=HOY0CSVAA4w>
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Booket.
- Cortina, A. (2003). *Construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*. Trotta.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos.
- El Sol de Tijuana (2022). Alumno de UABC que pronunció discurso pro vida recibió constancia de Mérito Académico. [Página web] El Sol de Tijuana. <https://www.elsoldetijuana.com.mx/local/alumno-de-uabc-que-pronuncio-discurso-pro-vida-recibio-constancia-de-merito-academico-8709974.html>
- Han, Byung-Chul (2012). *Sociedad del cansancio*. Herder.
- Nakamoto, S. (2008). Bitcoin: un sistema de dinero en efectivo electrónico peer-to-peer. Disponible en https://bitcoin.org/files/bitcoin-paper/bitcoin_es.pdf
- UABC (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023. UABC. http://web.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI_2019-2023.pdf
- UABC (2018). Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. UABC.
- UABC (2016). Código de Ética Universitario de la UABC. UABC. http://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/codigo_etica_universitario.pdf
- UABC (2014). Acuerdo que establece el código de ética de la Universidad Autónoma de Baja California. *Gaceta Universitaria*, 3 (335).

Zeledon-Ruiz, M. P. & Aguilar-Rojas, O. N. (2020). Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos desafíos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 14(1), e1201.
<https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>

CONTRIBUCIÓN DE LA LECTURA LITERARIA A LA FORMACIÓN VALORAL EN ESCENARIOS DE VIOLENCIA Y DE DÉBIL CONDUCTA LECTORA

Evaristo Arcos Miranda

Instituto de Estudios Superiores Rosario Castellanos

<https://orcid.org/0000-0002-2474-9046>

Baldomero Albarrán López

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 123

<http://orcid.org/0000-0002-2781-3357>

Adela Miranda Madrid

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 123

<http://orcid.org/0000-0001-5184-9133>

Resumen

Desde una perspectiva socioeducativa, los valores constituyen pautas de conducta ideales que, en su devenir, la mayoría de las tradiciones culturales han creado para guiar el comportamiento de las personas hacia el mejoramiento humano, considerado el insumo primordial para edificar sociedades prósperas y armoniosas. Sin los sistemas de valores, las sociedades no contarían con referentes para autoconstruirse. Merced a su índole marcadamente prescriptiva, la transmisión de los sistemas de valores enfrenta barreras pedagógicas formidables para su comprensión y adopción en las comunidades escolares. En este marco de comprensión, al reflexionar que la violencia estructural endémica del contexto de estudio interpelaba duramente la misión de la educación, se consideró pertinente diseñar

un proyecto de investigación con enfoque de intervención de carácter cualitativo, que ofreciera a la infancia y juventud la posibilidad de formarse en valores a partir de la lectura y escritura. El presente capítulo expone algunos resultados de dicho proyecto, su objetivo es reivindicar el papel de la lectura literaria en la formación ética de las y los jóvenes, se basa en el análisis de sus propias reflexiones, expresadas durante las sesiones de un taller permanente de lectura y escritura iniciado a finales de 2013, en la ciudad de Iguala de la Independencia, estado de Guerrero.

Palabras clave: ética, literatura, promoción lectora, taller de lectura.

Introducción

Por el hecho biológico de nuestros cuerpos, los seres humanos nos necesitamos mutuamente, por ello, es preciso vivir juntos. A partir de la polis griega, Platón advirtió, sin embargo, que esta proximidad entrañaba los problemas consustanciales a la interacción humana (Arendt, 2008), por lo que, una sociedad más justa sólo sería posible si se apelaba a una “educación perfecta” (Fullat, 2002, p. 147). Siglos después, ante insospechados escenarios de violencia extrema en la época contemporánea, ese llamado resuena con mayor intensidad.

En su devenir, la sociedad ha asignado a la escuela la inconmensurable responsabilidad de no solo desarrollar el intelecto de sus educandos, sino, además, de inculcarles valores morales, sin exentar a la familia –primer nicho socializador–, de tan caro cometido. La encomienda es ineludible para ambas instituciones: formar en valores a la infancia y juventud para construir sociedades mejores. La tarea es clara, pero ¿cómo han de lograrlo?

Una serie de reflexiones extraídas a través de un largo proceso de promoción de la lectura literaria intentará responder esta complicada pregunta. Adelantamos que, el desarrollo del pensamiento simbólico se logra por medio de la lectura (Bernal, 2015) y la escritura, pues ambas habilidades conforman los elementos clave de todo proceso educativo (Carlino, 2002) que se proponga el desarrollo integral de las personas. A esta necesidad se antepone el que, la escuela, no obstante su misión socializadora, concede mayor relevancia a los aspectos cognoscitivos, en desmedro de los valorales y formativos (Magendzo et al., 1994 cit. por Schmelkes, 2004, p. 76).

El presente capítulo expone resultados del proyecto de investigación con enfoque de intervención “La lectura y la escritura en la formación de valores”, cuya intervención principal consiste en el desarrollo de un taller permanente de lectura y escritura literaria (el

taller), mismo que abrió sus puertas al finalizar el año 2013, en busca de mostrar un mundo diferente a la niñez y juventud, en un marco nacional de intensificación de la violencia que, en la zona norte del estado de Guerrero, cobró una dimensión aterradora.

Bajo la idea de que, los hechos violentos estallan en ámbitos donde ha faltado la palabra Benda et al., (2006), el Cuerpo Académico UPN-CA-77, integrado por tres integrantes y cinco colaboradores, diseñó, de manera escalonada, una serie de proyectos de investigación, cuyo enfoque de intervención ha tenido como eje de acción la promoción de la lectura y la escritura en la Unidad 123 de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en Iguala de la Independencia, estado de Guerrero, en busca de contribuir a la construcción de un mundo mejor, donde imperen los valores morales como modo de vida, y en el que, por tanto, los ingentes conflictos, casi siempre eslabonados a escenarios de sacrificio económico e injusticia, no desemboquen en actos violentos de ningún tipo.

En sus líneas y campos de formación, las mallas curriculares de las diferentes licenciaturas y posgrados impartidos en la Universidad no contemplan materias relacionadas con la formación literaria, aun cuando, en un escenario actual o próximo, sus egresados educarán a

las nuevas generaciones. Esta omisión hizo considerar pertinente el desarrollo de un taller de lectura y escritura no delimitado por el tiempo.

Lo anterior entraña en sí un desacuerdo con el supuesto de que, en su práctica cotidiana, el docente promueve *per se* el desarrollo moral de sus alumnos (Fierro y Carvajal, 2003), toda vez que, desde nuestra experiencia, dicho desarrollo no ocurre de manera incidental, por el contrario, este se promueve por medio de acciones finamente seleccionadas, planeadas y continuas. De otra manera, si bien los libros expositivos, y en sí los de texto no excluyen contenidos explícitos sobre los valores, son las obras literarias, las que, con su gama de ejemplos y contraejemplos, promueven la formación de los valores morales en los educandos. Asimismo, a la luz de esta premisa, en este capítulo reflexionamos el papel insustituible de la lectura literaria para mostrar al ser humano en formación, los valores positivos y negativos a través del desarrollo de disímiles tramas que plantean dilemas morales a sus personajes, y al comprenderlos en un nivel de *verstehen* weberiano (Corbetta, 2007), se allana el camino a la infancia y juventud hacia la conquista de la autonomía moral, que forzosamente requiere de toda su capacidad crítica para optar por una postura ética.

En esencia, en este trabajo se aborda el devenir del taller, puesto en marcha en un escenario de violencia estructural y de débil conducta

lectora; su objetivo es reivindicar el papel de la lectura literaria en la formación ética de las y los jóvenes, a través del análisis de su narrativa oral, recuperada de las relatorías levantadas por el colectivo del taller. Si bien el taller promueve la lectura y escritura, en este trabajo se hace énfasis en la primera, dado que, quien escribe, es ante todo un lector.

En tanto moral es un concepto que aborda las normas y principios que rigen el comportamiento humano, es decir, lo que los sujetos hacen en su relación con los otros, la ética se encarga de reflexionar sobre la moral, y, es a partir de este entramado teórico indisociable que se desdoblán los valores, esa especie de pautas invaluable que guían la conducta y la vida de los individuos y grupos sociales hacia la construcción de un mundo mejor, donde impere la justicia, la equidad y la solidaridad.

La construcción de un mundo con rostro humano implica fuertemente la formación en valores, es por ello que todos –no solo los docentes y progenitores–, estamos llamados a formar individuos competentes para construir este nuevo orden social.

Este documento consta de cinco secciones, la primera es esta introducción, la segunda explica la metodología del estudio, la tercera presenta las reflexiones filosóficas marco, en torno a la imprescindibilidad de la literatura en la formación valoral de las

personas; la cuarta está dedicada a explicar la historicidad del taller de lectura y escritura –cuya producción narrativa se analiza–, incluye la forma en que se organiza, así como sus aciertos y grandes desaciertos; la quinta expone las reflexiones de las y los participantes extraídas de las relatorías levantadas durante el taller, en las que los valores, si bien no se reivindican en sentido literal, sí conforman su telón de fondo; los comentarios finales conforman la sexta sección y por último se agrega la lista de obras consultadas.

Metodología

La investigación se inclinó por una perspectiva cualitativa, por ser el enfoque que permite extraer reflexiones fenomenológicas de la realidad, en las que la subjetividad de las y los sujetos participantes constituye lo esencial de la investigación, al situar su énfasis, en lo que ellos y ellas consideran importante (Taylor y Bogdan, 2013). Estas reflexiones se recuperan a partir de las relatorías levantadas durante las sesiones del taller de lectura y escritura “Árbol de Letras” realizado con periodicidad semanal en la Universidad. El taller constituye una de las acciones básicas de la fase de intervención del proyecto. Fue diseñado y se ejecuta a la luz de la investigación-acción, metodología que orienta la recuperación de resultados a partir de acciones

emprendidas para superar problemas educativos y mejorar la práctica docente (Pérez y Nieto, 1992).

Por la naturaleza del tema fue pertinente basarse en la perspectiva de Whitehead, filósofo que propugna por una investigación-acción que trascienda el plano puramente práctico de un problema, para situar su enfoque en una dimensión imaginativa (Latorre, 2005), en la que los avances logrados a partir de la acción puedan ser analizados desde una óptica más profunda, misma que permita dimensionar logros de alcance cualitativo.

La dimensión fenomenológica del estudio, estrechamente vinculada con los sentimientos y actitudes de las personas (Corbetta, 2007) es palmaria en las reflexiones de las y los participantes del taller, entre los que, además de los alumnos de la Universidad, ha destacado la asistencia de infantes, adolescentes y personas mayores. Las reflexiones extraídas de los documentos producidos por el taller –en especial de las relatorías– conforman la evidencia que, aunque no de manera frontal, responde a la pregunta inicial sobre cómo formar en valores a la infancia y juventud, por ello, la sección que aborda “la formación valoral a través de la literatura” se considera el espíritu de este documento.

La educación y los valores

En general, los programas educativos han estado surcados por ejes transversales relacionados con la educación cívica y ética, pero con frecuencia, las prioridades escolares se concentran en el desarrollo de los contenidos académicos y, no pocas veces la elusión de la formación valoral es impulsada por una copiosa carga temática que debe cumplirse durante los semestres lectivos. Ante esta realidad, en virtud de la numerosidad de estudios sobre los valores de corte eminentemente prescriptivo, mismos que, lejos de orientar a los docentes, les presentan nociones intrincadas que no abonan ni a su comprensión, ni a la formación de ideas sobre cómo desarrollar la formación valoral de los educandos, quizás sea relevante exhibir un breve contraste.

En tanto que la Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía (2009) plantea aportes sumamente esclarecedores en torno a este delicado tema como se aprecia en la siguiente cita:

Los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social. (p. 3).

El afán prescriptivo que subyace a ciertas reflexiones, en torno a la necesidad inaplazable de educar en valores, en absoluto es favorable a la noble causa de fomentarlos, según puede percibirse a continuación:

Navarro (2015) indica que, “todas las personas adultas, trátense de padres o docentes, tienen la labor de contribuir en el crecimiento moral de los niños y niñas” (p. 17) y, Schmelkes (2004) advierte que: “la educación de calidad no es posible si esta educación no incluye la formación valoral, al mismo tiempo que no puede existir la formación en valores si no hay una educación de calidad” (p. 49).

El enfoque prescriptivo compartido por Navarro (2015) y Schmelkes (2004), ajustado a un prisma sobre los valores como consigna, insistimos, en nada contribuye a orientar la labor docente en este complicado asunto. A partir de esta crítica, en este trabajo se intenta dar un paso más, al exponer una experiencia de formación valoral a través de la lectura, una de las actividades cognitivas propias del hombre, y especialmente relevante para su desarrollo intelectual, espiritual y moral (Domínguez et al., 2015).

En descargo, a diferencia de las posturas netamente prescriptivas anteriores, la centralidad del pensamiento clásico en torno a la necesidad de la formación valoral del hombre es inequívoca. En su obra

Pedagogía, Kant coincidió con Rousseau en torno a la disposición de los seres humanos a la educabilidad. En el *Emilio*, Rousseau reflexionó que el hombre no era malo por naturaleza, sino que, eran las circunstancias que enfrentaba en su trayecto vital, las que propendían su comportamiento hacia el bien o hacia el mal. Kant coincidió con él al señalar que no se encontraban en las disposiciones del hombre “los fundamentos para el mal” (s/f, p. 6), y si bien Rousseau insistió en el respeto a la curiosidad y libertad infantil para aprender, y Kant, por el contrario, en el poder de la disciplina para evitar la animalidad del hombre, ambos coincidieron en que su educación moral conformaba un imperativo. Decía Kant: “Hay que atender la moralización. El Hombre no solo debe ser útil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual solo escoja los buenos” (s/f, p. 8).

En sí, un modelo de ser humano encaminado a la perfección ha sido el desiderátum de la mayoría de las tradiciones culturales. En occidente, en el personaje de Héctor, Homero creó un ideal del hombre íntegro, de profunda dimensión humana y, en oriente, Confucio pensaba que un hombre educado se distinguiría por su desarrollo moral e intelectual (Cuéllar, 2016). En un sentido radical, las sociedades han pretendido educar en la virtud –esta conforma el antecedente directo de los valores morales de la modernidad, de acuerdo con Nussbaum

(1995) con el objetivo esencial de evitar la malignidad del comportamiento humano, fincando la moralidad humana en dos ejes en apariencia inequívocos: “evitar lesionar o perjudicar a los demás y procurar socorrerlos en caso de necesidad” (Toboña, 2017, p. 6).

Empero, esa univocidad es aparente, por ello, es fundamental que, desde sus primeros años de vida, a los seres humanos se les proporcionen estímulos claros para que distingan lo que es bueno y lo que no lo es. Esos estímulos que promueven la conquista del pensamiento crítico los brindan, precisamente, las obras literarias. A través de los años, un caudal del más alto pensamiento se ha creado en torno a la relevancia capital de la lectura literaria en la formación de seres humanos virtuosos.

Los estudios en materia axiológica sostienen que los valores orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona, y, la bibliografía que finca en la lectura literaria el cimiento del pensamiento simbólico, señala que la literatura, por su naturaleza inherente, conforma una fuente inagotable de situaciones que propenden a los lectores a formarse en valores y a adoptar posturas éticas. Es así que, es preciso concebir el cometido axiológico siempre eslabonado a la lectura literaria, por constituir, esta

última, el vehículo deliberado para construir en valores a partir de sus metáforas poéticas.

Así, podemos afirmar que, en tanto los valores refieren un concepto que ilustra claramente cómo debiera conducirse el comportamiento humano hacia la construcción de un mundo mejor y hacia la realización de la persona, la lectura literaria representa el andamio para transitar hacia ese caro orden social, armonioso y desprovisto de injusticia.

En un amplio tratado en torno al contenido didáctico de los cuentos de hadas, Bruno Bettelheim analiza que, desde antes de que los niños empiecen a leer es preciso presentarles escenarios narrativos claros para que puedan comprender lo deseable de lo no deseable de los actos humanos. Para Benda et al., (2006), la formación integral del ser humano inicia a muy temprana edad, incluso, estas especialistas elevan la importancia crítica de la lectura durante la crianza de los niños, al mismo nivel que los alimentos y las vacunas, al señalar que, “la nutrición integral incluye el afecto y la cultura... cuanto más baja sea la calidad de vida más hay que trabajar para construir personas, ciudadanos y seres pensantes” (p. 28).

Bettelheim (2016) afirma que la literatura infantil es el vehículo primordial para construir un mundo mejor, señala que los cuentos de

hadas ayudan a los infantes a ubicar la bondad y la maldad con la claridad meridiana, que una persona en desarrollo requiere para su formación humana. De igual manera, en su análisis sobre la obra de Dickens, en especial *Tiempos difíciles*, Nuusbaum (1995), exalta la dimensión moral de los actos humanos planteados por el autor clásico, y hace un reclamo a la sociedad que ha dejado de leer y por lo tanto de imaginar un mundo mejor.

Ciertos autores (Petit, 2013; Colomer, 2005; y otros más), propugnan por deslindar a la lectura de su aplicación práctica, al advertir que no es a través del dominio literario como los individuos pueden lograr un mayor desenvolvimiento léxico, ni mucho menos que accedan a mejores opciones laborales. Pero pese a estas afirmaciones, las y los lectores que participan en el taller perciben que la literatura ha mejorado su vida, les ha permitido desenvolverse mejor y les ha dotado de conocimientos para ser mejores estudiantes y, por tanto, confían en el acceso al trabajo remunerado con menos dificultades en el futuro.

El Taller: si eres de los que leen mucho, poco o nada ¡Eres bienvenido!

El taller de lectura y escritura “Árbol de Letras”, cuyo lema aparece en el subtítulo de esta sección inició el 26 de octubre de 2013 con una

periodización semanal, tan solo interrumpida por los periodos de asueto y el confinamiento ordenado por las autoridades sanitarias en marzo de 2020, como medida principal para evitar la propagación del virus causante de Covid-19 y, fue hasta el 25 de noviembre de 2022 que pudo reanudar su marcha.

El desempeño del taller ha observado periodos de auge y declive en la asiduidad de las y los participantes. Capta asistencia máxima (hasta 56 participantes) durante los inicios del año lectivo, y caídas preocupantes al aproximarse el final del semestre otoño-invierno (hasta cuatro participantes). Ante ese fenómeno cíclico, en aras de retener a las y los participantes se han puesto en marcha distintas estrategias, entre las que destacan, graduar la complejidad y volumen de las obras al inicio –abordando textos muy sencillos y cortos–, fomentar la identidad y lazos solidarios entre las y los participantes, y se les involucra en las actividades de promoción del taller, empero, de todas formas, muchos de ellos se retiran de manera irrevocable. En estos casos que representan una grave pérdida para el taller, hemos reflexionado profundamente en torno a las causas que alejan a quienes intentan ingresar al mundo de las letras sin lograrlo. De acuerdo con las entrevistas que se les han aplicado, las causas principales se relacionan con tres factores: pobreza de tiempo, necesidad de retornar

a determinada hora a sus comunidades de procedencia y desinterés por la lectura.

Como todo proyecto que perdura en el tiempo, el taller tuvo su prehistoria. Apenas iniciado, ante su escaso poder de convocatoria, con el apoyo de sus asistentes asiduos impulsamos además otros dos proyectos en la Universidad, en busca de hacer llegar la literatura a la comunidad por otras vías. Con esta idea, organizamos ciclos de cine (que denominamos “Cine Sillita”) y “Cafés Literarios” (recitales de poesía y canto). Por medio de ellos se pretendía captar a quienes no participaban en el taller o desertaban de él. Para el primer proyecto encontramos apoyo en la Secretaría de Cultura del gobierno estatal y para el segundo en el Taller de Difusión Cultural de la Universidad Autónoma de Guerrero. El cine se realizaba al aire libre, empezando a oscurecer cada día jueves, con la infraestructura proporcionada por la Secretaría de Cultura; y los Cafés Literarios, con una periodicidad mensual, se celebraban los días viernes por la tarde. Empero, ante el recrudecimiento de la violencia en la región, que exigió a la población resguardarse a temprana hora, ambos proyectos declinaron, los Cafés Literarios se sostuvieron escasamente un semestre y el cine durante un año. De esta forma, a partir de octubre 2014, solo el taller continuó realizándose.

Para la difusión del taller se echa mano de las redes sociales y de posters, se organizan charlas con escritores y los textos producidos por las y los participantes se han publicado en dos libros, el primero en 2015 y el segundo en 2022. El desarrollo del taller implica varias tareas: se seleccionan las obras, se organizan por ciclos, se elaboran presentaciones en Power Point y se producen algunos documentos como registros de asistencia, relatorías y un directorio. La formación académica de los promotores se inscribe en el área socioeducativa, por esta razón, más que orientado a exaltar la estructura de la lengua de los libros leídos, el taller reivindica el potencial cognitivo ético que aportan desde este campo del conocimiento.

Borges expresó que el libro constituía el instrumento cumbre de la cultura y, en su obra *La importancia de la educación*, Bruner (2012) reflexionó que la inteligencia no era otra cosa que la interiorización de herramientas proporcionadas por una cultura determinada. Retomando ambas aseveraciones, con humildad podría decirse que el taller representa la figura de “andamiaje” creada por Bruner, para ayudar a sus participantes a transitar hacia aprendizajes superiores y al mejoramiento humano, en vista de que, al ponerlo en marcha también se fortalece la zona de desarrollo próximo –siguiendo a Vygotsky– de jóvenes procedentes de hogares alejados de la cultura escrita, e

ignoran la importancia crucial de la literatura tanto para su ulterior tarea pedagógica, como para su futura responsabilidad de crianza de sus hijos (Benda et al., 2012).

Siempre con un trasfondo de violencia estructural que, como se advierte en la introducción, impulsó la motivación inaugural de promover la lectura e intentar con ello “mostrar una perspectiva diferente del mundo a las y los jóvenes” (Albarrán y Miranda, 2015), consideramos que la palabra es la frontera a la que el ser humano puede apelar para evitarla, pues, la violencia ha estallado en contextos donde ésta ha faltado (Benda, et al., 2006).

Como se ha explicado, el taller se desarrolla con una cadencia de auge y declive de la asistencia, pero bajo la certeza de que es un proyecto permanente, quienes lo abandonan por semanas o meses suelen reintegrarse a él en el horario de costumbre, toda vez que, a quienes se rezagan, abandonan o egresan no se les excluye del directorio del taller para que continúen recibiendo la correspondencia como cualquier participante activo.

El desarrollo de un taller podría resumirse en cuatro pasos. 1. Bienvenida a los lectores (3 minutos); 2. Contextualización breve de la obra y del autor o autora apoyada de una presentación en Power Point (de 6 a 8 minutos); 3. Lectura de algunos párrafos por voluntarios que

no hayan leído la obra, e intercambio de impresiones (de 35 a 40 minutos); 4. Cierre y despedida (de 5 a 6 minutos).

Al llegar al Aleph, la sala donde se desarrolla el taller, los participantes registran su asistencia; este inicia puntual, no se exige a los participantes presentarse habiendo leído la obra del día (sin embargo, la mayoría lo hace); durante la parte más importante que es la tercera, un moderador asigna el uso de la palabra, promueve el intercambio de perspectivas críticas e interviene para preguntar en torno a rasgos de la obra que los lectores(as) pudieran estar soslayando y llama a reflexionar en torno a las luchas morales de los personajes y los dilemas que ponen a prueba sus valores morales, al tiempo que otro integrante del CA escribe la relatoría.

Se busca que la duración del taller no supere una hora. El taller sesiona en el horario solicitado por los interesados e interesadas (se consulta a los grupos al iniciar cada semestre por medio de una encuesta). Así, de 2013 a 2016 sesionó los sábados al concluir las clases (de 14:30 a 15:30 horas) y a partir de septiembre de 2017 el taller se desarrolla los viernes de 12:30 a 13:30 horas en la sala de trabajo del CA.

Las estrategias preludeo del taller, básicamente consistieron en obligar a los estudiantes a leer un libro que encajara con los contenidos

de las materias que impartíamos. Así, por ejemplo, en los contenidos de la asignatura “La cuestión étnico-nacional en la escuela y la comunidad” se incluía *Balún Canán* de R. Castellanos; *Los libres no reconocen rivales* de P. Taibo II en la materia “Historia, sociedad y educación I”; o *De ratones y hombres* de J. Steinbeck en la asignatura de “Aprendizaje y desarrollo de personas con NEE asociadas al ambiente” por mencionar algunos textos.

A pesar de tan desatinada estrategia –que ahora lamentamos–, la sostuvimos durante dos años y se suspendió por la concurrencia de reclamos airados de los estudiantes por asignarles una mayor carga de trabajo. No obstante, la magnitud del error, al igual que en los casos de personajes que expresaron haber iniciado su actividad lectora por la fuerza (como el escritor Alejandro Zambra y del escritor y realizador Woody Allen entre muchos otros) pudieron formarse algunos lectores y fueron precisamente ellos(as) quienes solicitaron el taller. Debe agregarse además que, otra parte del naufragio tuvo que ver con la puesta en marcha de la típica estrategia de impartir talleres de lectura y redacción, desde luego, sin los resultados esperados. Por si hubieran hecho falta más problemas, los talleres afianzaron en los asistentes la falaz idea de que redactar con precisión tenía que ver más con mañas y trucos que con un sólido hábito lector.

Fue entonces que se inició el taller, bajo la idea de que, quienes asistieran, lo hicieran en estrictos términos voluntarios. Pero al igual que ocurrió con las estrategias preludio, el taller tampoco estuvo exento de errores; quizás el más grande, para una comunidad de débil lectura (Bahloul, 2003) –identificada en nivel lector nulo o incipiente por medio de una encuesta que se aplica a los grupos de nuevo ingreso–, fue iniciar con la lectura de obras clásicas. Ello implicaba que buena parte de las obras se leyera en el taller. Asimismo, por tratarse de textos voluminosos, los participantes solían aburrirse, extraviar el argumento y renunciar a iniciarse como lectores.

A lo anterior se agrega que, al turnar la lectura en voz alta a cada participante, también solía exhibirse a quienes leían sin la fonética adecuada y terminaban abochornados por su débil desempeño lector. Esta estrategia se sostuvo durante los primeros meses del taller, siguiendo la noción de que la comprensión lectora inicia con la decodificación y la velocidad lectora, propiciadas por la lectura fonológica.

A la fecha, superados los problemas reseñados, el taller se organiza en el orden citado y las lecturas propuestas se agrupan en ciclos de cuatro obras. Los ciclos son temáticos y son nombrados conforme a ello, por ejemplo, en el ciclo *Atardecer* se leyó *Dedos de*

luna de T. Johnston, *Donde el corazón de lleve* de S. Tamaro, *El coronel no tiene quien le escriba* de G. G. Márquez y *El viejo y el mar* de E. Hemingway. La organización por ciclos ha sido favorable porque dota de un hilo conductor tanto al discurso de los participantes como al de los mediadores a la hora de contextualizar las obras y al momento de comentarlas. Desde nuestra posición docente, las relaciones interpersonales respetuosas y afectivas conforman una parte fundamental de un buen ambiente de aprendizaje, al constituir un estímulo para las actividades de pensamiento de los estudiantes, razón por la que, además de cuidar la estética del espacio físico del taller, dado que su objetivo principal es promover su formación valoral, propiciamos un clima de reciprocidad entre las y los participantes y mediadores.

Es importante agregar que algunos participantes permanecen en el taller durante el transcurso de sus carreras, que cinco de ellos(as) – de distinta generación y programa educativo–, ingresaron a maestrías del padrón del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sin que se pretenda adjudicar al taller ese mérito de jóvenes tan estudiosos como ellas y ellos, este dato es relevante debido a que, hasta ese momento, ningún estudiante de la Universidad había logrado ingresar a un posgrado de ese nivel. Dos datos más –estos sí atribuibles al taller–,

revisten una relevancia considerable: cuatro participantes han desarrollado talleres de lectura en sus comunidades de trabajo, y si bien han solicitado apoyo al CA, se trata de proyectos verdaderamente autónomos; y 59 de los asistentes (entre los que destacan personas externas, incluidos niños y adolescentes) han escrito relatos. De estos relatos, 21 formarán parte de un libro en ciernes y 38 fueron incluidas en las dos obras capitulares publicadas hasta este momento, en cuyos escritos, como en toda obra literaria, abordan temas con trasfondo axiológico.

La formación valoral a través de la literatura

En esta sección se incluyen las reflexiones de las y los participantes del taller relacionadas con los valores. Como se indica en la metodología del estudio, dichas reflexiones se extrajeron de las relatorías levantadas durante sesiones del taller efectuadas en diferentes fechas, en busca de responder la pregunta eje de este trabajo, en esencia, basada en la idea de que, la formación en valores es posible por medio de la lectura literaria.

Así, con el fin de mostrar el impacto de las obras literarias en la formación valoral de las y los lectores, se agrupan extractos breves por tema que muestran propensión a ciertos valores universales (Del Salto,

2015), al exaltar la bondad, la fraternidad, la lealtad, la amistad, la compasión o la solidaridad. También se incluyen fragmentos en los que se hace un repudio explícito de la maldad como antivalor, pues, como se ha explicado, no es solo a través de sus ejemplos, sino también de sus contraejemplos como la literatura ayuda al mejoramiento humano, al propender a los lectores(as) a asumir una postura ética frente a los actos reprochables.

La organización de los subtemas sigue un orden parecido. Inicia con un valor como subtítulo, enseguida se indica la obra literaria que suscitó el encomio de dicho valor de manera directa o indirecta y a continuación se agregan algunas narrativas de las y los participantes del taller, con algunos subrayados que buscan resaltar el contenido valoral de la reflexión. Esta sección cierra con un breve epílogo que resalta la referencia a los valores tratados.

La bondad

El mundo es ancho y ajeno*, autor: **Ciro Alegría*

“A mí me gustó mucho el libro... la vida de Rosendo Maqui, toda la comunidad lo quería. **Un líder tierno, desde joven estaba lleno de bondad**, todavía no me consuelo de que murió” (Adriana Jiménez, estudiante de Lepepmi, 08/03/2018).

Clarisa, en Cuentos de Eva Luna, autora: Isabel Allende

“Me dio mucha lástima Clarisa, mantenía a sus hijos, luego, que hizo bueno al bandido que le robó su dinero, ella se lo regala, le dice que para que él no se condene, y el bandido entendió y se hizo como su hijo” (Yissel Carbajal Vázquez, estudiante de quinto grado de educación primaria, 23/03/2018).

Walimai, autora: Isabel Allende

“Trata un tema muy triste, nunca dice que es violación, pero uno entiende cuando Walimai limpia a la muchacha del rocío de los hombres, se ve que sufre mucho, sus ojos le dicen que la mate, él entiende, **te llega mucho, te da dolor**” (Concepción Carrión, egresada de LE, 10/06/2017).

La solidaridad

El pizarrón encantado, autor: Emilio Carballido

“El niño, armado con el pizarrón se pone a ayudar a los demás. Él solo busca hacer el bien” (Citlali Hernández Cruz, estudiante de LIE, 9/11/2013).

“Cómo logra crear, el pizarrón es otro mundo, piensa cómo solucionar problemas y **el niño escribe en el pizarrón y lo va solucionando, todo lo hace por ayudar que los demás sean**

felices...” (Osvaldo Pérez Tavira, estudiante de bachillerato, 9/11/2013).

El príncipe feliz, autor: Oscar Wilde

“La golondrina le ayuda mucho. Le quitan todo lo bonito que tenía porque los pobres lo necesitaban. Y qué hizo el gobierno, lo desechó” (Adriana Jiménez, estudiante de Lepepmi, 8/02/2014).

***La máscara de la muerte roja*, autor: Edgar Allan Poe**

“Las personas se estaban muriendo. Les empezaban a arder los pies y sangraban, pero **al príncipe no le importaba la gente pobre, que se murieran de hambre**”. (Niña Yissel Carbajal Vázquez, estudiante de cuarto grado de educación primaria, 11/03/2017).

La amistad

***El principito*, autor: Antoine de Saint Exupéry**

“Si bien dicen que está dedicado a los niños, deja muchas enseñanzas, por ejemplo, el valor de la amistad.

Es una crítica a ciertas personas, que no vemos más allá de lo material, lo económico. Lo esencial es invisible a los ojos”.

(Juan Carlos, estudiante del CREN, 19/09/2015).

“No lo leí, pero al hojear, recordé a una sobrina. Me dio a leer unos corazones, significaban que me quería mucho... **muestra que el**

autor era muy tierno". (Concepción Carrión, estudiante de LE, 19/09/2015).

***Dedos de luna*, autora: Tony Johnston**

"... la lectura trata de una forma de cómo ver la muerte. No verla como algo malo. Sino decir, bueno, ok, se fue, pero qué nos deja esa persona, no qué ya no va a hacer, sino qué nos está dejando. Es una forma más sana de verla". (Malinali Cariño Salgado, estudiante de Pedagogía, 04/10/2019).

La lealtad

***Frankenstein* o el moderno Prometeo, autora: Mary Shelley**

"Me pareció muy triste cuando se acercó a la familia. Él solito se hizo a la idea que eran humanos, sensibles. Notaba tristeza en ellos. Cuando llegó la primavera, le sirvió que el anciano fuera ciego, porque solo iba a encontrar en él su alma y no su fealdad física. **Sentí muy feo, cuando dice ahora voy a buscar unos amigos que amo tiernamente**". (Najandi Santillán López, estudiante de LIE, 25/03/2017).

"A mí me llamó mucho la atención la novia del Dr. Víctor, era muy buena, aunque él no le escribiera en mucho tiempo, ella lo comprendía, decía que era por tanto trabajo". (Liliana Galeana, estudiante de LIE, 25/03/2017).

***El Conde de Montecristo*, autor: Alejandro Dumas**

"Cuando el Conde regresa, ya es uno de los hombres más ricos de Europa, **vuelve a buscar a su antiguo patrón, y lo encuentra pobre. Entonces le deja un diamante** para la dote de su hija y **después le devuelve el Faraón con toda su tripulación...**"

(Evaristo Arcos Miranda, estudiante de Lepepmi, 02/06/2016).

Contraejemplos literarios: la ingratitud humana

***Las batallas en el desierto*, autor: José Emilio Pacheco**

"El libro está impresionante, el niño se enamora, en la página 41, hay una frase que me gusta: **Todos somos hipócritas, no podemos vernos y juzgarnos como a los demás...**" (Laura Vanessa Rueda Cuevas, estudiante de LIE, 25/01/2014).

"Dice algo que me gustó mucho: **"Jim se hizo mi amigo porque yo no fui su juez"**, y es la verdad, cuántas veces nos ponemos **a juzgar a los demás** (América Arroyo Arias, estudiante de LIE, 25/01/2014).

***El ruiseñor y la rosa*, autor: Oscar Wilde**

"Me parece muy triste cuando muere el ruiseñor. **Me hizo llorar por el sacrificio que hizo por un placer de alguien que además ni vio su sacrificio.** (Mireya Villalobos, estudiante de LE, 8/03/2014).

***El amigo fiel*, autor: Oscar Wilde**

“Protagonizan dos amigos, el molinero y el pequeño Jean... dice que muchas personas obran bien, pero muy pocas hablan bien. Lo que prueba que **es necesario fijarse qué se les dice a las personas, sobre todo cuando es gente que sufre mucho.**

Muchos de nosotros, en los momentos en que debemos acercarnos a una persona, **nos vemos abandonados por los amigos**” (Norma Citlali Hernández Cruz, estudiante de LIE, 8/03/2014).

***Mamita Yunai*, autor: Carlos Luis Fallas**

“Cuando leí pensé: esclavitud ¡uh, ha de tener mucho!, pero no, fue apenas. **No sé, sentí coraje por lo que les hacían, primero no sabía qué era el suampo, luego, cuando muere el Calero ya no pude seguir...** después empecé otra vez, y sí, los patrones no les pasó nada, siempre poderosos!” (Esther Román Salgado, estudiante de LIE, 12/06/2014).

***Walimai*, autora: Isabel Allende**

“**Los seres humanos somos una especie de catástrofe,** dejamos rastros de desperdicios. Como gentes que van a sitios hermosos, pero destruyen lo natural, las aldeas, matan a personas,

y los pobres deben emigrar a otro lugar, a sufrir mucho”.

(Samuel Hernández Santos, estudiante de LIE, 10/06/2017).

Donde el corazón de lleve, autora: Susana Tamaro

“Yo sentí mucho que la señora se quedara sola, ni quién la ayudara cuando se cae. **Da coraje que la nieta no le contesta sus cartas.**

Me acordé de mi abuelita, ella nos cuidó porque mis padres no estaban con nosotros” (Jaqueline Correa, estudiante de LIE, 19/12/2019)

“Así como lo relata, era mi abuelito, así lo relata la obra. Supongo que, así como ella le dio todo a su nieta, mi abuelito les dio todo a sus hijos. Y cuando estamos muertos, es cuando las personas empiezan a querernos. **Estamos enfrente de una persona y no le decimos lo mucho que la queremos.**” (Camila I. Gómez Cruz, 09/12/2019).

La buena tierra, autora: Pearl S. Buck

“A mí me pareció triste respecto a las mujeres. **Decía que si una mujer servía para dar hijos varones no podía quejarse de nada más si sólo tenía hijas.** Me llama la atención la manera en que posteriormente cómo el papá va queriendo a su hija”. (Waris Cibela Teutla Gutiérrez, estudiante de secundaria, 22/04/2016).

Después del almuerzo, autor: Julio Cortázar

“A mí me pareció una obra interesante, empecé a leerla, igual aquí, tengo esa duda de quién era, y terminé el libro. **Al principio pensé que era una mascota.** Cuando fui leyendo, vi que **era un hermano con alguna discapacidad. No lo quería sacar tal vez por inmadurez. Al final lo abandona** y su conciencia lo hace volver”.

(Tanya Castrejón, estudiante de Pedagogía, 11/03/2020).

En los extractos presentados se interpretan los valores de un trasfondo en que los personajes ayudan o desean ayudar a los demás. Puede observarse que los valores no son verbalizados por las y los participantes, pero sí quedan claramente esbozados en los extractos. El trasfondo valoral de las narrativas debe advertirse en el reconocimiento de los hechos, actitudes y proyectos humanos de ayudar, comprender y valorar a los demás.

La lealtad es un valor fundamental, no suele considerarse al anteponer el respeto y la solidaridad primero, sin embargo, refiere un serio compromiso con principios y personas que han contribuido de manera benéfica en una trayectoria de vida y durante las sesiones llegan a ser muy tomados en cuenta por las y los participantes.

La solidaridad, quizás exhibe uno de los máximos valores universales. Está relacionado con la ayuda al necesitado, al vulnerable,

aquél que no remontará sus problemas si no media la ayuda de los demás. Aun sin enunciarse como tal, este valor suele causar un impacto profundo en las y los participantes como puede advertirse en sus narrativas.

La construcción de contraejemplos implica una ardua tarea para los escritores, de ahí el impacto favorable que se advierte en las reflexiones de las y los lectores del taller. Los extractos seleccionados evidencian de manera gráfica la asunción de posturas éticas, así como el intenso repudio hacia hechos y actitudes negativos también refrenda dicha postura. En la generalidad de las participaciones, es palmaria una postura enérgica frente a los actos de ingratitud humana, y un pensamiento crítico avanzado, incluso en los lectores(as) infantiles.

Comentarios finales

La lectura literaria es fundamental para la enseñanza de los valores, al ofrecer escenarios donde se acatan o se falta a ellos, mediante hechos que desatan tempestades fáciles de apreciar por un lector(a), en escenarios limitados al contenido de una obra.

En torno a la pregunta sobre cómo lograr la formación valoral de la infancia y juventud planteada al inicio, a la luz de los resultados del taller de lectura y escritura sostenido en el tiempo, propugnamos por la

promoción de la lectura literaria como recurso axial para la formación en valores de la infancia y juventud.

La adquisición de experiencias –tanto positivas como negativas–, para conducirse de manera acertada, exige amplios intervalos de la vida de las personas y, por el hecho perentorio de nuestra existencia, llegan a ser imposibles de vivirse en su yo propio. Es por ello que es preciso tomar los atajos que ofrece la literatura, recurso estético cuya naturaleza logra transmitir al lector la tensión de los protagonistas al enfrentar dilemas morales decisivos. Son estos puntos críticos los que estimulan la lectura comprensiva, al tornar imperioso para el lector analizar las decisiones que los personajes toman o deben tomar, así como la asunción de una postura clara frente a las injusticias. Estos balances son a su vez posibilitados por el pensamiento crítico que en el lector van formando las obras leídas, como puede apreciarse en las participaciones de las y los lectores.

No obstante la imprecisión del argumento anterior en favor de la efectividad de la literatura para formar en valores, una espiral de efectos positivos de la literatura en el sujeto que lee es palpable: aprender de otras vidas, hacer un examen de lo positivo o negativo y la asunción de una postura ética. En un plano secundario, pero también muy

importante, se agrega un sin fin de habilidades y aprendizajes que solo se adquieren a través del ejercicio lector.

Refrendamos que, en la formación valoral de la infancia y juventud, la lectura literaria desempeña un papel cardinal. En virtud de ello, sostenemos que, prescindir de la literatura como recurso pedagógico para el logro de este complicado cometido, tornaría aún más intrincado su método de enseñanza, al ceñir casi toda su pedagogía al ámbito discursivo a través del consejo, la anécdota o el escarmiento, dado que, a diferencia de las obras literarias, estas técnicas se desgastan en el corto plazo, no así el caudal creativo de las metáforas poéticas contenidas en los libros, cuya contribución a la formación valoral es mucho más gráfica, efectiva y duradera. Propugnamos por impulsar la lectura literaria desde el hogar y la escuela, toda vez que, quienes leen, incrementan su conocimiento, logran un pensamiento crítico y cultivan las habilidades propicias para aprender a lo largo de la vida, una de las claves para conformar sociedades avanzadas.

Referencias bibliográficas

Albarrán, B. Miranda, A. y Teutla, O. (2022). *Mediación profunda: narrativas a partir de un taller de lectura y escritura*. Castellanos Editores.

- Álvarez, C. y Gutiérrez, R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 303-319. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42081
- Bahloul, J. (2003). *Lecturas precarias*. SEP.
- Benda, A. Ianantuoni, G. y Lamas, H. (2006). *La lectura: corazón del aprendizaje*. Bonum.
- Bernal, M. (2015). Prólogo: accionar la lectura, en *La lectura como acto*. Bonilla Artigas, UAEM.
- Bettelheim, B. (2016). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bruner, J. (2012). La importancia de la Educación. Paidós.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades *Lectura y Vida*, (1) 6-14. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91.pdf>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Cuéllar, H. (2016). *¿Qué es la filosofía de la educación?* Trillas.
- Del Salto, M. (2015). Educación en valores: propuesta de una estrategia. *Medisan*, 19(11), 1421-1429. <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v19n11/san161911.pdf>
- Domínguez, I. Rodríguez L. Torres Y. y Ruiz, (2015). Importancia de la lectura y la importancia de en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social*, 3 (1), 94-102. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012>
- Fullat, O. (1992). La educación y sus saberes. *Revista Educación*, 1(2), 145-166. <https://dialnet.unirioja.es>
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2009). *La educación en valores como eje metodológico en la intervención social y educativa*. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (5), 1-10. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6273.pdf>
- Fierro, C. y Carvajal, C. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Sinéctica*, (22), 3-11. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817932002.pdf>
- Kant, I. (s/f). *Pedagogía*. www.philosophia.cl/

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Miranda, A. Albarrán, B. y Teutla, O. (2015). *El libro de los anhelos: historias de vida y esperanza de un colectivo de lectura*. Castellanos Editores.
- Navarro, M. (2015). Hacia una educación en valores que responda a los retos de la sociedad actual: el caso del CEIP Juan Ramón Jiménez. *Cuestiones Pedagógicas*, (24), 11-24
- Nussbaum, M. (1995). *Justicia poética: La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, (8), 69-88
- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Anagrama.
- Pérez, G., y Nieto, S. (1992). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (10-11), 177-198. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4177/4196>
- Petit, P. (2013). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Toboña, A. (2017). *Neurología de la maldad: mentes predadoras y perversas*. Plataforma Editorial.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación en valores en la educación básica*. SEP.
- Zambra, A. (2018). *No leer, crónicas y ensayos sobre literatura*. Anagrama.

LOS VALORES MORALES Y ÉTICOS EN EL DOCENTE. PERSPECTIVA PERSONAL

Alejandra Ramos García
Universidad de Sonora
ORCID 0000-0001-7268-6556

Resumen

En el presente documento, se desarrolla una reflexión sobre los valores morales y éticos que debe tener un docente en su labor educativa diaria, independientemente del nivel en el que se desenvuelva. Se toman en cuenta aportaciones de distintos autores, pero, además, el propio autor de este documento, muestra una visión desde una perspectiva personal, experiencias, prácticas, hábitos inculcados, pericias y aprendizajes a través del tiempo, relacionado con los propios valores éticos y morales que han sido parte de su caminar por la vida. El docente se encuentra en un escenario donde su auditorio está atento al más mínimo detalle de su personalidad, por lo cual, tiene una posición privilegiada para lograr un cambio positivo en la vida de sus estudiantes.

Palabras clave: Educación, Experiencia, Estudiantes, Desarrollo, Sociedad.

Abstract

In this document, a reflection is developed on the moral and ethical values that a teacher should have in their daily educational work, regardless of the level at which they operate. Contributions from different authors are taken into account, but also, the author of this document, shows a vision from a personal perspective, experiences, practices, instilled habits, expertise and learning over time, related to their own ethical and moral values that have been part of his walk-through life. The teacher is on a stage where his audience is attentive to the smallest detail of his personality; therefore, he has a privileged position to achieve a positive change in the lives of his students.

Introducción

“Durante la década de los noventa, comenzó a manifestarse una preocupación mundial por el comportamiento del ser humano y sus consecuencias en todos los ámbitos. Algunas de las causas señaladas son la pérdida de la conciencia social, el descuido de la educación de las nuevas generaciones, (entendida como la formación total del ser humano, no sólo los niveles académicos que se pueden alcanzar), y la pérdida de los valores y el respeto social e individual.” M.C. Ma. del Carmen Macías Huerta, Juana Elena Macías Huerta.

El documento que a continuación se presenta, trata de situaciones personales vividas, enfocadas directamente en este tema de suma importancia para las sociedades de todos los tiempos, pero sobre todo para la sociedad actual, los valores éticos y morales.

Siempre hemos hablado o enfocado dichos valores a la educación de las y los estudiantes, de las y los alumnos, se dice que el papel de la profesora y del profesor es reforzarlos dentro de la institución, que sean parte de su formación, e incluso, en ocasiones, el o la docente tienen el deber de tratar de inculcarles dichos valores desde cero.

Hoy en día se encuentra que socialmente se está faltos de principios, de ética y de empatía, lo que ha llevado a situaciones incómodas, molestias, falta de tacto para desarrollar relaciones sanas dentro los grupos a los que pertenecen las personas, como docentes se ha dado la tarea de reforzar estos valores en las y los estudiantes, y más aún, adoctrinarlos en ese rubro, pues se dice que los valores se inculcan desde casa, pero ¿Qué sucede cuando llega al aula algún estudiante falto de ello?.

La tarea asignada al educador, a la educadora, es ardua y comprometida, pues hay se salvaguardar la sana convivencia entre los alumnos y las alumnas y entre ellos y sus superiores, como el docente

o la docente, la directora o el director, incluso la relación entre los y las alumnas con agentes externos a la institución como pueden ser supervisores, vecinos o padres de familia.

Es por ello que la labor del o la docente con respecto a la transmisión, reforzamiento y desarrollo de los valores en las y los estudiantes juega un papel muy importante e interesante dentro de la sana convivencia tanto dentro del aula como en la misma institución en general.

Se dice que hay que pregonar con el ejemplo, entonces, para poder lograr lo mencionado en los párrafos anteriores, el o la docente deben tener en consideración el hecho de fomentar esos valores a partir de la habilidad propia para preservar y poder difundir desde la experiencia y vivencia personal, la propagación práctica hacia las y los alumnos de esos mismos valores.

La actitud del docente es primordial en estos casos, puesto que las y los estudiantes son personas ávidas de aprendizaje, esté consciente de ello o no. Y no solamente de aprender contenidos, sino, de actitudes, de relaciones sociales, de desarrollar habilidades, las cuales van progresando a medida que se va relacionando en los grupos a los que pertenece.

Recordando que en este tema, el de los valores, principios y todos los periféricos que se suman al concepto, el docente y la docente, en cada caso, juega un papel fundamental como líder de las y los estudiantes, en base a ello, es el ejemplo a seguir, de una u otra manera, de los mismos, independientemente del nivel escolar en el que labore.

¿Qué sucede con el o la docente, en su papel de transmisor, de guía, de facilitador, de ser humano con una responsabilidad enorme en sus manos?, ¿qué sucede con los valores éticos y morales que él o la docente debe llevar consigo siempre y sobre todo cuando en sus manos está la formación de seres pensantes, que son, de algún modo, moldeables para enfrentarse a una sociedad que muchas veces no permite o discrepa con esos principios tan importantes que deben ser parte de la vida misma, los valores.

Describiré, a manera personal, partes de experiencias vividas que me parecen adecuadas para ejemplificar de algún modo el tema del presente documento.

Proveniente de familia de profesores, tíos, tías, padre y madre, me tomaré la libertad de hablar en primera persona, siempre me visualizaron precisamente como profesora, de primaria, secundaria, o cualquier nivel, pero profesora al fin... a veces es difícil no poder cumplir

con las expectativas de los padres, pero estaba decidida a no serlo. Los valores inculcados por ellos fueron básicamente mi bandera, siempre fiel, mi vida era guiada a través de ellos. Mi madre, firme, recta, llevando a la práctica de su vida cada uno de los valores que inculcaba, y yo los tenía que seguir al pie de la letra, pues era “el ejemplo de mi hermana menor.”

Una de las actividades humanas con mayor trascendencia e impacto en la sociedad es, sin lugar a dudas, la labor docente. Por esto, es importante considerar que toda persona con las funciones de un profesor, tiene una responsabilidad que va más allá de transmitir únicamente conocimientos.

El maestro o instructor que ha logrado influir positivamente en las personas bajo su tutela -sin importar la edad de los alumnos o el área de desempeño-, seguramente debe el éxito de su trabajo, a la calidad humana que vive y hace vivir dentro y fuera del aula; desgraciadamente, el amplio bagaje cultural y de conocimientos muchas veces es insuficiente para realizar una labor educativa eficaz.”

Les contaré una parte de mi vida para comprender de la mejor manera lo que quiero transmitir. Al concluir la licenciatura, salgo a la vida laboral y creía saber todo, apenas empezaba, ¡deje la teoría en las aulas y ahora sí!, a la vida real, y entonces encontré mi trabajo ideal

como gerente de Recursos Humanos, pase por varios exámenes, entrevistas, preguntas, interpretaciones. Me sentía agobiada pero ansiosa por comenzar, estaba lista.

Tiempo después, por cuestiones personales, deje mi puesto soñado, algo me faltaba, no estaba del todo satisfecha con ello. Y se dice que así empiezas el camino de tu vida, experimentado, tratando de encontrarte. No pasó mucho tiempo cuando se me otorgó una base administrativa en una secundaria con la promesa de pronto recibir horas en propiedad, nunca estuvieron más equivocados y nunca me sentí más inocente. Cabe destacar que en aquellos años no existía la evaluación docente.

El hecho de estar en un trabajo que no es el esperado, no te llena de satisfacciones, pero el destino, las circunstancias me llevaron ahí, tenía que hacer lo que se debía y sostener con firmeza las enseñanzas de antaño. Es aquí, donde empieza una lucha interna y la visión de un futuro incierto en el ámbito profesional. Acepté gustosa ya que a mis padres los hacía felices que yo ingresara al sistema educativo estatal, abrazando los valores que llevaba en mi equipaje, se hacía menos pesada la carga.

Tiempo después inició una maestría en docencia, y es cuando obtengo mi primera oportunidad frente a un grupo de 32 alumnos

de entre 13 y 15 años, de tercer grado de secundaria, para impartir la asignatura de inglés, fue un reto muy grande, tenía una responsabilidad enorme en mis manos, me sentía nerviosa, emocionada, estresada e ilusionada. A pesar de todo, decidí que daría lo mejor de mí, demostrar, argumentar, evidenciar... me prepararía para poder ser una excelente profesora, un ejemplo.

Después de todos esos sentimientos y emociones que tuve en un inicio, resultó que me sentía plena al estar frente al grupo, al impartir mi clase, al ver logrados objetivos propuestos con mis alumnos. Siempre llevada de la mano por la responsabilidad, el respeto, la coherencia, la lealtad, pero sobre todo la empatía, que, de los valores, según mi perspectiva, es el más importante de ellos, para poder sobrevivir a la sociedad, sobre todo a los cambios actuales, en esta que nos estamos desarrollando tan aceleradamente, con toda la información a nuestro alcance y las situaciones que derivan de ello.

En un principio quería saber todo de ellos, que hacían, como vivían, quien era su amigo, su amiga, su mamá, su papá, etc. Poco a poco comprendí que un maestro debe tener ciertos límites con sus alumnos y con la vida de ellos, estar, pero no imponer, escuchar, pero no decidir, hablar, pero no opinar mucho.

Con este acontecimiento, tuve la oportunidad de darme cuenta que todo lo que mi madre era, esa rectitud inquebrantable, sus acciones al ser maestra, al ser mi maestra de quinto grado y escribir en la boleta de calificaciones mi primer siete, gracias al valor de la honestidad, bastante arraigado en su ser, del cual aún le hago reclamos, es la misma respuesta que yo le doy a mis alumnos cuando no logran cumplir los objetivos planteados en un inicio, - no puedo ponerte una calificación que no te ganaste-, A lo que voy con esta historia, es que me gustaría hablar de cómo fui apropiándose de los valores que mi mamá, sin ningún esfuerzo, logró implantar en mí. Ella tiene esa vocación. Ella siempre supo que quería ser maestra, y fue una de las mejores. (Hoy ya está jubilada). Es aquí donde volvemos a la importancia del ejemplo que un docente representa para ese público que decide quedarse en el papel de alumno y de receptor en nuestra aula.

Ella siempre tiene ex alumnos que saludar. Aún recibe de ellos, los cuales tomaron clase en secundaria y hoy ya son adultos con hijos, felicitaciones del día del maestro, abrazos llenos de cariño sincero y admiración cuando suelen encontrarse; ella es muy inteligente, es muy raro que no recuerde un nombre o incluso, el grupo o la escuela donde le dio clases a ese señor o a esa señora. Y siempre quise ser como ella. Creo, pienso, que ser una maestra así, exigente en su momento, pero

comprensiva cuando es necesario, es la clave para ser un maestro exitoso, un docente para ser recordado.

“Los valores, empero, no pueden ser conocidos por el intelecto, pues son esencias ilógicas, son sentidos por la emoción, el ánimo o el “corazón”. Se aproxima así Scheler al concepto de la “lógica del corazón” de Blas Pascal.

El sentido de los valores o estimativa nos los muestra como aquellas cualidades permanentes que producen de suyo un deber ideal y si a este deber le damos forma dentro de la vida diaria se convierte entonces en “imperativo”. Puesto que la ética estriba en los valores aprehendidos con “evidencia emocional”, es ella absoluta y, por ende, igual para todos los pueblos (¡ética universal!). La diferencia práctica de la ética procede sólo de la diferencia racial, histórica o geográfica en el sentimiento producido por el valor.

Pero, el hombre no sólo siente los valores sino también qué valor es menester preferir, de acuerdo a su jerarquía en el conjunto de valores. Así, el grado ínfimo lo constituyen los valores del sentir sensible: lo agradable y lo desagradable, lo provechoso y lo dañino, el placer y el dolor. El segundo grado lo conforman los valores del sentir vital: lo noble y lo innoble (vulgar). El tercero, los valores del espíritu: lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, el aprecio puro de lo verdadero o

cultura. El cuarto y más alto grado lo conforman los valores de lo sumo y lo profano, los valores místicos con sus dos estados axiológicos superiores: el éxtasis y la agonía. No existe, según Scheler, un grupo aparte o independiente de valores “morales”. La moralidad consiste en realzar dichos valores, del mejor modo posible, en la vida cotidiana y práctica.”

Otra persona no tan allegada, pero de la cual aprendí muchísimo dentro del ámbito educativo, es un director muy dedicado a su labor. Una persona experta en gestionar, tanto recursos materiales como asuntos del personal del centro educativo. Él siempre trabajó bajo la consigna de ganar- ganar, con él aprendí a cumplir nuestras metas propuestas, lograr los objetivos planeados.

Siempre mantuvo optimista a todo el personal de la escuela, gracias a su alegría y dedicación, al respeto y a su alto grado de responsabilidad, y es por ello que siempre estuvimos dispuestos a apoyar para sacar adelante el nombre de la Institución y a pesar de que había mucha gente que no estaba de acuerdo con algunas propuestas o actitudes de él, aun así, logró formar un equipo unido y posicionar a la escuela como una de las mejores de nuestra Ciudad. Su meta siempre la tuvo bien clara, y logró lo que desde un principio se había

propuesto. En todo momento tuvo claro su objetivo y no lo perdió de vista.

“Para recibir hay que dar, y es esta forma de negociar la que permite que todas las partes involucradas ganen algo para solucionar los problemas. ... A esta forma de negociar se le conoce como negociación integrativa, y se caracteriza en que todas las partes involucradas ganen algo”.

Cuando había algún problema entre compañeros o algún desacuerdo entre nosotros o con él, siempre consensaba a reunión para aclarar puntos, llegar a acuerdos, que en realidad esto último es con lo que yo me quede, lo adopté dentro de mi labor docente, de mis relaciones de trabajo, porque durante los años que tuve a esta persona como director, me di cuenta que esa es una de las claves para poder lograr los objetivos, laborales, profesionales y por qué no, personales también, tomar acuerdos para lograr los objetivos o metas en común.

Hasta este momento de mi vida he adoptado y he tomado lo mejor que me han dejado las personas más preparadas que se han cruzado en mi camino, siempre es tiempo de aprender y de cambiar de actitud cuando así sea necesario, aquí no estamos para ganar o perder, mi pensamiento siempre ha sido que estamos para aprender, en todo momento y de toda persona o especie. Que nuestras actitudes no nos

definan, ya que esas son las que nosotros mismos podemos cambiar al asimilar el conocimiento que alguien más tiene, aceptar que somos seres con límites, pero con sed de aprendizaje, de conocimiento.

Lo que he logrado o lo que me ha marcado, lo que he aprendido y lo que he impartido, creo firmemente que es gracias a los valores y actitudes con los que me criaron, es imperativo que un docente tenga presentes esos valores que en las escuelas nos hacen leer a nuestros alumnos cada lunes cívico. Que no son solamente para ellos, si no que nosotros debemos retomarlos, recordarlos y apropiarnos de ellos, ya que como se ha mencionado, el docente es y será siempre un ejemplo a seguir, directa o indirectamente para las y los alumnos, sea el nivel educativo que sea.

A veces decimos: -hablar de valores ya está muy trillado-, pero si se analiza un poco más a profundidad, un docente, que es quien tiene en sus manos la gran responsabilidad de guiar, encaminar, impartir conocimiento a otro ser humano, debe tener presente siempre que su labor ha de estar edificada con las bases de los valores. Ser docente lleva el sello de ejemplificar las acciones, de ser guía para tus estudiantes, lo cual se debe tomar muy en serio tanto dentro como fuera del centro de trabajo en el que estamos desarrollándonos.

Los maestros(as) tenemos una responsabilidad social, cultural y educativa que trasciende el plano de la enseñanza escolar y la sola transmisión de contenidos curriculares, pues como nos lo ha sugerido Freire (1987), participar de la educación implica asumir ética y políticamente el ejercicio de la profesión.”

Hoy en día, la confianza que los padres de familia depositan en los docentes de las instituciones a las que acuden sus hijos, independientemente del nivel educativo que confiera, se ha ido perdiendo o ha llegado al grado de ser nula. Los tiempos que vivimos son de incertidumbre, de desaliento y de poco sentido común entre las personas, el hecho de ser docente en estos tiempos, no es igual a tener la capacidad de antaño para discernir objetivamente entre diversas situaciones que se puedan presentar en lo que se refiere a la labor docente y la relaciones que se desarrollan entre docente y estudiante.

Inclusive, la ética se ve sesgada por los cambios que se han vivido con el paso del tiempo. Se albergan momentos de cambios drásticos en casi todos los ámbitos de la vida de las personas ya sea científicos, sociales, culturales, tecnológicos. La vida es más veloz, más ligera, la atención en general de las y los ciudadanos se ve desviada hacia puntos menos importantes y más banales para el devenir del ser.

Se ha fincado el término sociedad del conocimiento y el de sociedad de la información, pero de qué manera repercuten éstas conceptualizaciones en las generaciones de estudiantes y sobre todo en las y los docentes que llevan a costas la valiosa tarea de ser mediadores entre el conocimiento y los alumnos, entre el desarrollo de las habilidades y sobre todo aplicar y llevar a la práctica el desarrollo y renacimiento de los valores a las aulas.

“La sociedad de la información no está limitada únicamente a Internet, aunque éste ha desempeñado un papel muy importante como un medio que facilita el acceso e intercambio de información y datos las enciclopedias libres son un ejemplo de los resultados del desarrollo de este tipo de sociedades. Recientemente se considera a los weblogs como herramientas que incentivan la creación, reproducción y manejo de información y conocimientos.

Lo importante para los individuos es vivir de acuerdo con las exigencias de este nuevo tipo de sociedad, estar informados y actualizados, crear e innovar, pero sobre todo generar conocimiento, que surge de los millones de datos que circulan en la red. Todo pasa a formato digital; todo termina formando parte de la web: todo está al alcance de la mano, unas como informaciones abiertas, accesibles a cualquiera; otras de acceso restringido.”

Actualmente, las y los estudiantes están inmersos en la era digital, en la era de la información, todo dato, toda duda, toda referencia, la tienen solo a un clic, y no solo las y los alumnos, sino también las y los docentes. Existe tanta información al alcance de todos que se llega a olvidar la realidad que se vive, se ha ido dejando de lado lo que más peso debe tener sobre todo en ésta época: los principios y los valores, el desarrollo de los mismos y el hecho de tener presente cada uno de ellos como sello de distinción.

Es bien sabido que el docente, el profesor, es de alguna manera un líder para sus alumnos y alumnas, más que nada en los niveles educativos como son jardín de niños, preescolar, primaria, ya que las y los estudiantes están saliendo del seno familiar e incorporándose a nuevos grupos sociales, en éste caso, el escolar, lo que en un inicio lleva a inclinarse por su profesor o profesora y seguir su andar como ejemplo.

Es aquí donde el papel del docente es fundamental pues de algún modo la profesora o el profesor fungen como el modelo a seguir para cada uno de sus alumnas y alumnos. Se debe tener especial cuidado con las actitudes, las formas ya que el subordinado, es decir, la o el estudiante tienden a imitar a la o al profesor en su cotidianidad. Es por ello que toda conducta de la o el docente influye directamente en el

progreso y desenvolvimiento de cada uno de sus alumnos y alumnas a su cargo.

...”El maestro(a), lejos de permanecer “neutral” hacia la enseñanza y desarrollo de los valores en los alumnos, al enfrentarse con la necesidad de resolver un problema relacionado con los valores lo hace de manera deliberada y en función del conjunto de creencias, tradiciones e ideologías que se sintetizan en su historia personal y profesional.”

Es por ello, que más que una vocación, es una necesidad que los docentes y futuros docentes se apropien de los valores esenciales con los cuales debemos vivir, que sean la base de nuestra labor educativa, para además de transmitir conocimientos, ser guía en la apropiación del mismo, seamos realmente un ejemplo y una huella para nuestros alumnos.

Es importante dar a conocer uno de tantos conceptos de educación, ya que prácticamente, al hablar de valores se relaciona íntimamente con ella, del cual hay muchos, diferentes autores, teóricos, lo han interpretado según su experiencia, pero el que se adecúa al tema desarrollado en este documento es el siguiente:

“Proceso o trayecto de formación de los sujetos, principalmente de significados acerca de los contenidos de vida, del mundo, de la

sociedad; de identidades de sí mismo y de los otros; de sentidos para la vida propia y la existencia comunitaria y social.”

La educación comienza en casa, esa es la frase mayormente pronunciada en el ámbito educativo; personal y profesionalmente hablado, parte de la formación recibida así fue, porque en tiempos de antaño, ser hijo o hija de maestros era sinónimo de educación, seriedad, solemnidad, disposición. Al menos esa era la percepción que se tenía, y a pesar de todo, se va aprendiendo que inconscientemente se quedan grabadas en una parte del cerebro cada una de las etiquetas puestas a través de los años, las cuales van a tener un papel muy importante dentro del desarrollo y soltura, manera de pensar y percibir el contexto que rodea a las personas a lo largo de su vida, y van a definir, consciente o inconscientemente, lo que la persona es y en lo que se va a convertir.

Es difícil mas no imposible, según la Programación Neurolingüística, poder deshacerse de esas etiquetas que durante años han regido la vida de cada una de las personas y se han encargado de trabajar sobre sus límites, los límites que esa parte del cerebro almacenó tan celosamente, que es muy difícil penetrar y cambiarlos.

De ahí parte también, lo que hemos venido describiendo y sobre lo que se ha querido enfocar en el presente documento, al hablar de la

propia formación, la propia experiencia, que en este caso son los valores que inconscientemente fueron insertados en el “chip” de la autora y en el de las personas que se desarrollan de manera integral, los cuales, ya no se pueden remover ni pueden ser violentados.

Con ellos, los valores, se vuelve a veces más fácil a veces más difícil el caminar sobre el tiempo de vida que las personas llevan aquí. Es difícil porque la sociedad que se ha construido, cada vez está más carente de ellos, es más fácil dejarlos por un lado y sobrevivir que llevarlos en la bolsa y cargar con ellos todo el tiempo.

Esas palabras que a veces solo se repiten por memorización, realmente se están perdiendo, se están yendo de las manos, pues hablando de manera general, la situación social, el contexto y la manera de vivir, cada vez prescinde más de ellos, y en realidad, se necesitan ahora más que nunca.

La reconstrucción de los valores, el retomar estos términos y darles el peso real que tienen es tarea no solo del docente, sino que es imperativa la participación de todos como sociedad, dentro del papel que desarrolla cada una de las personas que forman parte de ella. Desde la principal trinchera que es el hogar y la familia y tomando muy en cuenta el recurso principal de cada profesor y de cada profesora: el ejemplo.

Pero ¿qué sucede, si la o el docente no ha guardado sus principios, sus valores en la bolsa que lleva a cuestas?

A manera personal, nuevamente, me gustaría comentar una situación vivida muy de cerca. Por obvias razones omitiré identidades. Sucede que normalmente o por tradición, según la primera impresión con la que nos quedamos de una persona, ya sea al verla o escucharla, tendemos a idealizarla inmediatamente, casi imperceptiblemente.

Esto pasa más que nada con las y los docentes. Por tradición, la profesora y el profesor son personas de respeto, de honor, incluso de pleitesía, porque históricamente son personajes que representaban y representan, claro, sabiduría ante la vida y experiencia para resolver situaciones en específico. Pero que sucede cuando se da un giro de 180 grados y se vuelve una o un integrante del gremio educativo nocivo, falta de principios, falta de valores pero, ante la sociedad, es lo que es, un profesor, una profesora.

Hace algunos años, dentro un centro de trabajo en el que estuve laborando un tiempo, ocurrió una situación. Profesor con aproximadamente veinte años de experiencia, poco más poco menos, respetable docente, esposo, hijo, padre.

Ejemplo a seguir para muchos docentes en la institución educativa, sabio, excelente impartiendo su clase, conocedor de

contenidos del programa educativo. Bien vestido, puntual, los alumnos lo evaluaban como el mejor profesor que habían conocido e incluso, se puede mencionar que es el profesor que más regalos recibía en navidad por parte de sus alumnos y sus alumnas.

“En la actualidad se presenta un debate teórico en torno a la falta de consenso de lo que significa ser un *buen profesor* o un *docente efectivo*. La literatura da cuenta claramente de dos posturas diferentes: por un lado, la investigación sobre la enseñanza realizada en las últimas décadas predominantemente en el mundo anglosajón, orientada a construir modelos para definir las características de un buen profesor o el profesor eficaz (Schoenfeld, 1998), siendo el *modelo proceso producto* el más representativo; y por el otro, las posturas de corte constructivistas que sostienen que es prácticamente imposible encontrar un modelo general de docente efectivo (Coll & Sole, 2002).

Con respecto al modelo anglosajón, Shulman (1986) propone que los atributos generales más importantes que debe tener un buen profesor son: el dominio de su materia, o sea, el conocimiento del contenido, y el conocimiento psicopedagógico, es decir, que sepa cómo enseñar ese contenido. De acuerdo con Hativa (2000), un buen profesor es aquel que logra que sus estudiantes obtengan un aprendizaje profundo y significativo. En las investigaciones realizadas

sobre maestros eficaces se han identificado una serie de características comunes en los docentes que se relacionan con diversas medidas de logro en los estudiantes; entre ellas destacan:

- a) la preparación de las clases y la organización del maestro
- b) la claridad en el manejo de los contenidos
- c) la capacidad para estimular el interés de los estudiantes y propiciar la motivación para el estudio, a través la manifestación de expresiones de entusiasmo
- d) propiciar relaciones positivas con los alumnos
- e) mantener altas expectativas de logro y,
- f) establecer un clima positivo dentro del salón de clases (Hativa, Barak & Simhi, 2001).

Adicionalmente, García Cabrero (2009), plantea que desde finales del siglo pasado se ha valorado de manera relevante la influencia que tienen las dimensiones afectivas en el desempeño del docente. La investigación ha demostrado que las competencias afectivas de los maestros tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes.”

Haciendo hincapié en la parte de las relaciones afectivas que naturalmente desarrolla un profesor o una profesora con sus estudiantes, retomaremos la parte de los principios y valores que la y el

docente de cualquiera de los niveles educativos debe poseer. Es relevante destacar que como todo ciudadano y ciudadana dentro de la sociedad, la y el docente también estuvo en el papel de estudiante, desde el seno familiar se inculcaron los valores hasta el fortalecimiento de los mismos en el ámbito escolar, de la mano de una o de un docente, los valores fueron y son necesarios para vivir y sobrevivir dentro de la sociedad adecuada a cada momento del tiempo transcurrido.

Retomando la experiencia vivida con el docente de la historia que inicié párrafos atrás, al pasar de los años, la admiración hacia la labor que realizaba como docente y con el respaldo del cariño de sus alumnos y alumnas fue incrementando.

Un día, un padre de familia se presenta en las oficinas de la institución, enfurecido pregunta por el superior. Lo hacen pasar y habla por un tiempo determinado con el director, después de unos minutos a solas, minutos que se volvieron eternos al instante, sale el director con el rostro desencajado y unos ojos de asombro, enojo y decepción que no puede ocultar, manda llamar al profesor descrito anteriormente, hablan a solas y cuando se retira lo hace con oprobio y casi de manera desapercibida, como si quisiera desaparecer.

Más tarde la autoridad habla con las instancias adecuadas dentro de la institución sobre el problema surgido: mensajes de texto subidos

de todo hacia la hija de aquel padre de familia ofuscado, no dos ni tres palabras sino días y días de mensajes de texto.

No creo necesario entrar en detalles sobre tan penoso asunto, pero es importante destacar que este acontecimiento solo fue la punta del iceberg de todos los casos que fueron confesando alumnas y ex alumnas de la institución.

Aquella admiración que las y los docentes llegamos a sentir hacia nuestro compañero de trabajo, se convirtió rápidamente en una decepción profunda, quizás la palabra correcta para describir aquel sentimiento es traición.

Nos sentimos traicionados por creer en algo que nunca fue, nos traicionamos a nosotros mismos por no habernos percatado de lo que sucedía con nuestras alumnas, en este caso, pues fueron las niñas las que de alguna u otra forma fueron ofendidas, amenazadas y abatidas. Si bien es cierto, no podíamos saberlo, hay muchas monedas al aire, y también, como este caso, muchos más.

“Un maestro debe ser un modelo a seguir para sus estudiantes, un guía que los ayude a desarrollar sus potencialidades, así como una figura de autoridad respetable. Los maestros deben tener la capacidad para motivar a sus alumnos, para conocer sus fortalezas y debilidades y trabajar para ayudarles a mejorar. Los maestros deben tener la

capacidad de enseñar tanto la materia como el comportamiento adecuado, al tiempo que inculcan en sus estudiantes un sentido de la responsabilidad y el respeto hacia los demás. Los maestros también deben ser capaces de establecer límites y reglas adecuadas para mantener un entorno de aprendizaje seguro y ordenado.

En conclusión, los maestros deben tener una actitud positiva hacia sus estudiantes, ser capaces de motivarles y respetar sus individualidades. Al mismo tiempo, los maestros deben evitar el acoso, la desigualdad y la violencia física. Si los maestros cumplen con estas expectativas, entonces pueden proporcionar a sus alumnos una experiencia de aprendizaje satisfactoria.”

Como docentes promover los valores en las y los alumnos es algo implícito en la labor del y de la profesora, en los principios de cada uno, es de vital importancia reemprender el desarrollo de los valores dentro de la educación integral que se promueve y que se pregona en el andar educativo, sobre todo en estos tiempos de cambios tan veraces, cuando la sociedad está hasta cierto punto desorientada, demasiada información tan cerca, tan accesible para todo tipo de público, para cualquier edad, para cualquier entorno.

El papel de la profesora, del profesor es más arduo que en otros tiempos, tecnología, sociedad del conocimiento, de la información, así

como ha traído múltiples beneficios en el rubro que nos compete, que es el de la educación, también hay tropiezos, y uno de ellos es la falta de promoción y práctica de los principios y valores de los que hemos estado describiendo, empatía, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, honestidad, respeto, por mencionar algunos, que son los mínimos que deberían abanderarnos.

Pero ¿cómo es esto posible si se debe inculcar con el ejemplo?, es ahí donde hay que trabajar internamente, primero indagando en la propia ética moral, profesional y trabajar de manera conjunta en retomar y hacer surgir de nuevo los propios valores adquiridos en nuestra niñez, pues no se debe perder de vista el objetivo principal de la educación: el generar aprendizaje integral en las alumnas y en los alumnos que atendemos.

“La educación *per se* es uno de los mecanismos que el hombre ha desarrollado para favorecer, aparentemente, su convivencia evolutiva. Sin embargo, el panorama real en muchos casos denota lo contrario, y esto es lo que se transmite a las nuevas generaciones. Todo esto tiene que ver con la forma en que los docentes conciben la educación y cómo la ejercen.

Es evidente que los valores entre las personas se han perdido y muchas veces el docente, quien debiera rescatarlos en su función,

omite el sentido de “para qué educa”. A esto se debe la necesidad de presentar y dialogar sobre este tema.

Toda actividad humana repercute en el bienestar o malestar de aquéllos a quienes se les brinda algo, en este caso, una enseñanza. El tipo de principios morales que se encuentra en su persona marcará una línea de dignificación o repudio; no obstante, en el medio educativo esto es más complejo, ya que el servicio brindado es para formar personas, no para resquebrajarlas o desecharlas. De ahí surge la necesidad de entender el entorno epistémico que rodea a la docencia desde lo ético.

Ser docente requiere conocimiento y manejo en lo metodológico; además, esta acción reclama honestidad, apertura, disposición y tolerancia, establece límites en su propia persona. Se sabe vulnerable ante el educando, pero sabe aplicar su autoridad en el discente e intenta conocerlo o ayudarlo a superarse (aunque éste rechace tal acción), incluso sabe cuándo alejarse y dejarlo.”

A través de una educación en valores es como se puede lograr vivir en una sociedad armónica, sana, transformadora y eficiente.

Se debe caminar, emprender, facilitar, enseñar, construir, de mano de los valores: responsabilidad, honestidad, respeto, tolerancia, pero sobre todo empatía, que es lo que debe caracterizar a cada docente que moldea vidas.

Conclusión

El papel del docente es primordial en el aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes, la actitud ante su trabajo y sobre todo ante sus alumnos y alumnas muestra la calidad de persona que es, y eso lleva directamente a los valores éticos y morales con los que se cuenta, como los nutre y como los emana a través de su quehacer diario. La sociedad actual está inmersa de soledad, en vacío, en banalidad, entonces a los docentes les corresponde, directa o indirectamente ser personas precisamente con ética, con moral, para que de algún modo se logre dejar esa huella, esa semilla en las y los estudiantes y así retomar aquello que tanta falta le hace a estas generaciones que más que deseosas de aprender, de colaborar y de promover en su entorno, se muestran más indiferentes cada vez a la problemática social, la individualidad impera y es por ello que las y los docentes pueden empaparse de aquellos valores que se fueron quedando atrás en el camino. Ser empáticos, solidarios, mostrar esa responsabilidad que se busca en nuestros alumnos y alumnas y reforzar en su quehacer diario, ese respeto que a veces se les va de las manos, esa alegría, esa actitud ante las adversidades. El docente, guste o no, es un referente de donde pueden llegar a partir para ser mejores individuos en esta nueva sociedad.

“Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito, si le repugna esta responsabilidad, más vale que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirle conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado”. Fernando Savater.

Bibliografía

Agatone, S. (2023, 3 enero). *¿Qué cosas no pueden hacer los profesores a los alumnos?* JOBATUS. <https://www.jobatus.es/noticias/que-cosas-no-pueden-hacer-los-profesores-a-los-alumnos>

Boroel Cervantes, Brenda Imelda & Arámburo Vizcarra, Vicente. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *RISA. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* , 7 (13), 463-482. Recuperado el 22 de enero de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200463&lng=es&tlng=es.

Campero, G. V. (s. f.). *El Ser Docente y la ética*. <https://uapa.cuaieed.unam.mx/sites/default/files/minisite/static/cedce33d-601b-4bfd-a534-1889053b2c8d/EISerDocenteylaEtica/index.html>

Mercado Cruz, Eduardo Los valores y la docencia de los maestros puestos en escena *Tiempo de Educar*, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2004, pp. 135-158 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101006.pdf>

PATRICK WAGNER GRAU, Max Scheler, el filósofo de la persona y de los valores. s.f. <https://logoforo.com/max-scheler-el-filosofo-de-la-persona-y-de-los-valores/>

Vista de La sociedad de la información, el conocimiento y la educación | Ciencia y Poder Aéreo. (s. f.).

<https://publicacionesfac.com/index.php/cienciaypoderaereo/article/view/73/171>

ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE ASESORES EN PSICOPEDAGOGÍA: LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Karla Castillo Villapudua

<http://orcid.org/0000-0002-3693-6420>

Diana Denisse Merchant Ley

Héctor Jaime Macías Rodríguez

Resumen

El objetivo de este texto consiste en abordar algunas estrategias formativas para la enseñanza de la ética y el pensamiento crítico en la formación de asesores psicopedagógicos. Esto al menos por dos razones: la primera derivada del perfil de egreso del plan de estudios 2014-2, en donde se especifica que el psicopedagogo deberá tratar con dignidad, afecto, respeto y ética a los alumnos; la segunda que estipula que este profesionista será un ser con pensamiento crítico y libre. En este marco, presentamos algunas estrategias formativas para la enseñanza de los valores y el pensamiento crítico para los futuros profesionales de la psicopedagogía. Por último, reflexionamos sobre la importancia social de llevar a la praxis estas estrategias formativas.

Palabras clave: estrategias de formación, enseñanza de los valores, enseñanza del pensamiento crítico.

Introducción

La sociedad global post-pandémica ha sufrido grandes transformaciones. Los profesores y estudiantes de todos los niveles educativos vivimos un acontecimiento inaudito: migrar a una modalidad de educación a distancia como respuesta ante la amenaza de un virus que acabó con la vida de millones de personas en todo el mundo. Ante todo, somos testigos de un momento clave en la historia de la humanidad. Sobrevivientes de una coyuntura caótica que lamentablemente aún no ha terminado. Cuando apenas comenzábamos a recuperarnos de los estragos ocasionados por la pandemia, nos tocó presenciar la gestación y el desarrollo de una nueva guerra que una vez más puso a buena parte del mundo en una situación de tensión.

Efectivamente, estos hechos pusieron en evidencia las enormes deficiencias que existen en la sociedad en materia de ética, valores y pensamiento crítico, elementos indispensables para articular una respuesta colectiva adecuada que permita hacer frente a situaciones extraordinarias como la representada por la pandemia. De hecho, durante la etapa más álgida de la pandemia, afloraron diversas agrupaciones, particularmente en las redes sociales, que se caracterizaron por sus posturas abiertamente negacionistas y

antivacunas, además de su ferviente apología a favor de las *fake news.*, mostrando de esta manera su falta de empatía y cuidado hacia la salud del otro. En consecuencia, podemos sostener que existe una gran carencia en materia de ética, valores y pensamiento crítico en algunos sectores de la población.

Ante un panorama que parece poco esperanzador, resulta de la mayor urgencia posible implementar y poner en práctica estrategias formativas dirigidas a la promoción de estas materias en el campo de estudio del asesor psicopedagógico. Primeramente, porque el psicopedagogo se desempeña como guía, orientador e interventor de situaciones de aprendizaje poniendo en práctica la reflexión crítica, pues orienta su quehacer de la manera más eficaz posible. De la misma forma, el perfil de egreso del programa en Asesoría Psicopedagógica UABC (2014-2) señala que durante el ejercicio de su profesión deberá actuar con ética y valores acordes al código ético que norma su desempeño profesional.

Por lo anterior, el objetivo de este texto consiste en exponer algunas estrategias formativas en materia de ética, valores y pensamiento crítico para la formación de asesores psicopedagógicos. Esto al menos por tres razones, la primera derivada del modelo educativo UABC (2018), la segunda a partir del perfil de egreso del plan

de estudios del licenciado en Asesoría Psicopedagógica (2014-2) donde se especifica que el psicopedagogo será un ser con pensamiento crítico y libre, y tercero, al señalar que el asesor psicopedagógico deberá “tratar con dignidad, afecto, respeto y ética a los alumnos” (p.1).

Este texto se articula en cuatro dimensiones. En la primera abordaremos algunos de los aspectos formativos del modelo educativo de UABC (2018) y su relación con la formación en valores y el pensamiento crítico. En el segundo apartado, explicaremos el concepto de ética y valores así como algunas estrategias formativas para su enseñanza. En el tercero expondremos qué es el pensamiento crítico y la lectura crítica como estrategia formativa de los futuros psicopedagogos. Finalmente, presentaremos algunas consideraciones sobre las estrategias previamente abordadas a lo largo del texto.

1. La formación del Asesor psicopedagógico

La formación de profesionales de la asesoría psicopedagógica es una labor compleja. Esto debido a que, al ser un especialista y promotor del aprendizaje, el psicopedagogo deberá poseer conocimientos significativos que le permitan ejecutar su práctica de la mejor manera posible (Perfil de egreso, 2014-2). Por consiguiente, sus procesos formativos se nutrirán de una diversidad de herramientas que lo ayuden

a conseguir sus objetivos, de los cuales destacan el aprendizaje de la ética y valores, y por supuesto, la capacidad para pensar de manera crítica. Todos estos saberes, en su conjunto, abonarán a la construcción de un asesor competente y sumamente calificado para atender las diversas problemáticas que se le presenten en su ejercicio profesional de manera sensible y socialmente responsable.

De acuerdo a la Cátedra Unesco (2022):

La formación es la misión de la educación y de la enseñanza, ya que estas buscan mediante el conocimiento y la generación de habilidades y valores; facilitar la realización personal, cualifica lo que cada uno tiene de humano y personal, potencia al individuo como ser inteligente, autónomo y solidario. (p.2)

Derivado de lo anterior, observamos que la formación es un proceso continuo, que no permanece inamovible durante la adquisición de conocimientos en el aula. Por el contrario, formar es una dinámica que afecta de manera permanente a todas las personas de manera integral, puesto que las va formando para asumir los retos que se presentan en la vida, dado que no se centra solamente en la adquisición de contenidos y saberes específicos, sino que las dota de un potencial de valores que las acompañan a lo largo de su existencia.

En este marco, el asesor psicopedagógico desde la perspectiva del perfil de egreso UABC (2018) deberá: “Tratar con dignidad, afecto, respeto y ética a los alumnos. Promover las relaciones de colaboración en un ambiente de confianza y respeto con las madres, padres, comunidad escolar y entorno social” (Plan de estudios LAP, 2014-2). Estas características tienen un vínculo claro con el aprendizaje de la ética y los valores, un aprendizaje crítico y significativo, que no sólo repita normas y valores de manera aislada sin sensibilidad alguna, sino que sea capaz de ponerse en el lugar del otro para poder actuar de manera íntegra y congruente con la práctica de los valores en el ejercicio profesional del psicopedagogo. Ello toma relevancia, porque el modelo educativo de la UABC (2018) puntualiza que la educación superior a través de sus principales componentes -formación a lo largo de la vida, humanismo, y valores- se orienta a la práctica y promoción de los valores universales: “En éste se concibe la educación como un proceso formativo a lo largo de la vida; con sentido humanista para propiciar el respeto de los valores universales, la búsqueda permanente de la excelencia, la comunicación y la participación responsable”. (Modelo educativo, 2018, p.9). Esto adquiere relevancia no sólo para la formación de asesores psicopedagógicos sino también para el resto de las profesiones. Así, uno de los grandes retos en materia de formación

en valores es abonar a la construcción de jóvenes universitarios con alto sentido de responsabilidad social y con una sólida actividad valoral que influya en la construcción de relaciones humanas más justas e igualitarias.

Por otro lado, el mapa curricular de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la UABC campus Tijuana expresa que:

El profesional del área de la Asesoría Psicopedagógica contará con un método personal de enseñanza-aprendizaje, tendrá la completa capacidad para proponer soluciones y estrategias y ofrecerá el apoyo y ayuda necesaria que requiera el alumnado en cuestión y tendrá un propio pensamiento crítico y libre. (Plan de estudios LAP, 2014-2)

Sumado a lo anterior, el modelo educativo UABC (2018) también contempla el liderazgo y la actitud crítica e innovadora, por lo que será de vital importancia incluir en la formación profesional el cultivo del pensamiento crítico, pues es a través de esta forma de pensar cómo se forman profesionistas críticos, libres e innovadores. Al respecto, el modelo señala: “Con la puesta en práctica del modelo educativo se fomenta el liderazgo y una actitud emprendedora, crítica, creativa e innovadora; se valora el esfuerzo y se fortalecen la equidad, la pluralidad, la libertad y el respeto” (Modelo educativo, 2018, p.10). Por

esta razón la praxis de dicho modelo educativo juega un papel clave en la formación de ciudadanos críticos, libres y pensantes que ayuden a la construcción de un mundo más habitable y más vivible.

En el caso específico de los principios orientadores del modelo educativo, UABC (2018) destaca que: “El alumno es un ser capaz, proactivo y crítico, con pensamiento autónomo y alto sentido de responsabilidad social” (p.29). Por ello, la formación del asesor psicopedagógico requiere de estrategias formativas que lo habiliten para pensar de la mejor forma posible, con el fin de llegar a generar un pensamiento crítico que abone a la realización de diagnósticos claros y objetivos, que ayuden a los asesorados a conseguir mejores aprendizajes, contribuyendo a la formación de ciudadanos bien formados y orientados en la sociedad.

En consonancia con lo anterior, a continuación algunas nociones básicas del concepto de ética y valores, y sobre todo, algunas estrategias formativas para su fortalecimiento en nuestros estudiantes.

2. Estrategias formativas para el asesor psicopedagógico en ética y valores

Desde la antigüedad clásica griega se ha reflexionado sobre la importancia de la ética para la formación de ciudadanos virtuosos que

aspiren sobre todo a comportarse de manera bondadosa y así generar una buena convivencia y una vida buena. Filósofos como Aristóteles (1985) sostenían que ética y felicidad van de la mano, a saber, que no se puede ser una buena persona y un buen profesional si no se aspira a llevar una vida feliz sin practicar la maleficencia hacia el prójimo.

De acuerdo con Markus Gabriel (2022) “entendemos por ética la rama de la filosofía que, desde que fue concebida por Platón y Aristóteles, se ha ocupado de forma sistemática de lo que conforma una vida buena y lograda” (p.42). Esta definición implica un amplio significado, pues no se relaciona únicamente con normas y valores morales instituidos para lograr buenos comportamientos, sino que, al igual que lo estipulado por el modelo educativo UABC (2018), son parte de la formación a lo largo de la vida, es decir, lograr una vida profesional que abone positivamente al desarrollo personal y laboral.

Sin embargo, en tiempos de relativismo cultural, específicamente cuando este se aplica al ejercicio ético de las profesiones, los valores universales pierden prestigio en favor de discursos que defienden que éstos sólo son válidos en algunas culturas y en otras no (Gabriel, 2022). De manera similar, se piensa que los valores profesionales sólo se aplican a algunas profesiones y a otras no, o que no tienen importancia. No obstante, es preciso recordar que tanto el contador, el psicólogo, o

el docente, se rigen por valores éticos universales, tal y como lo señala el modelo educativo UABC (2018), dado que la formación valoral es un componente transversal que aplica a todas las profesiones.

Ahora bien, en un estudio sobre promoción de valores y el ejercicio de la responsabilidad social en la atención a grupos en condición de vulnerabilidad, Miramontes y Morales (2019) señalan la importancia del tema de los valores en el egresado de la licenciatura en asesoría psicopedagógica, ya que posibilita su ingreso en el ámbito laboral y la convivencia armónica personal y colectiva. Mediante la implementación de proyectos comunitarios, se fomenta la formación de ciudadanos más humanos y éticos, a pesar de que no es una tarea fácil en un mundo que al parecer está diseñado para que ocurra todo lo contrario. Así pues, consciente de dicha necesidad, nuestra universidad promueve la formación ética a partir de su modelo educativo, pues propaga un enfoque filosófico y humanista:

En el modelo educativo de la UABC subyace un enfoque filosófico y pedagógico humanista que da prioridad a la formación de un ser humano con sólidos principios éticos y morales. Razón por la cual el trabajo y la promoción de los valores es medular para el logro de estos propósitos. (Miramontes y Morales, 2019, p. 16)

Por lo anterior, resulta fundamental implementar estrategias para la formación en valores de los asesores psicopedagógicos que fortalezcan su perfil profesional y las competencias que lo definen no sólo en conocimientos sino también en habilidades, actitudes y valores. De hecho, existen diversas estrategias para la enseñanza de la ética, entre las que sobresalen el actuar de manera ética en el contexto educativo, a saber, portando una identidad docente que sirva de modelo entre el estudiantado y la comunidad: “Algunos docentes priorizan el buen ejemplo como estrategia pedagógica y didáctica, lo cual se considera uno de los puntos más relevantes y susceptibles de análisis, no solo en este proyecto sino en el desempeño diario de cada docente” (Bello y Colmenares, 2015). En efecto, el propio actuar del docente ejemplifica una forma de vivir, porque durante su práctica va fomentando la tolerancia y el respeto en el trato con los estudiantes y colegas de trabajo.

Adicional a este buen ejemplo, se considera de extrema importancia analizar las consecuencias de las acciones emprendidas, aunque estas en principio se consideran ideales para la formación del estudiante. En ese sentido, algunos expertos han señalado que se fomente un poco más el interés por desarrollar valores éticos en los estudiantes, aunque se tenga la creencia de que el desarrollo de la

ética profesional proviene de valores familiares y del entorno (Bello y Colmenares, 2015).

Aunado a lo anterior, otros autores como Parra (2013) suponen que la vivencia es el eje central en la formación en valores, pues es a través de la propia existencia como el ser humano es capaz de interrogarse sobre su propio actuar y convivir en el mundo social. Con ello se promueve la reflexión encauzada a la resolución de problemas y conflictos cotidianos relacionados con los comportamientos de las personas.

Asimismo, de acuerdo con el portal EDUCREA (2021), las estrategias didácticas más utilizadas en la enseñanza de los valores son las siguientes: “1) la enseñanza de los valores mediante el método del caso, 2) La enseñanza de los valores mediante lecturas y narraciones seleccionadas” (p.2).

En el caso específico del método de caso, es importante destacar que esta dinámica opera a través del análisis de situaciones concretas donde se presentan acciones tanto individuales como colectivas implicadas en la reflexión moral. Con esta técnica los estudiantes pueden enfrentarse a la clarificación de los valores que están en juego en contextos determinados, y seleccionar aquellos con los que se

identifican de manera positiva, dejando fuera aquellas acciones que en definitiva no abonan nada constructivo.

En relación a la enseñanza de los valores mediante lecturas y narraciones seleccionadas, es de vital importancia afirmar que la lectura de textos literarios, ya sea cuentos, aforismos, e inclusive poemas con un componente reflexivo sobre alguna situación de vida ayuda a movilizar pensamientos y acciones que transforman los modos de asumir y vivir los valores.

Entre las estrategias formativas que se han implementado en la clase de ética del programa actual de Asesoría Psicopedagógica se encuentran la práctica de yoganidra. Del primer aspecto, un estudio realizado por Castillo et al (2021) mostró que este tipo de ejercicios ayudan a generar ambientes armónicos en los estudiantes, preparándolos para solventar el estrés y la ansiedad, lo cual a su vez incide en mejorar sus relaciones interpersonales, puesto que si se vive sin estrés los seres humanos están en condiciones de comportarse de una manera más sana con el resto de las personas con las que conviven habitualmente.

Además, los estudiantes expresaron que la práctica de yoganidra fue una experiencia positiva que les generó bastante bienestar y además expresaron que sería muy pertinente replicarla en otras clases

no sólo de ética puesto que aportan mejora en el estado de ánimo y la salud corporal: “Esta experiencia adquiere un sentido altamente saludable, en contextos de incertidumbre, sería muy benéfico para todos los jóvenes universitarios que se implementen en los planes de clase o bien como actividades extracurriculares” (Castillo, et. al., 2021).

Llegado a este punto, abordaremos la importancia del pensamiento crítico en la formación de asesores psicopedagógicos así como algunas estrategias para su praxis.

3. ¿Qué es el pensamiento crítico y cómo enseñarlo a los psicopedagogos

Como vimos al inicio de este texto, el modelo educativo UABC (2018) contempla la formación de ciudadanos críticos y pensantes. Esto conlleva la apremiante necesidad de fomentar estrategias para el cultivo del pensamiento crítico en la formación de los asesores psicopedagógicos, pero también, en el resto de las profesiones. En el caso específico que nos ocupa, la enseñanza del pensamiento crítico está presente en el mapa curricular del licenciado en asesoría psicopedagógica, al señalar que al egresar tendrá la capacidad de pensar de manera crítica y libre. Por pensamiento crítico entendemos la facultad que tienen los individuos de analizar, buscar, y depurar el

conocimiento e información que se le presenta, para liberarlo de las mentiras, la falsedad y el error. Por esta razón: “El auge del pensamiento crítico en la educación y en otros ambientes ha tenido la finalidad de empoderar personas más autónomas, creativas y críticas, como una forma de reflexión intencional para pensar y actuar de forma eficaz” (Díaz, et. al., 2020, p.43).

Además, mediante el cultivo del pensamiento crítico los sujetos aprenden a ejercitar sus sentidos de la escucha, la lectura, escritura, y la observación. Estas habilidades les ayudan a tomar mejores decisiones en sus acciones y a la vez a enfocar el pensamiento de una manera más clara, lo que repercutirá en la solución de conflictos y problemas en su existencia cotidiana: “De ahí que el pensamiento crítico es un pensamiento que, facilita el juicio porque, se basa en criterios, es autocorrectivo, sensible al contexto” (Lipman, 2014, p.191). De igual manera, ejercita la habilidad de elaborar juicios críticos y analíticos ante las situaciones que se le presentan, actuando en consecuencia y mejorando los procesos en la toma de decisiones. Incluso para actuar de manera responsable y precisa ante sucesos políticos, pues no parte de ideologías sino de juicios claros y concretos más allá de cualquier equívoco.

Mosquera (2017) añade a la definición del pensamiento crítico que además de elaborar juicios selectivos sobre lo verdadero y lo falso, también permite el desarrollo de la praxis, la coherencia y la persistencia, y por tanto fomenta el hábito de pensar de manera clara permitiendo realizar análisis e inferencias para la generación de nuevas ideas. Además, este mismo investigador señala que “el pensamiento crítico es la organización del proceso intelectual debido a que hace un análisis reflexivo de la información que todo individuo posee lo que le permite realizar un acercamiento a la verdad” (Mosquera, 2017). Por esta razón, este pensamiento resulta indispensable en la formación y desempeño profesional de los futuros psicopedagogos, por lo que poner en práctica estrategias formativas durante su trayectoria académica posibilita la mejora y concordancia de los requisitos del perfil de egreso.

Por otro lado, la lectura ocupa un lugar fundamental entre las estrategias formativas para la enseñanza del pensamiento crítico. Freire (1985) en su obra *La Pedagogía del oprimido* planteó que la lectura crítica es su principal arma contra la dominación, pues ayuda a discernir entre los discursos bancarios que sólo promueven sumisión y engaño, de aquellos que reflejan la realidad tal y como acontece. Por ello, el pedagogo brasileño asegura que la lectura es uno de sus

principales recursos formativos: “otro recurso didáctico dentro de una visión problematizadora y no bancaria de la educación sería la lectura y discusión de artículos de revistas diarios capítulos del libro” (p.92). Sin duda, la práctica de la lectura es un recurso que cada vez se está perdiendo más en modelos bancarios de la educación, por lo que resulta urgente rescatarla y promoverla entre nuestros estudiantes, y seguir las enseñanzas de Freire (1985) quien nos ofreció algunas pistas para socializarla en las aulas:

Por qué razón los diarios se manifiestan en forma tan diferentes sobre un mismo hecho que el pueblo entonces desarrolle su espíritu crítico para que al leer los diarios o al oír el noticiario de las emisoras de radio lo haga no, ya pasivamente como objeto de los comunicados que le prescriben sino como una conciencia que necesita liberarse una vez preparado el material o qué señalaría lecturas previas sobre toda esa temática el equipo de educadores estará preparado para devolvérsela al pueblo sistematizada y ampliada temática que saliendo del pueblo vuelve a él como problemas que debe de cifrar y no como contenidos quedaban ser depositados. (Freire, 1985, p.93)

Como observamos, las enseñanzas de Paulo Freire continúan vigentes, pues actualmente, se siguen difundiendo prácticas que

propagan información falsa, por lo que hoy más que nunca fomentar el desarrollo del pensamiento crítico al leer y detectar las llamadas *fake news* resulta fundamental para formar ciudadanos críticos y pensantes. Pero también y sobre todo, en la escucha de los discursos propagandísticos, pues en ocasiones solo se consumen las novedades del momento sin filtro crítico alguno. Frente a esto, la educación liberadora promueve la reflexión y el oído crítico ayudando a seleccionar y distinguir entre los informes ideológicos y los informes que emancipan.

Sumado a lo anterior, la OEA (2015) abona a la discusión otras estrategias formativas para la práctica del pensamiento crítico: “1. Aprendizaje por proyectos 2. Resolución de problemas 3. Aprendizaje por investigación 4. Seminarios socráticos” (p.22).

Respecto al aprendizaje por proyectos la OEA (2015) propone que es importante implementar este tipo de estrategias, dado que son un aliciente para la investigación, pues promueven la lectura de fuentes documentales, ejerciendo la contrastación y verificación de información, así como la confrontación y análisis de diversas problemáticas.

Asimismo, para la OEA (2015) fomentar el pensamiento crítico a través de la resolución de problemas conlleva la implementación de actividades que inviten a los estudiantes a la indagación y sobre todo a

la creación de soluciones ante la situación que están tratando de resolver. Para ello, el docente deberá fijar un objetivo claro y construir la pregunta del problema, propiciando la comprensión y el debate, pero sobre todo actividades en equipo que ayudarán a la solución del problema.

En lo que concierne al aprendizaje por investigación, la OEA (2015) señala que:

Los estudiantes que interactúen con un cierto saber, a través de formas propias de la disciplina, aprenden a formular preguntas y a resolverlas de manera coherente, ganando en su capacidad crítica porque van a tener las herramientas para evaluar información y procedimientos. (p.39)

Con ello se vuelve plausible la pertinencia de elaborar rutas investigativas en las diversas actividades en el aula, porque gracias a este tipo de ejercicios los estudiantes se enfrentarán de manera real a múltiples preguntas y conocimientos que les ayudarán a elaborar juicios analíticos y también a distinguir la información verdadera de la falsa.

Por último, este mismo organismo internacional propone los seminarios socráticos como estrategia que impulsa este tipo de pensamiento. Al respecto la OEA (2015) subraya que:

El seminario o aula socrática nace de la pedagogía de Sócrates y consiste en el desarrollo de conocimiento a través de preguntas esenciales, en general aporta a llegar al fondo de los propios argumentos y evaluarlos, descubriendo en algunos casos que son incompletos o incorrectos. (p.45)

En este sentido, el diálogo ocupará un lugar central en esta estrategia porque fortalece la interacción entre profesores y estudiantes, generando discusiones, consensos, y contraargumentos que favorecen el ejercicio mental de los participantes. Asimismo, haciendo referencia al intercambio de ideas, los seminarios socráticos se definen “como una conversación que se estructura a partir de la lectura y posterior análisis de un texto y que se va estructurando de acuerdo a las preguntas que el profesor formula” (p.46). De esta manera, también se promueve la lectura de textos argumentativos dando pauta para la estructuración de las propias ideas y también a la escucha de las otras. Asimismo, esta estrategia aviva la búsqueda del conocimiento y el intercambio de saberes con el propósito de generar conclusiones en conjunto: “Esta conversación tiene como objetivo que los estudiantes exploren el tema y sus argumentos, para llegar a conclusiones sólidas, construidas en el marco de una conversación argumentada” (OEA, 2015, p.47).

En resumen, la formación del futuro profesional de la psicopedagogía no se puede realizar al margen de la formación en ética, valores y pensamiento crítico, por el hecho de que gracias a estos conocimientos nuestros egresados se insertarán de una manera más efectiva y humana en los campos de intervención. Por tanto, implementar estrategias formativas como las señaladas previamente, pueden contribuir a reforzar saberes que no sólo se quedan en la memoria sino que se enraízan en las fibras cognitivas y sensibles, transformando la identidad profesional del asesor, puesto que sus formas de accionar resuelven situaciones concretas.

A modo de cierre

El objetivo de este escrito consistió en abordar algunas estrategias formativas en el campo de la ética, valores y pensamiento crítico para la formación de asesores psicopedagógicos. Ello con el propósito de cumplir con el perfil de egreso del psicopedagogo acorde con las estipulaciones del modelo educativo UABC (2018), que plantea la apremiante necesidad de formar profesionales con alto sentido de responsabilidad social y valores éticos. Además, en concordancia con este documento, se plantea la impronta de generar las condiciones de

factibilidad para que el egresado tenga la capacidad de pensar de manera crítica y reflexiva.

Por lo anterior, revisamos el concepto de ética, para posteriormente explicar algunas estrategias didácticas para la enseñanza de los valores, entre las que destacan, el ejemplo del buen vivir, pues qué mejor manera de formar individuos más humanos que con el propio modo de tratar y relacionarse con los demás. Asimismo, abordamos otras estrategias entre las que señalamos la enseñanza de los valores mediante el método de caso, el cual consiste en presentar escenarios vivenciales concretos para que los estudiantes aprendan a discernir cuáles serían los modos correctos de actuar de manera auténtica y genuina, y cuáles no.

Siguiendo con esta empresa, también exploramos la enseñanza de los valores mediante lecturas y narraciones seleccionadas, pues existen una gran cantidad de textos literarios que se pueden utilizar para activar transformaciones en las formas de orientarse en la vida.

En este mismo orden de ideas, presentamos la práctica de Yoganidra como una estrategia didáctica que se ha implementado en la clase de ética del programa educativo en asesoría psicopedagógica, que ha obtenido grandes resultados en la voz de los propios estudiantes. Esto por el hecho de que han manifestado los beneficios

inmediatos que han experimentado en sus modos de enfrentar el estrés y la ansiedad, promoviendo un estado de armonía que abona a propiciar relaciones humanas más sanas y enriquecedoras.

Por otra parte, revisamos la definición del pensamiento crítico y la importancia que tiene en los procesos formativos tanto del futuro asesor psicopedagógico como en el resto de las disciplinas. Posteriormente, presentamos la lectura crítica como una estrategia para el fomento del pensamiento crítico. De la mano de Freire (1985) apuntamos que desarrollar habilidades de lectura crítica contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de asesoría psicopedagógica.

Sumado a lo anterior, revisamos la propuesta de la Organización de Estados Americanos para la enseñanza del pensamiento crítico. Así, analizamos la importancia del aprendizaje por proyectos, ya que a partir de esta práctica los estudiantes pueden ser partícipes de actividades de investigación que los ayuden a seleccionar y distinguir el conocimiento científico del no científico, la información verdadera de la falsa, otorgándoles las herramientas analíticas necesarias para llevar a cabo con éxito este ejercicio del pensar.

Asimismo, para la OEA (2015) fomentar el pensamiento crítico a través de la resolución de problemas conlleva la implementación de actividades que inviten a los estudiantes a la indagación y sobre todo a

la creación de soluciones ante la situación que están tratando de resolver. Para ello, el docente deberá fijar un objetivo claro y construir la pregunta del problema, propiciando la comprensión y el debate, pero sobre todo actividades en equipo que ayudarán a la solución del problema. Enseguida, examinamos la estrategia de resolución de problemas en función del ejercicio formativo del pensamiento crítico. Damos cuenta de que a través de esta dinámica los estudiantes fomentan la capacidad de análisis y formulación de preguntas enfocadas sobre todo en proponer posibilidades que abonen a la solución de problemas.

Además, este mismo organismo internacional mostró la importancia del aprendizaje por investigación para el fomento del pensamiento crítico, pues gracias a esta estrategia, se pone en práctica tanto la lectura de textos académicos como el desarrollo de habilidades argumentativas; ya que los estudiantes aprenden a seleccionar fuentes, artículos académicos, contrastando y comparando diversos conocimientos. De esta forma, se cultiva la elección del conocimiento de manera más veraz y pertinente en relación con las problemáticas que se indagan.

Por último, abordamos los seminarios socráticos, los cuales, influenciados por la mayéutica griega, han servido para propiciar

situaciones de diálogo e intercambio de saberes, pero también para propiciar las condiciones para pensar desde una perspectiva crítica, argumentando y refutando los conocimientos en cuestión.

Finalmente, pensamos que ante las demandas actuales en la formación de asesores psicopedagógicos en función del modelo educativo de UABC (2018), llevar a la praxis las estrategias formativas revisadas a lo largo de este escrito puede abonar de manera favorable a la mejora de la formación de nuestros egresados puesto que los sitúa en contextos reales más allá de la mera reflexión abstracta, proporcionándoles con ello una formación para toda la vida.

Referencias

- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Bello, A. y Colmenares, L. (2015) Estrategias pedagógicas de la Ética Profesional, entre los valores morales y los valores profesionales. El caso del programa de Contaduría Pública de la Universidad Militar Nueva Granada. *Criterios, Revista de Estudiantes Facultad de Ciencias Económicas*, 5(1).
- Cátedra Unesco, (2022, Septiembre). *Educación, enseñar, aprender y formar*. <https://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/catedradh2007/SeminariosEstados/html/E>
- Castillo, K., Miramontes, Ma., y Ruiz, K. (2021). Yoganidra en tiempos de covid; una experiencia educativa. En *Investigaciones para la gestión estratégica del bienestar emocional*. (pp. 98-125) Universidad Pedagógica de Durango.
- Díaz, C., Ossa, C., Palma, M., Lagos, N. y Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 275-296.

- Educrea, (2022). *Educación en valores*. <https://educrea.cl/educar-en-valores/>
- Freire, P. (1985). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gabriel, M. (2022). *Ética para tiempos oscuros*. Herder.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Milena, Z. (2021.) *Análisis del pensamiento crítico desde Matthew Lipman y su contribución a la enseñanza de la filosofía*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. <http://hdl.handle.net/10486/4872>
- Miramontes, M. y Morales, Y. (2019). Promoción de valores a través del ejercicio de la responsabilidad social en la atención a grupos en condición de vulnerabilidad: En: *Valores y Responsabilidad Social: una reflexión desde un enfoque interdisciplinario*. UABC.
- Mosquera, I. (2017). «Pensamiento crítico en educación superior: análisis de un grupo de discusión». *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 2017, n.º Extra, 2799-2804, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/336967>.
- Organización de Estados Americanos. (2015). *Caja de herramientas para el pensamiento crítico*. <http://oas.org/es/ried/PDF/Pensamiento%20Critico%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>
- Parra, P. (2013). Estrategias pedagógicas para la formación ética y ciudadana y el desarrollo del pensamiento. *Revista Senderos Pedagógicos*, 4 I, 69-76 I.
- Soler, A., Díaz, B, y Hernando, Z. (2022). Estrategias didácticas para potenciar el pensamiento crítico desde la comprensión lectora
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018). Cuadernos de planeación y desarrollo institucional. <http://eb.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModelosEducativosdeUABC2018.pdf>.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2014.) *Plan de estudios de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica*. [http://web.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic en Asesoría Psicopedagógica .pdf](http://web.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic%20en%20Asesoria%20Psicopedagogica.pdf)

LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA DE LA CÍVICA Y ÉTICA EN LA LICENCIATURA EN LA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA: UN DESEQUILIBRIO ENTRE CULTURA Y CONDUCTA HUMANA

Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi

Ma. Antonia Miramontes Arteaga

Introducción

Este capítulo trata sobre la didáctica de la cívica y ética. Su objetivo es analizar los contenidos de la didáctica de la cívica y ética en la licenciatura en Asesoría psicopedagógica desde una mirada crítica producto del desequilibrio entre cultura y conducta humana. Considerando el alumno como un sujeto de cambios, se argumenta que la didáctica de la cívica y ética tiene un desequilibrio entre cultura y conducta humana ya que los valores humanos dependen de cada época. Por lo tanto, los alcances de la didáctica de la cívica y ética ofrecen contenidos para una educación integral basada en la formación social y ética en Asesoría Psicopedagógica. Metodológicamente, un análisis reflexivo-crítico ha permitido acercarse a la unidad aprendizaje del séptimo semestre de la licenciatura mencionada para estudiar los temas de forma separados y construir un puente lógico-procedimental que los unen. Los resultados han vislumbrado que el curso es de carácter teórico-práctico ya que orienta al estudiante a la elaboración

de un proyecto final fruto de su experiencia en un contexto real del aula. Este capítulo se divide en tres puntos importantes, analiza el tema de conocimiento de sí en primera instancia, luego hace un acercamiento a la problemática de la globalización de los valores y termina con las consideraciones prácticas de la didáctica de la cívica y ética.

En efecto, cabe mencionar que la materia no pretende ser y, no es un tratado sobre la moral. Por eso se pregunta ¿Por qué estudiar esta materia de carácter optativo en la Licenciatura? De esta cuestión banal, se pretende que el estudiante logre establecer la relación entre la cívica y ética para poder diseñar, planear estrategias didácticas basadas en los valores del mundo en transformación. Desde esta perspectiva, resulta absurdo hablar de la cívica y de la ética en una sociedad predominada por la desregulación del comportamiento humano y donde los valores tradicionales parecen ser un freno al desarrollo individual. Las discusiones que aquí se busca a desarrollar están maquilladas de contradicciones y complejidades. Las contradicciones se anuncian en el nombre mismo del curso debido a que la didáctica de la cívica y ética se orienta hacia la formación de buenos ciudadanos así como llevar al alumnado hacia su propio conocimiento. Éste de alguna manera, ya cuenta con una convivencia

social fruto de su alrededor misma que es fruto de la experiencia individual con los demás.

Antes de seguir con las discusiones sobre el tema, se necesita definir los conceptos claves tratados en este capítulo. Para Aristóteles (2005) la ética tiene un sentido más restringido ya que claramente se refiere a la “conducta del individuo” (p. 75). Que a su vez, la conducta es resultado del aprendizaje que el individuo adquiere de la comunidad, es decir, de las costumbres. Además de la definición anterior, los filósofos postkantianos han separado la ética de la moral, esto por el simple razón que ponen la ética encima de la moral (Lalande, 2006). La moral generalmente plantea normas orientadas hacía el individuo y son de carácter imperativo que el individuo ha de cumplir, mientras la ética pretende la construcción de una sociedad morales cuyas reglas están orientadas hacia la consolidación del carácter del individuo.

En efecto, la ética es inseparable del estudio de la conducta del individuo. Sin embargo, en la vida cotidiana este concepto es ambiguo ya que a veces lo usa para referirse a la ética o a la moral, por eso importante establecer una diferencia entre los dos conceptos. Lalande (2006) afirma:

La moral, es decir, es el conjunto de las prescripciones admitidas a una época y en una sociedad determinada. Es el esfuerzo que

hace la sociedad para conformarse a dichas prescripciones para regular las conductas de las personas. La ciencia que tiene como objetivo la conducta de los hombres y que hace la abstracción de los juicios de apreciación de la misma es lo que proponemos que se llame *Ética* (p. 306).

Lo más importante en todo esto, es que el origen y la naturaleza de los principios morales se fundamentan en la conducta del individuo. Por su parte, la conducta del individuo parte de los hechos observables y reales. Es en esta parte que se colocan las obligaciones y repercusiones de la vida individual en lo público. Este capítulo entiende la cívica como un elemento inseparable de la conducta humana, en otras palabras es lo que los humanos transmiten a los demás, y orgullosamente se llama: cultura.

Pérez-Rioja (1967) sostiene que la cultura de la que forma parte la cívica es “un conjunto de creencias, ideas y tradiciones, de fines morales, intelectuales o estéticos, es decir, de valores que una sociedad determinada considera como propósitos y configuración de su quehacer y su evolución histórica” (p. 5). Cabe preguntarse ¿por qué carajo es importante plantear la cívica y la ética en la educación sin son dos conceptos al parecer lejanos por naturaleza? La naturaleza que lo que hace cada cosa única que sea para los humanos y la lingüística.

Pero algo cierto es que la educación –cívica- no es sólo para el individuo. Lo que implica que objetivo de la educación cívica consiste en educar a los ciudadanos de manera que sus conductas conscientes o inconscientes sirva al país mediante el valor moral y la buena voluntad desinteresada (Pérez-Rioja, 1967).

La perspectiva de este capítulo se inscribe en la lógica de la educación cívica que pretende formar a los alumnos en su condición de ciudadanos, de la misma manera es importante aclarar que la educación cívica es diferente de la educación política. Éste a diferencia de la primera, se basa en la formación de los ciudadanos en sus derechos y deberes aunque hay que reconocer que la sociedad está cada vez más predominada por la tecnología donde desde la niñez el individuo tiene una mirada global de la convivencia y conducta.

Dicho eso, la posmodernidad ha introducido nuevos valores en la sociedad. Éstos se han visto impulsados por la economía, la política, la evolución tecnológica y el derecho basados en las libertades individuales. La pregunta que se plantea aquí es ¿qué pasa con nuestra sociedad? El observador atento a la realidad social se dará cuenta que se han diluido todos los criterios y elementos de referencias que anteriormente eran el baluarte de la sociedad. (Castoriadis, 1988). Este cambio ha de entenderse como resultado del ritmo de vida y de las

transformaciones lingüísticas de nuestra época. Esto se expresa mediante la emergencia del *homoeconomicus* en búsqueda de los intereses individuales. En esta perspectiva, el ser humano ha desarrollado el sentido del egoísmo y ha reprimido el de la comunidad de manera que sus acciones se evalúan y se maximizan a cada instante. Mondolfo (1954) refuerza el argumento cuando afirma que el ser humano moderno ha perdido el sentido de la vergüenza y el examen de conciencia.

El lector puede pensar que esta reflexión es una forma de alejar al docente de su deber formativo ya que los alumnos lo pueden tachar de moralista en una sociedad de libre pensamiento. Lo que aquí pretendo hacer, es invitar al docente a considerar las dimensiones complejas del ser humano que de una u otra forma se construye una individualidad pero también se somete a las observaciones sociales. Es justamente aquí que interviene la necesidad de una formación ciudadana en la cívica y ética ya que la importancia radica en la formación de la persona consigo misma y sus interacciones con los demás. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022). Este órgano de la Secretaría de la Educación Pública mexicana pone a disposición del magisterio nacional un instrumento cuya relevancia radica en fortalecer desde un enfoque crítico los valores y

derechos de las personas. Esto es considerar que el individuo nace y crece en una sociedad donde sus derechos y deberes son compartidos por los demás.

Este intento de encaminar al alumnado hacia la formación cívica y ética obliga de alguna forma considerar el lugar del “ethos” en la existencia humana misma (Dri, 2020). Esto quiere decir que la persona es considerada como un habitante más del mundo donde su historia es una historia compartida. Sería un error para el docente de la cívica y ética pretender tener la clave de lo que debe ser el comportamiento de sus estudiantes, porque el mundo hoy gira en torno a la búsqueda de los beneficios y finge interesarse por el bien común (Judt, 2010). Esta apariencia se ha venido desarrollando a lo largo de la historia desde que lo individual cobró más relevancia en los planteamientos socioeconómicos.

En efecto, lo cívico hace referencia a la formación de ciudadanos íntegros y patriotas que se interesen en las cuestiones colectivas. Pero la realidad muestra que los asuntos públicos los hemos mandado a las últimas instancias en el mundo secularizado. Además cabe subrayar que estas transformaciones no se dieron por un golpe mágico sino que son resultados de escenarios que el mundo viene arrastrando desde hace décadas.

Las consecuencias de la realidad aquí descrita es que la sociedad parece incapaz de imaginar otras alternativas para formar a los jóvenes que nacieron y crecieron en la sociedad de las redes sociales. Nuestra finalidad aquí no consiste en responsabilizar ni condenar a una generación de la desregularización del comportamiento humano, se trata de abrir un debate que los años anteriores habían enterado.

“Para ustedes fue fácil: su generación tenía ideales e ideas, creía en algo, podía cambiar las cosas”. Nosotros (los hijos de los ochenta, los noventa, del 2000) no tenemos nada. En muchos sentidos mis alumnos están en lo cierto. Para nosotros fue fácil - lo mismo fue fácil, al menos en este sentido, para las generaciones anteriores a la nuestra- La última vez que una cohorte de jóvenes expresó una frustración comparable ante la vaciedad de sus vidas y la desalentadora falta de sentido de su mundo fue en la década de 1920: no es casual que los historiadores hablen de la generación perdida. (Judt, 2010: 19).

Es posible darse cuenta que hoy en día los jóvenes han perdido fe en los valores fundamentales de la sociedad que han heredado de sus padres. El nihilismo ha ganado más almas debido a la incertidumbre de un futuro mejor. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la ética se identifica a la historia de manera que sería gastar en vacío el

tiempo clavado en los valores morales del siglo pasado. Nos parece importante cuestionar aquí la universalización de los valores que se han sostenido en la filosofía, religión y hasta la academia donde los indicadores parecía alejarse del mundo real del ser humano y poner por delante presupuestos pensados desde occidente al resto del mundo. Dicho universalismo lo encontraremos en la idea del bien y de lo bello. Sin profundizar en el estudio de los conceptos, se ha de observar que en cada sociedad hay una concepción propia del bien así como de lo bello.

La crisis de la moral que presenciamos en la sociedad actual se debe de alguna manera a la incertidumbre universalista y del denuncia del origen de los valores morales sobre los cuales se fundamentó la vida humana (Bindé, 2005). Esta tendencia se ha acentuado en la cultura moderna-postmoderna mediante los mecanismos económicos, políticos y jurídicos. Hay que recordar lo afirmado anteriormente, se ha derrumbado las creencias, tradiciones y valores antiguos se han sustituido por los procesos de racionalización, como decía Conill (s/f). Actualmente, el formador en didáctica de la cívica y ética ha de tomar en cuenta la lógica del relativismo moral que impide la instauración de los criterios morales en la sociedad. Esta lógica sostiene que no existen

verdades absolutas y afirma que la verdad depende de la persona que la produce.

De la misma manera, la ciencia y la técnica han favorecido el crecimiento de nuevos principios organizadores de la vida social e individual de forma que el desequilibrio existente en lo actual y lo antaño se explica por la búsqueda de la autonomía y la libertad. La mentalidad que predomina presenta una indescriptible aspiración a la eficacia e ineficiencia aunque la rapidez de los hechos hace que todo sea una obsolescencia programada. Es decir, que la sociedad actual tiene cada vez más cosas para consumir que los valores morales que sostenían las relaciones interpersonales. Esto es resultado de la desintegración social y la falta de sentido compartido del mundo (Conill, s. f). Lo anterior, permite transitar hacia el estudio de la introducción del curso de didáctica de la cívica y ética donde dos elementos han llamado la atención: la formación de individuos íntegros que se conocen a sí mismo y la reforma educativa. En otras palabras existe en el siguiente apartado la conciencia de los cambios sociales, de los contenidos morales según la época, culturas y grupos.

1. El conocimiento de sí y la reforma educativa

Para llevar a cabo el estudio de esta primera parte del curso, nos referiremos a las lecturas de Aragón Quintero quien enfatiza que la didáctica de la cívica y ética tiene como finalidad formar integralmente a los alumnos al conocimiento pleno de sí mismo. De esta manera, se ha de reflexionar sobre la vocación trascendente del ser humano: conocerse a sí mismo. (Dri, 2020). La forma concreta de estudiar la didáctica de la cívica y ética, nos lleva a considerar los manuales oficiales que proporciona la Secretaría de la Educación Pública mexicana para el nivel básico medio superior para entender cómo la formación en este ámbito privilegia el desarrollo de las competencias del cuidado de la persona. Esto quiere decir que el docente al momento de diseñar, planear los contenidos educativos ha de enfocarse en el fortalecimiento de la toma de decisiones y en los valores de la responsabilidad. La responsabilidad entendida como orientación de los proyectos personales pero también como medio para alcanzar la autonomía. El ser humano siendo un animal razonable - término que no me gusta- adquiere su realización plena mediante la libertad y la autorregulación de sus actuaciones dentro de la sociedad. Didácticamente la comprensión de los grupos sociales a los que pertenece el estudiante de la educación básica desempeña un papel

importante en la apreciación de los valores de igualdad y dignidad. Sin los dos valores, sería imposible plantear a los alumnos los demás valores sociales tales como la forma de ser, actuar, pensar, sentir, vivir, convivir (Programas de estudio, 2011).

De lo anterior, resulta que la escuela es el espacio privilegiado para fomentar la interacción entre alumnos-alumnos, alumnos-maestros y viceversa. Desde aquí entonces, la educación escolarizada o virtual es el campo en el que la formación en libertad se impulsa a diferencia de los demás ámbitos de la vida. Esto no quiere decir que la escuela es el único lugar para adquirir conocimientos cívicos y éticos sino que se toma en consideración los variables espacio y tiempo como determinantes de la interacción. Claramente este curso no pretende formar a los futuros maestros en todos los ámbitos sociales donde el ser humano recibe y aprende los valores morales pero como el programa de unidad de aprendizaje lo indica, se pretende que los formadores adquiere las habilidades analíticas de las teorías de la cívica y ética, pero también que analicen atentamente las reformas de la educación a nivel básico.

La reforma integral de la educación básica por ejemplo pone en el centro del acto educativo al alumno, de manera que el disfrute y cuidado de su persona es el resultado esperado de los objetivos que

los formadores han de alcanzar. Estamos convencidos que alcanzar al ser humano en su interior para conocerse a sí mismo, es una tarea utópica, sin embargo preconizamos que la relación interpersonal puede ser el camino para aceptarse y a los demás. Por eso, la relación de una persona con los otros es un tema que llama la atención en este apartado.

Con respecto al estudio del conocerse a sí mismo, hay que pensar seriamente si los alumnos están ya maduras emocionalmente para poder tratar algunos temas como por ejemplo los temas de noviazgos, de relaciones de pareja, de violencia en el noviazgo (Programa de formación cívica y ética, 2011, p.24). Se plantea la idea anterior porque hoy en día estamos asistiendo a una deshumanización de la sociedad por el papel que la tecnología en la profundización de “la crisis del mundo contemporáneo” (Dri, 2020). Este fenómeno sucede en el contexto de la globalización de los valores y la marginalización de los espacios locales que poco a poco no han entrado en los mercados globales. Queremos enfatizar en la parte que precede que aunque los defensores de los valores universalistas pretenden mostrar que todos los indicadores están en verdes para proponer una visión ética y cívica, nuestra posición consiste en deletrear las dificultades que tienen las comunidades de la periferia en encajarse en el sistema.

2. El multiculturalismo y el malestar de la globalización

La vinculación entre multiculturalismo, globalización y las competencias cívicas y éticas nos permiten profundizar en el conocimiento de la persona y su convivencia con el ámbito social. De esta manera, el estudiante de la educación básica y medio superior es una persona que manifiesta transformaciones físicas pero también es un individuo emergido en la configuración mundial. En este apartado, nos centramos en dos dimensiones de la didáctica de la cívica y ética que desde mi punto de vista son indispensables: la persona y la sociedad (Conde Flores, 2011). Para la primera dimensión la persona será entendida como un sujeto de conocimiento obligado a cuidarse a sí mismo. Esto quiere decir que la persona tiene la tarea de conocerse antes de pretender conocer al mundo. Este conocimiento favorece la interacción y la integración del adolescente en un mundo más amplio y al mismo tiempo peligroso. Por eso, la cívica y ética es un buen camino formativo hacia la autorregulación, responsabilidad y libertad (Conde Flores, 2011, p.24). La segunda dimensión centrada en la sociedad permite llevar al estudiante hacia el reconocimiento de la diversidad cultivando un espíritu de pertenencia a la comunidad y el apego a la legalidad.

Si nos paramos a pensar en las competencias que este apartado ofrece, nos damos cuenta de que busca formar ciudadanos íntegros

capaces de interactuar con la diversidad multicultural. Por esta razón, pretendemos formar a los formadores de los nuevos ciudadanos con valores donde se desarrolle un espíritu pacífico y en armonía con todos. Para lograr una convivencia sana y pacífica entre las culturas, la creación de ambiente de colaboración, empatía, tolerancia, justicia y democrático requiere su fomentación (Garza. 2016). En cuanto a la globalización y a sus valores que promueve, este curso busca acercar a los alumnos hacia la realidad cotidiana para que ellos mismos puedan descubrir las virtudes culturales que en ella se vehicula. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un entorno de compartir las experiencias de vida que permiten la formación de ciudadanos abiertos a las transformaciones sociales y glociales. Por glocal, se entiende la mezcla de las prácticas globales con las locales (Sepúlveda Alzate & Cortés Cardona, 2020), esto significa que la pedagogía tiene la tarea de entender la manera en que la sociedad está viviendo los encuentros de los valores que los fenómenos internacionales han impulsado. Concretamente, se trata de promover investigaciones científicas y exponer los resultados frente al grupo de forma crítica y respetuosa.

En efecto, el proceso de globalización ha modificado las bases sociales de las comunidades. Esto se ha manifestado en las formas de relacionarse y las formas de consumir. Sin embargo, su penetración en

los valores locales no se ha hecho sin su carácter destructor de la confianza que cimentaba los vínculos entre individuos. Por eso pensamos que la pedagogía de lo glocal tiene que dar importancia a la formación de la identidad de los alumnos valorando lo local sin menospreciar lo global.

Desde esta perspectiva, los valores globales implican una complejidad ética (Morín, 2005) esto debido al desmantelamiento de los fundamentos éticos y morales de los siglos pasados. Del desmantelamiento entendemos la desconfianza social hacia la trinidad sobre la cual se había construido la sociedad que son: Dios, la sociedad y el Estado. Hoy en día el relativismo clerical ha hecho que los tres fundamentos ya no cobren relevancia. El individuo se ha vuelto entonces la medida de todo de forma que hablar del imperativo categórico parece demodé. Obedecer y respetar si parafraseemos a Morín (2005) ya no es evidente.

Desde luego, plantear el conocimiento desde una perspectiva ética es problema serio si consideramos la intolerancia científica que dominaba la academia en los siglos anteriores. Los científicos de los siglos anteriores se habían construido un muro para defenderse de los ataques externos a sus teorías de manera que lo occidental fue durante años la medida de cualquier conocimiento científico. Hoy en día,

debemos considerar la existencia de la independencia de las fuentes del conocimiento que consultan nuestros estudiantes. Referirse a las fuentes de conocimientos quiere decir que la ciencia se parte de los hechos, a veces observables desde la cívica, mientras la ética parte de los valores.

Estas diversificaciones de las fuentes han sido también la causa de la transformación de las comunidades y la creación de comités éticos. Cabe mencionar que este capítulo no tratará los temas relacionados a la creación de los comités éticos aunque a nuestros juicios parece crucial su existencia debido a las desviaciones sociales de los últimos años. Frente a la realidad actual dominada por el individualismo, la didáctica de la cívica y ética debe fundamentarse en la ética de la acción que se ocupa de identificar las condiciones en las que se llevan a cabo las acciones de buenas intenciones (Morín, 2005). Evidentemente, las buenas intenciones son insuficientes para llenar el vacío que la simplificación ética ha generado.

La simplificación ética de los valores es fruto de la globalización de los valores modernos y posmodernos. De ellos, se puede mencionar la idea de la interdependencia basada en la ciencia y la técnica. Estas últimas ha facilitado la transición hacia una sociedad de consumo que admira la libertad individual pero también que odia lo tradicional.

Además, hoy en día, la sociedad globalizada ha destruido los principios sagrados de otros pueblos como la idea de la hospitalidad, el compromiso y las relaciones humanas duraderas. No es importante definir el concepto de la globalización y su impacto en nuestro modelo de vida ya que todos estamos presenciando sus efectos en la forma de producir y consumir. De la misma velocidad estamos asistiendo como débiles actores a las destrucciones de los valores sociales de nuestras comunidades.

En efecto, si hace veinte años atrás las producciones locales se consumían de forma local, hoy en día los mercados locales producen para los mercados globales. La ciudad de Tijuana en Baja California por ejemplo produce un infinito toneladas de microchips para los mercados americanos y japonés por ejemplo. Pero estos productos para decir la verdad no están diseñadas para el consumo local. Esta forma de pensar el trabajo por ejemplo, tiene un impacto sobre el vivir de la persona que el proceso de producción trabaja. Nuestro cerebro está cada vez más programado para servir el interés del exterior que el local.

Dicho esto, la globalización no es nada más una forma de producción capitalista, sino también, es una forma de vivir dentro del sistema que lo genera. Pensamos que es importante localizar el individuo de este siglo en un mundo que realmente lo representa, es un

individuo híbrido y tecnológico al mismo tiempo. Kennedy (2005) afirma que los jóvenes en los países como Brasil, México, y China ya no piensan en tallar árboles sino en comprar bancos, empresas, automoción y corporación químicos (p.145). Esta forma de pensamiento es propio de los negocios actuales pero también de los cambios de nuestra época. La transformación no es nada más económico, forma parte de la diversificación de los valores humanos y se extiende hasta en las relaciones interpersonales.

Por ejemplo, ser socio ya no es nada más el amigo o amiga de la familia, es cualquier persona que comparte los mismos negocios. En la globalización la persona tiende a perder su identidad, se le da una identidad de usuarios. Es decir, la persona es un usuario de los servicios que consume, claro, sólo cuando al capitalista le conviene. A ello se añade, la noción del tiempo se ha perdido y se ha transformado en cuestiones de intereses. Es imposible no pensar que la sociedad está creando su propia tumba porque si el tiempo anteriormente era sinónimo de durabilidad y estabilidad, hoy en día el tiempo es incertidumbre. El futuro ha generado la desvinculación de las relaciones que unían los trabajadores con la empresa, con los dueños de la misma. Esto quiere decir que el mundo se ha convertido en un mercado único (Kennedy, 2005) que carece de verdaderos vínculo. Este último era lo

que fortalecía los valores éticos como el conocimiento del otro, el cuidado del otro y la solidaridad. Estamos hablando aquí de un fenómeno que no deja a nadie fuera de su círculo así como de la destrucción de las comunidades que viven de lejos de los centros de producción. Son estas comunidades que se encuentra amenazadas y que debe adoptar los valores ajenos a sus realidades.

La didáctica de la cívica y ética debería ser una tarea local. Un programa nacional de educación pensando por un Estado capitalista parece una ideología que no reconoce las realidades locales. Este crea un desequilibrio cultural de los jóvenes de sus realidades, estamos de acuerdo que todos nacemos en una sociedad donde aprendemos a socializar las normas y los valores pero también donde aprendemos a cuidar el medio ambiente. Consumir los programas nacionales pensadas desde las grandes urbes y aplicadas en las pequeñas comunidades es formar a los futuros desvinculados de su realidad. Esto es formar a un campesino sin nada de campesino en su interior.

En efecto, Kennedy (2005) identifica dos variables que los defensores de la globalización repiten en sus discursos. Se trata del boom mundial y la transformación del centro de trabajo (p. 146). Ciertamente tienen la razón de argumentar de la forma, pero se les olvida que existen también los marginados del mundo globalizado. Los

que el mercado ha alargado en las periferias de los centros consumidores. Estos están libres de la educación cívica y ética que promueven los mentores del mercado así como los programas de los Estados capitalistas.

Se podrá hacer miles reformas educativas pero siempre que se omitirá a una clase de los individuos, los fracasos serán más fuertes que los éxitos. Pero los defensores de los valores éticos que se quieren enseñar en las escuelas básicas, media superiores y superiores son los mismos consejeros, consultores y mentores de los mercados globalizados. ¿Qué se puede esperar de los programas que ellos planean? Hay que ser ingenuo para pensar que los valores culturales y tradicionales de las comunidades les interesan, en realidad para ellos el interés es cómo formar a más usuarios para el mercado. Los usuarios como los clientes son los individuos sin caras que el mercado requiere para su existencia y que las comunidades tienen como desarraigadas culturales.

Otro elemento de la globalización que hay que mencionar aquí son los abandonados de la revolución de la comunicación (Kennedy, 2005). La gran minoría de la población que vive en los países en vías de desarrollo se verá afectada por la velocidad del internet en las transformaciones culturales y laborales. Estas regiones evidentemente

serán los grandes perdedores de los beneficios que el internet procura a los más ricos, de manera que millones de personas estarán fuera del acceso universal al conocimiento. La ética y la formación ciudadana que el mundo necesita han de pensarse desde el acceso a la información hasta la construcción de la paz.

Obviamente la globalización de los medios de comunicación y de creación del conocimiento ha generado desigualdades en los países. Pensamos que la didáctica de la cívica y ética en lugar de ser un mecanismo de propagación de los valores de los mercados, debería ser una toma de consciencia de las necesidades y peligros de las comunidades locales. Como se ha de cuenta, la defensa de las comunidades locales nos interesa ya que son las que más sufre de los pensamientos del centro hacia la periferia. Existe una colonización no escrita en las relaciones del centro hacia la periferia, de los centros urbano hacia las afueras de las ciudades. Esto implica que seguir los mismos caminos planeados desde esos centros es una traición hacia los marginales.

Si pensar los valores éticos para la educación corresponde a las relaciones de poder, los espacios vitales sin internet, sin electricidad van a seguir sufriendo de la misma miseria que hace años. La educación debe ser pensando desde los valores locales y no desde los

valores globales si queremos una transformación duradera. Seguir pensando que la formación cívica y ética es una tarea de las oficinas de centro hacia la periferia esto es privar al individuo la autonomía de entenderse y conocerse a sí mismo. Estamos de acuerdo que las orientaciones didácticas vengan del centro pero que se tome en consideraciones la presencia de los recursos disponibles para las comunidades. Una vez que se ha defendido los intereses de las comunidades en los párrafos anteriores, es importante entrar ahora en el análisis de las actuaciones del individuo dentro de su comunidad.

3. Acciones prácticas de la enseñanza de la didáctica de la cívica y ética en la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica

Para concluir la reflexión que en este trabajo se llevó a cabo consideramos que es importante precisar que dentro de las competencias que la enseñanza de la didáctica de la cívica y ética pretende desarrollar gira en torno a la valoración de los compromisos éticos del individuo hacia la comunidad. Se busca fortalecer, mediante el planteamiento de problemas concretos, el espíritu de toma de decisiones favorables al bien común e individual. Didácticamente, el docente crea momentos de reflexión basados en experiencias, juegos de roles, de simulación, dramatizaciones para

fortalecer en los alumnos acciones y actitudes de empatía, concordancia y pro-sociales.

En efecto, como hablaremos de didáctica de la cívica y ética desde una perspectiva pedagógica, es conveniente subrayar que no se trata de tratados morales religiosos. En cuanto a las actuaciones de los individuos, el pedagogo “no tiene la obligación de dar soluciones a plazo fijo sino que tiene que actuar con prudencia” (Durkheim, 2001). Este autor a parte reconoce que la pedagogía a veces hace frente a situaciones vitales que no pueden esperar, por eso recomienda que los docentes hayan de poner en práctica todas las acciones que la ciencia les procura. Aquí es donde radica la importancia de centrar nuestra práctica educativa en la orientación de la conducta de los alumnos y no en las teorías pedagógicas mismas.

Esto puede parecer contradictorio con lo anunciado anteriormente debido a que existe discusiones entre teóricos si la pedagogía es una ciencia o no, en realidad no queremos entrar en esta discusión pero hay que mencionar que uno puede ser un buen teórico pedagogo sin ser un buen maestro. Un teórico se basará en principios pedagógicos mientras un docente es aquel que sabe adecuar su práctica educativa con las necesidades de sus alumnos. El maestro sabe ajustar sus

enseñanzas al contexto de los estudiantes con responsabilidad y respeto.

En efecto, si enseñar es un arte de llevar al otro hacia el mejoramiento de su conducta, esto significa que la cívica y ética debe de considerar al alumno como un sujeto de cambio. Este sujeto ha de llevarse hacia la felicidad mediante las actividades cotidianas cuyo escenario es el mundo. El hecho de hablar del mundo aquí nos permite afirmar que cada individuo es el actor principal para construir su entorno pero también que debe recibir los valores que su entorno le transmite. El ser humano como ya lo mencionaba Platón, es un animal político. Esto es vivir en la comunidad ya la comunidad es el centro de las interacciones sociales.

De manera práctica, se sugiere que los docentes de la didáctica de la cívica y ética lleven poco a poco al estudiante hacia la toma de conciencia de los valores de convivencia, equidad de género, educación para la paz. Para construir los ambientes comunitarios libres de conflictos, los maestros pueden organizar los alumnos en pequeños grupos donde se reflexiones sobre situaciones de injusticias y discriminaciones basadas en género. Las actividades podrán girar en torno a los cambios sociales de manera colectiva e individual. Por ejemplo, se puede invitar a los estudiantes a que respondan preguntas

y reflexionen sobre situaciones de injusticia que afectan su barrio. Una vez que haya terminado la actividad, el docente puede entregar una cuartilla de hoja blanca a los alumnos siempre en equipos donde cada uno de los grupos tendrá que escribir los mecanismos de cambios colectivo e individual de la problemática que se planteó anteriormente.

Otra acción práctica que se puede llevar a cabo en durante la clase es la elaboración progresiva de un proyecto o trabajo final que los alumnos redactará como resultado de su trabajo de campo. La finalidad es ofrecer al estudiante las habilidades de elaborar un informe de práctica escolar mediante la planificación de un diseño curricular. Es recomendable que los alumnos los realicen en equipo para fortalecer el espíritu de trabajo en grupo y resolución de conflictos. Los ejes principales de este apartado son la elección de una institución educativa y la elaboración del proyecto final que será entregado al final del semestre. El proyecto que se entrega, tiene como finalidad contribuir a la formación de los estudiantes de educación básica o medio superior donde se reflejen (Bernáldez Reyes & et.al., 2007: 14):

- Elaborar materiales didácticos para potencializar la comprensión amplia de la realidad, la toma de conciencia y compromiso con su entorno.

- Establecer estrategias que promuevan el espíritu de responsabilidad, libre violencia y adicciones hacia un proyecto de vida.
- Ofrecer a los alumnos una formación capaz de favorecer la acción moral mediante un análisis crítico de situaciones concretas.
- Fortalecer la cultura democrática y política para formar ciudadanos íntegros.

En efecto, las propuestas de trabajo que se elaborarán en este apartado tendrán un contenido enfocado en la valorización del alumno, su realidad y su entorno. En otras palabras se trata de mostrar los tres ejes de la cívica y ética que se resumen en lo ético, el yo interior y lo ciudadano. También será de importancia reforzar los valores de convivencia y de formación en los espacios físicos donde los estudiantes aprenden a socializar con sus compañeros sin sustituir el papel que juega la familia en la formación moral de sus hijos (Durkheim, 2001). Considerando que este es un informe de las actividades que se llevaron a cabo dentro de una institución educativa, los integrantes del equipo entregan un reporte de actividades en forma de informes donde describen las actividades realizadas. Podrán elaborar materiales didácticos físicos o digitales que podrán exponer en la academia o en

la semana de Humanidades. ¿En qué consiste el proyecto final que se pretende elaborar?

Este consiste en un trabajo en el aula que parte de la planificación de la enseñanza con un enfoque global, que considera los contenidos curriculares y las necesidades e intereses de la escuela, de los maestros y alumnos (Bernáldez Reyes & et.al., 2007). Esto implica informarse sobre el contexto social de la institución y aplicar el proyecto en el aula. Los autores anteriormente citados proponen los siguientes proyectos:

Los proyectos de aula pueden ser de tipo: constructivo o de producción, estético, problemático, de mejoramiento o de consumo. Un proyecto constructivo o de producción se propone realizar algo concreto. Un proyecto estético se propone disfrutar del goce de algo como la música, la pintura, un libro, el teatro, la naturaleza u otros. Un proyecto problemático se propone resolver un problema en el plano intelectual, procedimental y actitudinal (Bernáldez Reyes & et.al., 2007: 26)

Como ha de observarse, los trabajos que realicen los alumnos pueden responder a una necesidad social que los alumnos han observado en su estancia en una institución educativa de su elección. Es importante que el docente haga el seguimiento de los avances que

los alumnos presente y que se presente los resultados al final del semestre en forma de debates, talleres o conferencias.

Conclusión:

La cívica y ética han sido marcadas por la crisis de los valores tradicionales que se había construido la sociedad. Ésta es resultado de los movimientos relativistas y la desconfianza de la juventud en la sociedad tradicional. El mundo está cada vez más orientado hacia la novedad y la rapidez por lo tanto lo antiguo es sinónimo de lentitud. Evidentemente se ha planteado en este capítulo discusiones relacionadas con las características que mejor describen lo que la sociedad está pasando pero también con cautela se propuso algunas actividades que los docentes pueden llevar a cabo en sus clases de forma práctica para trabajar con los alumnos. Este capítulo a diferencia de los defensores de la globalización producto del sistema capitalista, propone que las comunidades que viven en zonas marginales deben ser tomadas en cuenta al momento de planear los programas de la didáctica de la cívica y ética por el simple hecho que las realidades, culturas y mecanismos de reconciliación difieren de un lugar a otro.

Referencias

- Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Ed. Alianza.
- Bindé, J. (2005). *¿Adónde van los valores? coloquios del siglo XXI*. Icaria editorial.

- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Formación Cívica y Ética - Orientaciones didácticas*. Entre docentes. Retrieved January 3, 2023, from https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/orientaciones/OD_S03_FCE.pdf
- Conde Flores, S. L. (Ed.). (2011). *Programas de estudio 2011 - Guía para el maestro: educación básica, secundaria: Formación cívica y ética: [segundo y tercer grado]*. Secretaría de Educación Pública.
- Conill, J. (s.f). *El relativismo moral contemporánea*. Estudios.
- Dri, R. (2020). *Ethos, ética y sociedad*. Editorial Biblos.
- Durkheim, É. (2001). *La educación moral*. Colofón.
- Morín, E. (2005) La ética de la complejidad y el problema de los valores en el siglo XXI. Bindé, J. (dir). *¿A dónde van los valores? Coloquios del siglo XXI*. Editorial Icaria.
- Garza, O. F. (2016). *Educación para la paz y la ciudadanía mundial: Orientaciones pedagógicas y actividades*. Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO Secretaría de México: Educación del Estado de Nuevo León.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal* (B. Urrutia, Trans.). Santillana Ediciones Generales.
- Lalande, A. (2006). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Presse Universitaire de Paris.
- Mondolfo, R. (1954). La conciencia moral en la ética de Sócrates, Platón y Aristóteles. *Filosofía*, Vol. 34, p. 7 - 30. Kennedy, p. (2005). El malestar en la globalización. *¿A dónde van los valores? Coloquios del siglo XXI*. Editorial Icaria. p. 145-148.
- Pérez-Rioja, J., A. (1967). Educación cívica. *Estudios*, Vol. 54, n°186. p. 4-10. <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Programas de estudio. (2011). *Formación cívica y ética*.
- SEP. (2007). *Guía didáctica de formación cívica y ética para la educación primaria*. <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/guiadidfcye1.pdf>
- Sepúlveda Alzate, J. H., & Cortés Cardona, L. M. (2020). Pedagogía glocal: un análisis desde el enfoque de las capacidades. *Revista Redipe*, vol. 9(N° 9), p. 54- 64.

ENSEÑANZA DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA CRÍTICA PARA UNA CONVIVENCIA ÉTICA COMUNITARIA

Valeria Valencia Zamudio
Universidad Autónoma de Baja California

El lenguaje opresivo hace más que
representar la violencia; es violencia
Toni Morrison (1993)

1. Introducción

La enseñanza y el estudio de la lengua española con frecuencia se ejercen desde una perspectiva prescriptiva. Es decir, presentando al estudiantado formas y reglas estandarizadas sobre cómo “debe” escribirse y usarse la lengua, formas que incluyen juicios y valoraciones que promueven la idea de que hay una lengua “correcta”, versus, una “incorrecta”. Esta tradición en la enseñanza de la lengua española históricamente ha invisibilizado y discriminado a cualquier otro grupo de hablantes que utilice expresiones lingüísticas que no se ajusten al estándar impuesto por las jerarquías lingüísticas imperantes: variedades de la lengua consideradas cultas, versus incultas; hablantes de lenguas minoritarias que usan el español como segunda lengua; hablantes racializados de otras lenguas y variedades del español; hablantes de comunidades de habla estigmatizadas, entre otras.

Aunque cada vez es más común que la comunidad docente presente versiones más éticas de estudiar la lengua en el aula, estas suelen enseñarse solo a nivel superior y en cursos universitarios selectos, dedicados al estudio de la lengua, la lingüística y el discurso. Esto es bastante conocido para quienes imparten cursos a nivel universitario, puesto que el estudiantado se sorprende cuando es presentado con otras realidades sociales de la lengua y cuando se le invita a hacer reflexiones críticas sobre la misma y su rol como hablante en la comunidad que habita.

La sociolingüística desde sus inicios se ha presentado a sí misma como una disciplina que ha buscado cuestionar, generar consciencia y visibilizar la desigualdad social; en particular de aquellas comunidades lingüísticas que han sido subordinadas de múltiples maneras y cuyas lenguas han sido devaloradas (Bucholtz, López, et. al. 2014), ya sea porque sus comunidades de habla no han sido consideradas en los planes de estudio, o porque se utilizan discursos para estigmatizar o devalorarles como integrantes de una comunidad subordinada.

Entre los proyectos educativos que han buscado aplicar las reflexiones de la sociolingüística crítica a los planes de clase de enseñanza de lengua, está el programa SKILLS (*School Kids Investigating Language in Life and Society*), un programa diseñado por

académicos estadounidenses para su aplicación en las escuelas de todos los niveles educativos de California, EE.UU. (Bucholtz, López, et. al. 2014), cuyo fin era generar consciencia social sobre asuntos relacionados con el lenguaje. Para este programa, se definió *justicia sociolingüística* como la promoción de autodeterminación entre grupos e individuos lingüísticamente subordinados, que han enfrentado obstáculos sociopolíticos relacionados con la lengua (Bucholtz, López, et. al. 2014). La propuesta de este grupo de académicos tenía como fin la generación de un cambio social desde el interior de la comunidad y de la escuela, a través de la incorporación de cinco reflexiones centrales en el aula de lengua: 1) valoración lingüística, promover el valor de todas las variantes de las lenguas; 2) legitimación lingüística, promover el valor de todos los repertorios lingüísticos del estudiantado; 3) herencias lingüísticas, aprender sobre todos los posibles repertorios lingüísticos heredados; 4) acceso lingüístico, aprender sobre el poder sociopolítico que existe entre distintas lenguas y sus variedades; 5) expertise lingüístico, promover el reconocimiento de todos los hablantes como expertos de su propio repertorio lingüístico (Bucholtz, López, et. al. 2014).

Es importante que la comunidad docente dedicada a la enseñanza de la lengua, se capacite para generar espacios en las aulas

en los que el estudiantado se sienta seguro de utilizar su propia variante de la lengua. El personal docente también de ser consciente de las formas en que se violenta a través del lenguaje en el entorno social en el que convive su estudiantado. Entre las reflexiones y propuestas pedagógicas para la convivencia ética, responsable e incluyente en el ámbito universitario, Tanaka (2007) propone incorporar la experiencia subjetiva del estudiantado a las reflexiones críticas en el aula. Su propuesta incluye: a) cambiar el enfoque existente y esencializado de categorías de la diversidad, a un enfoque individual del estudiantado como agente o *sujeto*, b) promover la idea de que el desarrollo de cada persona puede estar entrelazado con el crecimiento de otras personas, *complementariedad*, c) cambiar el foco del cambio social igualitario de un enfoque de resistencia y oposicionalidad binaria, hacia la interconectividad y creación de un “alma”?, d) el concepto de *narrativas alternativas*, como un medio para generar cambios sociales positivos, d) escuelas como espacios paralelos donde la energía no se desgaste luchando contra las jerarquías, con el fin de crear espacios universitarios/académicos donde se eduque a futuros ciudadanos y líderes que sepan cómo interactuar en paz y armonía, con el otro. (Tanaka 2007, p. 4).

Estas formas de interactuar en paz y armonía, establecen desde la lingüística aplicada crítica prestar atención a las conexiones que existen entre la lengua, la sociedad, la política, las ideologías, la cultura, la raza, la etnicidad, la identidad, la clase social y las cuestiones de género. Incluyendo, reflexiones centradas en discutir las formas en que la lengua tiene la capacidad de perpetuar la desigualdad social, de manera que a través de la lengua hemos fijado bases lingüísticas con las cuales perpetuamos dichas desigualdades (Pennycook, 2001).

El presente trabajo tiene como fin subrayar la importancia de incorporar estas reflexiones críticas sobre la lengua, a las dinámicas pedagógicas centradas en la enseñanza de lengua; haciendo énfasis e el rol que el estudiantado tiene como hablante del español: la forma en que valora ciertas lenguas y sus variaciones por encima de otras; y su rol en la propagación y difusión de discursos que pueden violentar a otros integrantes de la comunidad. Es importante propiciar espacios en el aula, donde el estudiantado cuestione sus privilegios lingüísticos, de forma que lo aprendido en clase le lleve a tener una convivencia más ética y humana, con otros integrantes de la comunidad.

En el presente texto se discuten algunos resultados del proceso de toma de consciencia lingüística crítica en el estudiantado de un curso de sociolingüística en una universidad estatal pública en México,

tomando como evidencia ejemplos de ensayos de final de curso que incluían estas reflexiones críticas. Se discutirá el rol del lenguaje en el ejercicio de la ética como fin sociolingüístico, en particular el papel que puede jugar la sociolingüística para fomentar una justicia social.

2. Ética y lenguaje

Si definimos ética como “la ciencia práctica que estudia el comportamiento bueno o malo de los seres humanos” (Saldaña Zamarrón y González Romero, 2019), y que por ende el estudio de la ética tiene como objetivo analizar la manera en que los comportamientos humanos repercuten en los individuos de una sociedad; el ejercicio y uso del lenguaje, ha formado parte de las discusiones en la filosofía del lenguaje como uno más de estos comportamientos. En este ámbito, la ética no es considerada un correlato más de la capacidad comunicativa humana, sino a la lengua como una herramienta que la caracteriza y define (Rojas, 2000).

Tomando como punto de partida esta noción de que las palabras son acciones y de que “solamente en la medida en que nuestras acciones sean libres y conscientes, seremos responsables de ellas” (Saldaña Zamarrón, A. y González Romero, O. 2019), es menester que propiciemos el desarrollo de una consciencia lingüística crítica, con el

fin de educar individuos socialmente responsables. Hablar de responsabilidad, en esta área, no se trata de defender el uso restringido y prescriptivo de la lengua, o adherirse a las reglas prescritas por instituciones como la Real Academia Española; por el contrario, de asumir una responsabilidad social, del ejercicio de la violencia simbólica contenida en ciertas formas de lenguaje utilizado en la vida diaria. Los problemas relacionados con la ética y el lenguaje, son pocas veces abordados como temas fundamentales de discusión en el salón de clases. Tradicionalmente el lenguaje es defendido en sus bases más prescriptivas como un artefacto de comunicación que no debe ser modificado.

En este sentido, tanto Bordieu (2001) como Bernstein (1999) colocan al lenguaje como el vehículo principal, a través del cual se construye el habitus social, por un lado, y se interioriza la estructura social hegemónica, por otro. Dado que todo acto lingüístico lleva una intención, en el uso del lenguaje, radica la responsabilidad de reproducir estructuras sociales imperantes en distintos momentos y contextos históricos, incluyendo, las violencias sistémicas.

3. El lenguaje como una forma de violencia

Otro aspecto fundamental de la promoción de la consciencia lingüística crítica en el aula de enseñanza como lengua española, es generar consciencia sobre la violencia ejercida a través del uso del lenguaje.

Toni Morrison, en el discurso que pronunciara al recibir el Premio Nobel de Literatura en 1993, subrayó la responsabilidad que tenemos en nuestras manos, para erradicar la violencia ejercida por medio del lenguaje; es decir, evidenciar cómo en el ejercicio discursivo del lenguaje, este también es utilizado como una herramienta de poder con el objetivo de obstaculizar el intercambio de ideas o el conocimiento de perspectivas ideológicas actualizadas. Por ejemplo, el lenguaje que incita a la violencia o al odio o que descalifica a las minorías, y que se ejerce a través del lenguaje estatal, los medios de comunicación, el lenguaje académico o el derecho no-ético, debe ser evidenciado, rechazado y transformado. Esto es que, el lenguaje sexista, racista, teísta o clasista ejercido desde posturas y actitudes de poder utilizado con el fin de descalificar, debe ser denunciado.

Desde la antropología lingüística, ya se ha propuesto el microanálisis de las formas en que se utiliza el discurso, con el fin de evidenciar la relación existente entre los micro-mundos socioculturales presentes en la lengua y el discurso, y su correlación con las fuerzas

macrosociales. Las propuestas de estudiar las desigualdades sociales, la estratificación lingüística y la reproducción clasista de códigos comunicativos, ponen también, al centro de la discusión la relación existente entre las prácticas lingüísticas y el poder económico, político, social y cultural (Kroskrity, 1999). De ahí, que es importante prestar atención a cómo las prácticas discursivas y lingüísticas reproducen estos códigos comunicativos que promueven la violencia, a través del ejercicio del poder.

El discurso de Toni Morrison, en torno al uso responsable, ético y crítico del lenguaje, como receptora de un premio nobel de Literatura, destaca puesto que en el mundo de las letras y la literatura, incluyendo la enseñanza de la lengua, con frecuencia se defiende la tradición lingüística e institucional del lenguaje como inamovible; y a través de ello, se realiza una apología sistemática de las estructuras sociales opresoras ya establecidas, que por ende, son vistas como inamovibles.

Las revoluciones humanas, todas ellas tienen como centro, grandes transformaciones en el lenguaje, del nombrar con ética y responsabilidad, de señalar a los opresores y visibilizar a los grupos oprimidos, acciones que no están exentas de resistencias que están al servicio de esas estructuras sociales opresoras, consideradas

históricamente inamovibles. De ahí, la importancia de incorporar estas reflexiones en el salón de clases de enseñanza de lengua.

4. Fomentar la conciencia lingüística crítica en el aula a través de la pedagogía crítica

Es importante que la revolución ética del lenguaje se practique en las aulas; y en particular, que llegue a oídos y ojos de aquellas personas que a su vez estarán frente al aula de lengua como docentes, es decir, de aquellos quienes estudian la lengua para posteriormente estar frente a un aula.

En los cursos enfocados en la enseñanza del español como primera lengua, tanto a nivel básico, como medio y medio-superior en México, generalmente se le da importancia al hecho de que el estudiantado conozca y siga una serie de reglas prescriptivas del español como sistema lingüístico, se enfatiza la comprensión lectora y el dominio de formatos y reglas prescriptivas de redacción y gramática. Tradicionalmente, en ninguna de estas lecciones, se hacen reflexiones críticas en torno al uso del lenguaje. Si revisamos las cartas descriptivas y los planes de clase de escuelas públicas y privadas, atestiguaremos que sus contenidos no abordan temas relacionados con la reflexión crítica en torno a los usos del lenguaje. Cuando estas reflexiones son

incorporadas al aula, es debido a que el propio profesorado, las presenta en el salón de clases a través de la propia libertad de cátedra.

Desde la pedagogía crítica, aplicada a la enseñanza de una primera lengua se propone que pedagogos y docentes generen espacios de reflexión en sus cursos, en torno a la inherente naturaleza política de la educación lingüística.

Para motivar la responsabilidad social en el uso del lenguaje y la no-violencia ejercida a través de este, es importante incorporar en el aula discusiones que generen una *conciencia lingüística crítica*; una propuesta teórico-metodológica promovida por Fairclough (1992, 2001) sugiere que nuestra preocupación como docentes debe trascender las problemáticas básicas surgidas de los procesos de aprendizaje de una variante estandarizada de una lengua, y en cambio, abordar las problemáticas y la desigualdad social que se generan al jerarquizar las diversas variedades lingüísticas y los hablantes de dichas variedades.

Estas reflexiones críticas sobre la lengua, deben incluir discusiones en torno a: 1) las variantes de la lengua y sus jerarquizaciones, 2) lenguaje estigmatizante y discriminatorio, 3) lenguaje y discurso que incita al odio y a la violencia, 4) ideologías lingüísticas prevalentes en la comunidad, 5) actitudes lingüísticas

discriminatorias, 6) fenómenos de contacto lingüístico, incluyendo bilingüismo y multilingüismo.

El hacer consciente la posición en la jerarquía lingüística de las variantes utilizadas por el estudiantado, le permitirá tener una noción consciente sobre cómo valida y es validado, con base en dichas jerarquizaciones, lo que le permitirá generar empatía hacia usuarios de otras variedades lingüísticas. De igual manera, ser consciente de las ideologías lingüísticas presentes en su comunidad, la forma en que las utiliza y las actitudes y conductas lingüísticas que emanan de ella, le permitirá tomar una posición más responsable respecto a sus usos del lenguaje.

Por otro lado, entre los principios de la pedagogía crítica está el promover la generación de espacios de aprendizaje en los que la comunidad docente motive a su estudiantado a ser agente de su propio aprendizaje, con el fin de prepararle para participar activamente en la “configuración y re-configuración de su entorno social” (Fairclough, 2001).

Como docentes, es menester asumir una responsabilidad social para con nuestra comunidad, con el objetivo de lograr entornos sociales más equitativos e igualitarios, por medio de la práctica y promoción de la justicia social en el salón de clases. En este sentido, si deseamos

desarrollar planes de estudio más justos y equitativos, la comunidad docente y las instituciones deben prestar atención a los contextos en los que el estudiantado se desenvuelve y a las prácticas sociales de desigualdad a las que están sujetos.

De acuerdo con la pedagogía crítica, para lograr una conciencia lingüística crítica se inicia con un rechazo hacia la enseñanza de la lengua estandarizada como objetivo de aprendizaje, y un rechazo a considerar al estudiantado como un recipiente pasivo del conocimiento. De ahí, que quienes imparten cursos en torno a la enseñanza del español a través de pedagogías críticas, han de tener como objetivo principal comprender la manera en que el estudiantado vive, experimenta y comprende sus lenguas. Generar una conciencia lingüística crítica implica ir más allá de los planteamientos institucionales de la lengua, como los que se enseñan a nivel básico, medio y medio-superior, en donde los planes de estudio no incluyen reflexiones críticas sobre la lengua, sino más bien prescriptivas.

En este sentido, en los cursos de sociolingüística es importante no solo discutir asuntos relacionados con las diferencias lingüísticas y sociales que puede haber en el uso de la lengua, sino también, y sobretodo, hacer énfasis en las formas en que utilizando como pretexto las diferencias lingüísticas, los grupos humanos ejercen poder unos

sobre otros. A través de la pedagogía crítica y la conciencia lingüística crítica se plantea que es necesario tomar conciencia social para poder asumirse como responsables en el uso ético del lenguaje.

5. Enseñanza de la sociolingüística crítica para una convivencia ética

Puestas en práctica las propuestas teórico-metodológicas descritas anteriormente, se implementó en un curso de Introducción a la sociolingüística en una universidad estatal pública de una ciudad fronteriza de México, con el fin de generar una conciencia social entre el estudiantado. El curso en cuestión forma parte del grupo de clases optativas de la licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica en dicha universidad; tiene una duración de un semestre y una capacidad de 35 estudiantes. Durante el curso se abordaron los temas propuestos en la carta descriptiva: variedades de la española, variables sociales de análisis sociolingüístico (edad, género/sexo, estrato social, profesión), variables de análisis lingüístico (fonético-fonológica, morfológico, sintáctico, léxico y pragmático). Además de temas relacionados con la sociología del lenguaje: ideologías lingüísticas y actitudes lingüísticas; activismos lingüísticos; sociedades y comunidades bilingües y multilingües.

Como parte de la dinámica de clase, se pidió al estudiantado participar diariamente en reflexiones metalingüísticas sobre los propios usos de la lengua, realizar trabajos, discusiones y reflexiones críticas en equipo, participar en foros de discusión sobre temas relacionados con reflexiones críticas sobre la lengua, realizar entrevistas en colaboración con estudiantes de una universidad extranjera, y como evaluación final, la entrega de un ensayo de reflexión metalingüística crítica sobre todos los temas abordados en clase.

La práctica docente se centró en hacer de la clase un espacio seguro para discutir y hacer reflexiones críticas sobre la lengua incluyendo: fomentar la participación de cada estudiante con la contribución de experiencias lingüísticas personales; invitar al estudiantado a en todo momento respetar la diversidad lingüística e ideológica en el salón de clases; establecer una conexión entre los contenidos estudiados en clase, con la realidad inmediata de la vida individual y en comunidad del estudiantado; invitar a realizar conexiones entre las experiencias lingüísticas propias con las de otras personas que integran su comunidad; supervisar espacios de trabajo grupal con el fin de asegurar que las reflexiones se hicieran de manera colaborativa, respetuosa y ética; realizar cierres de clase reflexivos sobre aspectos críticos del lenguaje discutidos durante las sesiones; y,

promover de manera explícita la conciencia lingüística y sociolingüística crítica vinculando las experiencias personales con las de la comunidad en general.

Tras un semestre de reflexiones críticas sobre la lengua, entregas semanales de ejercicios reflexivos, el estudiantado realizó una entrega de un ensayo final en donde presentó, de manera individual, todo lo aprendido. A continuación, se presentan algunos ejemplos, en donde se omite el nombre de cada estudiante.

6. La conciencia lingüística crítica en palabras del alumnado

En los ensayos finales del alumnado se incluyeron testimonios de los procesos de aprendizaje resultados tras la deconstrucción de ideologías lingüísticas previas a tomar el curso; en estos ensayos subrayan la importancia del hacer consciente el rol como usuarios de la lengua. Un gran número de estudiantes pudo percatarse de los privilegios lingüísticos con los que habían vivido hasta entonces, y esta toma de consciencia les condujo a empatizar con hablantes de otras variedades de la lengua, a ser conscientes de su ejercicio de violencia lingüística, percatándose del racismo, xenofobia, misoginia, homofobia y clasismo, ejercidos de manera inconsciente. De forma que, pudieron darse cuenta del propio poder de enunciación y su responsabilidad en

la no-reproducción de la violencia lingüística y sistémica. Las evidencias de este aprendizaje surgieron en las conclusiones y los testimonios vertidos en sus ensayos finales:

“Yo como hablante he deconstruido mis propios prejuicios tanto ideológicos como lingüísticos. Desde un ámbito académico no había tenido la oportunidad de cuestionar mi lengua, las actitudes y los privilegios que surgen a partir de ella. Me hizo consciente del poder de la enunciación, de las consecuencias y las graves afectaciones sobre otros hablantes si no somos empáticos desde el habla. La empatía es primordial para comprender los factores que influyen en la lengua y que, en lugar de criticar, simplemente se deben describir y analizar.”

Como podemos atestiguar, en esta cita, la estudiante se asume como hablante empática y responsable, tras haber pasado por un proceso reflexivo y crítica sobre sus usos de la lengua. Este proceso de reflexión, le condujo a participar activamente en el cuestionamiento de sus propias actitudes y violencias lingüísticas ejercidas como críticas hacia otros hablantes. Hacer consciente su rol como agente lingüístico le permitió ser más comprensiva y empática con otros hablantes.

Por otro lado, para este estudiante hacer consciente la noción de prestigio lingüístico, le hizo reconsiderar las actitudes y conductas

lingüísticas que había ejercido hasta antes del curso; además de hacer consciente el rol que la propia comunidad de habla tiene en la reproducción y propagación de juicios y prejuicios lingüísticos, lo cual le lleva a reconocer que la reproducción de estos valores son responsabilidad de los propios hablantes:

“Una de las cosas de las que no estaba consciente era el prestigio lingüístico. Los valores inscritos sobre lo que pensaba que era “correcto” o “incorrecto” debido a las actitudes tanto negativas como positivas por parte de mi comunidad de habla. De manera automática reproducía estos juicios de valor. Puede que no todos pero sí algunos sin darme cuenta. Gracias al curso me he vuelto más consciente sobre ello, no solo cuando estoy hablando sino cuando escucho a los demás. Me doy cuenta ahora que dichos valores no existen, sino que son concedidos por los mismos hablantes.”

En su comentario, destaca el proceso de reflexión crítica que le ha llevado a comparar un antes y un después de estas reflexiones, donde se reconoce como un individuo que hacía juicios en torno a formas “correctas” versus “incorrectas” de hablar; destacando que se ha vuelto una persona más consciente cuando interactúa y charla con otras personas.

La siguiente estudiante, también narra el proceso por el cual logra tomar una consciencia lingüística crítica, en el que reconoce que la lengua no es una realidad ajena a su vida, sino una parte fundamental de su realidad, al punto de considerar la relación simbiótica que existe entre ella misma, lo social, y la lengua. Y aunque destaca, en su comentario el rol de la asignatura en su propio aprendizaje crítico, ha sido ella misma, quien ha llegado a esa conclusión, tras su ejercicio de consciencia lingüística crítica.

“Percatarme de cómo el medio social, el contexto, allende a lo meramente lingüístico, es un elemento fundamental a la hora de comprender el desarrollo y variación de una lengua. Caer en la cuenta de que la lengua no es una realidad aislada, lejana de la vida real y cotidiana, representa también una adquisición de conocimiento valiosa para mí. Desprenderme de la visión borrosa que tenía sobre el fenómeno de la lengua y su relación con la sociedad es algo asombroso. Reparar en tal cercanía, en tal simbiosis que se crea entre uno y otro elemento, ver cómo se distancian y se relacionan, cómo se influyen y se implican el uno al otro; tomar conciencia que lo social está intervenido por la lengua y que ésta lo está por aquel y muchas cosas más, son

algunas de las mejores lecciones que en esta asignatura he tenido.”

Las posibilidades de aplicación de esta toma de consciencia social, de la estudiante, puedan llegar a ser, ilimitadas.

Finalmente, otro estudiante, describe el proceso de reflexión metalingüística crítica que le condujo a darse cuenta de su responsabilidad como actante de la lengua y su rol para evitar la discriminación, la xenofobia y el racismo, de manera que sugiere que los ejercicios de conciencia lingüística crítica sean parte de los cursos primera lengua en todos los programas y niveles educativos, antes del ingreso a la universidad:

“Considero que la sociolingüística debería ser parte de todos los programas educativos, no solo desde el área de lengua en la universidad. Es necesario que desde una temprana edad se tengan este tipo de reflexiones para evitar la discriminación, el racismo y la xenofobia que permea en la sociedad por desconocer los mecanismos de la lengua; dejar de verla como un libro y comenzar a reconocernos a nosotros mismos como los representantes de ella. Mientras se propicie un espacio seguro para seguir discutiendo estos temas sin la intención de hacer sentir menos a alguien, se puede aprender sobre la lengua, y

espero yo poder transmitir lo que ahora sé con otras personas y crear un cambio.“

En su comentario destaca la importancia de dejar de considerar a la lengua como un objeto ajeno al hablante e invita a reconocerse como usuario y representante de lo que se dice por medio de la lengua. Además, subraya la necesidad de crear espacios, en el aula, en los cuales se pueda discutir y hacer reflexiones críticas sobre la lengua y nuestro rol como hablantes, en la no-reproducción de la violencia.

Este comentario coincide con las propuestas de Pennycook (2001), quien sugiere trascender el ejercicio de la mera conciencia lingüística como único objetivo de aprendizaje de la lengua, para pasar a la dimensión crítica de esta.

6.1. Consciencia lingüística crítica grupal

El proceso de elaborar una consciencia lingüística crítica, pudo enriquecerse, gracias al trabajo colaborativo, crucial para la generación de ideas, debates, reflexiones metalingüísticas, y de nuevos conocimientos. Lo cual fue posible gracias a las experiencias subjetivas, compartidas durante los trabajos grupales, en los cuales se compartieron reflexiones y experiencias con otras personas de la clase, de manera respetuosa y ética. Tal y como lo señala Tanaka (2007) esta

intersubjetividad en el salón de clases, propició la complementariedad, lo cual fue benéfico para generar un espacio de discusión seguro.

Los propios estudiantes destacaron la importancia de compartir sus ideas, reflexiones y experiencias con otros, de manera que consideran que pudieron ampliar sus conocimientos:

“El trabajo en equipo fue muy importante todo el año, de esta forma pudimos conocer diferentes posturas y experiencias, además de que al entablar diferentes diálogos pudimos ampliar nuestros conocimientos y posteriormente compartirlos con la clase.”

Los intercambios de ideas les permitieron reflexionar de manera colaborativa e inter-subjetiva sobre las distintas formas de ejercer violencia a través del lenguaje, discutiendo su rol y responsabilidad como hablantes en la propagación del racismo, la misoginia, la homofobia y los nacionalismos; destacando también el aspecto político del ejercicio de la lengua:

“Tuvimos la oportunidad de ver distintos puntos de vista en diferentes temas y comprender cómo la raza, el sexo y nacionalidad afectan no sólo a la sociedad en sí sino también a la lengua. Vimos cómo esto muchas veces genera discriminación de

otros sectores y como esto puede ser utilizado como arma política.”

Otra herramienta de aprendizaje colaborativo y crítico fue la participación en debates, los cuales también fueron señalados como importantes para enriquecer las reflexiones críticas en torno al lenguaje:

“El interés que la materia nos provocó fue muy abundante, siempre había preguntas y debates que eran enriquecidos no solamente con las opiniones de nuestros compañeros y compañeras sino también de nuestra maestra, que nunca dudó en fomentar el buscar diferentes respuestas, tener la mente abierta e investigar.”

El aprendizaje colaborativo fungió como una herramienta crucial para el ejercicio de la empatía y la co-responsabilizar del estudiantado en la generación de espacios seguros en los que la opinión, reflexiones y propuestas de cada integrante del equipo de trabajo, fueran tomadas en cuenta.

7. Conclusiones

Si la ética tiene como objetivo estudiar la manera en que los comportamientos humanos repercuten en los individuos de una sociedad, prestar atención a la relación que existe entre ética y

lenguaje, es crucial para propiciar una convivencia comunitaria ética y justa.

Al ser conscientes de que la lengua es acción, y de que por ende nos encontramos ante una conducta humana más, nos encontramos ante una conducta lingüística que conlleva una gran responsabilidad social. Desde la lingüística aplicada crítica, la pedagogía crítica y la consciencia lingüística crítica se plantea como una forma de erradicar la violencia, fomentar una convivencia ética y responsabilidad social, la toma de consciencia de todos los actos, actitudes, ideologías y políticas lingüísticas, que violentan las libertades y derechos de hablantes, lenguas, y personas que pertenecen a comunidades específicamente marginadas. La consciencia lingüística solo puede ser adquirida tras un proceso que incluya: reflexiones metalingüísticas y críticas sobre los propios usos del lenguaje, la cercana relación que hay entre lengua y sociedad como habitus lingüístico, y las estructuras sociales de desigualdad e inequidad que se reproducen en el uso cotidiano del lenguaje.

Si hemos de crear sociedades más justas, debemos propiciar espacios en los que estas reflexiones éticas sobre el ejercicio de la lengua, sean cotidianas. Por un lado, la enseñanza de la lengua en todos los niveles educativos debe incluir espacios de reflexiones críticas

sobre la lengua. Por otro lado, la sociolingüística debe ir más allá de los ejercicios de recogida de datos, correlación de variables sociales y lingüísticas, y retomar los objetivos iniciales de justicia sociolingüística planteados en sus inicios.

Desde la pedagogía crítica que busca derribar las desigualdades sociales, se propone que estas reflexiones se incluyan en todas las currículas de enseñanza de la lengua, no solo en cursos especializados, como la sociolingüística. De no ser así, estas reflexiones críticas sobre la lengua, seguirán quedándose en el aislamiento del privilegio que otorga la educación superior, sin llegar a las aulas de educación básica, media y media-superior, donde se propaga y reproduce el ejercicio de la violencia lingüística en sus orígenes.

El estudiantado está ávido de espacios seguros en los que se puedan discutir y reflexionar libremente sobre los usos no-éticos del lenguaje, y los aprendizajes son tan significativos que en sus propios ensayos recomiendan que las reflexiones críticas de la lengua sean incorporados en todos los planes de estudio y en todos los niveles educativos. Esto indica que el estudiantado es capaz de tomar consciencia tanto de su rol como agentes de violencia lingüística, como víctimas y sujetos de violencia lingüística ejercida contra ellos. Las

reflexiones críticas de la lengua realizadas a lo largo del curso les permitió tener una visión más informada sobre sus propios usos de la lengua, sus ideologías y sus prácticas lingüísticas, lo cual también impactó en las decisiones que empezaron a tomar sobre sus propios usos de la lengua.

Finalmente, como docente es importante hacer reflexiones críticas sobre los propios usos de la lengua y la violencia ejercida a través de esta; así como de la propia pedagogía aplicada a la clase. Estas reflexiones permitirán actualizar los contenidos y adaptarse a las necesidades circunstanciales de la clase, surgidas de las propias narrativas y experiencias del estudiantado; ser conscientes sobre nuestras propias acciones lingüísticas conlleva una gran responsabilidad ética, profesional, pero sobretodo, comunitaria.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?*. Akal Ediciones
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control, vol. 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bucholtz, M., López, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., VanderStouwe, C. y Warner-García, S. (2014). Sociolinguistic justice in the schools. Student researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass* 8/4, 144-157.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London. New York: Taylor and Francis. Routledge
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*, 2nd ed. London: Longman.

- Kroskirty, P. (1999). "Regimenting languages. Language Ideological Perspectives".
En Kroskirty, P. (Ed.) *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*. School of American Research Press. James Currey. Oxford.
- Morrison, T. (1993). *Construimos lenguaje*. Trad. Colombia Truque Velez. En Discursos Premio Nobel. Tomo 2.
- Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy. En Benson, P. and Voller, P. (Eds.) *Autonomy and independence in language learning*. (35-53) Longman. London and New York.
- Pennycook, A. (2010) *Critical applied linguistics. A Critical introduction*. New York, London: Routledge.
- Rojas, P. (2000). "La ética del lenguaje: Habermas y Levinas." *Revista de Filosofía*, 3ra época. Vol. XIII. 23:35-60. Universidad Complutense de Madrid.
- Saldaña Zamarrón, A. y González Romero, O. (2019). *Ética y Sociedad*. Observatorio Filosófico de México
- Tanaka, G. (2007). *The intercultural campus Transcending culture and power in american higher education*. Editorial Peter Lang.
- Zavala, V. (2019). "Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy." *Íkala*. (24)2 May/Ago Medellín. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

-

Comité científico

Dr. Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación; Miembro del Sistema Nacional de Investigadores; Miembro del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología

Dr. Gonzalo Arreola Medina

Doctor en Educación, Miembro del Grupo de Investigación “Variables de la Psicología Positiva en los Agentes Educativos”; Miembro del Consejo Editorial de la Universidad Pedagógica de Durango

Dra. Anahí Citlalli Barraza Cárdenas

Doctora en Ciencias para el Aprendizaje; Miembro del Sistema Nacional de Investigadores; Miembro del Grupo de Investigación Benessere

Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez D

Doctor en Psicología y Educación; Asesor en Instituciones Públicas y Privadas en: Educación Psicoanálisis y Criminología; Miembro de Global Academy of Forensic and Investigative Medicine and Science

Dr. Pavel Ruiz Izundegui

Doctor en Administración; Director del Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica

INTEGRITY

LOS VALORES DEFINEN

VALORES QUIÉN ERES RESPECT

REALMENTE. TU

IDENTIDAD REAL ES LA

SUMA DE TODOS TUS

VALORES

Assegid Habtewold