

Reingeniería educativa y valores éticos

(Educational re-engineering and ethical values)

González Rodríguez, Gilberto., J. L. Abreu y M. H. Badii *

Resumen. El objetivo general del presente artículo es reflexionar sobre la relación de los objetivos de aprendizaje con la formación dentro de un marco ético establecido ante la necesidad de un proceso de reingeniería.

Palabras claves: Sistema de educación pública universitaria, ética, moral, valores, re-ingeniería, modelos éticos, código de ética, marco ético, transversalidad, teoría de Kohlberg, teoría zoroastriana.

Abstract. The present scientific research at the doctorate level, had as a general objective to determine if the system for public college education achieves the learning objectives for academic formation within an established ethical frame. The statistical population or universe was conformed by the teachers of the Faculties at The Universidad Autónoma de Nuevo León and institutions of public education. The total number of teachers that integrates the academic population is 3,476. Among other conclusions, one of the most relevant was that the educational system studied does not count with an ethical vision that would sustain the achievements in learning and academic formation within an ethical frame.

Key words: system for public college education, ethics, moral, values, re-engineering, ethical models, code of ethics, ethical frame, transversality, Kohlberg theory, Zoroastrian theory.

Introducción

La humanidad, a lo largo de su historia, ha conocido formas de organización y participación del esfuerzo humano, desde las que se basan en la esclavitud, en la constitución y consolidación de la propiedad privada y la máxima rentabilidad, hasta las que por la acción del Estado, proyectan la equidad y la justicia social, pasando por formas y organizaciones, que las patologías del poder -los totalitarismos y las dictaduras- han impedido mostrarse al mundo. Algunas de ellas han sobrevivido a los efectos demoledores de la homogenización. Algunas formas de vida siguen sin resolver el problema de la justicia, la igualdad, la dignidad, la libertad, la fraternidad, etc. entre todos los hombres y mujeres.

Hoy se proyecta una nueva forma de que los seres humanos resolvamos nuestros problemas: “un proyecto estratégico considerando a las próximas generaciones, en donde se busca que la población se inscriba de forma inteligente en la globalización, la competitividad, la revolución tecnológica y los procesos productivos, pretendiendo pasar de una sociedad nuevoleonense emprendedora con una mano de obra eficaz productiva, con una industria tradicional fuerte, a una sociedad donde la mente - factura y las nuevas áreas del conocimiento que están transformando el mundo actual tenga un

lugar especial en nuestra vida colectiva”. Todo ello se espera lograr con la vinculación y “esfuerzo conjunto” entre el Estado, el libre mercado, y la ciencia tecnología.

A ésta “nueva” forma de organización humana se le ha dado el nombre de “Ciudad Internacional del Conocimiento” y se espera que Monterrey lo sea o llegue a ser. Podemos advertir que, insertarse en la economía global, para dirigentes de Universidades, políticos, empresarios y gobernantes, supone prioridades de investigación y desarrollo “en estas sociedades basadas en el conocimiento, definiendo áreas prioritarias, como es el caso de la biotecnología, salud, mecatrónica, diseño automotriz, uso y manejo de energía, vivienda, etc.” Se cree y se sostiene como premisa del libre mercado que primero es hacer riqueza –crecimiento-desarrollo- y después como efecto o consecuencia hay empleo y bienestar social. No cabe duda que urge resolver los problemas del desarrollo y bienestar humano, de la crisis de la educación y de la innovación que vive México y por supuesto Monterrey; este es el asunto del pueblo, del bien común.

Algunos de los problemas en educación son:

*La educación desvinculada de los problemas sociales, sin alentar el pensamiento crítico alternativo.

*La investigación científica se produce a puerta cerrada y a pedido.

*Énfasis en las tecnologías y desinterés por las humanidades y ciencias sociales.

El ser humano debe aprender a resolver los problemas que crea para vivir y sobre todo a evitar poner en riesgo la vida de todos. Necesitamos ser comunidad de acción, de aprendizaje para resolver los problemas que nos provocan y generamos. Debemos aprender a producir, desarrollar y reproducir la vida humana. La ciencia y la tecnología deben estar al servicio de este ideal humanista.

Conceptos básicos de ética

El concepto se origina con Zaratustra, primer filósofo de la humanidad, quien nació el 26 de Marzo de 1767 AC, en la Antigua Persia, en su lengua natal el avesta, propuso el término Asha que según investigaciones de Abreu (2007) se define como “La disciplina filosófica que investiga y educa sobre los procesos de toma de decisiones de hacer lo correcto, en el momento correcto, en el lugar correcto y con los medios correctos para obtener los resultados correctos”, este concepto ha dado origen a lo que en la actualidad conocemos como Ética.

En su época, Zaratustra era un exitoso empresario dedicado a la ganadería y a la cría de caballos. En adición, Zaratustra dedico su tiempo a desarrollar una filosofía basada en la responsabilidad social y en tres pilares fundamentales que el distinguió como “*buenos pensamientos, buenas palabras y buenas acciones*”. Al definir su filosofía de responsabilidad social, Zaratustra tuvo que enfrentar grandes dificultades y hasta arriesgar su vida para convencer al rey de Persia Kavi Vishtaspa. Le tomo a Zaratustra dos años de rigurosa perseverancia para deliberar y hacer llegar el conocimiento sobre

responsabilidad social al rey y a la reina, a la corte y a su comunidad. Finalmente lo logró y el mensaje se extendió por todo el imperio persa (Abreu, 2007).

Zaratustra propuso sus estrategias de responsabilidad social en el primer tratado de ética que conoció la humanidad: Los Gathas. En este tratado que contempla el tema de la responsabilidad social, el mencionado filósofo declara que cada persona debe escoger servir a la sociedad y al mundo viviente. El mensaje propone un progreso humano a través de la armonía con la naturaleza y la igualdad del hombre y la mujer. La sociedad debe basarse en la familia, el distrito, el estado, el país y el mundo, sin que exista superioridad racial.

Después de la propuesta de Zaratustra, surge La ética del Griego, ἦθος : *ethos*.-lugar donde se habita'. Latín, *mos* : 'costumbre'. El significado más antiguo fue 'residencia', 'morada', o 'lugar donde se habita'. Se usó primariamente en poesía, y hacía referencia a los lugares donde viven o crían los animales, a los lugares habituales o propios de ellos, sus madrigueras y sectores de alimentación. La Ética estudia, una forma de comportamiento humano, que es la moral. Este comportamiento se distingue por su carácter histórico y social. Esta disciplina se halla estrechamente vinculada con el problema del hombre (Escobar, 1990).

La Enciclopedia de Filosofía de Internet (The Internet Encyclopedia of Philosophy) define : " El campo de la ética, también llamado Filosofía Moral, comprende los conceptos de la defensa, recomendación y sistematización del comportamiento bueno y malo.

Según Escobar (1990), la ética busca descubrir, clarificar y comprender las relaciones que se establecen entre el actuar humano, los valores y las normas morales que se gestan y desarrollan en la vida social. Desde que el hombre se agrupa en sociedades tuvo la necesidad de desarrollar una serie de reglas que le permitieran regular su conducta frente a los otros miembros de la comunidad. De manera que la moral es una constante de la vida humana. Los hombres no pueden vivir sin normas y valores. Es por esto que se ha caracterizado al hombre como un "animal ético". Sólo el hombre puede dirigirse hacia el futuro. Sólo él puede formarse una idea de un estado de cosas más deseable y poner luego los medios necesarios para llevarlo a la realidad. El hombre puede protestar, ir al paro, manifestarse o sublevarse, con una visión de un estado de cosas que 'debiera ser'. Los demás animales sólo pueden morder, arañar, golpear o huir <siempre en un eterno presente>. Si se prescinde de este aspecto de la experiencia humana que es lo moral, se tendrá una imagen que es bastante incompleta o fragmentaria del hombre y su cultura.

Escobar (1990) nos ilustra acerca del porqué de la conducta moral. Los problemas que la Ética estudia son aquellos que se suscitan todos los días, en la vida cotidiana, en la vida escolar, en la actividad profesional, etc. Problemas como: ¿qué comportamiento es bueno y cuál malo?, ¿se es libre para realizar tal o cual acción?, ¿quién nos obliga a realizar esta acción?, entre estas dos acciones, ¿cuál se debe elegir?, etc. En un resumen preliminar, podemos apreciar que la importancia de la Ética nace por su preocupación principal, que nos atañe directamente: la actividad humana, en tanto actividad regida por principios ajenos a la determinación y necesidad que existe en el resto de los seres que pueblan la tierra. Principios que hemos de denominar valores morales. Ahora bien,

Aristóteles fue quien impuso la acepción con la que actual y tradicionalmente se ha encarado y comprendido el concepto Ética. Según este autor significa 'modo de ser' o 'carácter'. Conceptos que se apoyan mutuamente para dar origen a un significado mucho más amplio, de mucho más alcance: 'modo de ser' ha de entenderse como 'forma de vida', la cual se verifica en la adquisición de un 'carácter' particular, que se va apropiando, incorporando a lo largo de la vida. En términos generales, se debe entender la Ética en los términos señalados en el párrafo anterior, pues ese es el modo que ha servido de base para todos los enfoques posteriores.

Así pues, el ethos, el carácter que se va adquiriendo, gestando, madurando y ejercitando desde la infancia, es el resultado de los hábitos, de una repetición sistemática y permanente de actos semejantes (de una misma o parecida calidad moral). El ethos entonces es lo creado, lo configurado en y por el hombre, y constituiría su segunda naturaleza. Al mismo tiempo sería la instancia que facilitaría la gestación de nuevos actos que, realizados y reforzados, constituirían nuevos hábitos que enriquecerían el ethos o carácter. Una característica del ethos, entendido como conjunto de hábitos y maneras de ser del hombre, es su sentido no natural. En efecto, el ethos, según la tradición griega, implica una serie de costumbres adquiridas por hábito y no innatas; el ethos significa una conquista del hombre a lo largo de su vida. En este sentido, se dice que el ethos constituye una segunda naturaleza; se trata de un conjunto de hábitos de los cuales el hombre se apropia, modificando su naturaleza. Comenta Aristóteles, refiriéndose a las virtudes éticas o morales: las virtudes no nacen en nosotros ni por naturaleza ni contrariamente a la naturaleza, sino que, siendo nosotros naturalmente capaces de recibirlas, las perfeccionamos en nosotros por la costumbre. (Escobar, 1990)

La metaética investiga de donde vienen nuestros principios éticos y lo que ellos significan, y además, el rol de la razón en los juicios éticos. La ética normativa envuelve un propósito más práctico, el cual es arribar a estándares morales que regulen la conducta de lo bueno y lo malo. Finalmente la ética aplicada tiene que ver con temas controversiales específicos, tales como el aborto, aspectos del ambiente, etc. Cabe destacar que una distinción definitiva entre metaética, ética normativa y ética aplicada es sumamente difícil ya que los conceptos se entrelazan entre sí. (Abreu, 2000)

Definición de la ética por su objeto de estudio

Escobar (1990) plantea que teniendo en cuenta que a cada ciencia le corresponde un objeto de estudio particular y reconociendo el posible carácter científico de la Ética, su objeto de estudio ya lo hemos mencionado al afirmar la importancia de los valores morales, los cuales están circunscritos a la Moral. Es entonces, la Moral el objeto o tema de estudio de la Ética. Pero como la Moral tiene un carácter humano y social, puede ampliarse esta definición. Así tenemos que: La Ética es la disciplina filosófica que estudia el comportamiento moral del hombre en sociedad. La Ética necesita de la Moral para sacar sus conclusiones, para explicarla, para elaborar sus hipótesis y teorías, pero ello no significa que la tarea de la Ética consista en inventar o crear la Moral. La Moral entonces, continua diciendo Escobar es consustancial al ser del hombre en la medida en que éste es un ser activo, que despliega su voluntad en la realidad natural y social, en forma consciente, libre y, por lo tanto, responsable. De aquí se sigue que sólo el hombre es un ser moral, dado que en la realidad infrahumana sólo existe la necesidad y el determinismo de las conductas instintivas. Ahora bien, la Ética se interesa por este

actuar humano desde un punto de vista exclusivo y esencial: la conducta humana en tanto es regida, orientada e inspirada por valores, en tanto actúa según los ejes justo/injusto, debido/indebido, etc. (Escobar, 1990)

Valores

La importancia de los valores en la ética y, en general, en la vida humana, es decisiva. Los valores en cuanto directrices para la conducta, son los que dan a la vida humana, realmente humana, sin ideales, sin una tabla de valores que la apoye. Se llama Teoría de los valores o Axiología la disciplina filosófica que se ocupa de estudiar los valores. Esta disciplina es relativamente reciente; ensaya sus primeros pasos en la segunda mitad del siglo XIX.

Según Escobar, cuando los valores elevados no se realizan o se postergan, cuando no existe una conciencia de la dignidad humana, surge lo que se llama una crisis de valores. La crisis de valores algo que se da en la sociedad de nuestro tiempo. Vivimos una época de grandes convulsiones morales que alcanzan todos los órdenes de la existencia humana y que en el campo del espíritu ha determinado una confusión de ideas y valores.

Al hablar de valores es importante diferenciar entre los valores finales y los valores de tipo instrumental, Abreu (2000) Los valores instrumentales son modos de conducta adecuados o necesarios para llegar a conseguir nuestras finalidades o valores existenciales. Por ejemplo, la honestidad puede ser considerada un valor ético instrumental para conseguir la finalidad existencial de ser feliz.

Los valores finales pueden subdividirse en dos tipos:

(a) Valores personales. Aquellos a los que aspira el individuo para sí mismo. Responden a la pregunta de ¿Qué es para Ud. Lo más importante en la vida? Y van desde "ser feliz" hasta "tener prestigio". Ejemplos: Vivir, felicidad, salud, salvación, familia, éxito o realización personal, prestigio, demostrar estatus, bienestar material, sabiduría, amistad, trabajo, ser respetado, demostrar valía, amor, etc.

(b) Valores ético-sociales. Constituyen aspiraciones o propósitos que benefician a toda la sociedad, tales como el respeto al ambiente o el respeto a los derechos humanos. Responden a la pregunta de ¿Qué quiere Ud. para el mundo? Por ejemplo: Paz, supervivencia ecológica del planeta, justicia social, etc.

Los valores instrumentales u operativos pueden ser de dos tipos:

(a) Valores ético-morales. Se refieren a los modos de conducta necesarios para alcanzar los valores finales, y no son necesariamente en sí mismos fines existenciales. Por ejemplo, la lealtad es un valor instrumental para conservar amistades (valor final). Este tipo de valores se ponen en práctica en la relación con las demás personas, y tienden a generar sentimientos de culpabilidad cuando no se traducen en conductas consecuentes. Responden a la pregunta ¿Cómo cree que hay que comportarse con quienes le rodean? Por ejemplo: Honestidad, educación con los demás, sinceridad, responsabilidad, lealtad, solidaridad, confianza mutua, respeto a los derechos humanos, etc.

(b) Valores de competencia. Son más individuales y aunque están socialmente condicionados no están directamente relacionados con la moralidad ni con la culpabilidad. Responden a la pregunta de ¿Qué cree que hay que tener para poder competir en la vida? Por ejemplo: Cultura, dinero, imaginación, lógica, buena forma física, inteligencia, belleza, iniciativa, capacidad de ahorro, pensamiento positivo, constancia, flexibilidad, vitalidad, simpatía, coraje, vida sana, capacidad de trabajo en equipo, etc. En forma de ejemplo tenemos que comportarse honestamente conlleva el sentimiento de que se está actuando moralmente, mientras que comportarse creativamente conlleva el sentimiento de que se está actuando de forma competente (Abreu, 2000).

La teoría de Kohlberg

Kohlberg (1969, 1976) sistematizó la investigación en desarrollo moral a partir del pensamiento de John Dewey sobre el desarrollo de la moralidad y, basándose en los supuestos de la teoría piagetiana sobre la moral infantil, formuló la idea de que el desarrollo lógico y cognitivo de una persona constituye una condición necesaria pero no suficiente para su ulterior desarrollo moral en virtud de que el razonamiento moral, razonamiento en sí mismo, se desarrolla a partir de estructuras cognitivas de razonamiento paralelo (Rest, 1979; Bebeau, Rest y Narváez, 1999). Afirma Kohlberg: "Desde que el razonamiento moral es claramente razonamiento, el razonamiento moral avanzado depende del razonamiento lógico avanzado" (Kohlberg, 1984; p. 171).

Una persona enfrentada a una situación que le demanda una toma de decisión moral o un comportamiento moral específico, pondrá en escena comportamientos y tomará decisiones que estarán relacionadas con las características propias del desarrollo operatorio alcanzado de forma tal que pueda actuar conforme a lo que su estructura cognoscitiva ha construido a partir de la interacción con su medio (esquemas mentales) y le orientará en la configuración de la jerarquía de valores que estarán en la base de su comportamiento.

Para González (2000), existe un isomorfismo conceptual entre la lógica y la moral ya que ambas comparten teóricamente los conceptos de equilibrio y reversibilidad; estas funciones invariables del desarrollo serían entonces los pilares tanto de la inteligencia como de la moralidad. La propuesta de Kohlberg (1976), se inscribe en el ámbito de la perspectiva Universalista del desarrollo moral y, doxográficamente influenciada por la tradición racionalista kantiana de la ética, propone tres niveles de juicio moral, cada uno compuesto por dos estadios. Los niveles y sus estadios son epigenéticos, representan estructuras de juicio y perspectivas sociomorales diferenciadas que tienen como condición necesaria, pero no suficiente, el desarrollo cognitivo. El desarrollo moral consiste en alcanzar progresivamente estadios superiores, no responde a modelos culturales ni familiares sino más bien es un producto de la interacción sujeto-objeto, mundo exterior y estructura cognitiva, en el que cada nivel es cualitativamente diferente y se manifiesta en todas las culturas (Kohlberg, 1976); sin embargo, Kohlberg señala las limitaciones encontradas para verificar su hipótesis de la existencia del estadio 6, por lo cual no logra una completa descripción del mismo dado que sólo trabajó con una pequeña muestra de personas "de moral ejemplar" filósofos, lo que dificulta sustentar sólidamente dicho estadio (Cortes, 2002).

El desarrollo moral avanza desde estadios de egocentrismo individualista hasta alcanzar una perspectiva social, nivel de mayor complejidad que involucra la realización de un juicio basado en la *justicia* como valor universal. La moral de principios debe considerarse una moral del equilibrio, de la armonía entre demandas en conflicto mediadas por el sentido de la justicia. Kohlberg esencialmente fundamenta su propuesta teórica en el significado y el sentido del juicio razonado sobre lo bueno o lo justo de una acción.

La literatura del área reporta varios intentos de operacionalizar la teoría tanto en iniciativas para la intervención que pretenden fomentar el desarrollo del razonamiento moral (por ejemplo, Arbuthnot y Faust, 1981; Kohlberg, 1985), así como también, propuestas de instrumentos de evaluación del nivel de desarrollo moral que ha alcanzado una persona. En relación con esto último, la primera iniciativa en este orden fue ideada por Kohlberg y consistió en un instrumento Entrevista de Juicio Moral (EJM), que permitía conocer el proceso de razonamiento que una persona utiliza para resolver dilemas morales hipotéticos; la EJM, proponía una serie de dilemas morales que despertaban el interés de la persona a la que se le preguntaba directamente cual sería la mejor solución a un dilema particular y las razones que argumentaban la decisión.

Lind (2000) nos refiere que aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como “*teoría del desarrollo moral*”, es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral. Para muchas personas la moralidad son los valores que se han ido adquiriendo en el entorno social y que sobre esos valores que se *tienen* se actúa en la experiencia diaria.

Kohlberg está más interesado en el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (*dilema moral*), porque es cuando verdaderamente se ejercita el juicio moral. El proceso es similar al explicado por Piaget:

1º) Se produce un *desequilibrio*: entra en conflicto el sistema de valores.

2º) Hay que restaurar el *equilibrio*: *asimilando* el problema, sus consecuencias,... o *acomodar* su pensamiento para abordar la crisis e idear cómo resolver los conflictos de su sistema de valores. El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Esto no se limita a momentos puntuales o extraordinarios de nuestra vida sino que es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido a los conflictos morales que surgen en la vida diaria (Lind, 2000).

La teoría Zoroastriana

Una importante perspectiva teórica, la teoría de la ética zoroastriana es explicada por Abreu (2006, pp. 102-120) Después de presentar y analizar varios modelos de teorías de la ética, concluye con una propuesta que es la que considera como la perspectiva ética en el futuro de la enseñanza de la ética para el siglo 21. Se menciona que ningún otro enfoque en la historia de la ética esta más completo y adecuado para ser aplicado en la ética de las organizaciones como el que ha sido formulado por Zaratustra.

Los gathas propuestos por Zaratustra suministran las herramientas que pueden ser utilizadas para construir una fuerte fundación ética para que la alcance la excelencia. Por ejemplo, la visión gathica ofrece la posibilidad de alcanzar la mente, espíritu y cuerpo de las organizaciones. Este pensamiento ético promueve el progreso material y espiritual del mundo, y las organizaciones y la gente son parte de este.

La teoría zoroastriana esta formulada en términos del concepto avesta conocido como "Vohu - Khshathra". Jafarey (2001) define este concepto como integrado por dos palabras: Vohu significa bueno, y Khshathra significa establecerse en paz, gobernar un asentamiento, denota "poder" para asentar a la gente en paz. Las dos palabras juntas significan poder benevolente, buen régimen y el orden escogido. Representa el gobierno ideal en espíritu y materia. La excelencia de la organización solamente puede ser alcanzada por el buen pensamiento, la rectitud y la justicia.

El buen gobierno en educación es la visión de una organización perfecta que abraza en un ambiente de benevolencia a profesores y alumnos, juntos, persiguiendo las mismas metas. Los ecos de este pensamiento que viene de tiempos ancestrales todavía permanece fresco, promoviendo tolerancia y progreso humano. Las acciones benevolentes en las normas organizacionales conducen a estrategias ideales para la ética, la cual a su vez contribuye con la formación de una sociedad ideal.

Mehr (1991) usa el concepto avesta de Khshatra Vayria, clarificando que ninguna palabra de otro idioma puede explicarlo completamente con precisión. Para el Khshatra connota una combinación de sagrado, bueno, potencialidades constructivas; significa hegemonía, poder e influencia. Este concepto epitomiza el verdadero poder que promueve el amor y elimina el odio; promueve armonía y olvida la violencia; induce la humildad; propaga la justicia y excluye la venganza. En adición, Iraní (1989) se refiere a Khshatra Vayria como el dominio ideal, la estructura social y política de la humanidad. En términos humanísticos, el dice que podemos llamarlo la sociedad ideal.

Al hacer estas reflexiones éticas se reconoce que al tratar con la educación, el líder de esta función, el profesor, es el agente a cargo de iniciar, promover, transmitir, establecer y mantener un ambiente de aprendizaje de paz y armonía, en otras palabras una cultura de Vohu - Khshathra.

La teoría zoroastriana trata con el más vital e importante elemento de la organización educativa: "La gente". En este sentido, la teoría zoroastriana tiene una fuerte fundación humanística. Los seres humanos son considerados las principales bases de la estructura organizacional. Las nuevas organizaciones educativas en nuestro mundo interdependiente que están inmersas en problemas y retos globalizados requieren de la creación de una cultura de respeto a las diferencias, una visión a largo plazo, responsabilidad hacia el ambiente y la comunidad, esfuerzos globales para fortalecer la educación y el desarrollo sustentable para las grandes mayorías, que son las bases para el crecimiento de los mercados y la democratización.

En otras palabras, las organizaciones educativas deben asumir la responsabilidad social para el futuro de la humanidad y la sociedad, para el desarrollo personal de sus miembros y para el desarrollo económico y social de las comunidades donde operan.

La perspectiva zoroastriana percibe a los seres humanos como la fuerza vital de una organización; las maquinas y la tecnología son solo instrumentos intermediarios entre esa fuerza y el logro de las metas organizacionales. Otro importante elemento de este concepto es el reconocimiento de que cada organización esta más allá de un fenómeno económico e incluye una responsabilidad social y cultural.

La metodología zoroastriana de la educación coloca importancia en su proceso de selección de las actitudes y valores del profesorado, además de las habilidades técnicas de enseñanza. Un examen de admisión debería incluir las capacidades de amistad y la habilidad de demostrar trabajo en equipo. La teoría Zoroastriana representa una manera importante por la cual una organización educativa desarrolla y motiva a su comunidad académica con la finalidad de cultivar sus comportamientos y su alto desempeño para asistir a la sociedad en obtener sus metas y sus objetivos fundados en valores.

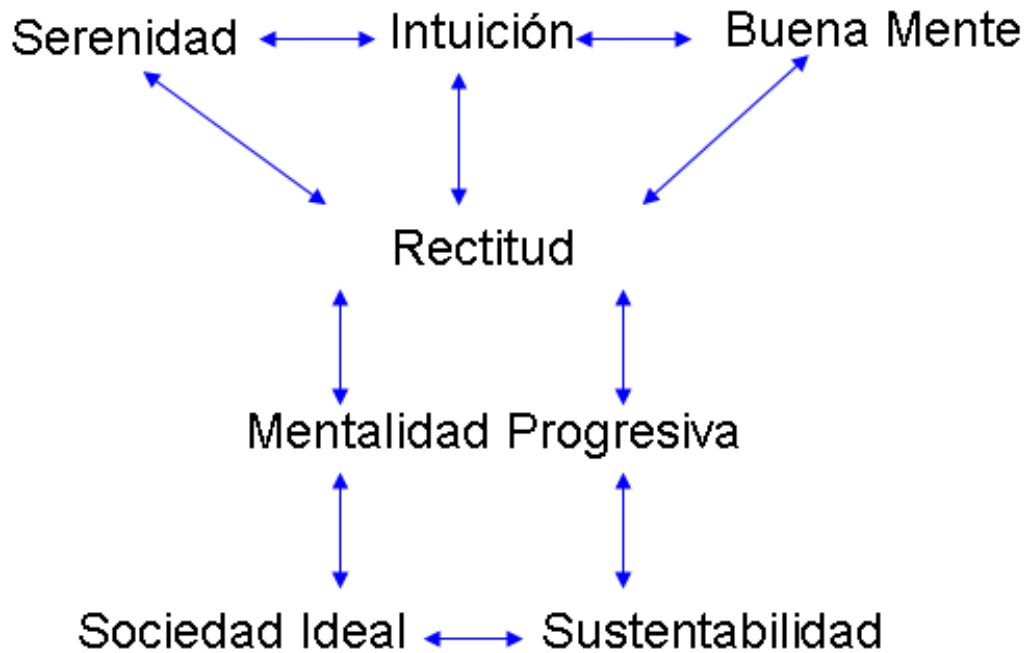
Vohu - Khshathra anima a que un fuerte grupo de valores que nutren a la cultura organizacional. Estos valores son manifestaciones de una buena mente que tiene un fuerte énfasis en la comunidad, trabajo en equipo y servir a la gente. Esta promueve que los miembros en la organización son parte de una familia y se cuidan los unos a los otros así como a la sociedad como un todo. Cuando una organización actúa como una comunidad y tiene un importante propósito en niveles espirituales, entonces los profesores encuentran significado en sus trabajos, y ellos realizan que están contribuyendo con la misión organizacional y de la sociedad. Esto motiva el sentimiento de compañerismo con otros profesores, con la organización, con la sociedad y a un orden más grande que uno mismo.

Algunos aspectos esenciales del concepto de zoroastrianismo en educación son propiciar relaciones de cariño, amistad y cooperación. El trabajo de la comunidad es valorado, pero al mismo tiempo, los profesores y los alumnos deben trabajar duro. El trabajo duro esta basado en la responsabilidad de ser parte de un sistema educativo que tiene grandes metas. Los elementos de este enfoque ético están en línea con el criterio de que una excelente escuela esta integrada por unos miembros que son responsables, trabajadores, entusiastas, ansiosos de expresar ideas, y devotos a su sistema comunitario. El estudio de Abreu concluye que "Vohu-Khshathra" conecta los valores éticos del trabajo, la comunidad, alta misión, empowerment, justicia y buena mente que en el proceso juega un importante rol en la excelencia de la educación.

El modelo de enseñanza zoroastriano, como podemos ver en el diagrama a continuación, propone un sistema de enseñanza son siete principios primordiales de vida:

- (1) Serenidad
- (2) Intuición
- (3) Buena Mente
- (4) Rectitud
- (5) Mentalidad Progresiva
- (6) Responsabilidad Social
- (7) Sustentabilidad

Modelo de Gestión y Enseñanza Zoroastriana



Cuando estas siete dimensiones se combinan, ellas promueven:

- Capital Social
- Predisposición a la dirección
- Creatividad
- Acciones Progresivas
- Creación de una cultura positiva
- Aprendizaje y Cambio
- Trabajo en Equipo Exitoso
- Felicidad Radiante
- Prosperidad

Para el establecimiento del modelo zoroastriano en un sistema de educación sus valores éticos deben ser incorporados en las políticas, misión y visión de la organización en general.

Conceptualización de capital social

Fue Coleman (1990) quien sostuvo la difundida idea de que el capital social consiste en recursos insertos en la estructura de las relaciones sociales. En esta idea radica el núcleo de su tesis sobre el capital social. Para hacerla comprensible, resulta conveniente reproducir aquí una cita que Putnam construye para sintetizar los planteamientos de Coleman:

Al igual que otras formas de capital, apunta Coleman (1990) el capital social es productivo y hace posible el logro de ciertos fines que serían inalcanzables en su ausencia [...] Por ejemplo, un grupo cuyos miembros manifiestan confiabilidad, y confían ampliamente unos en otros, estará en capacidad de lograr mucho más en comparación con un grupo donde no existe la confiabilidad ni la confianza [...] En una comunidad agrícola [...] donde un agricultor necesita que otro le embale el heno y donde los instrumentos agrícolas son en su mayoría prestados, el capital social le permite a cada agricultor realizar su trabajo con menos capital físico en forma de herramientas y equipos. Esta cita, de tono coloquial y en apariencia ingenua, supone, como el mismo Putnam advierte, que el capital social favorece la cooperación. En rigor, la cita alude a ese y otros elementos que pueden ser identificados de la siguiente manera: *a)* la interacción se conforma como un recurso porque la estructura de esa interacción obliga a la reciprocidad y conduce al intercambio; *b)* la estructura de la relación es un recurso para el actor —el agricultor— ya que le permite llevar a término sus metas e intereses a un menor costo; este beneficio individual resulta, como puede apreciarse, de la interdependencia de la relación; *c)* el granjero pudo lograr sus metas individuales porque su convocatoria seguramente se basó en redes y presupuso la capacidad de organizarse con miras a un fin (embalar el heno). Es decir, organizarse para determinados fines, de conformidad con interacciones de confianza, da viabilidad al capital social.

En la línea de los tres puntos anteriores, se pueden indicar algunos elementos centrales para el estatuto teórico del capital social en Coleman (1990). En primer lugar, sostiene la postura de que la acción social está conformada mediante interacciones; en segundo lugar, las relaciones generan la interdependencia de los actores. La interacción genera una especie de estructura para los participantes en ella, y ese plano va más allá de la noción del actor aislado. Es la interacción la que, en un primer momento, dispone un vínculo y, por tanto, es la estructura de esa interacción la que, en principio, contiene elementos que pueden constituir al capital social, porque presupone cooperación y coordinación. La estabilización del vínculo se da en un segundo momento porque, la acción de los individuos ocurre en contextos institucionalizados que regulan y dan permanencia a las interacciones. Cuando los individuos se apropian de estos elementos, se constituye el capital social.

El capital social apunta León (2004) es un concepto que ha resurgido como respuesta a los fracasos de las ideas economistas del desarrollo, resaltando la necesidad de incluir y re-jerarquizar en este proceso, valores como la confianza interpersonal, la asociatividad, la conciencia cívica, la ética y los valores predominantes en la cultura de una sociedad, a fin de formular políticas públicas, con objetivos de lograr una estrategia de desarrollo auto sostenido, participativo y equitativo.

León (2004) nos lleva a reflexionar y nos dice que el capital social contribuye a fortalecer los actores y redes sociales (sociedad civil), por tanto facilita un sistema transparente y eficiente en la gestión pública en todos los niveles de gobierno y hace más eficiente la lucha contra la pobreza y la exclusión social, ya que en el nuevo enfoque de las políticas sociales, los pobres dejan de verse como un problema para convertirse en actores protagónicos en la búsqueda de un mejor destino. El capital social influye en el proceso de desarrollo, pero también puede ser afectado (para bien o para mal) por el mismo, según la orientación de dicho proceso. En América Latina los graves errores en la concepción y aplicación de las políticas de desarrollo, han contribuido a acrecentar el déficit de capital social de la región.

Del paradigma de capital social propuesto por Siles, Robinson y Schmid se derivan importantes implicaciones para un nuevo enfoque del desarrollo, dándole sentido humano al mismo y por ende al proceso de globalización. Se entiende, en base a ese modelo, que la pobreza es consecuencia de la negación de bienes y servicios físicos y de bienes socio emocionales y que, tal y como se ha determinado en recientes estudios del Banco Mundial, los pobres no son sólo el resultado del acceso limitado a bienes y servicios materiales, sino también del acceso al respeto, al aprecio y la participación que constituyen la esencia de los bienes socio emocionales; por tanto esas limitaciones constituyen básicamente el déficit de capital social de los pobres.

Por tanto una premisa básica del paradigma de capital social apunta León (2004) es que una causa importante de la pobreza es el déficit de capital social que tienen los pobres en redes ricas en recursos; por lo que una estrategia de desarrollo económico no excluyente debe necesariamente tomar en consideración la influencia del capital social en la productividad de otras formas de capital y en la distribución de los beneficios; y debe igualmente contemplar políticas sociales en las cuales se promueven los valores del capital social en los pobres para que ellos actúen como agentes protagónicos en la solución de sus problemas.

Igualmente, en contraste con el modelo clásico que sugiere que las personas se especializan y desarrollan sus actividades económicas basadas o motivadas por oportunidades para obtener beneficios físicos y financieros; el paradigma de capital social plantea que los términos y niveles de intercambio no sólo dependen de nuestro deseo por bienes y servicios físicos y por activos productivos; sino también de nuestra búsqueda de bienes socio-emocionales que siempre estarán presentes en todas las relaciones de intercambio (León, 2004).

Klisberg (2003) nos plantea que un agudo pensador americano, Etzioni, lanzó en uno de los diarios principales del país, un interrogante de fondo. ¿Qué está sucediendo con la educación de los altos gerentes, cuando se dio Enron, y diversos otros casos similares en poco tiempo (World Com, Tycco, y otros)? Reseñó varios estudios preocupantes. Una investigación del Aspen Institute sobre 2000 graduados de las 13 escuelas de negocios líderes analizó el perfil ético que tenían al ingresar y salir. Este último era peor al inicial. En otro estudio se preguntó a participante de MBAS que harían si pudieran cometer un acto ilegal que le daría a ellos (o a su empresa) una ganancia de 100,000 dólares, la posibilidad de que los descubrieran era el 1% y la pena no mayor de un año. Más de la tercera parte contestó que robaría. Etzioni se pregunta: ¿Que tipo de formación están recibiendo? Cuanta su experiencia como catedrático de varias escuelas

de negocios. Trato de impulsar que se enseñara ética, tuvo un fuerte rechazo, no se veía la necesidad. Y no es solo que no se enseñe subraya, Kliksber, sino que lo que se enseña- y esa es su preocupación mayor- genera con frecuencia incentivos perversos. Suele consistir en aprendizajes tecnológicos orientados a maximizar los beneficios empresariales, que dejan a lado las conservaciones de preservación del medio ambiente, trato limpio con el consumidor, contribución a la sociedad, no explotación de mano de obra infantil en países de desarrollo, y otras prácticas incorrectas. Etzioni lanzo una propuesta. ¿Por que el congreso de los EE.UU. que llamó a testificar a los principales responsables de Enron, no citaba también a los Decanos de las escuelas de negocios para ver que estaban haciendo con la educación de los altos gerentes? La explicación central de Enron estaría en fallas éticas claves. En el juicio a uno de los ejecutivos procesados en California, cuyas maniobras fraudulentas trajeron cortes masivos de energía a la población del estado, y le causaron graves daños, su abogada defensora utilizó un argumento que refuerza el plan de Etzioni, y la necesidad de poner ética en el centro del análisis. Señalo que su cliente se confesaba culpable `pero tenia un atenuante, la empresa lo había entrenado para esas practicas, ellas formaban parte de la cultura empresarial de Enron. (Klisberg, 2003)

Lo que una sociedad hace respecto a los valores éticos puede tener importancia decisiva en su economía, Klisberg, (2003) En contra, como en los casos de Enron, Color de Mello, Fujimori, la grave crisis de corrupción de la Argentina de los 90 y otro s ejemplos similares, o a favor. Si una sociedad cultiva sistemáticamente sus valores éticos cosecha resultados. Noruega por ejemplo es el numero uno en los últimos tres años de 180 países del mundo en la tabla de Desarrollo Humano de la ONU. Una economía potente, con altísimo desarrollo social, y sin corrupción. Esa sociedad trata por todos los medios de mantener muy altos Estándares éticos. Así esta analizando continuamente autocriticamente sus responsabilidades como país desarrollado hacia el mundo en pobreza, y su gobierno impulsa una discusión ética permanente sobre los desafíos éticos de la sociedad en las escuelas. Los valores éticos anticorrupción y pro igualdad, solidaridad, y cooperación que ha puesto en marcha son esenciales en sus logros económicos –sociales (Bondevik, 2003). Lo mismo sucede con otros países exitosos entre ellos: Suecia, Dinamarca, Finlandia, Holanda, Canadá. En todos ellos la corrupción tiene el peor enemigo posible, la sanción social. Un corrupto chocaría de frente con los valores éticos prevalentes .y seria repudiado por su propia familia, su círculo social, la sociedad toda. Esos valores son cultivados cuidadosamente en el sistema educativo en todos los niveles, y a través de ejemplos de los líderes.

La educación en valores

Cuando la educación en valores es asumida como un proceso formativo integral y su concreción se advierte en el entorno multidimensional de la instrucción, la educación y el desarrollo; los valores adquieren tal magnitud que pueden considerarse importantes bases sociofilosóficas de la educación. Este criterio es teóricamente refrendado en las obras de los epistemólogos Medina (1998), Rodríguez (1998) y García (1998).

Existe un consenso de que la educación, con la multiplicidad de métodos, procedimientos, actividades y núcleos teórico-metodológicos que la sustentan, está inmersa y fundamentada en un sistema de valores. Este es un juicio firmemente establecido por la teoría y la praxis educacionales. Tal correspondencia es apreciable en

el plano del cambio educativo como agente causal o resultante de la variabilidad axiológica, o sea, el cambio que se produce en cualquier dimensión del proceso pedagógico engendra ineluctablemente una variación valoral y, en sentido contrario, cualquier cambio operado en el sistema de valores, genera modificaciones en la naturaleza del sistema educativo. Esta relación es perceptible en el conjunto de aspectos que conforman la realidad educacional, cuya progresión al perfeccionamiento proyecta la necesidad de mantener control y estímulo sobre el orden valoral que cimienta la estructura del sistema (Laurenciano, Folgueira y Cordoba, 2004).

Esta interactividad, desde las perspectivas de su estudio y fundamentación educativa, puede plantearse desde tres concepciones distintas. La primera, consistente en la asunción de que no son las acciones educativas en cuanto tales, ni la educación conceptualmente formulada, las que merecen una estimación de valor. Su repercusión axiológica depende de su instrumentalidad; esta proposición de naturaleza pragmática denota que el valor de la educación radica en que propicie el resultado deseado, en que sea útil para el cumplimiento de los objetivos planteados. (Laurenciano, Folgueira, Cordoba, 2004)

Es indudable que el instrumentalismo, como método al servicio de la filosofía de la práctica defendida filosófica, sociológica y psicológicamente por los científicos norteamericanos Peirce, Dewey y James; respalda epistemológicamente esta concepción. La segunda plantea que los valores en la educación tienen sus raíces en su esencia perfectible y optimizable, fenómeno que en la práctica educativa ofrece la posibilidad de impugnar los códigos axiológicos existentes y, en este contraste, establecer normativas valórales y juicios de valor más cercanos a la realidad educativa. Esta perspectiva aduce que si la educación es optimización, su función práctica se resume en concretar o actualizar valores mediante un sistema de regulación que, a juicio de Sarvisens (1984), haga óptimo el sistema: “cuando la diferencia entre el valor real de su acción efectiva y el valor ideal de su objetivo o nivel de actuación tiende a desaparecer (tiende a cero).”

La tercera concepción refiere la implicación de lo educativo con el sistema de valores que tipifica la realidad sociocultural, lo que infiere el valor educacional de proyectar estas cualidades como vía para lograr la regulación social, el comportamiento formal y la conducta personal, mediante el conocimiento y la práctica de normas que establecen los hombres en la sociedad, recursos para mantener el equilibrio entre el universo cultural, el orden social, los requerimientos naturales y la expresión del individuo como ser social.

El estudio de estas concepciones evidencia, independientemente de sus perspectivas de análisis, que en el espectro pedagógico los valores constituyen un componente esencial de la educación. (Laurenciano, Folgueira, Cordoba, 2004) Esto se refuerza con la asunción de que toda acción educativa presupone y evidencia una ética, escoge o rechaza ciertos valores, representa una elección valoral y denota las pretensiones axiológicas de su ejecución; además, en el orden gnoseológico, la función educacional denota su prospección formativa, sustentada en los recursos inalienables que brinda el sistema de valores imperante. El mismo postulado de la objetividad científica impide la confusión entre los juicios del conocimiento y los juicios de valor. Estas categorías, no obstante, están inevitablemente unidas en la acción, incluida la misma ciencia como

actividad: “el postulado de la objetividad, para establecer la norma del conocimiento, define un valor que es el mismo conocimiento objetivo. Aceptar el postulado de objetividad, es pues enunciar la proposición de base de una ética: la ética del conocimiento.” (Monod, J. 1975: 86). Desde esta concepción es inadmisibles cualquier pretensión teórica de distinguir los valores alejados de la realidad sociocultural que los condicionan, en la cual establecen un orden racional, conformando un sistema en el que se armonizan, relacionan e interconectan los distintos elementos culturales y sociales orientados a responder a los intereses, necesidades, motivaciones y expresiones de la sociedad en su multi-dimensionalidad (Laurenciano, Folgueira, Cordoba, 2004).

Así, desde un plano formativo, los valores deben asumirse como un conjunto de normas, cualidades o requisitos a cumplir por un individuo en una sociedad históricamente determinada, en correspondencia con las normativas axiológicas y los preceptos éticos que la misma defiende: “constituyen guías generales de conducta que se derivan de la experiencia y le dan sentido a la vida, propician su calidad de tal manera que están en relación con la realización de la persona y fomentan el bien de la comunidad y la sociedad en su conjunto.” (Batista, 1996: 34) El tema de los valores es profundamente delicado cuando se trata desde su naturaleza ontológica, donde las prospecciones filosóficas aluden al deslinde entre los juicios de existencia y los juicios de valor; los primeros como expresión de los rasgos, atributos, predicados y propiedades de las cosas existentes como entes esenciales de su ser; los segundos como elementos o recursos mediatizadores entre el sujeto y el objeto en su relación, que no añaden, ni suprimen a la configuración existencial y esencial de las cosas.

Cuando se trata de desentrañar la raíz óptica de los valores, el esfuerzo amerita una primera reflexión, tanto el mundo objetivo como su reflejo subjetivo existen en nuestra vida, en la concepción y sentido del ser, sin embargo, ¿pueden considerarse los valores entidades expresadas en tal sentido en nuestra vida? La respuesta a esta interrogante se ha movido en un amplio horizonte de tendencias, que van desde la aseveración, transitando por el escepticismo, hasta el extremo de la falsación de los valores. (Laurenciano, Folgueira, Cordoba, 2004)

Uno de los autores que con mayor sistematicidad ha dado tratamiento a la problemática de los valores es el investigador cubano José Ramón Fabelo, quien en su obra “Práctica, conocimiento y valoración” (1989), expone un conjunto de criterios sumamente interesantes en torno a la naturaleza filosófica de la axiología. Este autor parte del deslinde conceptual entre los fenómenos valoración y valores. “Por valoración – concepto central del presente trabajo– comprendemos el reflejo subjetivo en la conciencia del hombre de la significación que para él poseen los objetos y fenómenos de la realidad. El valor, por su parte, debe ser entendido como la significación socialmente positiva de estos mismos objetos y fenómenos”. Fabelo. (1989)

Como puede apreciarse, en esta concepción, el tema de los valores es analizado en el plano de la significación que tienen los objetos y fenómenos de la realidad en su proyección social. Este aspecto evidencia el papel de la valoración en el basamento axiológico de la conciencia social, al constituirse en un agente socio psicológico, generador de los procesos de polarización y jerarquización; garante de la concreción de un sistema de valores, a partir del significado social del entorno y sus componentes.

La historia de la educación en valores puede elaborarse sobre la base de un análisis de las filosofías de la educación. Una obra de provecho en tal perspectiva es la de Abbagnano y Visalberghi (1975). Los cuáles en esta 'Historia de la pedagogía' continúan la misma línea de divulgación filosófica a la que el primero se ajustó en su 'Diccionario', mediante el uso del método sistemático. Pero en una historia de este tipo la mayoría de los profesionales prefieren el método histórico al sistemático, pues consideran, fundadamente, que es indispensable para la formación del sentido crítico. Sin embargo, Abbagnano y Visalberghi no pierden de vista el hecho de que no es posible limitarse a una historia de la filosofía integrada, con unas cuantas noticias adicionales acerca de las instituciones y teorías educativas. Por otra parte, observan también que un examen más amplio de los problemas pedagógicos impide con frecuencia estudiar con el debido detenimiento los filosóficos. La finalidad de este curso es, pues, proporcionar un adecuado instrumento de trabajo que ayude a los profesores a superar esas dificultades. Para ello, Abbagnano y Visalberghi se han preocupado en especial por abordar el problema educativo de manera coincidente con el planteamiento del problema histórico del génesis del pensamiento occidental; para que resultaran claras las relaciones entre el fondo cultural y social, las teorías filosóficas y pedagógicas y la efectiva praxis educativa de los diversos períodos considerados, así como para que la exposición fuera completa en lo posible y no pasara por alto ninguna de las figuras sobresalientes de la historia del pensamiento y la educación, incluso en lo que atañe al período medieval. Al mismo tiempo, dividieron el libro en párrafos independientes para que el maestro pueda seleccionar en forma expedita y fácil lo que sea de interés para él, dejando de lado las partes que no considere indispensables. Se encuentra en esta 'Historia de la pedagogía' los elementos necesarios para seguir la evolución de las corrientes pedagógicas y filosóficas de la Antigüedad hasta llegar a las teorías actuales.

Un ejemplo específico de trabajo enfocado en los valores y la moral es la obra de Vilanou y Colleldemont (2000) en la cual el presente se dibuja, frecuentemente, como un reflejo tamizado del pasado. En este sentido, las problemáticas, los retos y la evolución de las sociedades son consecuencia, al menos en parte, de aquello que se pergeño en otro momento. Así y aún a sabiendas de que la situación actual no es el resultado de un solo modo de pensar, sino de la interacción de distintos discursos (económicos, sociales, culturales, políticos o científicos), dialogar con las ideas desarrolladas en el pasado no es, en absoluto, ningún sinsentido. Desde este horizonte, este trabajo pretende posibilitar las conversaciones con ideas largo tiempo ya elaboradas, permitiendo un diálogo con los valores y teorías morales más significativos del pasado. No es extraño que una historia educativa de esta índole tenga un paralelismo esencial con la historia de la ética, lo que puede apreciarse si se compara esta obra con la de Gómez-Heras (2003). El cual menciona que Los problemas de ética acaparan hoy día buena parte del diálogo intercultural en las sociedades pluralistas. Al amparo de la libertad y la democracia, los puntos de vista ideológicos se han diversificado y, como consecuencia, también los modelos de acción. El hecho es producto no sólo de una rica herencia, sedimentada durante una larga y fecunda historia de reflexión moral, sino también del pluralismo axiológico vigente en nuestra época. La finalidad de su obra es explicitar los presupuestos de una determinada teoría de la moralidad, en contraste con otras vigentes en su derredor. Con ello, se pretende que los actores morales que dialogan, razonan, disienten o asienten, tomen conciencia de las implicaciones del propio punto de vista.

Según Barriaga (1999) La formación en valores es un tema que ha reclamado la atención de los especialistas en educación en los últimos años. Ante un deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan a todos los niveles de la sociedad: agresiones entre grupos étnicos, manifestación de inconformidad social que va más allá de lo aceptable para una sana convivencia social, diversas formas de violencia real y simbólica en el trato entre personas, entre familiares y en el ámbito escolar, se ha cuestionado hasta dónde corresponde a la escuela y a los proyectos curriculares impulsar con mayor fuerza la formación en valores. En este ensayo se examina cómo se ha abordado esta temática en el pensamiento histórico de la didáctica; al mismo tiempo se analiza cómo la formación en valores más que responder a un tema cognitivo, se encuentra vinculado a la dinámica de los afectos y no sólo requiere del conocimiento racional de los principios y normas, sino que se necesita fincar en las actitudes. En un tercer momento se analiza la forma en la que este tema se ha planteado en los desarrollos recientes del campo curricular.

La formación en valores comenta Barriaga (1999) constituye uno de los temas que ha llamado la atención en las últimas décadas en el debate educativo. Esto es el resultado de la toma de conciencia por parte de la sociedad y de los mismos responsables de la política educativa de una *crisis de valores* en el seno de la sociedad. La transmisión tradicional de valores de la generación adulta a la joven, reconocida por Durkheim (1976, p 98) y que la “escuela podía relativamente armonizar dentro de sus muros”, experimenta una ruptura, similar a la que han padecido las economías locales por los procesos de globalización. Esa ruptura es el resultado de la invasión de las tecnologías de la comunicación y de las nuevas tecnologías de la información, los programas de televisión, los nuevos centros de reunión en particular de los jóvenes –los antros–, que pregonan un pragmatismo exacerbado, un estado de “placer” o “satisfacción” inmediato y una visión de lo útil. Estos espacios tienen mucho mayor capacidad para promover diversos patrones de comportamiento entre la juventud, que los que se derivan del ambiente tradicional escolar cerrado por un aula con un pizarrón enfrente, así como del conjunto de la tradiciones que conforman la cultura escolar (Barriaga,1999).

Kliksberg (2003) asegura que es imprescindible en una América Latina agobiada por grados agudos de pobreza y desigualdad (casi uno de cada dos latinoamericanos es pobre, la pobreza es mayor que en 1980, la desigualdad es la mayor del planeta) recuperar la estrecha relación que debería haber entre valores éticos y comportamientos económicos. Esto significa poner en el centro de la agenda pública temas, como la coherencia de las políticas económicas con los valores éticos, la responsabilidad social de la empresa privada, la etnicidad en la función pública, el fortalecimiento de las funciones voluntarias, y el desarrollo de la solidaridad en general. Todos los actores sociales deberían colaborar para que la ética volviera, tanto para erradicar la corrupción como para motivar actitudes éticas positivas. Es fundamental continúa diciendo Kliksberg al respecto del papel que puede jugar la ecuación en todos los ámbitos y particularmente en las Universidades. Las nuevas generaciones de profesionales deben ser preparadas a fondo en sus responsabilidades éticas, esto es crucial en áreas decisivas para el desarrollo como los gerentes, contadores, economistas, y otras profesiones afines. Así entre otros aspectos los especialistas en ciencias gerenciales deberían ser formados a impulsar un avance en las prácticas de responsabilidad social empresarial muy limitadas en las realidades latinoamericanas. Los contadores deberían velar por la protección de los intereses de la comunidad garantizando confiabilidad y transparencia

total en la información tanto en el área pública como en la privada. Los economistas deberían contribuir la generación de una economía que enfrente las tremendas exclusiones actuales, como la pauperización de los niños (60% de los niños latinoamericanos son pobres), la desnutrición de familias por la pobreza y el desempleo, (una de cada cinco en toda la región), la marginación de los jóvenes, (su tasa de desocupación duplica en la región a las elevadas tasa promedio), las que derivan de las discriminaciones de género, del maltrato las edades mayores, a las minorías indígenas, a los discapacitados, y otras.

El premio Nóbel de Economía de Stiglitz (2003) formula agudas sugerencias respecto a la necesidad de una ética para economistas. Dice que es imprescindible que una profesión tan influyente tenga de una vez regulaciones éticas, y que un código de ética razonable debería incluir inicialmente por lo menos tres principios. Primero no recomendar a los líderes públicos de los países en desarrollo teorías no probadas por la realidad, segundo no decirles que hay una sola alternativa, y tercero ser sensibles a los efectos de sus recomendaciones sobre los sectores desfavorecidos, y transparentar los costos que van a pagar dichos sectores por ellas.

Kliksber (2003) plantea: ¿Cómo llevar a la práctica la educación ética en estos campos que esta siendo reclamada por la sociedad latinoamericana? No se trata simplemente de agregar una materia que trate de ética a las carreras, sino de ir mucho más allá. Transversalizar la enseñanza de la ética, hace discutir en cada una de las asignaturas los dilemas éticos concretos vinculados con sus contenidos, que surgen de la realidad, al mismo tiempo generar cátedras especializadas en temas como ética y economía, capital social y las nuevas ideas sobre responsabilidad social de la empresa privada (tema en el que la Universidad Latinoamericana esta altamente atrasada). Por otra parte, sería importante acompañar la enseñanza con experiencias de pago. Una posibilidad importante al respecto es la voluntarización. Los estudiantes avanzados de administración, contaduría y economía y otras áreas afines, podrían ser grandes aportes como voluntarios a los programas con poblaciones pobres orientados al desarrollo de sus capacidades productivas. Podrían apoyarlas técnicamente entre otros aspectos en la elaboración de proyectos, generar microempresas, y pequeñas empresas, obtener acceso al crédito, armar modalidades cooperativas de acción, recuperar empresas, y otros campos similares. Estas acciones voluntarias les permitirían hacer un útil aporte, y fortalecerían su potencial ético. Esas experiencias podrían vincularse estrechamente con diversas materias, y formar parte de ellas, siendo guiadas y tutoradas por el personal docente de las mismas.

También forma parte central del desarrollo de la ética el ejemplo que la Universidad como institución brinde a sus estudiantes, a través de su misma involucración en los grandes problemas de la sociedad. La ética importa. Los valores éticos predominantes en una sociedad, influyen a diario en aspectos vitales del funcionamiento de su economía. Eludir esa relación como ha sucedido en la América Latina en las últimas décadas, significa crear el terreno propicio para que ese vacío de discusión de ética, favorezca que se desplieguen sin sanción social los valores antitéticos que encabeza la corrupción y continúan el egoísmo exacerbado, la insolidaridad y la insensibilidad frente al sufrimiento de tantos. El corrupto no solo daña por lo que roba a la sociedad, sino por el mensaje que transmite: todo para mí, no importan los demás, no tengo problemas de conciencia, lo único importante es enriquecerse. Es ahora de contestar

definitivamente a ese mensaje, reivindicando los valores rıgales de nuestra cultura que vienen de los textos bıblicos y de las civilizaciones originarias de America Latina. Ellos proclaman que el destino del ser humano es el amor, la solidaridad, la paz, la superaci3n de todo orden de discriminaciones, el abrir a todos oportunidades de desarrollar su potencial. Un incisivo periodista americano escribi3 frente al caso Enron, que los altos ejecutivos corrompidos, conocían bien los Diez Mandamientos, pero que en realidad los toman como “Las diez sugerencias”. Algo parecido ha sucedido en America Latina. Los valores morales fueron degradados, marginados, excluidos. Es hora de recuperarlos para la toma de decisiones cotidianas, son los únicos que pueden garantizar la America Latina soñada. La educaci3n en general, y la Universidad en particular pueden jugar un papel esencial en este proceso a través de todos sus integrantes. La urgencia es máxima. Hay demasiado agobio y exclusi3n en esta regi3n y en este país, y la sed de tica aumenta a diario (Kliksberg, 2003).

Para Barriaga (1999) Es importante reconocer que aun cuando el tema de los valores ha cobrado relevancia en la actualidad, no es un tema nuevo en el debate educativo, ya que las distintas visiones de la educaci3n han tenido posiciones muy claras al respecto. Un acercamiento a tres autores, que han desempeñado un papel fundamental en la estructuraci3n de la disciplina educativa: Comenio, Herbart y Dewey, permite afirmar que el proyecto educativo siempre estuvo enlazado a un tema de valores. Esto es, en todos los casos se negaron a que se considerase la educaci3n como instrucci3n. En la crisis del pensamiento cristiano del siglo XVI, con el surgimiento de la reforma radical (Yoder, Comenio, 1976), doctor en Teología y pastor protestante labora una propuesta para la didáctica. Con ella se inaugura la era escolar que conocemos, centrada en la exposici3n ante un auditorio, el trabajo con el libro de texto y el uso del material didáctico; que además plantea un conjunto de recomendaciones explícitas sobre el tema de los valores. Algunos de ellos guardan relaci3n con dichos clásicos como: “rbol que crece torcido jams se endereza” y otros, específicamente en su capítulo sobre disciplina, Comenio se refiere a la recomendaci3n al educador de sancionar todas aquellas faltas que se relacionan con la moral. Este tema fue objeto de discusi3n previamente por los jesuitas en 1594 y por Juan Bautista de la Salle en varios de sus trabajos, en particular la *Guía de las escuelas cristinas*, editada en 1702 (1900). Dos siglos después, ya en el marco de la filosofía moderna, Herbart (1983) replantea el tema desde una perspectiva de la formaci3n integral. En 1806 formula dos preguntas fundamentales para discutir esta cuesti3n. La primera es “de qué le sirve a un estudiante aprender matemáticas, si al mismo tiempo pierde la posibilidad del placer esttico?” (Herbart, p. 156). Este planteamiento indudablemente se encuentra en la perspectiva de la formaci3n humanista, al tiempo que se vincula con un plano ético subyacente a toda estrategia educativa. De esta manera, interroga sobre el derecho que asiste al educador para “elegir e imponer unos valores” a un niño que todavía no est en la edad de “optar racionalmente por ellos” (Herbart, 1983, p. 42).

Un siglo después, en los albores de la sociedad industrial, dos autores: Durkheim, en Francia, y Dewey, en Estados Unidos, enfatizan los valores de una educaci3n centrada en los procesos de ciudadanía, desarrollo industrial y progreso. Los procesos sociales con los que culminaba el siglo XIX se traducían, en el plano educativo, en diversos decretos que expedan los Estados nacionales en Europa, por medio de los cuales se empezaba a conformar el sistema educativo nacional –como un sistema de educaci3n primaria, fundamentalmente– y se configuraba lo que sería la educaci3n pública:

obligatoria, gratuita y laica, de cara a estos sistemas educativos Durkheim y Dewey asignaron a la escuela el papel de formar al ciudadano para la democracia y para el progreso. En los conceptos de Dewey (1859/1952) la moralidad –como conducta responsable– va íntimamente asociada a la democracia. Pero ésta se construye desde abajo, esto es, desde la educación (Apel, 1979). Por ello, el funcionamiento de las escuelas debe concebirse como la introducción en el mundo de la experiencia infantil de la vivencia de la democracia; “la educación no puede considerarse instrumento democratizador sin afirmarse antes en la democracia”.

Esta confianza en la democracia tiene como elemento asociado a la educación para la libertad y para el progreso. Así ciudadanía tiene sentido a través de estos tres aspectos intrínsecos a la educación: democracia, libertad y progreso (individual y social). Por su parte Durkheim (1976, p. 17) enfatiza el papel de la educación en la socialización. Uno de los primeros cursos que dio en París fue el de Educación Moral, en el cual establecía que así como en la fisiología existen límites, también las “sociedades requieren de un límite que regule y ordene la actividad del hombre”, y la disciplina escolar debe crear en el alumno esta necesidad de auto limitación. Además, es ampliamente conocida su concepción de la educación como transmisión de valores de la generación adulta a la nueva, con la finalidad de que con el tiempo ésta los recree para volverlos a transmitir a la siguiente generación. El autor reconoce, como muchos otros, que la educación responde a cada época; así, expresa que en el medioevo no podían realizar un libre examen de las ideas, porque no se podía ir más allá de lo que la sociedad permitía: "No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga en un momento dado un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone”.

En estos tiempos que vivimos la realidad nos golpea con hechos que por su crudeza, muy frecuentemente sacuden nuestras conciencias y hacen que se levanten voces que claman por un rescate de valores y por el desarrollo de una *formación ética y moral en la práctica educativa* que impulse a retomar los cauces de una humanidad que parece por momentos haber perdido el rumbo marcado por las tendencias de *racionalidad técnico instrumental*, (Ovelar Pereyra, Norma pp. 454-455, 2004) que –como lo señala muy acertadamente Giroux (1998)– desmoralizaron y despolitizaron las relaciones entre ética, sociedad y educación . Las reflexiones sobre estas relaciones reaparecen entonces con fuerza en el proscenio de lo social y educativo, tanto en el plano discursivo como en el de las políticas que rigen las prácticas educativas. Sin embargo, esas reflexiones no se generan ni se conciben de una sola manera; ellas están signadas por el matriz epistémico de la cual emergen y en consecuencia están impregnadas por una específica concepción y forma de practicar la educación y la ética. En este particular, la reflexión de Pereyra, Norma (pp. 454-455, 2004) se realiza desde la Pedagogía Crítica o radical, la cual por una parte, refrenda una concepción de la educación como proceso complejo, multidimensional, social, histórico e ideológico orientado a la formación de los seres humanos y, por otra parte, refiere a una noción de ética con sentido equivalente al de “humanidad”, una ética que alude en forma preeminente a la condición de “*ser humano*”. Consideramos que es dentro del horizonte de los hombres y mujeres como *seres humanos, personas, seres éticos*, que todo pensamiento y acción educativa se despliega. En efecto, la ética atraviesa la praxis educativa y la imprime de sentidos, valores, acciones e, incluso, de contrasentidos, cuestionamientos e incertidumbres que acosan esa práctica educativa y la sacuden según el momento histórico. Pereyra, Norma (pp. 454-455, 2004)

Esta ética no la entendemos como una ética abstracta, formal o histórica, Norma Pereyra argumenta: por el contrario, consideramos que la ética está preñada de historia, de la historia de los seres humanos concretos y reales en movimiento de valores, creencias y costumbres que se entremezclan en el vivir de los hombres y mujeres. Una ética cuyos principios, valores y patrones de comportamiento se configuran en determinadas circunstancias económicas, políticas y culturales, en las relaciones sociales de los sujetos y en las relaciones históricas que se dan entre conocimiento y poder. La educación, en este sentido, exige la práctica del diálogo reflexivo en el que se cuestionan los conocimientos y las “verdades recibidas” y se los enfrenta a las determinaciones e influencias emanadas de la clase social, raza, género, momento socio-histórico o relaciones de poder.

Estos hombres y mujeres tampoco los concebimos como personas “en abstracto”, aisladas de su convivencia con los otros seres humanos, sino como seres sociales, que se constituyen en *ciudadanos* integrantes de una sociedad. Es justamente ese carácter social, lo que constituye una dimensión sustantiva de lo que representa el ser humano y ético al que hacemos referencia. Es un ser de relaciones que *no está en el mundo, sino con el mundo*, y donde, como dice Freire (1997b: 42) < *la asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la otra edad del no yo o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo* > En ese entramado histórico y real de los seres humanos en tanto que ciudadanos, que cohabitan en ciertos espacios geográficos y culturales, que se relacionan de unas determinadas maneras y que asumen una postura y una lucha por un determinado tipo de sociedad, se inscriben los ciudadanos de los cuales emana el *discurso ético* o, más bien, los *discursos éticos*, actuados y vividos por sus protagonistas, los cuales se hacen presentes en la relación fundamental entre educación y sociedad. Freire (1997b: 42)

Toda práctica educativa está permeada por una necesaria eticidad; ella se desprende de una concepción sobre el ser humano como *persona*, como ser ético, histórico, con *vocación de ser más* y con capacidad de trascender, tal como nos lo plantea. Freire (1997b: 19): *Es que estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana... No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la ruptura, de la opción como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos* (Pereyra, 2004, pp. 454-455).

En esta reflexión sobre las relaciones entre educación y ética existe la presencia de valores en todo proceso educativo. Es por ello que, la *educación crítica* tal como se asume en estas líneas tiene como tarea ineludible explicitar los valores presentes en ella, reconocer cuáles guían la conducta de los que en ella participan para reflexionar críticamente sobre ellos y sobre cómo son vividos dichos valores (Pereyra, 2004, pp. 454-455). Es en esta dirección que se manifiestan Giroux y Mc Laren (1998, p.15) cuando definen la educación: < *como un emprendimiento ético y dador de poder, dedicado a estimular la democracia, a ampliar la justicia social y a construir un orden social más equitativo* > De lo que se trata es de una educación y ética radical que se apropie de su sentido histórico y que se comprometa con la democracia, justicia e igualdad; lo cual implica, por una parte, la protesta contra prácticas ideológicas y sociales que refuerzan mecanismos de poder y dominación en la vida escolar y cotidiana y, por otra parte, incentivar la construcción de una visión de democracia entendida

como lucha por la ampliación de los derechos de todos a una mejor calidad de vida (Torres, 2001).

En el contexto mundial, la tendencia dominante en la formación profesional es la propuesta de una formación integral que comprenda las capacidades y competencias para acceder al mundo del trabajo, pero también los valores y las actitudes que moldean la personalidad del sujeto y que contribuyen al logro de un desempeño comprometido y eficaz de su profesión, así como a un ejercicio responsable de la ciudadanía. Los pilares de la formación integral son dos: la formación en competencias profesionales, y la formación ética que requieren complementarse como dos dimensiones que se articulan para preparar al profesional del nuevo milenio. En este marco, la ética profesional se ha situado como un componente dinámico y sustantivo de la formación integral porque asegura una práctica responsable y eficaz al normar el buen uso de las capacidades profesionales, lo que resulta fundamental para enfrentar y resolver los complejos problemas de la sociedad contemporánea (Ibarra, 2005).

La ética profesional puede cumplir esta función porque es: La indagación sistemática acerca del modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de humanización de la vida social e individual, mediante el ejercicio de la profesión. Entendida como el correcto desempeño de la propia actividad en el contexto social en el que se desarrolla, debería ofrecer las pautas concretas de actuación y valores que habrían de ser potenciados. En el ejercicio de su profesión es donde el hombre encuentra los medios con que contribuir a elevar el grado de humanización de la vida personal y social. Desde nuestra perspectiva, la ética profesional es la expresión de una conciencia moral que posibilita el logro del bienestar social y contribuye a la realización plena del profesionista (Ibarra, 2005). Esto es así, porque esta ética recupera y antepone a cualquier otro interés, el sentido social de la profesión que consiste en proporcionar a la sociedad los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades. La ética profesional, como toma de conciencia moral, permite que el profesionista asuma el compromiso y la responsabilidad de contribuir a través de su práctica profesional a mejorar y elevar las condiciones de vida de una sociedad. La ética recupera la dimensión moral de las competencias profesionales al vincular su aplicación y uso con la responsabilidad profesional.

Para Hortal (2002, pp. 82,230) la responsabilidad profesional involucra las siguientes dimensiones:

a) Implica responder a las necesidades y problemáticas de la sociedad, proporcionando los bienes intrínsecos de la profesión como son la salud, la educación, la vivienda, la justicia etc., para lo cual es necesario que el profesionista anteponga éstos a los bienes extrínsecos que se refieren a la obtención de recompensas económicas, de poder, prestigio y de estatus.

b) En el marco de la prestación de los bienes intrínsecos, la responsabilidad del profesionista se expresa también en realizar bien el servicio o la tarea y función que le ha sido encomendada. Esto significa hacer uso de la competencia especializada con el nivel de excelencia y de calidad que se esperan del profesionista en tanto que experto o especialista, porque constituye la manera en que aporta un beneficio a la sociedad.

Estos aspectos que encierra la responsabilidad muestran que la ética profesional fortalece y enriquece la formación universitaria, ya que la formación en la responsabilidad profesional no se limita a proporcionar principios y valores morales, sino que también involucra la preparación rigurosa y de calidad en las competencias profesionales para que el futuro profesional pueda asumir esa responsabilidad hacia las demandas y necesidades sociales con el nivel de capacitación adquirido. El principio de responsabilidad de la ética profesional contribuye también a la realización práctica profesional eficaz puesto que el compromiso de hacer bien las funciones y/o prestar un servicio desarrollando al máximo las capacidades profesionales deviene en el logro de los productos y/o resultados que la sociedad o el cliente esperaban obtener con la intervención de un profesional. La ética es también necesaria en la formación profesional porque constituye un soporte del desarrollo de la personalidad y del carácter del sujeto que actualmente se consideran componentes estructurales de las capacidades profesionales (Hortal, 2002, pp. 82,230).

Hirsch (2003, p.1) señala las características que distinguen a la ética profesional para complementar y enriquecer las capacidades profesionales. Tiene un doble cometido: utiliza en la actividad profesional criterios y principios de la ética básica y aporta criterios o principios específicos. Su objetivo es proporcionar los elementos que se requieren para estructurar un proceder ético habitual en el mundo del ejercicio profesional. Se alimenta de dos fuentes: ética de las profesiones y criterios profesionales que aportan las disciplinas científicas. No le incumbe propiamente solucionar casos concretos, sino diseñar los valores, principios y procedimientos que los afectados deben tomar en cuenta en los diversos casos. Se trata de un marco reflexivo para la toma de decisiones.

Este marco reflexivo en el que se traduce la ética profesional refuerza la capacidad de respuesta del profesional al proporcionarle principios, procedimientos y valores éticos que contribuyen a mejorar la elaboración de criterios y juicios propios, así como la elección y toma de decisiones, puesto que constituyen un referente necesario para discernir, valorar, ponderar y optar por alternativas de respuesta de solución a las problemáticas propias de su profesión. El criterio y el juicio éticos como componentes de este marco reflexivo, contribuyen en gran medida a orientar la práctica profesional hacia la búsqueda y formulación de respuestas que sean posibles y viables de tener impacto en las condiciones de vida de la sociedad. La formación profesional no debe perder de vista que este marco reflexivo es expresión de una racionalidad que dota de sentido el hacer profesional, sin el cual el ejercicio profesional puede devenir en una práctica estrecha y limitada que se oriente al desempeño en sí mismo y se centre sólo en asegurar las acciones y ejecuciones. La ética profesional fortalece las capacidades transformadoras del profesional, pero esto requiere de la integración de conocimientos, habilidades y destrezas, así como de actitudes y valores éticos (Rosales, 2005).

Valores en la re-ingeniería educativa

La inclusión de temas transversales en el campo del currículo fue realizada por Coll (1991), en el contexto de la reforma educativa española. Como su nombre lo indica, son temas que atraviesan el currículo tanto de forma horizontal como vertical (Álvarez, Balaguer y Carol, 2000). Son temas que pueden constituirse como ejes vertebradores

del trabajo académico en un mismo ciclo escolar (trimestre, semestre o curso anual), por la posibilidad de ser trabajados en diversas asignaturas en un mismo lapso de tiempo escolar, de ahí su horizontalidad. O bien, pueden constituirse en elementos que atraviesen varios ciclos de organización curricular, lo que significa que se pueden trabajar en el primer semestre o trimestre y luego en los posteriores; de ahí también su verticalidad (Martínez, 1995).

En este sentido, menciona Barriaga (1999), la perspectiva no es nueva en el campo curricular. Los llamados centros de interés de la escuela activa o el modelo pedagógico denominado *globalización de la enseñanza* en la década de los años sesenta constituyen un importante antecedente en el ámbito de la didáctica. Mientras que en el desarrollo del campo del currículo fue Tyler (1949/1971) quien estableció lo que en su momento definió como *relaciones verticales y horizontales del contenido*.

En esa época, la globalización en México se empleó en un modelo muy rígido, que en vez de potenciar sus posibilidades en el trabajo escolar, tensaba las relaciones entre las diversas asignaturas de un plan de estudios, promoviendo más bien el cansancio y el hastío. A mediados de los años sesenta se declaró un “año de Juárez” y bajo la perspectiva de la globalización de la enseñanza, se estableció que Benito Juárez se constituiría como el tema globalizado del curso anual. Así, en aritmética, gramática, ciencia natural, historia, se hacía referencia a este prócer nacional. El tema evidentemente llegó a cansar a docentes y estudiantes y, sobre todo, generó un cierto malestar al cabo de un tiempo (Barriaga, 1999).

Los temas transversales no sólo actualizan el debate anterior, sino que le incluyen nuevas perspectivas. Precisamente en los planteamientos anteriores los temas que atraviesan el currículo quedaban circunscritos a contenidos de orden cognoscitivo y este orden era establecido por un momento específico de la situación de los estudiantes (llevar una pecera al salón de clases) o un momento de la dinámica social (la guerra de Irak) y su duración estaba definida precisamente por la cambiante situación del entorno social y escolar, así como la misma dinámica de los estudiantes. Es aquí donde surge su elemento potencial en el campo de los valores (Barriaga, 1999).

Una respuesta a la deficiencia de las estrategias habituales para abordar la enseñanza de los valores, la constituye el tema de los *contenidos transversales del currículo*, concebidos como: Contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido (Martínez, 1995, p.12). Los temas transversales ofrecen dos soluciones a un debate por demás importante. En primer, lugar como su nombre lo indica, son temas en plural y en segundo, la transversalidad que tienen en el currículo puede ser definida desde el proyecto nacional; pero requiere ser realmente establecida en el proyecto escolar, esto es, en la discusión de los consejos técnicos de las escuelas. Así, el ámbito de los temas transversales puede ser aquél que difícilmente se incluye en un contenido de una asignatura, porque no se limita a la misma y tiene una repercusión en otros ámbitos. Este es el caso de temas que el contexto social reclama que sean trabajados en la escuela, tales como: educación en los derechos humanos,

educación en la democracia, educación ambiental, y educación y género (Barriaga, 1999).

En el caso español los contenidos transversales son los siguientes: educación moral y cívica, educación ambiental, educación para la salud y sexual, educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos, educación para la paz, educación del consumidor, educación vial. Estos temas son transversales porque atraviesan todo el currículo, y reclaman ser trabajados –en las asignaturas y temas que los permitan– desde una perspectiva cognitiva y actitudinal. No se trata de crear un mero adoctrinamiento de los estudiantes, sino de establecer en el currículo los engarces naturales que permitan el tratamiento de los mismos y, a la vez, identificar las formas de enseñanza que permitan explotar la articulación de ambos aspectos (el contenido de la asignatura y el tema transversal). El inter-juego entre los elementos cognoscitivos y actitudinales, Continua diciendo Díaz Barriaga, le da un sentido singular a su tratamiento. No basta con mostrar, reconocer, entender o retener un contenido en su nivel cognoscitivo, aunque ciertamente se requiere. Es necesario entender cuándo se da una violación individual o social a un derecho humano, comprender que una democracia significa el gobierno de todos, etcétera. Sin embargo, estas afirmaciones de carácter cognitivo pueden ser descalificadas ante determinados hechos o actuaciones en la institución escolar o en la dinámica del aula. Bien decía Dewey (1859-1952), que si la escuela quería educar en la democracia debía ser entonces un *laboratorio de democracia*, y no se refería a la práctica de instalar urnas el día de una elección nacional o local, sino una práctica cotidiana de relaciones entre autoridades educativas y docentes, entre docentes y estudiantes. En este sentido, los temas transversales exigen un análisis detenido y cuidadoso para no hacerlos rígidos, como sucedió con la propuesta de la globalización, y no contradecir su potencialidad con prácticas escolares o didácticas que van en sentido contrario a lo que se busca enseñar. Los temas transversales pueden ser un importante aliado en la enseñanza de valores en el ámbito escolar (Barriaga, 1999).

Según Botía (1993) Las actuales propuestas metodológicas de diseño curricular han integrado la formación en competencias profesionales y la ética a través de una nueva visión de los contenidos de enseñanza que recupera las tres dimensiones que estructuran a la formación integral: a) la dimensión conceptual y cognitiva (*saber*), la dimensión de aplicación y uso de los conocimientos (*saber hacer*), y la dimensión valorativa y actitudinal (*ser*). La visión común y tradicional de los contenidos de enseñanza que consideraba como sustancia de la misma sólo los conocimientos científicos denominados teóricos y/o conceptuales, ha sido desplazada por una visión que reconoce como contenidos de enseñanza “todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender. Esta concepción, si bien acepta que los contenidos conceptuales son fundamentales en la formación, no constituye la totalidad de aprendizajes, puesto que el alumno también adquiere habilidades y destrezas cognitivas y manuales al igual que asimila valores y actitudes que, de manera implícita o explícita, se transmiten en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, los contenidos teóricos no se cancelan, simplemente no priman ni dominan en el currículo. Asimismo, estos contenidos ya no se conciben como un conjunto de conocimientos científicos ordenados sistemáticamente para su asimilación y acumulación (Botía, 1993, p. 20).

De acuerdo con Botía (1993), el significado actual de estos contenidos es dinámico porque se conciben el ámbito de la formación en el saber y, por ello, constituyen el soporte para el desarrollo de competencias cognitivas como son: el razonamiento lógico, el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, el pensamiento crítico etcétera. Las habilidades y destrezas que tradicionalmente se transmitían colateralmente a los contenidos teóricos de un modo informal o poco sistemático, han adquirido el estatus de contenidos que deben tener una planeación didáctica y se les denomina *contenidos de procedimiento*. Estos contenidos se conciben como pilares de la formación porque estructuran el ámbito del *saber hacer* donde el alumno adquiere las habilidades y destrezas profesionales para la aplicación y uso del conocimiento como son: resolución de problemas, estrategias, diagnósticos, planeación, gestión, etcétera. El aspecto sustantivo de esta visión de los contenidos es que rescata a los valores del ámbito de la ideología para situarlos como contenidos de la enseñanza que tienen el mismo peso y nivel de jerarquía que los contenidos teóricos y los de procedimiento. Con ello, se reconoce que los valores, lejos de distorsionar la formación, coadyuvan a una formación integral y adquieren un carácter sustantivo porque constituyen el ámbito del desarrollo moral donde se estructura la formación ética de los sujetos. Esta formación se asume desde distintas perspectivas que precisan Botía (1993):

Los jóvenes requieren de acuerdo a Batista, Trocones, Arteaga (2003) de un tratamiento especial en lo concerniente a la formación de los valores, pues estos deben ser participes y concientes de su propia formación. En esta juegan un papel muy importante los métodos participativos de enseñanza, los cuales posibilitan activar los resortes motivacionales para alcanzar los resultados esperados. En el trabajo se presenta una experiencia sobre la formación de valores en los jóvenes y su relación con los sentimientos como el soporte psico-social de los mismos, se fundamenta desde posiciones axiomáticas y ejemplifica la importancia de esta relación. Educar en valores requiere de la comprensión del carácter histórico-social del desarrollo humano, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, del reflejo activo de la conciencia y de la relación entre enseñanza y desarrollo. El trabajo metodológico es la vía fundamental para diseñar, mediante métodos participativos, el trabajo de formación de valores en correspondencia con el modelo del profesional diseñado para la carrera, donde las asignaturas y disciplinas a través de sus contenidos realizan el aporte principal a la estrategia maestra del Enfoque Integral para la Labor Educativa y Político Ideológica. Batista, Trocones, Arteaga, (2003)

Universidad y educación en valores

En el contexto de la universidad, se requiere presentar a los estudiantes la dimensión ética de la profesión y que ésta sea racional y crítica (Hortal, 1995, p.58). Puede contribuir a la reflexión sistemática sobre los bienes y servicios que presta la profesión a la sociedad, las obligaciones que esto conlleva y los principales dilemas y conflictos éticos que se producen en el trabajo. Las instituciones de educación superior deben proporcionar a la sociedad personas, no sólo profesionalmente bien preparadas, sino además, cultivadas, con criterio, de mente abierta, capaces de hacer un buen uso de su profesión y de participar libre y responsablemente en las actividades de convivencia social. (Hortal, 1995, p.58).

Para Barba y Alcántara (2003) la educación universitaria no sólo conlleva la enseñanza de conocimientos, competencias y habilidades dentro de una profesión o disciplina. De un modo implícito —aunque a veces también explícito mediante asignaturas específicas— también incluye la transmisión de hábitos, actitudes y valores con un contenido ético. En virtud de que una parte muy considerable de las profesiones implica la prestación de servicios que pretenden resolver un problema o conjunto de problemas específicos, se requiere de asegurar “la buena práctica profesional”. Para ello, es necesario que el practicante, el profesionista, adquiera un bagaje de pautas de comportamiento y acciones que le permitan —dentro de su esfera de acción disciplinaria— llevar a buen término lo que la sociedad espera de él. Los valores universitarios, por su parte, reflejan los valores que el Estado asigna a la educación superior en su conjunto y están consignados en lineamientos jurídicos y legales. Asimismo, existen consensos internacionales acerca de los valores que debe promover la educación superior. Y, finalmente, cada institución educativa de nivel superior procura impulsar valores específicos de acuerdo con su propia concepción de la educación. Es así como las universidades, tomando en cuenta las dimensiones anteriores, debieran priorizar tres grupos de valores: científicos, profesionales y cívicos.

Contreras (2003) afirma que hoy en día el valor de la Universidad consiste en enseñar ciencia con imaginación. La investigación es el lugar propio de la imaginación creativa y responsable, porque de hecho se orienta a la construcción del futuro con nuevas explicaciones de la realidad y con nuevos satisfactores. Es en la forma de enseñar a los jóvenes, en la forma de investigar con ellos, donde reside el valor propio de la Universidad actual. Sin embargo, esto es más un postulado que un hecho. El hecho que observamos es que toda sociedad aspira a conducirse de acuerdo con un orden estable, de tal manera que las acciones de sus miembros y los fenómenos naturales transcurran tal y como ya está establecido y determinado. Si esto es cierto, valorar a una institución que promueva el cambio sería contrario a una aspiración social generalizada de orden y control. Por otra parte, es cada vez más común y evidente que los gobiernos de numerosos países impulsan políticas hacia sus universidades bajo el supuesto de la productividad, mostrando así que para ellos el valor de la Universidad consiste en preparar a profesionales que habrán de generar el desarrollo de la sociedad conforme a ese orden y control. El valor de la Universidad aparece ahora como el factor social que reafirma la conciencia de lo pasado a través de la enseñanza, pero que lo hace imaginativamente para proyectar el valor intrínseco que tiene todo conocimiento, hacia la conformación del futuro desde los valores del pasado; el pasado, además, no es puro recuerdo, sino presencia de lo que fue y que como tal está actuante en el presente, y que desde luego se incorpora para conformar el futuro. La Universidad, por tanto, es una institución vuelta hacia el futuro, pero anclada en el pasado tanto de cada individuo que forma su comunidad, como de la sociedad a la que enriquece.

La Universidad cumple con su cometido cuando aviva la conciencia del educando, invita a la construcción de la identidad en función de los valores asumidos en su ideario e imprime en ellos la vocación de servicio. En este sentido, la identidad universitaria no es sólo pertenencia, es sentir orgullo, mantener un compromiso, aportar creatividad, valorar lo que representa y disfrutar del conocimiento que, a través del tiempo, ha podido preservarse y enriquecerse (Braslavsky, 1993)

Bunes (2005) propone estas 4 primicias en relación a la enseñanza de valores universitarios:

Primera: Que el objetivo de la acción educativa sean los valores que *deben aprender* los alumnos.

Segunda: Que haya que partir siempre y de forma generalizada de unos valores cuya universalidad asegura la bondad de su selección educativa, evitando así el peligroso adoctrinamiento y el inoperante relativismo.

Tercera: Que el desarrollo de los valores tenga que ir inevitablemente de la mano del desarrollo moral y del desarrollo de las *estructuras de pensamiento* que hacen posible el juicio moral. No hemos sido nosotros los que hemos descubierto que el juicio moral no es el mejor predictor de la conducta moral.

Cuarta: Que se adopte el modelo curricular prescrito por la administración educativa que hace de los valores *una clase de contenidos* susceptibles de ser evaluados y sometidos al formato y tratamiento académico tradicional. (Bunes 2005)

Identidad, universidad y estudiante

Brubaker y Cooper (2001) mencionan que el concepto de identidad ha sido utilizado para propósitos tan distintos que se ha vuelto ambiguo y ha perdido su especificidad. La identidad de las personas no es algo dado y cerrado, por el contrario, está sujeta a permanentes definiciones y re-definiciones de uno mismo en relación con los demás. Tampoco se debe pensar como algo que se transforma tan rápidamente que pierde su sustento, sino que se constituye sobre una base difícil de cambiar.

Dubar (1991) afirma que "*la identidad no es otra cosa que el resultado estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones.*" De este modo, la identidad es lo subjetivo, pero también lo social, son las pertenencias y exclusiones, las afinidades y diferenciaciones, las cercanías y distanciamientos. La identidad está vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene de la propia posición dentro de ésta; también las expectativas, los valores y las normas forman parte del mismo proceso unitario de conformación de la identidad.

El ser universitario se construye, así, con base en la relación que el estudiante establece con la Universidad, como institución formadora y generadora de cultura. Los estudiantes se reconocen como actores no sólo de un proceso de formación escolar, sino también de un proceso cultural más amplio (Camarena, 1996 y Turner 1981). La identidad está determinada por la relación que el estudiante establece con el entorno, especialmente el medio profesional o campo disciplinario (Valenzuela Arce, 1993). La *identidad del yo* se nutre de la identidad colectiva. Los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o colectivo social (Pérez, 1986).

Si bien, desde las explicaciones acerca de la modernidad avanzada se habla de identidades emergentes o situacionales, que dan lugar a rupturas, crisis y acelerados cambios sociales, el término de *identidad* en su esencia y por la tradición teórica se refiere a las “figuraciones del yo en los mundos de acción” relativamente más duraderas y derivadas culturalmente (Hollan, 1998). Varios autores señalan que la identidad se origina al retomar y recrear desde el contexto cultural y profesional, las acciones que realizan los sujetos y sus expectativas sociales y culturales (lo que pensamos que los otros esperan), valores y creencias (la sensibilidad moral) y la visión de futuro (Bourdieu, 1996). Se conforma como conjunto de repertorios culturales interiorizados (Jiménez, 1993, 1994 y 1996), es decir, representaciones sociales operativas y significados construidos que se ponen en acción cotidianamente y que participan en la elaboración del futuro. Dichas representaciones comprenden la conciencia sociocultural reflejada a través de los valores y actitudes, así como las estrategias y estilos de vida que subyacen en las prácticas cotidianas. Ante la inestabilidad producida por la intensa aceleración del cambio social y cultural, de acuerdo con la teoría del caos (Retamoza, 2001).

Por su parte, González (2001) completa esta idea enfatizando el compromiso social como constituyente de la identidad universitaria: La escuela no sólo debe cambiar para adaptarse sino también y sobre todo para preparar un porvenir conforme a una cierta concepción filosófica y humanista de la vida en sociedad. La educación debe formar ciudadanos activos capaces de dominar el progreso tecnológico para darle sentido a la vida intelectual y colectiva, para respetar el equilibrio del planeta, hacer reinar la paz, reducir la violencia y forjar un verdadero proyecto de sociedad.

Si entendemos el sentido de la identidad como la conciencia que tiene el individuo de su pertenencia a un grupo, una institución o a un territorio, así como, la significación valorativa que resulta de ello; esta identificación debe ser traducida en una mayor responsabilidad y en utilizar los conocimientos profesionales en la solución de los problemas de la sociedad. Es importante señalar que, durante los estudios universitarios, se enfrentan varios dilemas y que éstos se agudizan durante ciertos momentos decisivos (Giddens, 1995).

Conclusiones

A través de la reflexión de esta investigación se recomienda una mayor participación de la universidad como eje fundamental en la promoción de los valores así como un mayor involucramiento del profesorado. De la misma manera una participación abierta en programas sociales fundamentados y basados en la aplicación de normas éticas, por lo cual es necesario contar con un código de ética aplicable a dichos programas, así como revisar el sistema de educación pública universitaria enfocándose en el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje y formación dentro de un marco ético que ya este establecido para que la visión ética dentro del plan de estudios de la educación pública universitaria sea definida mediante una estructura sólida de valores basada en la responsabilidad y la Honestidad.

Es sumamente importante diseñar un método de integración total de la ética en el diseño curricular universitario, para esto se recomienda la inclusión de temas transversales en el campo del currículo estos temas son transversales porque atraviesan todo el currículo,

y reclaman ser trabajados en las asignaturas y temas que los permitan desde una perspectiva cognitiva y actitudinal.

Cabe destacar que el papel del maestro como educador a nivel universitario requiere un replanteamiento radical de los procesos de enseñanza aprendizaje y un mayor análisis de las variables intervinientes. Los actuales diseños están quedándose obsoletos y deben explorar aún más parámetros de mayor contenido ético, que tengan una mayor eficiencia, con mayor complejidad cognoscitiva, con mejor contexto y motivación. Se plantea la necesidad de una nueva idea básica de reingeniería educativa que ayude a gestar el rol del docente como agente ético en una labor interdisciplinaria de educación, comunicación, administración y psicología cognitiva que permita un mejor sistema de educación basada en valores. Los cambios no deberán buscar simplemente eficientar los procesos educativos ya existentes, sino generar otros a partir de la crítica radical de estos. Desde esta perspectiva, es necesario partir de “cero”, es decir desde la raíz de los procesos educativos con base en los fines éticos perseguidos.

Es vital diseñar un nuevo sistema de educación que ofrezca al docente métodos, técnicas y procedimientos para que los alumnos desarrollen habilidades basadas en un pensamiento ético que le permitan ser creativo, crítico, responsable y actor de su propio aprendizaje. Además, se deben desarrollar las herramientas para que el educador desempeñe un nuevo rol como forjador de experiencias académicas y de aprendizaje. En este sentido, la finalidad de la re-ingeniería a ser aplicada debe tener como objetivo crear y ofrecer a los alumnos las mejores experiencias de aprendizaje posibles a través de un nuevo proceso sustentado en los valores fundamentales que ayuden en la misión del docente como agente de desarrollo de las organizaciones educativas.

Conclusiones

Realizar investigación en la determinación de los modelos éticos que deben ser aplicados al sistema de educación pública universitaria, tanto en estudiantes como en los profesores universitarios con base a las teorías disponibles de Kohlberg y del modelo zoroastriano.

Investigar sobre los indicadores de calidad que mas se ajusten al sistema educativo para monitoreo de aplicaciones éticas en el currículo universitario.

Investigación acerca de la repercusión en desempeño escolar de la influencia de comportamientos aprendidos en el núcleo familiar, de los medios de educación y de la tecnología del entretenimiento.

Bibliografía

- Abbagnano, N. y A. Visalberghi [1975] (2004) *Historia de la pedagogía*, 17ª reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica.
- Abreu, José Luis. 2006. El modelo zoroastriano. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 1(1) : 102-120. Marzo 2006 – Septiembre 2006. ISSN 1870-557X.
- Abreu, Jose Luis. 2000. La dimensión ética de la gestión de compra. Trabajo de tesis doctoral. Universidad Rafael Belloso Chacin, Venezuela.
- Álvarez, M. N., Balaguer, N. y Carol, R. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum*. Madrid, Grao.

- Apel, H. (1979). *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*. Salamanca: Atenas.
- Arbuthnot, J. B. y Faust, D. (1981). *Teaching moral reasoning: theory and practice*. Nueva York: Harper and Row.
- Barba Martín Leticia y Alcántara Santuario Armando (2003). *Los valores y la formación universitaria*. Reencuentro, diciembre, N° 038, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, DF, pp. 16-23.
- Barba, Bonifacio (2005) *EDUCCION Y VALORES: UNA BUSQUEDA PARA RECONSTRUIR LA CONVIVENCIA*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo año/vol. 10, numero 024, COMIE, Distrito Federal, México, pp. 9-14.
- Barba, Bonifacio y Romo, José Matías (2005). *DESARROLLO DEL JUICIO MORAL EN LA EDUCACION SUPERIOR*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol. 10 numero 024, COMIE Distrito Federal, México, pp. 67-92.
- Batista, Gutiérrez T. Calzada, Trocones J. y Arteaga, Rodríguez C. (2003). *Educación en Valores*, consultado en: <http://www.psicopedagogia.com/educacion-en-valores>.
- Beltrán, Guzmán; Francisco, Torres, Fernán; Irma, Beltrán, Torres; Adela y García Díaz; Francisco Javier (2005) *UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE VALORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS*, Enseñanza e Investigación en Psicología, julio-diciembre, año/vol. 10, numero 002, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, pp. 397-415.
- Bondevik, Kjell Magne (2003). “*Ethics, Human Values and Development: A norwegian perspective*”, 3/junio. Discurso Inaugural del Seminario Internacional de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, www.iadb.org/etica.
- Bordieu, P., (1986) *Distinction*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Botía, Bolívar Antonio. (1993). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Problemas y propuestas, escuela Española, Madrid.
- Braslavsky, C. (1993) “*Una función para la escuela: Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional*”, en Filmus, D., *Para que sirve la escuela*, tesis-Norma, Buenos Aires.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2001). *Más allá de la identidad*. *Apuntes de Investigación del CECYP*, Vol. 7, pp. 30-67.
- Bunes, Portillo Micaela (2005), *Educación en Valores*, consultado en: www.pucvillarrica.cl/files/active/0/Educación%20en%20Valores,%20Micaela%20Bunes.pdf.
- Cabral, Morales Mario (2006) *Identidad estudiantil universitaria en estudiantes de licenciatura*, Universidad del Valle de México, consultado en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-156-1-identidad-estudiantil-universitaria-en-estudiantes-de-licenc.html>.
- Carrizales, Retamoza C. (1991) “*Las Obsesiones pedagógicas del actualidad*” en Lechner N., et al., *Modernidad y Postmodernidad en educación*, UAS y UAEM, Cuernavaca.
- Casali, Horacio, (2003) *La Universidad y la formación Ética*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo – www.iadb.org/etica.
- Castillo, Villareal Jorge (2006). *Tópicos selectos, Ciudad Internacional del Conocimiento*, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Contaduría Pública y Administración.
- Chávez González, Guadalupe.(2003). *Estudiantes, valores y tendencias valorales en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. *Reencuentro*, 038, pp. 57-65.
- Chávez, González Guadalupe. (2006). *Identidad y valores profesionales en estudiantes de historia*. En A. Hirsch (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. I. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 169-198). México: Gernika.
- Chavez, Nilda. 1997. *Introducción a la investigación educativa*. ARS Gráfica, S.A. Maracaibo, Venezuela.
- Coleman, James. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts y Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coll, César. (1991). *Psicología y curriculum* (Col. Papeles de Pedagogía). Barcelona: Paidós.
- Contenido (2005) *Mensaje del C. Gobernador Constitucional del Estado de Nuevo León, Lic. José Natividad González Parás, durante la Comida para la Instalación de la Fundación Monterrey 2007*, consultado en: <http://www2.nl.gob.mx/?P=leerarticulo&ArtOrder=ReadArt&Article=50589>
- Cortes, A. (2002). *La contribución de la psicología ecológica al Desarrollo Moral. Un estudio con adolescentes*. *Anales de Psicología*, 18 (1), 111-134.
- Danhke, G. L. 1989. *Investigación y comunicación*. En C. Fernandez-Collado y G. L. Danhke (Eds.). *La Comunicación humana: Ciencia social* (pp. 385-454). México: McGraw-Hill.
- Delors, Jaques (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la comisión Internacional de sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. Paris, Francia.

- Dewey, (1952) *Democracia y educación*. Una introducción a la filosofía de la educación. Buenos Aires: Lozada. (Trabajo original publicado en 1859).
- Dewey, John (1971) *Democracia y educación*. Losada, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (2006). *La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Consultado el día 5 de febrero de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.htm>
- Drucker, Peter. (1993) *La sociedad post capitalista*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Dubar, C. (2001). *El trabajo y las identidades profesionales y personales*. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, Año 7, N° 13. pp. 5 – 16.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Escobar Gustavo (1990) “*Ética*” Mc Graw-Hill, México, (2º edición).
- Etzioni, Amitai (2002), Washington Post. www.iadb.org/etica.
- Fabelo Corzo, José Ramón (1989) *Práctica, conocimiento y valoración*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Freire, Paulo. (1997) *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo*. El yo y la sociedad en la época contemporánea, Península, Barcelona, p. 9.
- Giroux, Henry (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry y P. Mc Laren. (1998) “*La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición*” en: *Pedagogía, Identidad y Poder*. Argentina: Homo Sapiens. Ediciones, pp. 11-48.
- Gomez-Heraz, J. M. G (2003). *Teoría de la moralidad Introducción a la ética comparada*, Madrid: Síntesis.
- González, Casanova P. (2001), *la universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, México.
- Gozálvez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Madrid: Desclee De Brouwer.
- Hayman, L. (1981). *Investigación y educación*. Ediciones Paidós. España.
- Herbart, F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.
- Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, P. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill, Cuarta edición.
- Hersh, R. H.; Reimer, J. y Paolito, D. P. (1988). *El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hirisch, Ana. (2003) “*Elementos Significativos de la Ética Profesional*”, Revista Reencuentro. Análisis de problemas Universitarios, no. 38 Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.
- Hirsch, Ana. (2006). *Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html>
- Holland, D. et. al, (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Hortal, Augusto. (1995) “*la ética profesional en el contexto universitario*”, en *aula de ética, la ética en la universidad*. Orientaciones básicas, Universidad de Deusto, Bilbao, España, pp. 57-71.
- Hortal, Augusto. (2002) *Ética general de las profesiones*, Desclee, Bilbao, España.
- Ibarra, Rosales G. (2005) *ÉTICA Y FORMACION PROFESIONAL INTEGRAL*, Revista Reencuentro, agosto, numero 043, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, Distrito federal, México.
- Jafarey, A. 2001. *Los Gazas, nuestra guía. Los cantos divinos de Zaratustra provocadores del pensamiento*. Traducción por Delavega Ronald, revisión por el Dr. José Luis Abreu.
- Jiménez, G. (1993) “*Apuntes para una teoría de la identidad nacional*”, Sociología, año 8, no. 21, México, pp. 13-29.
- Jiménez, G. (1994) “*Modernización Cultura e identidades tradicionales en México*, Revista mexicana de Sociología, no. 4, México, pp. 255-272.
- Jiménez, G. (1996) “*La identidad social o retorno del sujeto en sociología*”, en *Identidad: Análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*, Méndez mercado L. I. (coord.), UNAM, México, p. 13.
- Kepowics, Mallinowska B. (2003) *VALORS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UN TEMA CON MUCHAS VARIACIONES*, Revista Reencuentro, diciembre, numero 038, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Distrito Federal, México, pp. 48-56.
- Kiksberg, Bernardo (2003). *La Ética Importa*. Revista Venezolana de Gerencia. Año 8, N° 24, Universidad de Zulia, Maracaibo Venezuela. P. 664. (http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/rvg/v8n24/art_09.pdf).

- Kliksberg Bernardo. *Más Ética mas desarrollo*; grupo editorial temas 4ª Edición Febrero, 2005.
- Kohlberg, L. (1969). *State and sequence: The cognitive developmental approach to socialization*. En D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*, (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: the cognitives-developmental approach*. En T. Likona (Ed.), *Moral development and behaviour: Theory research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Madrid: Desclée De Brouwer.
- Kohlberg, L. (1985). *The just community approach to moral education in theory and practice*. En M. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral education: theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Kohlberg, Lawrence (1992). *Psicología del Julio Moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- La Jornada, Impulsa Nuevo León la primera *Ciudad Internacional del Conocimiento* en México, 2003 DEMOS, Desarrollo de Medios DEMOS, Desarrollo de Medios. Consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2004/11/22/046n1soc.php>
- Laurenciano, Amauris, Folgueira, Daniel y Cordoba, Carlos (2004) APROXIMACION EPISTEMOLOGICA A LA PROBLEMÁTICA DE LOS VALORES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACION, consultado en: www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032004/Art060304.pdf
- León, Moreno, José.(2003) *El rol de la Universidad en la Formación Ética*; documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo - www.iadb.org/etica
- Lepage, M. (1995). *Desarrollo socio-moral de adolescentes con conducta prosocial. Comportamiento*, 4 (1), 3-24.
- Lind, G. (2000). *Una introducción al Test de Juicio Moral (MJT)*. Consultado en: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-Sp.pdf
- Martínez, M. J. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Mehr, Farhang. 1991. *The Zoroastrian Tradition*. Elements Books Limited.
- Monod, J. (1975) *El azar y la necesidad*. Barral Editor. Barcelona,
- Monterrey Ciudad Internacional del Conocimiento. Informe, introducción general, disponible en: <http://www.fhdesignstudio.com/cic/avances.html>
- Morfín, Catalina (2002). “*Desarrollo moral y educación superior*”. Una descripción de los estudiantes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, tesis de Maestría no publicada, Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Noguez, Sergio (2002). *Madurez del juicio moral al ingreso y al egreso de la licenciatura*. Tesis de maestría no publicada, México: Universidad Iberoamericana.
- Pascarella, E., y Terenzini, P. (1991). *How collage affets students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereyra, Ovelar, N. (2004) RELACIONES ENTRE EDUCACION Y ETICA, UNA APROXIMACION DESDE LA PEDAGOGIA CRITICA, Educere, octubre-diciembre, año/vol 8, numero 027, Universidad de los andes, Mérida, Venezuela, pp. 453-460.
- Perez Agote, A. (1986) “*La identidad colectiva: una reflexión desde la sociología*” Revista de Occidente, no. 56, Madrid, pp. 76-90.
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Beltrán
- Piaget, J. (1968). *Le point de vue de Piaget. International Journal of Psychology*, pp. 281-299.
- Putnam, Robert D. 2002. *Solo en la bolera*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.
- Rest J, 1996 DIT *Defining Issues Test, (Cuestionario de problemas sociomorales)* – Manual traducido y adaptado por Pérez Delgado Esteban, Mestre Escrivá, Vicenta, Frías Navarro, María Dolores y Soler Boada, María José. Valencia: NAU llibres.
- Rest, J.; Narváez, D.; Thoma, S. J. y Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29 (4), 381-395.
- Rest, James; Narváez, Darcia; Bebeau, Mauriel J. Y Thoma, Stephen (1999) *Postconventional moral thinking. A neokohlbergain approach*, Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rocha, Sonia, Brackhoff, Eduardo y Aguirre, Lucia (2002). “*Evaluación del desarrollo moral de estudiantes Universitarios*”, en V foro de educación educativa, Ensenada, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.
- Rockeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Rogelio Medina Rubio, Teófilo Rodríguez Neira, Lorenzo García Aretio (1999) *TEORIA DE LA EDUCACION, Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia*.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de la investigación*. Editorial Panapo, Caracas.

- Sancén, Contreras F. (2003) EL VALOR ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD, Revista Reencuentro, diciembre, numero 038, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Distrito Federal, México, pp. 24-32.
- Sarvisens, A. (1984) *Cibernética de lo humano*. Oikos, Taú. Barcelona,
- Secretaría de Educación Pública (2006) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Secretaría de Educación Pública. Disponible en: (http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de)
- Secretaría de Educación Pública, INAUGURÓ REYES TAMEZ EL CONGRESO INTERNACIONAL DE BIOTECNOLOGÍA. Boletín Septiembre 2006, consultad en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol2610906
- Silva, Camarena, J. (1996) “*Identidad una forma peculiar de ser*” en *Identidad: Análisis y Teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*, Méndez Mercado L. I. (coord.), UNAM, México, pp. 75-80.
- Stiglitz, Joseph (2003), “*Ética, Asesoría Económica y política Económica*”. En: Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital social, Ética y Desarrollo. [www.jadb.org/ética](http://www.jadb.org/etica).
- Taller (2006) “*El estado actual de la educación en Nuevo León y la participación social*” Tomado de la Mesa redonda sobre Monterrey, Ciudad Internacional del Conocimiento. En el Programa cambios. http://www.conocimientoenlinea.com/Documentos/Primera%20Edicion/HTML/html/cfuturo_1.htm
- The Internet Encyclopedia of Philosophy. 2000. www.utm.edu/research/iep/
- Torres, Carlos A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI Editores.
- Torres, Jurjo.(2001) *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Editorial Morata.
- Turner, R. H. (1981) “ *The self-Conception in Socuial Interaction*”, en Gordon C. Y K. Gergen (eds.), *The self in Social Interaction*, Wiley; Nueva York, pp. 93-106.
- Tyler, R. (1971). *Principios básicos de la elaboración del currículo*. Buenos Aires. Troquel (Trabajo original publicado en 1949).
- Valenzuela, Arce, J. M. (1996) “*Modernidad, postmodernidad y juventud*” , en *Revista Mexicana de Estudios Sociológicos*, vol XI, no 32, México, pp. 97-118.
- Vilanou, C y E. Colleldemont (coords.) 2000. *Historia de la educación en valores*, 2 vols. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Yoder, J. H. (1976). *Textos escogidos de la Reforma Radical* (Trad. N. M. de Machain y E. Suárez). Buenos Aires: La Aurora.
- Yuren, Maria Teresa (coord) (2003). “*El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral*”. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001)” en M. Bertely (coord.), *educación, derechos sociales y equidad*, vol. III, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa- Secretaría de Educación Pública- Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 943-966.
- Zerpa, Carlos E y Ramírez, Jorge J. “*Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios*”: Defining Issues Test (DIT). *Rev. Ped*, set. 2004, vol. 25, no.74, p.427-450. ISSN 0798-9792.

***Acerca de los autores**

El Profesor Gilberto González Rodríguez es catedrático de la Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás, N. L., México, 66450. daena@spentamexico.org

El Dr. Mohammad Badii es Profesor e Investigador de la Facultad de Administración y Contaduría Pública de la Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás, N. L., México, 66450. mhbadii@yahoo.com.mx

El Dr. José Luis Abreu Quintero es Profesor e Investigador de la Facultad de Administración y Contaduría Pública de la Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolas, N. L., México, 66450 abreu@spentamexico.org. Tel. 52-81-8355-5567