DIRECTORIO

Ing. Enrique C. Blancas de la Cruz
Rector del Sistema CETYS Universidad

Dr. Marco Antonio Carrillo Maza
Vicerrector Educativo del Sistema CETYS Universidad

Mtra. Diana E. Woolfolk Ruiz
Directora Campus Ensenada

Ing. Sergio Rebollar McDonough
Director Campus Mexicali

Dra. Adriana Mendioléa Martínez
Directora Campus Tijuana

Revista Arquetipos
Patricio Bayardo Gómez
Director General

Consejo Editorial
Alberto Gárate Rivera
Luis E. Linares Borboa
José Mendoza Retamoza
Jesús Francisco Cabrera Tapia †
Raúl Rodríguez González
Francisco Gómez
Miguel Guzmán Pérez
Armando Estrada Lázaro
Yasmín Ávila

Diseño Editorial y de Portada
Ricardo Herrera Santamaría
Maria G. Beltran Pedrin

Fotografías de interiores
Luis Fernando Oviedo
Luis E. Linares
Alberto Garate
Cortesías

Impresión
Laredos Impresos, S.A. de C.V.
Mexicali, Baja California

ÍNDICE

Mayo-agosto, 2009 No.19

Ventana editorial **2**

30 Aniversario de Arquetipos **4**
Patricio Bayardo Gómez

La transmisión de valores en la familia **13**
Ramón Minguez Vallejos

Leer y escribir **30**
Jorge Ortega

La dimensión ética, la docencia y el modelo educativo en el CETYS **36**
Luis Enrique Linares Borroa
Adriana López Bañuelos
Alberto Gárate Rivera

En los 30 años de Arquetipos **50**
María Guadalupe Kirarte

Valores, educación y comunicación **53**
José Armando Estrada Lázaro

Entorno por correo **57**
Eugenio Partida

Una revista con historia **60**
José Jesús Cueva Pelayo

Arquetipos es una revista del Sistema CETYS Universidad. Fundada en 1979 con el nombre original de Entorno. En 1984 fue registrada ante la Dirección Gneral de Derechos de Autor de la S.E.P., como Arquetipo, y a partir de enero de 1998, se actualiza su registro frente a la misma dependencia, ahora bajo el nominativo plural de Arquetipos. Todos los artículos que aparecen publicados en ella son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción de los mismos, citando la fuente original. Toda correspondencia con esta publicación deberá ser dirigida al Apartado Postal 4012, Zona Centro, Tijuana, Baja California, México, C.P. 22550, o al correo electrónico arquetipos@cetys.net

VENTANA EDITORIAL

Dice el buen poeta Jorge Ortega –y con toda la razón emocional de su pluma vertiginosa- que:

el fin de la escritura es la otredad:
al término de un texto nos aguarda
otra vez el silencio, su extensión
de llano sin fronteras a la vista.

Esa extensión de llano se vistió de razones para poblar de palabras, ese plano que aparentemente no tiene horizontes. Nuestro llano fue *Entorno,* conjunto de ideas que tuvieron como fin salirse del silencio - del aparente vacío- para construir, ya entrada la década de los setenta, un referente que hiciera eco en el ambiente cultural de Baja California.

Afirma Patricio Bayardo –alma, cuerpo, espíritu, gestor y animador incansable de las letras- que: "La primera discusión era su contenido: ¿técnico? ¿Humanístico? En la medida de nuestras posibilidades, las dos cosas. Sin escritores de tiempo completo, formadores y diseñadores profesionales, el primer número resultó un verdadero *collage*".

El andar de *Entorno* para poblar el llano, le enseñó a Bayardo que la discusión tenía una fuerte dosis de ociosidad. Lo aparentemente técnico y humanístico pasaron a segundo término cuando lo que teníamos eran profesores, poetas y ensayistas, que no desdeñaron lo que apenas iniciaba y concurrieron con sus ideas a crear un retazo donde la dicotomía inventada por un filósofo se fue al desván, dejando que en el vestíbulo y en las habitaciones de *Entorno*, cupiéramos todos.

Como el llano no tiene fronteras, *Entorno* tampoco las tuvo. En los vaivenes del tiempo afectado por los humanos que están y después se van para volver siendo otros, le cambiamos el nombre. En un segundo y tercer momento de su crecimiento lo acogimos bajo el título de *Arquetipo*. Ya entrado en la edad adulto, el mismo Bayardo explica en un texto que se incluye en este número, por qué lo pasamos del singular al plural, reconociendo hoy en *Arquetipos* la revista del CETYS.

Si el trazo de las letras tiene como fin la alteridad, la diversidad cultural, la incorporación del otro a la discusión de mis ideas, la otredad en sí misma, en su última etapa –la cuarta -, ha tenido la enorme fortuna de contar con el padrinazgo de un hombre que, si bien no es un poeta ni un literato, su historia personal se ha visto subsumida por la reflexión profunda de los textos educativos, filosóficos, políticos, y su avidez por la lectura parece no tener fin.

Me refiero al Ing. Enrique Blancas, Rector del CETYS en el periodo 2000-2009. Su mirada ha estado tan cerca de nuestras plumas –tan cerca pero tan independiente-, que me atrevería a decir que el ánimo y la pasión de los que nos hemos involucrado en estos 19 números de la cuarta etapa, no hubiera alcanzado sin el aliento y el respeto a la libertad, por parte del quinto Rector de esta institución.

En este diciembre se va el Rector Blancas, pero ha consolidado en nosotros la responsabilidad para mantener y defender la independencia del que escribe en *Arquetipos,* mil veces preferible ello a no tener recursos económicos para editar un número. A pesar de las zozobras con las que nos sacude esa frase que él mismo inventó: *nacemos cada agosto*, *Arquetipos* mantiene la bandera en todo lo alto, porque para escribir, -y cito nuevamente al poeta Ortega:

nada como el desierto del papel para inscribir la nada.

Alberto Gárate Rivera
Director del Programa Editorial CETYS Universidad

Murió Pablo Latapí, educador de un profundo compromiso. Hombre reconocido en América Latina y Europa no sólo por su pensamiento, sino por su congruencia que parecía no tener descanso. El IENAC, el CETYS y Arquetipos festejan las ideas de este educador infatigable.

El Sistema CETYS Universidad y el Instituto Educativo del Noroeste A.C. (IENAC), lamentan el sensible fallecimiento del Sr. Pablo Latapí Sarre, acaecido el pasado 4 de agosto.

Su herencia es vasta y promisoria como un llano que hay que empezar a labrar y a poblar con las palabras que le aprendimos.

Se fue Pablo Latapí, quien participó activamente en los primeros procesos de planeación de esta institución durante los años 1968, 1969 y nos dejó su buena educación, aquella en la que hay que desarrollar el carácter, la inteligencia, los sentimientos, y con ellos construir la libertad de los humanos.

CETYS Universidad le tuvo el afecto que se le tiene al guía, al mentor que compartió con nosotros toda su talento y generosidad.

¡Cuánto te debemos, Pablo!

Descanse en paz.

NUESTROS COLABORADORES

Ramón Minguez Vallejo. Maestro Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia, España. Es maestro y director de tesis del Programa de Doctorado en Educación y Valores de CETYS Universidad.

Jorge Ortega. Doctor en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA) en el área de letras. Profesor de tiempo completo en el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades del CETYS Universidad.

Luis Enrique Linares. Profesor de tiempo completo del Dpto. de Ciencias Sociales y Humanidades. Autor de Los valores en la posmodernidad (2001) y ha participado en diversas obras colectivas.

Adriana López Bañuelos.
Coordinadora de Formación Integral del Profesorado del sistema CETYS Universidad. Es coautora del libro: Universidad, formación y práctica docente (2005). Ha publicado un par de artículos en Arquetipos.

Alberto Gárate Rivera. Coordinador del Programa Editorial del CETYS. Director de Centro de Formación Humanista y maestro del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Ha escrito entre otros título: Para tocar los silencios del aula (2001); Voces del aula (2007).

Patricio Bayardo Gómez. Periodista y ensayista. Ha publicado cinco libros y dos folletos entre los que destacan: Teoría del Fronterizo (1973), Tijuana hoy (1991); la República de los Cultos (2006). Es director de la revista Arquetipos.

Ma. Guadalupe Kirarte Ramírez.
Promotora Cultural, Declamadora, Editora. Radica en Baja California desde los años 40s. Ha sido directora de la Casa de la Cultura de Tijuana; de Acción Cívica del Ayuntamiento y pertenece al Seminario de Cultura Mexicana, corresponsalía, Tijuana. Colaboradora de Entorno.

Armando Estrada Lázaro. Historiador mexicano, con estudios en Licenciatura en Historia por la Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades. Maestría en Historia Regional, por la Universidad Autónoma de Baja California Sur, Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades. Candidato a Doctor en Educación y Valores, en CETYS Universidad.

Eugenio Partida. Cuentista, novelista. Radica en Guadalajara Jalisco. Autor de *En los Mapas del Cielo, La Ballesta de Dios, Havana Club* y *La Otra Orilla*. Destacado narrador jalisciense.

Jesús Cueva Pelayo. Periodista, investigador, editor. Coordinó el suplemento cultural de El Mexicano. Jefe de Redacción de Entorno y Arquetipos (1981-1994). Consejero de la editorial Ibó-Cali. Maestro de tiempo completo, asesor del Departamento de Ediciones del Instituto Tecnológico de Tijuana, reportero de Radio Tecnológico

30 ANIVERSARIO DE ARQUETIPOS

Patricio Bayardo Gómez
Director de Arquetipos

Arquetipos cumple 30 años de editarse. De 1979 a 1998 se publicó. Y se reanuda en 2003 . Aritméticamente debimos haberlo celebrado en el 2004. Esperamos a que se recuperaran los años en que no apareció: de 1999 al 2003. Es por ello que rememoramos su trayectoria editorial.

La primera parte de esta crónica, publicada en el # 14 de *Arquetipo* (enero-junio 1989) , se reedita por considerarse imprescindible en el bosquejo de su historia –con necesarias adiciones y enmiendas-, y se añade lo relativo al periodo 1990-1999, y de 2003 a este número 19, paradojalmente, de la cuarta época.

LA REVISTA ENTORNO

-primera época-
Inicios : 1979

Jesús Cabrera Tapia me comunica: "el ingeniero (Alfonso) Marín quiere que veas la posibilidad de hacer una revista". Era el inicio su gestión como tercer Rector del CETYS.

Luego de muchos rodeos semánticos, le llamamos **Entorno** y formamos un consejo editorial integrado con directivos y maestros de las escuelas Preparatoria y Contabilidad y Administración. La primera discusión era su contenido: ¿técnico? ¿Humanístico? En la medida de nuestras posibilidades, las dos cosas. Sin escritores de tiempo completo, formadores y diseñadores profesionales, el primer número resultó un verdadero "collage", como se aprecia en estos títulos:

Raúl Rodríguez *La modernización de América Latina,* Francisco Cabrera Tapia ¿Qué *hay sobre el binomio tradicional maestro- alumno*?, Carlos Paredes *La Historia* de *Baja California en Archivos y Bibliotecas;* Francisco Javier Flores *La perspectiva* de *la educación abierta en* México, una traducción de *Revolución en la Mercadotecnia, a*rtículo de Robert F. Keith, por José Ruíz Ordóñez; Héctor Velarde Griego *Nuevos edificios para el CETYS* y un artículo mío: *Pelados, pachucos y cholos*.

Con autodispensa de trámite reproduje una columna de Juan José Arreola aparecida en *EI Sol de México:"*1+1 = *Dios",* de Manuel Gutiérrez Sotomayor *"EI cuarto rey mago"* y uno de los primeros poemas de Víctor Hugo Limón *"Somnus res",* brevísima sección literaria ¡página y media!- La portada es una perspectiva de un edificio de Barcelona, diseño del arquitecto Antonio Gaudí y cortesía de Rubén Juárez López, impresa a una tinta, color café ladrillo.

Una meta nos definimos en ese "intento, balbuceo"... **Entorno** anhela ser eso, lenguaje que comunica. ¿Lo logramos? ¿Hemos sido una revista técnica-humanística? ¿E*s* una revista de humanistas para técnicos, o viceversa? ¿O tan solo una revista "muy bonita, más allá del bien y del mal", como dijo un columnista mexicalense? Como todo lo "hecho en México", la meta de aparecer bimestralmente no se cumplió. Salimos cuatro veces al año de 1979 a 1982, y ese ritmo lo mantuvimos hasta ese año crítico. Casi una revista por estación (ahora pienso que si hubiéramos revivido el título de la revista literaria *Estaciones,* habríamos hecho, por lo menos, honor al nombre).

José Mendoza Retamoza se incorporó en el número cuatro. Octavio Paz, como sabemos, uno de los poetas y ensayistas brillantes de la literatura mexicana, nos autorizó su texto *"Cultura y televisión",* leído en un simposium sobre la influencia de la T.V., en Acapulco, e incluido en *Hombres en su siglo* (1984). Oscar Licona Nieto (1936-2005), se hace cargo de la Dirección General del CETYS Tijuana. Con autodispensa de trámite publicamos textos de

Alfonso Reyes –"El argentino Jorge Luis Borges-", Giovanni Papini, un controvertido prosista italiano – "Fedor Dostovieski"-, y un visión autobiográfica de Agustín Yánez – "Despertar en Guadalajara"-, con motivo de su deceso.

Sostener una publicación con "escritores de casa" puede sonar a pedantería y autosuficiencia. La revista -en cuanto al contenido respecta-, salía de milagro. Las colaboraciones no llegaban oportunamente y a veces, al cuestionarlas o rechazarlas se herían susceptibilidades. De una imprenta a otro resultaba difícil sostener una "línea tipográfica". Los talleres parecían piezas de museo: ¡se corregían todavía galeras de linotipo! Hubo números con portadas en papel couche, cartoncillo, bond, etc. ¡Qué de omisiones, ni índice, ni numeración a pie de página en los primeros cinco números!

A partir del número once se incorpora Jesús Cueva Pelayo. Cuidadoso, detallista hasta el exceso, generoso en sus aportaciones periodísticas, no solamente se convirtió en Jefe de Redacción, sino también en diseñador, publicista y difusor de **Entorno.** Porsuconductologramos la aportación de la escritora y periodista duranguense Emma Rueda y otras destacadas gentes de la literatura y la investigación.

Miguel Guzmán Pérez inicia su ininterrumpida cosecha en el campo de la Psicología en el número 10 (1981).

A través de Raúl Rodríguez González se abrió el canal de comunicación con los historiadores de San Diego State University. El profesor Paul J. Vanderwood nos permitió la reproducción de un interesante estudio sobre *Los Rurales*, corporación policiaca durante el porfiriato, texto que publicó el Fondo de Cultura Económica. Raúl Rivadeneira Prada – autor de "Periodismo" y "La Opinión Pública" editados por Trillas – nos envió una de sus tesis: *Comunicación Alternativa*. De Mexicali, Virginia Leal mandó valiosas recensiones de libros. Se inicia la apertura con académicos de otras comunidades universitarias: de la UABC escriben Norma López Michelson y Heriberto Frayre. La promotora cultural Guadalupe Kirarte entrevista a la escritora argentina Lourdes Arancibia.

El prurito de ser originales nos imponía la necesidad de publicar en la portada fotografías de primera mano. Sólo en dos ocasiones no lo hicimos. Después de Rubén Juárez López, se contó con la lente de Alberto Gómez Barbosa, jalisciense de productiva obra, el tijuanense Vidal Pinto Estrada, Arturo Mercado, preparatoriano y don Raúl Rodríguez Hernández.

Gracias a la creatividad de todos ellos logramos imprimirle a la revista su imagen propia. Balance: 14 números en tres años.

ARQUETIPO

segunda época -

Junio de 1983 .Cambió de título.

Definitivamente no pudimos continuar con el registro de **Entorno** en la Dirección General de Publicaciones de la SEP. Otra corporación había hecho los trámites y registrado ese nombre, hubo que cambiarlo. Luego de una investigación sobre los títulos de revistas que ya estaban registradas en esa dependencia , después de una " lluvia de ideas", se optó por **Arquetipo,** nombre propuesto por Darío Sánchez Álvarez, Director fundador de la Escuela de Psicología, campus Tijuana.

La revista, hasta el número 12, venía ostentándose como Órgano de Difusión Cultural del CETYS Tijuana y a partir del número 13 de **Entorno,** se institucionalizó como Órgano de Difusión del Centro de Enseñanza Técnica y Superior.

Desde su nacimiento, la revista estuvo totalmente costeada por la institución. La inclusión de publicidad comercial se intentó como una posibilidad de lograr su autofinanciamiento. Tiempo de devaluación, se

suspendieron los envíos de cortesía por correo a un grupo selecto de profesionistas, empresarios, escritores, instituciones culturales. El reto ya no era editarla con recursos propios, si no conseguir, vía publicidad, un 50 % del costo de impresión. Con la desaparición del "milagro mexicano", editar **Arquetipo** era estar en la tesitura del milagro mismo.

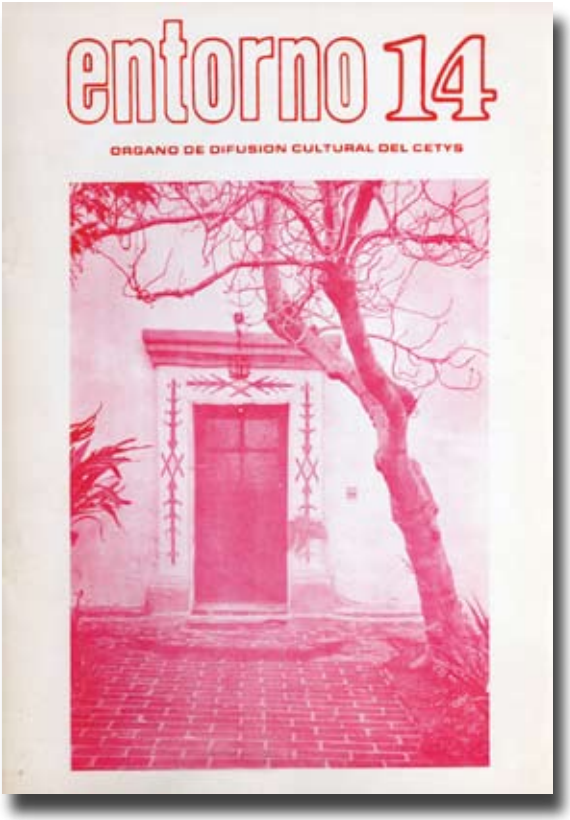
Segunda época. Nuevo título. Reaire. Publicación casi semestral. De cuatro veces por año, nos reducimos, sin pretenderlo, a dos. Reuniones de trabajo, críticas, acuerdos, cronogramas, Como el "toro a porta gallota", susto tras susto a cada nuevo número.

El ideal de crear una revista de difusión cultural desde el ángulo de una universidad privada, en tierras aparentemente áridas para la creación literaria y divulgación tecnológica, interdisciplinaria y plural, ha sido nuestra meta.

Baja California es uno de los pocos espacios de México donde los colegas de otras instituciones universitarias con quienes tenemos ideas en común y hasta en pugna, nos podemos tratar sin barreras ideológicas y falsos celos profesionales. Vamos y venimos franqueando libremente la entrada de las instituciones, sin la sombra del espionaje o cosas por el estilo.

De esa manera de la Universidad Autónoma de Baja California han escrito para **Arquetipo** los historiadores Rubén Gaillard Ríos, Isabel Verdugo; Alfonso René Gutiérrez, poeta y ensayista, Víctor Clark, antropólogo. Del Instituto Tecnológico de Tijuana los profesores Rosa Monroy de Berenyi y Lazlo Berenyi. De la Universidad Iberoamericana-Noroeste Judith Moreno Berry, comunicóloga (actualmente Vice-Rectora de la Universidad Mundial, La Paz, B.C.S), el cuentista y poeta Alfonso García Cortés. Del Colegio de la Frontera Norte, Leobardo Saravia Quirós, ensayista.

Don Agustín Velázquez Chávez, destacado editor e impresor mexicano dejó su huella en la revista. Reproducimos una de las últimas conferencias del Lic. Salvador Azuela (1902-1983) -orador, historiador, catedrático de la UNAM y presidente del Seminario de Cultura Mexicana - sobre el filósofo mexicano Antonio Caso, dictada en Tijuana en mayo de 1983. El Dr. Agustín Basave Fernández del Valle (1922-2006), destacado filósofo mexicano radicado en Monterrey, autor de *Filosofía del Hombre, Filosofía del Quijote, Teoría de la Democracia, Sinrazón metafísica del ateísmo*, entre las más conocidas, entonces Rector de la Universidad Regiomontana, nos autorizó la reproducción de dos ensayos.



Por conducto de Jesús Cueva Pelayo, don Ramón Rubín (1912-2000), uno de los cuentistas sobresalientes del siglo veinte, autorizó la republicación de *EI Indiezuelo Choriri.* Las colaboraciones fluyen como por arte de magia. Los mismo del maestro José Amezcua de la Universidad Metropolitana -que por conducto de Pepe Mendoza Retamoza nos dejó un excelente estudio sobre *Tirant le Blanc, el Quijote portugués-,* que el historiador Ramón Ruíz de la Universidad de California, la Joya, al igual que los poetas Robert Jones (1942-2003) con *EI espacio que ocupo,* traducción de Alfonso René Gutiérrez y el doctor Lorenzo Martín, psicólogo y poeta argentino.

Entorno y **Arquetipo** han sido tribuna de los valores del CETYS: Víctor Hugo Limón, Carlos Fernández Rojas, Luis Humberto Croswahite y Jesús Guerra (q.e.p.d), cuentista.

Limón, Fernández y Croswahite cursaron el bachillerato en nuestra institución educativa, Guerra es egresado de Psicología.

Del equipo de colaboradores fundadores, visto en perspectiva, han hecho aportaciones que se podrían reunir en una obra: Raúl Rodríguez González, *Las epidemias en Baja California,* Jesús Cabrera Tapia, su *Canto a la soledad,* los poemas y crónicas de José Mendoza Retamoza, los estudios sobre la Salud Pública y la Psicología de Miguel Guzmán Pérez, material rescatable, con posibilidades de ascenso editorial. Haciendo un hueco en sus labores docentes, todos ellos nos han alentado, algunos ha sido despiadadamente críticos pero generosos y comprensivos, en una tarea desinteresada y amateur: publicar con ánimo deportivo y entusiasta.

Gente de artes plásticas como Ignacio Hábrica, Nina Moreno, Antonio Maya, Manuel González Mariscal han mandado sus diseños o permitido generosamente se den a la estampa. A la nómina inicial de fotógrafos -todos de excepcional calidad-, debemos agregar los nombres de Mario Porras, Javier Valenzuela, Guillermo Muñoz Benítez y Roberto Córdova.

Febrero 1989

Ha pasado una década. Debo reconocer a los funcionarios del CETYS su apoyo irrestricto: al Rector Ing. Alfonso Marín Jiménez, al Ing. Enrique Blancas de la Cruz, Director Educativo y al Lic. Oscar Licona Nieto, Director General del CETYS Tijuana.

Les debo agradecer su confianza ilimitada y estímulo constante, para alentar una publicación que es parte de los anhelos institucionales y que pretende ser un reflejo de su estilo de educar e investigar. Ni ellos ni yo sabemos lo que se va a publicar en el siguiente número, primero, porque ellos no me piden o exigen un anticipo de lo que se va a publicar y segundo... porque ni yo mismo lo sé, ¡hasta que tenemos la edición olorosa a tinta en nuestras manos!

En cada número hemos dejado un jirón de tiempo. Allí respira un sentimiento, una idea, la contrariedad por la impresión, lo que puede haber sido más perfecto, la errata u omisión garrafales.

Mucho tramo falta par andar. La revista es una eterna búsqueda, parte de nuestra existencia. Tal vez no agrade al técnico, que la ve demasiado humanística, ni al humanista, que la ve demasiado técnica. Sería torpe presentarla como paradigma o pretender compartir con otras. O ser la sombra o calca de alguna.

Si la política electoral o la propaganda religiosa están fuera de nuestros propósitos editoriales, no lo está la realidad nacional, que de alguna manera la hemos soslayado. Las universidades privadas no somos islas comunicacionales y nuestra publicaciones, ajenas a pasiones de poder o resentimientos clasistas, tampoco lo son. Ejercitar la libertad de expresión con los riesgos que conlleva, hasta sus últimas consecuencias, es el reto y la tarea individual y grupal. Cada periodista, cada diario y publicación saben hasta donde pueden llegar.

La evasión y el angelismo, son tan peligrosas como el tremendismo y la paranoia. "Comunicar temas vitales de la cultura", decíamos en el editorial inicial. Valdría la pena volver a replantear la idea de Ortega y Gasset: "Cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee".

A nosotros nos preocupa trasmitir esas ideas vivas.

Tijuana, B.C. 28 *de febrero* 1989.

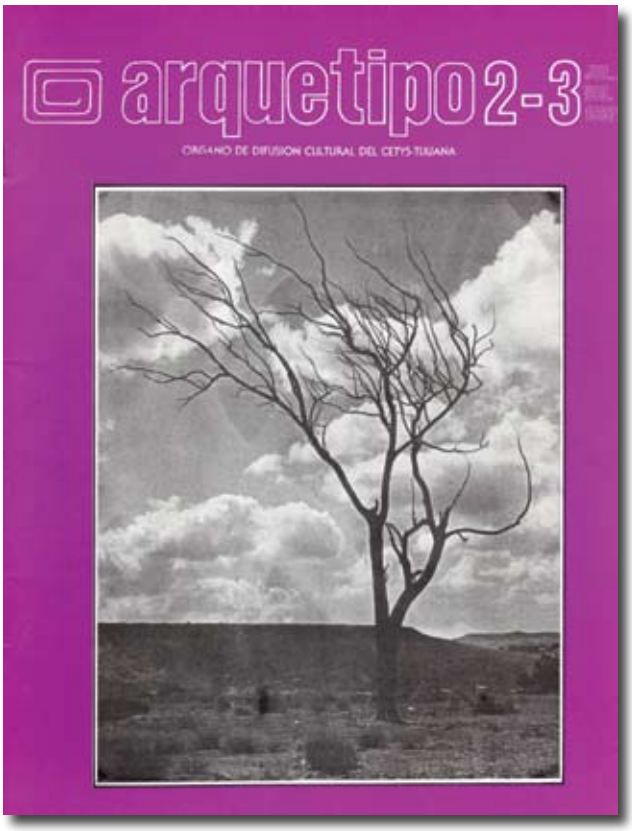
ARQUETIPO

-tercera época-
1990-1999

El número 14 de Arquetipo – Enero-Junio 1989- está dedicado

al Décimo Aniversario. Los siete textos continúan con la línea humanística trazada: Jesús Cabrera Tapia *Verdugo con garrote*, Patricio Bayardo Gómez *Alternativas del Comunicador en México*; José Miguel Guzmán Pérez *Una alternativa para la ampliación de los servicios de Educación Especial*: Agustín Basave Fernández del Valle *Visión Filosófica -Poética de México*; José Jesús Cueva Pelayo *El Arte Rupestre, primer mensaje escrito del hombre* – entrevista con la antropóloga Bárbara Dalgren, esposa de Fernando Jordán y Antonio Pompa y Pompa, historiador – y la columna *Temas, Libros y Autores*, del mismo autor.

El suplemento de aniversario lo escriben: José Mendoza Retamoza *Diez años de Entorno a*



Arquetipo, Judith Moreno Berry *Arquetipo, Foro Cultural del Noroeste*, Humberto Félix Berúmen *Entorno de Arquetipo* y Patricio Bayardo Gómez *Entorno y Arquetipo*. *Balance autocrítico de un ideal inalcanzable*. Hay un texto del Ing.Alfonso Marín Jiménez, con motivo de las honras fúnebres del Dr.Félix Castillo Jiménez, segundo Rector del CETYS y se hace una selección de portadas de la revista.

En 1990 se imprimió un número el 15 . 1991 # 16 y 17. 1992 pasó en blanco. 1993 #18. 1994 # 19 y 20.

En esta etapa se incorporan la maestra Rosa E.Monroy de Berenyi y Lazlo Berenyi del Instituto Tecnológico de Tijuana, el psicólogo Juan Lafarga, Ana Berta Monges Morales,crítica literaria, la historiadora Isabel Verdugo Fimbres, Elsa Arnaiz estudiosa de la literatura mexicana, Eugenio Partida, cuentista jalisciense, Eduardo Kornegay Ortez que se integra a la planta docente campus Tijuana,Pedro Cervantes Ochoa (q.e.p.d), prestigiado médico que radica en Tijuana; el Mtro. Raúl Cardiel Reyes, catedrático de la UNAM, autor de libros sobre ciencias políticas, administración y filosofía, autoriza un texto sobre el mexicano y la administración; los poetas Jorge Ortega, Eduardo Arellano Elías(1959-2002) , Estela Alicia López Lomas.

Las portadas son el entorno geográfico: Torre de Agua Caliente, en Tijuana; antigua Escuela Cuauhtemoc, Mexicali; ex- Hotel Riviera, Ensenada; Quiosco Jardín de Tecate, detalle de la Misión de San Ignacio, de siguientes autores: Armando Meza, Ricardo Fong, Roberto Córdova, Tomás Hernández, Luis Fernando Oviedo.

Replanteamiento editorial

En abril de 1994 se envió al Rector Alfonso Marín Jiménez un documento: *Replanteamiento editorial de la revista Arquetipo.*

A 15 años de su fundación se hace un balance de su evolución en contenido y diseño. Lo que preocupaba era que, entre 1983 y 1988, había una edición por año. La revista debía estar orientada a tres segmentos: creatividad, investigación y opinión. En cuanto a lo primero, hay frutos de los talleres de literatura, teatro, fotografía; en cuanto a lo segundo, aún faltaba mucho que publicar en renglones como productividad, ingeniería industrial, computación y en cuanto a lo tercero, hay temas que han estado ausentes por autocensura o no tener problemas con autoridades educativas y algunos consejeros que podían no estar de acuerdo con el enfoque que se les diera a temas relacionados con lo político- social.

Se propuso, asimismo, un manual de colaboradores, conformación del equipo de trabajo de la revista – dirección, dirección editorial, consejo editorial,

diseño gráfico, departamento de comercialización – e instrucciones para presentar artículos. La respuesta del Consejo y Rectoría fue positiva.

A partir del # 20 –noviembre de 1994- escribimos en el espacio editorial : " Arquetipo, a tres lustros de existencia, requería de un replanteamiento editorial para reorientar el rumbo, reconsiderar la inclusión de temas ausentes, llenar huecos de fondo y forma , con la mira enfocada a la revitalización de una tradición. A sus editores los alienta una firme convicción de diálogo, un ocuparse de temas que habían estado ausentes de sus páginas. Hoy nos adentramos precisamente a lo político – electoral, sus autores lo hacen con altura y depurado estilo, y sobretodo con honestidad, sin estridencias o huecos malabarismos. Conscientes somos de que las universidades no son islas, sino también torres de vigía de su tiempo que tienen la misión de enseñar, investigar y hacer cultura".

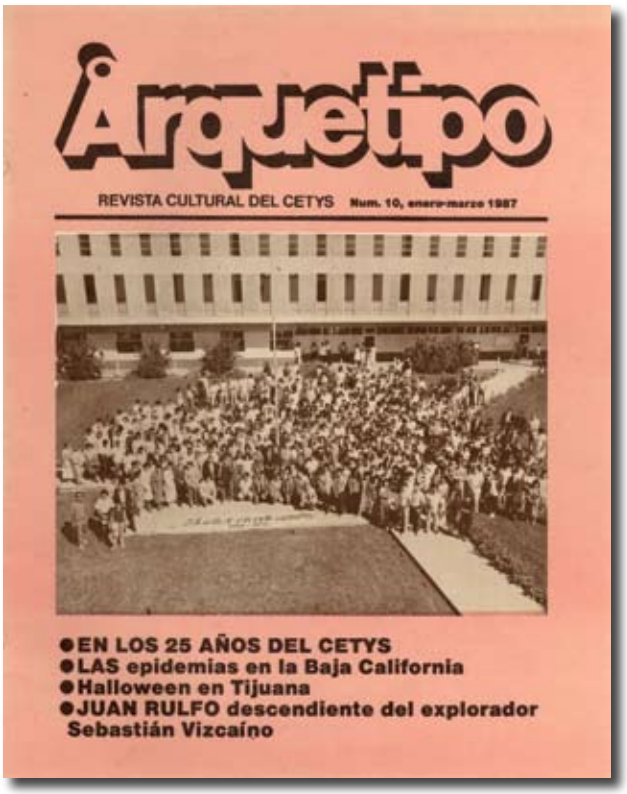
Arquetipo: hacia una nueva etapa

Isabel Peredo Quezada, comunicóloga y editora de la revista *Comunicare* se incorpora a la Dirección Editorial .

A partir de ése número se continúa con la propuesta editorial de convocar a otras voces para tratar el fenómeno político social del país y Baja California: los politólogos Mario Herrera y Benedicto Ruiz Vargas, el promotor editorial Carlos Martín Gutiérrez, literatos Gabriel Trujillo, Luis Rubio, el periodista cultural Jaime Chaidez Bonilla; de la planta de maestros llegan: Elvia Moreno Berry, Salvador Chiu, Enrique Núñez Hurtado, Amadeo Galván, Alberto Gárate, vinieron a revitalizar su contenido.

Se edita un solo ejemplar en 1994, 1995, 1996. En el # 23 de *Arquetipo* se inserta de Mario Vargas Llosa *El viejito de los juanetes*, con autorización del diario madrileño El País, ejemplar que por cierto entregué al escritor peruano en un saludo relámpago en la Feria Internacional de Libro de Guadalajara, en diciembre de 1996.

Deja la Rectoría del CETYS el Ing. Alfonso Marín Jiménez, tercer Rector, período 1977-1996, entusiasta iniciador e impulsor de *Entorno- Arquetipo* en 1979. Durante su gestión se acordó que la revista fuera un órgano permanente de la Institución,



que un sesenta por ciento de los colaboradores sean de la misma, aprobó un documento en el que se proponía tratar los temas sociales.

ARQUETIPOS

En 1998 se pluraliza el nombre *Arquetipos*, se editan dos números. El sociólogo y periodista Rafael Rodríguez Ríos asume la Dirección Editorial. Con el # 2 de esta etapa dedicado a *Educación y valores*, impreso a fines de 1998 y puesto en circulación a principios de 1999, en el vigésimo aniversario, edición de lujo por su contenido e impresión . Colaboran expertos en Educación: Luis Morfin, Enrique Núñez Hurtado, Alfonso Lizárraga Bernal, Pedro Ortega Ruiz y Ramón Minguez, Nicole Diesbach Rochefort. Se suspende la edición. Editorialmente fue una digna defunción.

El Rector Enrique Carrillo Barrios Gómez y el Director de *Arquetipos,* lamentablemente no pudieron coincidir en cuanto al proyecto editorial de este medio; las revistas universitarias no se caracterizan por su puntualidad en la impresión por diversos factores: tardanza en la recepción de colaboraciones, problemas con las imprentas , por esos motivos , a principios de 1999 se le notifica al responsable de la publicación que se suspendía el recurso para

editarla y, en lo sucesivo , si se quería continuar, había que vender publicidad. Al asumir éste la Dirección del Instituto de Cultura de Baja California, el 15 de octubre de ese año, renuncia a la dirección de *Arquetipos*.

ARQUETIPOS

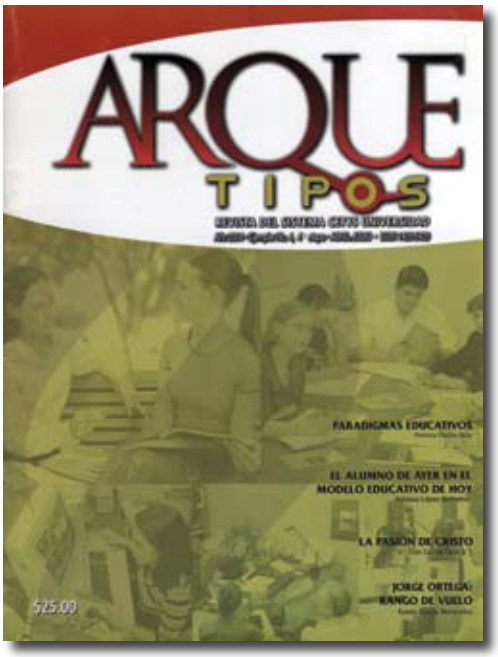
-cuarta época-
2003- 2008.
18 números**.**

El Ing. Enrique Blancas de la Cruz, quinto Rector de CETYS Universidad, me invita a reeditarla a principios del 2002 y me reincorporo a la tarea. Llego en un momento de intensa actividad editorial: un grupo de historiadores, escritores y ensayistas están dedicados a la tarea de escribir el libro **Centro de Enseñanza Técnica y Superior. 40 años de Historia**; me encuentro a viejos amigos: Jesús Cabrera Tapia, Raúl Rodríguez, y a nuevos valores de la investigación Armando Estrada Lázaro, Alberto Gárate Rivera, Luis Linares, Susana Phelts.

La obra se termina en agosto del 2002 y se presenta durante los festejos del Décimo cuarto aniversario de nuestro Instituto de Enseñanza Técnica y Superior.

El número 1 de la cuarta etapa –Enero- Abril 2003-, tiene esta ruta temática: Enrique Blancas de la Cruz *Nacíamos cada agosto*, Alberto Gárate *La llama avisa*, José Mendoza Retamoza *La Evaluación Didáctica: ¿ una Práctica Burocrática*; Jorge Ortega *Poesía de nuestro tiempo*, Eduardo Kornegay *El parque tecnológico de software*; Alberto Gárate *Historia de los 40 años del Cetys;* Conrado Acevedo Cárdenas *Cetys 40 años de historia*, Raúl Rodríguez y Armando Estrada *Nacimiento del Cetys Tijuana*; Mónica Rivas *Reflexión fugaz*, Jesús Cabrera *A fuerza de ver pa'arriba.Instantáneas . Yo sólo venía por un diploma y una placa,José Fimbres Moreno* (crónica) y Patricio Bayardo *La república de los cultos.*

En este quinquenio – 2003- 2007-, los autores y temas reflejan a las nuevas generaciones de maestros y

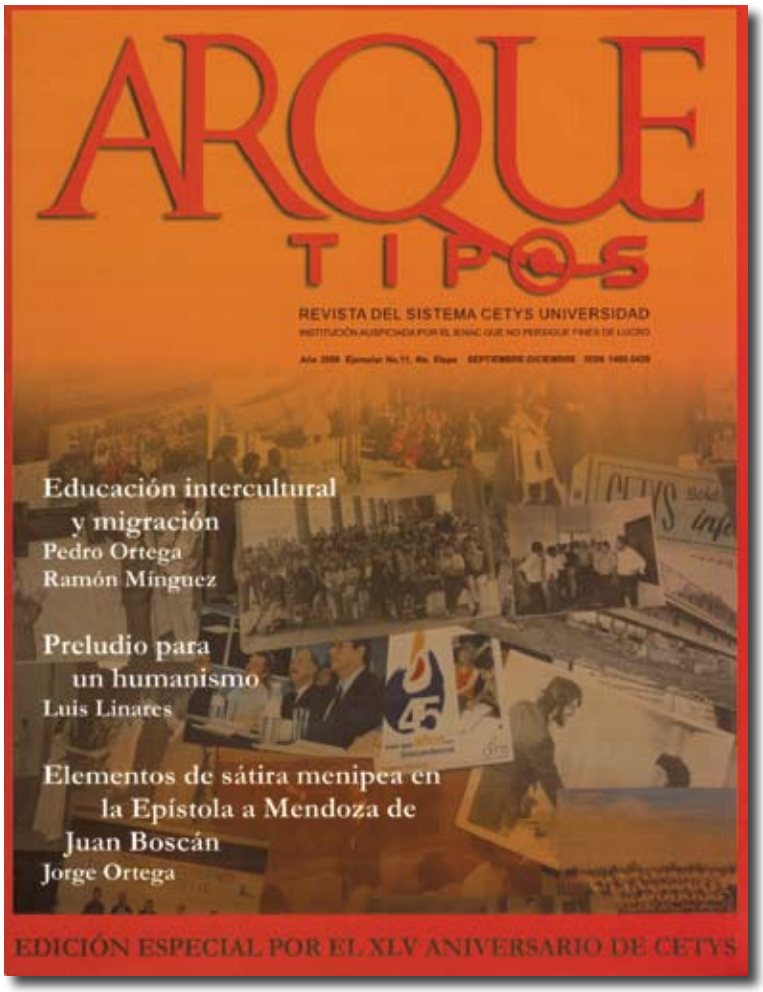


estudiantes del CETYS. Francisco González Bermúdez, Economía; Rosa María Lamadrid, Teresita Higashi, Héctor Vargas, Alberto Gárate, Luis Linares, Alberto Jiménez, Sonia Bacha, Héctor Vargas, con diveros enfoques sobre Educación; Marco Antonio Carrillo, desarrollo institucional; Ivonne Arballo, Guadalupe Ramírez Limón, Alejandro Espinoza, Jorge Postlethwaite, Jehú Hernández, Manuel Muñoz Aguirre, Hernán Gutiérrez Bernal, Literatura; Jorge Sosa López, Lorena Jáuregui, estudios sobre Computación; Natalia Delgado, Mónica Lavin, el entorno socio-cultural fronterizo; Alejandro Paz Sifuentes, Fabian Bautista Saucedo, Publicidad, Isaac Azuz Adeath, desarrollo sustentable, Francisco Díaz, Relaciones Públicas, Guadalupe Sánchez Vélez, Melisa Martínez,Paula Helú Fernández, Liderato y análisis de Empresas. Héctor Maymí Sugra-ñes,Teoría Política.

Hay que señalar que el interés por colaborar en nuestra revista va en aumento; estudiantes y maestros de los tres campus nos hacn llegar sus textos y esto es alentador.

Colaboradores huéspe-des: Conrado Acevedo Cárdenas, abogado, emp-resario, Cronista de Playas de Rosarito, B.C; Luis García Orso S.J, profesor del ITESO de Guadalajara; Gabriel Preciado Trujillo, egresado de Psicología, campus Tijuana y funcionario de la Sría. de Desarrollo Social del gobierno del Estado; José Manuel Lucía Megía, del Centro de Estudios Cervantinos de Madrid; Pedro Ortega, Ramón Minguez, autores de importantes obras sobre Educacón y Valores, de la Univ.de Murcia, España; Daniel Salinas Basave, reportero y reseñista de libros del diario **Frontera** de Tijuana, Alfonso López Camacho, ameritado librero de ésta ciudad, cuyos textos honran y dan lustre a nuestras páginas.

En el número 7 –Mayo-Agosto 2005- dedicado al tema del Quijote, de nueve colaboraciones, siete son de gente CETYS y una de José Manuel Lucía, del Centro de Estudios Cervantinos de Madrid y Manuel Gutiérrez Sotomayor, autor bajacaliforniano ya fallecido. Y en el 11, con motivo de los 45 años de la fundación del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (Mexicali,1961), cuatro son de escritores CETYS y una de los prestigiados educadores españoles Pedro Ortega y Ramón Minguez, ediciones que son ejemplo de la superación editorial de *Arquetipos*.



Las revistas universitarias y su función

Temáticamente hay tres avenidas en la trayectoria de *Arquetipos*:

- Documentos, aportaciones a la teoría de la Educación, Administración de Empresas, Computación, Ingeniería Industrial, e historia del Centro de Enseñanza Técnica y Superior .
- Visiones, épocas, figuras, y retrospectiva de la Historia de México, Baja California y California; aportaciones de escritores mexicanos –Octavio Paz, Ramón Rubín, Agustín Basave Fernández de Valle, Lorenzo Meyer, Raúl Cardiel Reyes, que autorizaron la publicación de sus textos.
- Y escritores bajacaliforniano, particularmente de autores jóvenes que han venido destacando y que estudiaron en CETYS: Víctor Hugo Limón, Luis Humberto Crostwhite, Jorge Ortega, y otros que gentilmente colaboraron en **Entorno y Arquetipo**, que líneas arriba hemos citado. Muchos signos de la cultura mexicana están presentes a lo largo de la revista y otros tantos de la bajacaliforniana: instituciones, personajes, memoria artística, lenguaje, literatura, cambios sociales.

Conformar, diseñar una revista universitaria en estos tiempos de México tiene sus retos. Frente a las publicaciones de entretenimiento, espectáculos, negocios, política, computación, las publicaciones académicas, vistas con ojos juveniles, suelen ser solemnes, pesadas, cuando no aburridas.

No podemos intentar competir con las revistas de información, negocios, espectáculos, modas, ni mucho menos abordar temas sociales, que por su manejo periodístico, es material volátil, que pierde actualidad.

Debemos, sí, ocuparnos de temas intemporales que desde el ángulo filosófico, psicológico, sociológico, educativo, económico e histórico, son centro de debate. Las revistas universitarias son la memoria de sus instituciones y una universidad sin memoria es como una biblioteca sin libros.

Paradójicamente muchas revistas en el ámbito diplomático, económico y científico son la fuente de nuevas corrientes y descubrimientos :*Foreing*

Affaire, Fortune y Nature, en el ámbito internacional. En México *Cuadernos Americanos, Revista de la Universidad de México*, por citar dos fuentes, fueron plataforma para lanzar tesis filosóficas, crítica literaria , problemas sociales, personajes y tramos históricos, que luego se convirtieron en libros de consulta: ensayos e investigaciones de Leopoldo Zea, filósofo, Agustín Yáñez, novelista y ensayista, Juan O"Gorman, historiador, como ejemplos. La revista, como fuente de información, es indispensable en ciencias sociales, políticas e históricas.

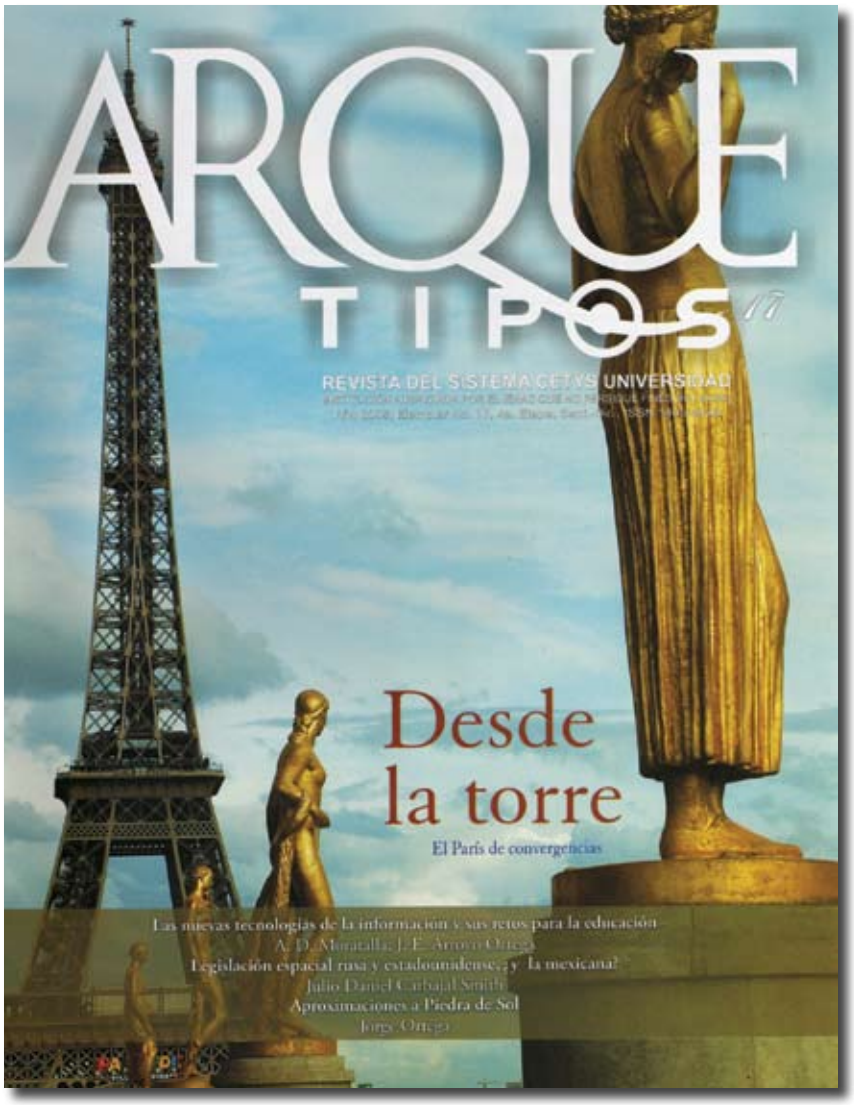
Las revistas universitarias, si bien las leemos o conocemos poco , son el espejo del quehacer intelectual de sus casas de estudio. *Casa del Tiempo* de la UAM, *Renglones* del ITESO, *Universitarios Potosinos* de UASLP, *Revista de la Universidad Cristóbal Colón* de Veracruz ,*Gaceta Universitaria* de la UAV; *Gaceta Universitaria*, semanario de la U. de Guadalajara, *Ciencias Marinas y Calafia* de la UABC, *Frontera Norte* del COLEF, *El Bordo* de la UIA- Noroeste, es un leve muestrario de las ediciones homólogas. Además hay que conocerlas, buscarlas.

Refrendo de su línea editorial

Arquetipos cumple treinta años de estar editándose, con altas y bajas.Es un aporte institucional en los 48 años de CETYS Universidad, su estilo, historia y cultura.

Hay que destacar el apoyo siempre entusiasta del Ing. Enrique Blancas de la Cruz, los Directores de los campus Tijuana, Dra.Adriana Mendioléa, Mexicali Ing.Sergio Rebollar, Ensenada Diana E. Woolfolk; del Mtro. Alberto Gárate, Director de Programa Editorial y los miembros del Consejo Editorial: Luis E.Linares Borboa, José Mendoza Retamoza, Jesús Francisco Cabrera Tapia (q.e.p.d), Raúl Rodríguez González, Miguel Guzmán Pérez, éstos últimos cuatro consejeros, leales fundadores de este proyecto editorial y Armando Estrada Lázaro, Francisco Gómez, maestros e investigadores de sólida trayectoria, la mayoría colaboradores , así como a quienes han mandado sus textos para que la revista continúe.

Arquetipos es la memoria y constancia de CETYS Universidad a partir de 1979, a la que esperamos haber sido fidedignos, veraces, por lo que refrendamos mantener su línea editorial, el espejo de sus valores, hallazgos y continuar con la ruta marcada de ser un foro abierto universitario en Baja California. Tijuana, B.C., agosto 2007– junio 2009



La transmisión de valores en la familia[1]

Ramón Mínguez Vallejos
Universidad de Murcia

1. La familia actual: contexto y problemática

Resulta harto evidente la abundante proliferación de estudios sobre la familia dentro de las ciencias sociales. Una simple observación por las hemerotecas y bibliotecas más destacadas del ámbito académico constata el considerable volumen de aportaciones sobre la realidad familiar desde una multitud de áreas temáticas (sociología, antropología, economía, psicología, pedagogía, etc.). Ello constata ciertamente una amplia descripción de la institución familiar, lo que no deja de ser un indicador fiable de la problemática que esta institución está viviendo a comienzos del siglo XXI. Además, aparecen algunos aspectos inéditos sobre la vida familiar que la convierten en un objeto de estudio de especial interés para los investigadores de las ciencias sociales. En este sentido, Luhman (2008, 30) señala que la familia, al igual que los demás sistemas de comunicación social, se caracteriza hoy por una situación aparentemente paradójica: "existe la posibilidad de establecer tanto relaciones impersonales como una intensificación de relaciones personales". Esta situación es claramente determinante de las contradicciones internas de la vida familiar. Mientras que, por un lado, la familia está afectada por la "lógica impersonal", propia de la sociedad tecnocrática e individualista, por otro, la "lógica de la subjetividad" se convierte en una necesidad cada vez más sentida entre los miembros de la familia. Así pues, la reformulación de las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia está siendo provocada por el incesante proceso de globalización que actualmente configura nuestra manera de vivir. Las distintas esferas de la vida humana, también el espacio familiar, no son ajenas al nuevo escenario social en el que se desenvuelve el mundo actual. Y ese espacio precisamente está articulado desde unas coordenadas novedosas: la primacía del individuo útil y consumista (predominio de la razón instrumental); la regulación de la convivencia desde la base del modelo mercantilista; la búsqueda de la felicidad y la justicia a través de sistemas seguros de bienestar personal; la evaluación de la interacción con los demás en términos de coste-beneficio; la reducción de la vida humana a "recurso rentable". Estos ejes por los fluye la nueva sociedad global (Bauman, 2003) afectan a nuestras creencias y determinan la idea de que estamos viviendo la familia en un espacio social muy incierto. Los efectos de la individualización en la familia actual parecen que están imponiendo un estilo de vida cotidiana en la que ha dejado de estar claro quién o qué constituye la familia (Beck-Gernsheim, 2003). Una de las consecuencias más evidentes es el desarrollo prioritario del yo, cuyo horizonte de sentido es el de un proyecto personal de autorrealización en el que el otro (cónyuge, pareja o hijos) tan sólo ocupa un lugar aleatorio y funcional. Tan arraigado está el individualismo en las relaciones interpersonales de la vida familiar que no favorece el descentramiento del yo, sino que impone un solipsismo a ultranza, cuya finalidad última es la autosatisfacción del propio yo.

Además, la percepción de que la familia vive hoy en una nebulosa de relaciones interpersonales ocupa un lugar preferente entre los problemas sociales especialmente cuando se pasa del discurso abstracto a tener presente los problemas, dificultades y sufrimientos vividos *en* y *desde* la misma realidad familiar (nacimientos fuera del matrimonio, separaciones,divorcios, reclasificaciones familiares, etc.). Por eso la búsqueda de "lo que es familia"

1 Este trabajo es resultado parcial del proyecto de investigación (05718/PHCS/07), financiado con cargo al Programa de Generación de Conocimiento Científico de Excelencia de la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

hoy va más allá de un estudio atomizado de ella misma; no pocas veces se constata el estado de crisis o de relativa diversificación de los modos de vida familiar acompañado de evidentes críticas a los distintos modelos empíricos de análisis de la familia (Donati, 2003). La afirmación de que la familia está sometida a una severa reducción de la misma porque vive un proceso de desinstitucionalización y desocialización es algo ampliamente admitido entre los investigadores sociales. La idea de familia como institución encargada de la transmisión de un sistema de normas, valores y roles de comportamiento ya no se sostiene después del progresivo declive de la modernidad desde las últimas décadas del pasado siglo (Bonete, 1995). La lógica de la autoridad y la continuidad, que tiempo atrás aseguraba la vida familiar, ha desaparecido dejando paso a otra que da origen a una forma de vida familiar más insegura: vivimos en una época marcada por una fuerte destradicionalización de las formas de vida familiar. Se siguen, por tanto, pautas individualistas de elección y afinidad; las personas se unen más por "proximidad personal" que por "principios legales"; por lo que el cuidado personal, la simpatía, la amistad y la comprensión cordial son, entre otros, motivos más decisivos para "hacer familia" que la lógica impuesta por una legislación o normativa externa de ámbito socio-cultural. Así pues, la desinstitucionalización de la familia es una característica actual, que consiste en una menor conformidad con normas legales y una mayor vivencia de la familia en un contexto especialmente afectivo, donde hombres y mujeres solicitan relaciones personales más satisfactorias (Beck-Gernsheim, 2003). Por su parte, el sociólogo francés A. Touraine (2005) afirma que asistimos a una desestructuración homogénea de lo social (desocialización). Este fenómeno va ligado a un proceso imparable de "caotización" donde hay ausencia de criterios estables, de normas y valores; en definitiva, puntos de referencia fiables que proporcionen orientación y consistencia a los modos actuales de "hacer familia". Y este fenómeno parece irreversible en la sociedad actual por la extraordinaria movilidad de las parejas, los matrimonios y las familias. Los frecuentes cambios de residencia familiar, por motivos laborales o cambios en las relaciones personales, está provocando un amplio sentimiento de desarraigo y de cierta confusión de los sistemas de parentesco.

Arco de Severo Séptimo, cerca del Foro Romano *Foto de Luis Linares*

Pero la irrupción del modelo globalizado e individualista en las relaciones interpersonales, por una parte, y el notable proceso de desinstitucionalización y desocialización del espacio familiar, por otro, han contribuido a plantear la cuestión de la familia desde categorías que sean alternativas al estilo provisional y fragmentario en la que hoy vive un amplio sector de la población. No es posible avanzar ni creer en la familia si es abordada tan sólo desde los determinismos, tendencias y funcionamientos que la describen como una realidad social más. A menudo los discursos sobre la familia descansan sobre lo que "hay", cuya reflexión está orientada a destacar la debilidad y extravío como punto de referencia básico en la construcción de la identidad personal, lo que ha contribuido a un imparable sentimiento de insuficiencia y desconfianza hacia la familia. Al igual que G. Steiner, en su lúcido libro (1998) *En el castillo de Barba Azul*, anunciaba la pérdida de confianza en la educación y cultura humanista tras la crisis de la modernidad, hoy la familia ya no es percibida como un punto obligado de referencia educativa,

como el mejor instrumento de transmisión (Schrecker, 1970), sino una "opción" más de escasa influencia en la vida de las personas. A pesar de que esto aún sea así, ¿Es posible apostar por una educación ética en un espacio sometido a tan fuertes contrastes como es la vida familiar? ¿Es posible contribuir desde la pedagogía a que la familia se convierta en el lugar natural donde, a través de las transmisiones propias, los individuos inicien su trayectoria personal?

Hoy avanzamos, por fortuna, hacia una forma de cultura en la que se admite la formulación de nuevas propuestas que eviten la destrucción masiva de la vida humana. Desde esa línea argumentativa, partimos de la idea de que la familia es un hecho primordial de la sociedad, que aparece en la actualidad como una de las agencias necesarias que se integra en ella porque garantiza no sólo la socialización primaria, sino también facilita la construcción de futuros ciudadanos instalados en el mundo, en su mundo. Si ha perdurado a lo largo del tiempo y en circunstancias muy adversas, quizá sea así porque la familia se ha manifestado como una "célula básica" de la sociedad en la medida en que es y sigue siendo *célula humana* (Lacroix, 1993), realidad interpersonal que remite a una comunidad de personas. De un modo u otro, la familia siempre se ha mostrado con capacidad de atribuir significados personales y comunitarios a las nuevas generaciones, a la vez que sigue desempeñando un papel activo en la construcción de la sociedad.

A consecuencia de atender más a su sentido que a su utilidad, la familia despierta un serio interés para la reflexión pedagógica, porque ella constituye un *modelo básico de articulación humana* cuya temática es de capital importancia para calibrar el alcance real de la educación en valores. Es muy probable que el espacio de la familia sea uno de los espacios privilegiados de esta tarea, porque es en ella donde se aprenden y se dicen cosas importantes, cosas que ayudan a los hijos a desarrollarse como personas en sociedad. Cosas, en definitiva, que tienen relación directa con los valores, con la forma de vivirlos y de priorizarlos.

Saliendo de la boda. Praga. *.Alberto Gárate R*.

2. Una descripción de la familia

Cuando se describe y analiza la realidad de la familia se ha tendido con bastante frecuencia a definir qué es la familia. Consciente de la dificultad intrínseca que conlleva lograr tal delimitación conceptual, sin embargo, en este apartado haré una breve referencia a algunos aspectos socio-antropológicos que describe a la familia en la cultura occidental de hoy como una comunidad de personas, no siendo ésta una mera hipótesis teórica, sino descripción del fenómeno familiar (Macmurray, 2006).

Desde hace bastante tiempo, la familia se ha constituido como una institución que ha mantenido una organización jerárquica entre sus miembros; ha establecido unos vínculos o intereses entre generaciones que ha asegurado la socialización primaria y la unidad económica (Dubet y Martucelli, 2000). Se afirma que esta forma de organización (familia tradicional) ha entrado en crisis, porque ha estado fundamentada desde siglos atrás en el patriarcado y en el estado monógamo de la familia. Además, permitía llevar a cada uno de sus miembros una vida privada y otra pública, lo que garantizaba cierto pacto de estabilidad y endogamia social. Por eso se ha descrito a la familia como aquella agrupación "cuyas relaciones

internas están socialmente institucionalizadas según normas de parentesco" (Pastor, 2002, 23). Pero el fuerte aumento de divorcios, uniones libres, nacimientos fuera del matrimonio, etc., ha favorecido la percepción de que existen diversos modos de vida familiar, llegando incluso a pronosticar la desaparición de la familia tradicional (Théry, 1996). Si aún se sigue hablando de familia como el lugar donde se hace efectiva la articulación de la vida personal, entonces no todas las configuraciones familiares son equivalentes. Hablar de familia no es sólo una simple cuestión de vínculos, sino especialmente de cómo esos vínculos hacen posible la construcción de identidades, de diferencias y de pluralidades. El carácter de "laboratorio" que se le atribuye a la vida familiar no puede obviar el hecho de que cualquier individuo piensa y actúa en el seno de una determinada cultura, desde una tradición en la que se inscribe un fondo y unas formas de vida familiar. Desde ahí se desarrollan un conjunto de experiencias concretas que representan "mi" entorno vital más significativo y compartido con otros, no como réplica individualista sino como *espacio de alteridad*, esto es, "un existir familiar que no es el de la reciprocidad de libertades separadas, sino una reciprocidad más original que puede ser planteada como verdadera comunidad" (Domingo, 2006, 23). Así pues, no es difícil comprender que para encontrar sentido a la familia es preciso remitirse a hechos que la caracterizan como realidad peculiar.

La Giralda, Sevilla *Foto de Luis Linares*

La vida familiar comienza con la irrupción de un tercero: otro que nace de la realidad misma de la relación interpersonal en el seno de una comunidad matrimonial, de una conyugalidad (encuentro de un yo y un tú personal). El nacimiento de un nuevo ser humano, ya sea por vía biológica o por adopción, entra de repente en la vida de sus padres, los descentra de sí mismos y capta la atención de ambos. Desde ese momento, aparece la disponibilidad hacia el otro como condición básica de hacer familia. Estar disponible por parte del padre y/o de la madre se convierte en actitud fundamental de la vida familiar, porque ampliar la atención a quien llega de nuevo es la posibilidad de constituir una comunidad familiar. Y al hablar de este tipo de comunidad nos remite a una estructura que va más allá de los vínculos psico-sociales o relaciones institucionales que se establecen en el espacio familiar.

Ya sea de contrato o de alianza, la comunidad familiar no es una relación en la que se distribuyen las competencias y tareas como si fuera una empresa destinada a la supervivencia de sus miembros. Vivir bajo el mismo techo con varias personas no significa que exista necesariamente familia, aunque sea coexistiendo a lo largo del tiempo. Hay algo más que otorga sentido y consistencia a la vida familiar. La convivencia en familia se hace posible cuando el ser familia se sustenta en un proyecto de vida familiar. Y este proyecto encuentra su justificación en una estructura superior a la individualidad de cada uno de sus miembros. Hay familia cuando el proyecto de vivir juntos se desenvuelve en una *relación ética*. Lo ético es, a nuestro juicio, lo que define a la familia como comunidad de personas. Así lo expresa Hegel (1985, 264): "Siendo lo ético lo en sí universal, la relación ética entre los miembros de la familia no es la relación de sensibilidad ni el comportamiento del amor. Lo ético parece que deba cifrarse ahora en el comportamiento del miembro singular de la familia hacia la familia en su totalidad, de modo que su obrar y su realidad sólo tengan como fin y contenido a la

familia". También cabe expresar el carácter ético de la vida familiar de otro modo: el hogar familiar es *ethos,* lugar donde habita la moralidad de la persona. La casa propia o el lugar donde se vive apunta a una ética que toma el nombre de hospitalidad (Innerarity, 2001). Parece imposible reconocer un hogar en el que el otro no sea acogido u hospedado. No hay hogar ni familia sin hospedaje. Otra consideración distinta de la familia como "comunidad de acogida incondicional" sería impropia (García Carrasco, 2007).

Ser acogido en casa de modo hospitalario corre el riesgo de convertirse en hostilidad cuando hay un intento de no abrirse al otro e impedir que sea otro-yo. El otro es fuente de hostilidad si lo tratamos en términos de posesión o dominio como una extensión del yo-mismo. El criterio que distingue a la hospitalidad de la hostilidad es el modo en que el otro es recibido y la respuesta que se da a él. Acoger en rigor es aceptar y abrirme al otro concreto como es. No se trata de un reconocimiento abstracto de su persona, ni tampoco declaración ideal. Es una respuesta concreta e incondicionada al otro. Por eso, la acogida en la familia no se da por supuesta, sino que es tarea de recibir a *esta* persona como es, renunciando a cualquier intento de instrumentalización, adoctrinamiento o manipulación por mi parte (padre/madre). Ser atento al otro y dar una respuesta a su llamada es el modo en que la familia vive en comunidad con sentido ético, como espacio de responsabilidad. Ello nos lleva a entender que la educación familiar es un acontecimiento ético que exige asumir como punto central de la misma el fenómeno de la alteridad. Vivir a-fuera de uno mismo como respuesta a la demanda del otro (Lévinas), se convierte en el criterio a partir del cual la educación familiar es responsabilidad. Pero la apertura al otro no es algo extraño al modo de ser personal como padre o madre, esto es, un añadido que se impone al adulto como deber abstracto o una ocupación social. Es una característica específica de ser y vivir como ser humano, porque "…convertirse en hombre consiste, pues, en elevarse a la condición de estar abierto al mundo" (Scheler, 1990, 41). Tú y yo no somos individuos aislados, sino que cada uno es un ser comunitario. "La persona se descubre en sí como remitida a otros con los que está en conexión, en cuanto personas concretas que realizan posibilidades que yo solo no realizo" (Domínguez, 2007, 58-59). Por lo que partimos del supuesto de que ser padre o ser madre es en su estructura más íntima un ser "con"[2], no como algo con que hago mi vida, sino como la posibilidad de proyectar o imaginar otra forma de ser yo. La posibilidad de ser-yo de-otro-modo abre el espacio para el otro-yo. Desde este planteamiento se trastocan los discursos cosificadores de los roles paterno y materno, porque lo que convierte al padre o madre como tal ante el hijo no es el acto físico de "estar ahí"[3], ni tampoco el cumplimiento de las funciones sociales al uso (representación del rol paterno y/o materno socialmente establecido). El acontecimiento que sustenta a cada uno como miembro de una comunidad familiar es el encuentro entre sujetos con la posibilidad de vivir unos valores y construir un modo de ser persona. Las demás personas, especialmente los miembros de la familia, son apoyo e impulso personal entre sí. La familia es comunidad abierta

Paseando la soledad en el parque. Praga. *Alberto Gárate R.*

2 Zubiri (1987, 429) así lo expresa: "Existir es existir "con"… Este "con" pertenece al mismo ser del hombre. No es un añadido suyo".

3 En esta expresión se pretende condensar el carácter anónimo del yo ante el otro, el "se" impersonal, el anonimato que intenta reducir mi presencia ante el otro como un pensamiento egocéntrico y utilitario, alejando cualquier atisbo de afecto personal en las relaciones interpersonales. Es el pensamiento del "se", denunciado por M. Heidegger (2007), que encierra a cada uno sobre sí mismo (solipsismo) y no permite abrirse e implicarse personalmente en el mundo. Las disposiciones afectivas son trasfondo con el que nosotros experimentamos al mundo, nos abrimos a él y 'mis' vivencias son también *con*vivencia: "nuestro vivir es un convivir "(Escudero, 2007, 368).

en su interior para el exterior y cada uno aprende a ser persona en el seno de tal comunidad. "La persona se encuentra al entregarse mediante el aprendizaje de la comunidad" (Mounier, 1990, 662).

Pero este aprendizaje ocurre según la calidad de las relaciones interpersonales. En realidad, cualquier relación humana es asimétrica (varón-mujer, profesor-alumno, padre-hijo, etc.), por lo que resulta un hecho evidente que en el caso de las relaciones familiares, el otro se presenta siempre desde su desemejanza. Si la misma relación en la vida familiar no es simétrica el otro tiene primacía sobre el yo, lo cual en absoluto suprime la dignidad de cada persona, ni tampoco la igualdad de derechos. Ante el otro, distinto y asimétrico, sólo cabe una respuesta moral: el otro no puede serme indiferente, sino que me impulsa y dinamiza *a* y *para* él. Al asumir la afirmación de H. Arendt por la que "la moral rige la conducta del hombre hacia los demás" (2007, 96), resulta evidente que la presencia del otro concreto ante mí me convierte en rehén de él, de modo que sólo puedo mantenerme atento a él. "La relación con el otro me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrir en mí recursos siempre nuevos… ya no tengo derecho a guardarme nada" (Lévinas, 1998, 43). Así pues, el otro me interpela a hacerme cargo *de* él, a ser responsable.Y esta responsabilidad se hace efectiva en la vida familiar como donación[4]. Dar de sí, ser don para otro es

Plaza central de Praga. *Alberto Gárate R.*

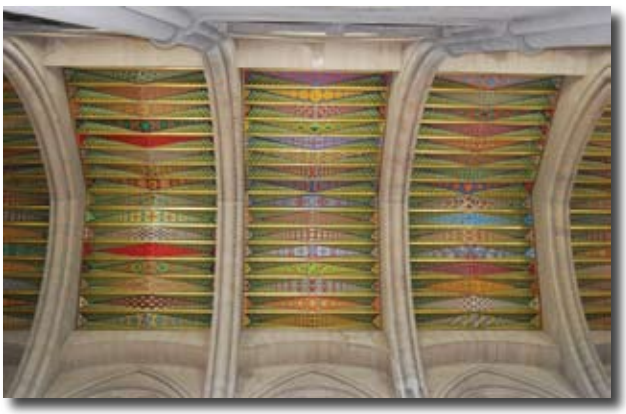
fundamento de la relación interpersonal, brújula que marca el sentido de la comunidad familiar. Por eso, la donación no puede ser interpretada como una acción enajenadora del yo en la que el otro inunda mi ser, me priva de mi identidad personal, sino que la donación es moral porque se trata de una "donación del ser personal en su hacerse existencial, como opción personal constituyente" (Domínguez, 2007, 98). Yo me hago persona en cuanto doy de mí al otro que se hace persona también. Así pues, el sentido de donación moral, responsable, por el que aquí apostamos se experimenta en la vida cotidiana de la familia como cuidado y atención de lo que el otro concreto necesita para vivir de modo eminentemente humano.

Al hablar aquí de cuidado, no estamos optando por una determinada filosofía ni ética del cuidado (Comins, 2009; Domingo, 2006) de la que aún mantiene una fuerte dependencia de la ética deontológica de raíz kantiana. Son bastantes los autores que defienden esta orientación teórica como complemento de la ética de la justicia (Katz, Noddings y Strike, 2002; Salles, 1999; Gilligan 1995). Ambas éticas, se afirma, están tan estrechamente entretejidas que su separación resulta imposible. Así, "las elecciones de tipo qué y a quién cuidar, cuándo, cómo, con qué intensidad o cuanto tiempo presuponen valores como la justicia, la equidad, la autoestima o la honestidad. Sin un respeto a la autonomía del otro el cuidado se convierte en ahogamiento" (Comins, 2009, 62). Una vez más la praxis del cuidado desde esta ética consiste en la necesidad de cumplir lo que dicta la razón. Si ésta es tomada como imperativo categórico, entonces obliga a la voluntad de cualquier hombre a obrar en consecuencia, por lo que la voluntad no es libre, sino un órgano ejecutivo de la razón. Puesto que la conducta moral nada tiene que ver con el cumplimiento de leyes dictadas desde fuera

4 La donación se experimenta cotidianamente en actos de atención y cuidado. Más allá del significado cultural en el que vive la familia, acciones tan cotidianas en las tareas familiares como nutrir, cuidar de la salud, vivir un clima afectivo estable, atender a estados de vulnerabilidad emocional (llanto, tristeza, miedo, etc.), darse como escucha atenta son, entre otras, respuestas morales o expresión de mi responsabilidad hacia el otro.

(provengan de Dios o de los hombres), las acciones de cuidado que se justifican por su conformidad a los valores universales reconocidos como buenos por sí mismos no son morales, sino tan sólo legales. En la ética de raíz kantiana se confunde legalidad y moralidad, otorgando así a la moral un carácter erróneamente obligatorio (Arendt, 2007). De esta ética, el cuidado sigue siendo deudor de un deber abstracto que está al margen de cualquier experiencia concreta de encuentro con el otro singular, irrepetible y asimétrico. Además, se proclama la autonomía del otro como acatamiento tácito sin que yo me sienta responsable de la situación concreta del otro singular. A juicio de Todorov (2008), quien actúa por fidelidad a unos principios éticos o movido por abstracciones como justicia, solidaridad, igualdad o autonomía suele convertirse en héroe por las acciones extraordinarias que ha realizado a consecuencia de sus virtudes personales. No actúa obligado por la demanda del otro concreto, aquí y ahora, sino obligado por un deber "que el hombre tiene para consigo mismo por delante de lo que tiene para con los demás" (Arendt, 2007, 89). Y ese deber significa que obedezco a mi propia razón porque, si no quiero caer en contradicción conmigo mismo, tengo que actuar de tal manera que la máxima que rige mi acción pueda convertirse en ley moral. Así pues, desde la perspectiva kantiana, sólo es moral el cumplimiento del deber, aquel que emana de mi razón, por lo que me debo a mi mismo, por dignidad y orgullo personal. La norma a seguir no es ni amor a sí mismo, ni amor a los demás, sino respeto a sí mismo. Entonces, el otro concreto no importa en la moral kantiana porque, en el caso de concederle importancia, anularía mi valía personal, mi sentimiento de ser racional digno. Al desestimar la sensibilidad concreta del otro y anteponer por encima de cualquier situación particular el cumplimiento del deber, el yo se evade infinitamente del otro. Por lo tanto "la defensa de principios abstractos hace olvidar a los seres humanos a los que estaba previsto proteger y socorrer" (Todorov 2008, 119). Mientras que en la ética de la justicia importa el juicio moral, ¿qué debo hacer? y someterse al dictado de la razón, en la ética del cuidado hay preocupación central por actuar en conformidad a lo que dictan los principios morales generales (Fendwink, 2009). Pero el cuidado responsable del que aquí hablamos no deriva de un imperativo categórico que obligaría a dar una respuesta *al* otro, sino de una demanda *del* otro que sufre y goza, padece y vive en un aquí y en un ahora. Quien actúa sin sentir la obligación de actuar por mandato externo, lo hace con arreglo a aquello que es evidente. Lo moralmente digno son aquellas personas que actúan diciendo: "Eso *no puedo* hacerlo" (Arendt, 2007, 98). Frente a la obligación de "harás…" o "debes…" se puede oponer un "no lo haré" o "no puedo hacerlo" por la razón que sea, pero siempre está la proposición moral de "no puedo dejar de hacerlo".

Tampoco se corresponde el cuidado responsable con la lógica de la "relación de ayuda" de fuertes connotaciones de la psicología humanístico – existencial (Rogers, Carkhuff) y que tiene una amplia aceptación en el ámbito de la salud (Torralba, 1998), en la acción social del voluntariado (Bermejo, 2005), o en la educación (Bermejo y Ribot, 2007). Por lo que el cuidado responsable que proponemos para el ámbito familiar se enmarca en la ética levinasiana y se desenvuelve en acciones concretas de responsabilidad que se manifiesta en actos de sensibilidad humana (tacto, caricia, atención, etc.) y en la concreción de valores humanos (diálogo, respeto y tolerancia, solidaridad).



Detalle del techo de la Catedral de la Almudena, Madrid. *Foto de Luis Linares*

3. Sobre el valor y su educación

La reflexión sobre el valor y su educación es probable que sea uno de los temas fundamentales que contribuya a avanzar en el esclarecimiento de las funciones básicas de la vida familiar, en concreto de las relaciones entre padre/madre e hijo/a. Por su parte, el estudio de los valores es imprescindible en cualquier momento, especialmente en épocas de confusión o decepción como puede ser el tiempo

presente (Lipovetsky, 2008). Pero no deseamos hacer un análisis en profundidad sobre el valor y su educación, dado el volumen tan amplio e intenso de bibliografía que existe en la actualidad sobre el mismo y que desborda con creces el objetivo de este trabajo (Ortega y Mínguez, 2001; 2003). Tan sólo nos proponemos acotar algunos aspectos fundamentales en la concepción del valor que permitan un adecuado planteamiento de la educación en valores en el ámbito familiar.

Es evidente que cuando uno se pone en la tarea de educar lo hace desde lo que es el ser humano. Comienzo antropológico en la faena educativa sometido a categorías espacio-temporales concretas. Se educa a un hombre, en un espacio y tiempo concreto. Y no hay modo de substraerse de esta condición: el hombre existe en situación, en un aquí y en un ahora. Pero no existe sólo por su biología (ser vivo) o por evolución-transmisión cultural (sujeto cultural). No hay vida humana sin valores. Por lo que la transmisión de valores sería algo así como transmitir a vivir de modo humano, a esclarecer y aportar perspectivas que hicieran posible la vida de uno en relación con el otro. El valor se confundiría con la idea o con el sentimiento si sólo se piensa o se siente en el interior del individuo. Admitiendo que hay un componente cognitivo y otro sentimental en la estructura del valor, no se manifiesta como tal si no hay empeño puesto en la ejecución del mismo en la vida de las personas. Por esa razón, el empeño o voluntad de vivir humanamente establece las condiciones de lo que vale, del valor. Ello implica que lo que se admite como valor (valioso, estimable) no nace, en un primer momento, de la naturaleza, de una idea o de una esencia, alejada de la vida del hombre, sino de la interpretación concreta que le concede a los resultados de la actividad humana. Si hoy aceptamos, por ejemplo, la salud como valor es debido a que se ha tenido la experiencia de que el esfuerzo por vivir de ese modo proporciona un bien al hombre. Siguiendo con esta argumentación, el valor actúa como principio de elección o convicción profunda que determina lo que hacemos o dejamos de hacer, orienta o guía nuestra vida cotidiana. Podría decirse que obrar de modo humano ocurre cuando cada hombre es consciente de lo que está haciendo, cuando percibe un valor y lo hace propio. Y precisamente porque los hombres a lo largo del tiempo histórico y de innumerables espacios culturales han ido tomando conciencia de su vida, no sólo biológica o cultural, sino especialmente biográfica, se van engrosando sus actitudes, sus capacidades y su saber, unas veces algo seguro y otras incierto. Este acto de "darse cuenta de" tiene consecuencias antropológicas y axiológicas inevitables, porque precisamente en y desde ese acto emergen todos los valores históricos y psicosociales. En efecto, la necesidad del valor surge de la conciencia de insatisfacción de nuestra vida como humana (García Carrasco, 2007). Dado que el hombre es constitutivamente algo inacabado, su instalación humana está insatisfecha, produciendo una fractura casi infranqueable en su devenir histórico. Porque el ser humano no consiste en estar suficientemente hecho (in-satis-facción), terminado, está abocado irremediablemente a buscar asideros (valores) que le sirvan para salir de la pastosidad inherente de la vida natural.

Pero, ¿Qué pueden hacer los hombres con su insatisfacción, con su inacabamiento? Aquí no hablamos del sentimiento o sensación de carencia de algo concreto, sino de la estructura insatisfecha o inacabada del hombre mismo. Ello nos permitirá explorar la senda que nos lleve a los valores, porque éstos no son algo dado en el hombre, sino sesuda conquista de lo bueno o mejor para él. A juicio de Fullat (1995), sólo caben dos posiciones: una quedarse instalado en la insatisfacción y otra esperar salir de ella. Acomodarse a la insuficiencia del ser humano porque no hay modo de escapar de ella desemboca en la desesperación vital de estar seguro de que no hay camino posible que lleve a la satisfacción, por lo que puede desembocar en un pesimismo absurdo y

Sobre riendas. Escultura en Praga. *Alberto Gárate R.*

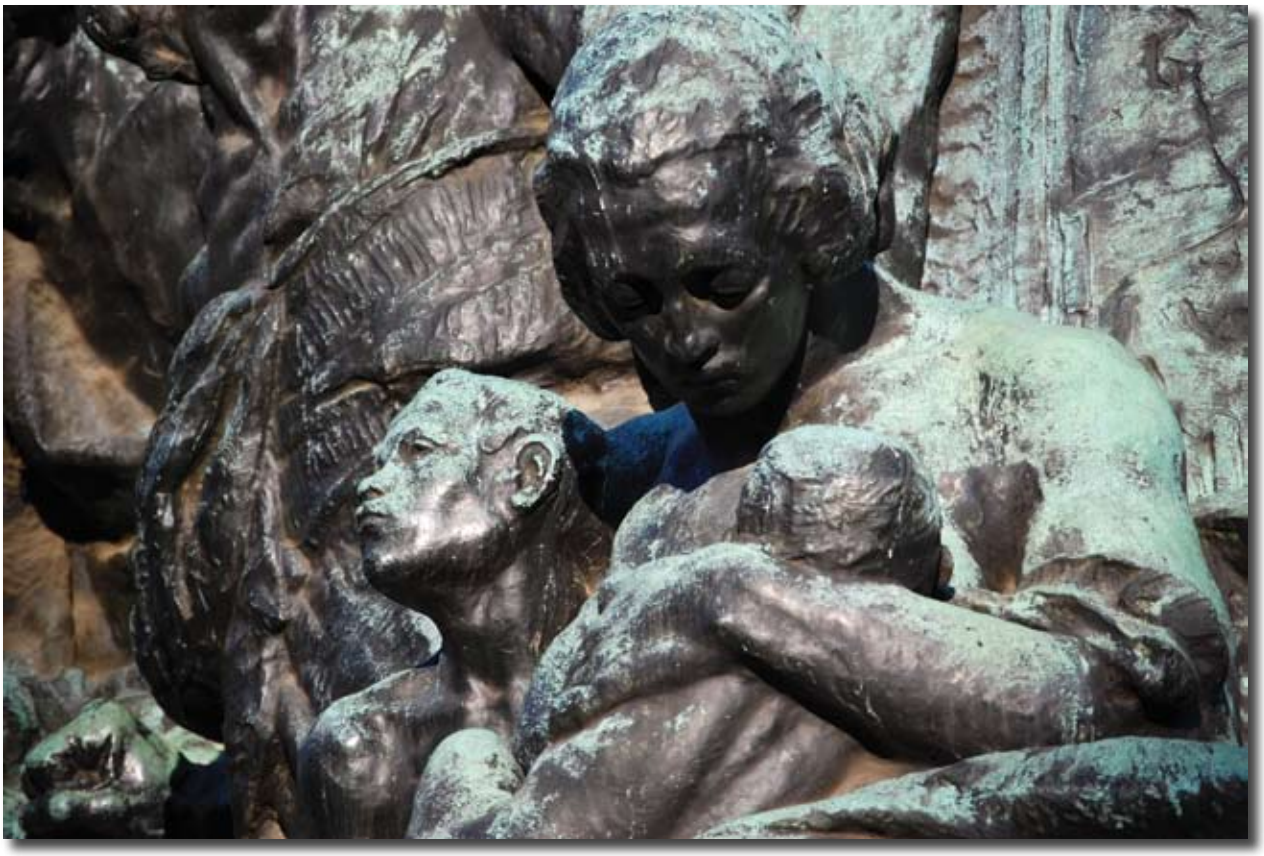
negación posible de buscar valores que mejoren la vida humana (Schopenhauer, Sartre, postmodernidad); o también en otro pesimismo dispuesto a conformarse con lo que hay, que no busca lo mejor y se conforma con la presunción infantil de que todo ya está dado. En cualquier caso, el hombre que vive aceptando su inacabamiento humano sólo cuenta con los valores como posibilidades apropiables, según convenga en el tiempo y en el espacio. Visto así, el valor se convierte en lo deseable (necesario) de las cosas del mundo. De no conformarse con su inacabamiento humano, no le queda otra opción más que esperar a salir de ella, esto es, salir de la estrechez vital que establece la vida pesimista (concepción trágica de la vida). Esta espera es superación de lo que hay en el yo y en su circunstancia vital, dar un salto a lo otro, diferente de mi. El valor ya no es algo que sólo descubro en la interioridad de mi ser, sino que intento plasmarlo en mi conducta asumiendo la realización del mismo a través de mis acciones con los demás. Cuando un hombre actúa en vista a la consecución del valor, su vida adquiere un sentido. El valor, por lo pronto, implica y exige relación con el otro y lo otro para salir del inacabamiento humano. Y esta exigencia de relación, de colaboración, permite descubrir el nexo o eslabón fundamental que media entre lo real, la experiencia y el sentido del valor. Así pues, el valor no queda encerrado sólo en una realidad objetiva (asible, medible, verificable), como si fuera algo puramente empírico, sino que depende también del hombre y de su vida con los demás porque juega un papel decisivo en el descubrimiento y jerarquización del valor. El lugar o "centro" de los valores es cada hombre en relación con los demás hombres en el empeño de vivir humanamente. Pero si sólo nos detenemos en el diferente modo de valorar que tienen los seres humanos, es fácil concluir que los valores son subjetivos y relativos a un tiempo y espacio cultural. Siendo esto cierto, el valor quedaría reducido a su dimensión relativista y subjetivista, otorgando de este modo un papel preeminente al sujeto humano como fundamento del valor y de los criterios de valoración. Los valores dependen siempre de interpretaciones, de perspectivas desde las cuales se sitúa el hombre concreto. Eso implica que necesariamente tenemos que contextualizar los valores. Siendo los mismos encontramos distinta jerarquización y significado, lo cual lleva a concluir que no hay una sola forma de realización del valor. Pero esto no significa que el valor sea determinado sólo por cada hombre. Hay una dimensión intersubjetiva del valor que no solamente se refiere al aspecto cultural de los valores, sino al hecho básico de que permite reconocer al otro en el mundo. La antropología cultural siempre nos ha recordado que los valores están insertos en el mundo humano de la cultura, pero eso no significa que sean reducibles a cada cultura. Es cierto que los valores encuentran en las culturas una particular modulación en el modo de hacer humano la convivencia entre los hombres, pero hay algo más que permite superar el relativismo cultural del valor. Si los valores valen, no son sólo porque el hombre los ha descubierto para vivir de modo más humano y que así ha sido transmitido de generación en generación, sino que reclaman ser válidos para cualquier ser humano con independencia de su situación concreta. Y es precisamente el otro hombre quien me reclama la realización de los valores (Lévinas, 1987). No es que el otro me pida justicia, igualdad o cualquier otro valor que, por su situación precaria, le resulte imposible de alcanzar, sino que la realización de los valores exige la responsabilidad de reconocer y dar al otro lo que es digno de su condición humana.

Detalle de la torre Eiffel *Foto de Luis Linares*

Siendo consecuente con las acotaciones anteriores, la educación de los valores se sitúa sobre unas coordenadas pedagógicas que requieren cierta comprensión para que el resultado sea el pretendido. Así, educar en valores no se desenvuelve sólo en un proceso de enseñanza-aprendizaje de orientación básicamente intelectual. Mucho se ha criticado la insuficiencia de la praxis educativa de

los valores en la escuela como una modalidad didáctica de enseñar contenidos instructivos reduciendo su aprendizaje al desarrollo de competencias y habilidades cognitivas. Si al educar en valores lo asociamos con la transmisión de información sobre ellos, es muy probable que el conocimiento y las capacidades cognitivas desarrolladas tengan una influencia demasiado reducida en la motivación y voluntad de niños y adolescentes para ejercer los valores aprendidos racionalmente. Además, la orientación intelectualista en la praxis educativa presenta al valor alejado de las condiciones actuales en que éste se manifiesta en la vida cotidiana de los educandos. Ello quiere decir que el valor no se identifica sólo con su idea o concepto, sino también con la experiencia en la que se manifiesta. El valor no se da por sí solo, sino que ocurre en un espacio y tiempo, esto es, en una realidad histórica. Y esta condición determina su acceso, su enseñanza y aprendizaje. Así pues, el carácter histórico del valor obliga a otro modo de educar, también en la vida familiar.

En otro lugar (Ortega y Mínguez, 2001) se ha afirmado que los valores se aprenden por experiencia. Y la familia constituye un espacio privilegiado para la exposición y vivencia de los valores (Ortega y Mínguez, 2003). Pero, ¿de qué experiencia estamos hablando? La experiencia a la que aquí nos referimos no es un tipo de conocimiento seguro e inmutable, sino un lenguaje de lo singular, de lo que acontece o ha acontecido en la vida personal, sobre "mis" circunstancias, vinculado a sentimientos y pensamientos fragmentarios, provisionales y finitos. "Es la sabiduría de la vida, que se transmite con la vida misma, con la convivencia de las generaciones, en forma de literatura oral, popular, en forma de proverbios, historias, fábulas, etc." (Amengual, 2008, 42). Esta experiencia, en cuanto contenido transmisible, va estrechamente ligada a la educación como un proceso en el que alguien *entrega* a otro un bagaje que le permita "vivir cotidianamente en paz con la ambigüedad, la incertidumbre, la diversidad de puntos de vista, los desacuerdos y la inexistencia de autoridades infalibles y fiables" (Bárcena, 2005, 37). Pero no son indicaciones o instrucciones para buscar algo, como si fuera una "experiencia hecha", sino que la experiencia es algo que uno mismo descubre, "experiencia



Escultura a la madre. Plaza central de Praga. *Alberto Gárate R.*

por hacer", que pasa por el trance que produce una transformación vital y esa transformación es comunicable. Es, en definitiva, la donación de unas formas valiosas de vida a otros para que las comprendan y las recreen. Esas formas, expresadas como algo vivido personalmente, aportan un "material" indispensable para el aprendizaje de los valores, material hecho a lo largo del tiempo vivido. Además tales vivencias, tanto del pasado como del presente, son auténticos generadores de confianza en la transmisión de los valores. "Una pedagogía que no se base y, al propio tiempo, no genere confianza es una *contradictio in terminis*" (Duch, 2004, 187). La confianza es elemento imprescindible en la familia como estructura de acogida, porque contribuye a evitar que los procesos de transmisión se vuelvan irrelevantes y superfluos. En donde hay confianza es posible que cada persona pueda darse ella misma como testimonio, como narración (Luhman, 1996). En este contexto, la narración deja de ser un "hecho" (tarea propia de la información) y pasa a convertirse en lenguaje de la experiencia (Ortega y Hernández, 2008).

Al situar la educación en valores en el terreno de la experiencia, conviene señalar de modo breve algunas precisiones en torno a este término. La experiencia no es un tipo de saber científico o técnico cerrado y es posible porque el saber que ella transmite no es un "algo ya dado", sino un descubrir facetas nuevas en un proceso de transmisión nunca definitivo. Eso implica que cualquier experiencia está condicionada en un principio por su apertura a lo real. El carácter abierto de la experiencia evita cualquier intento de "cosificar" el conocimiento de las cosas y del mundo, por lo que al valor se accedería antes por el mundo de la vida que por la sola especulación racional. Así pues, cualquier experiencia se refiere siempre a otra experiencia, a permanecer siempre abierto a nuevas experiencias y aprender de ellas. Por eso, quien transmite experiencias no es el que "se las sabe todas", sino aquel que es consciente de que cada experiencia es única e irrepetible. Dado su carácter abierto y no definitivo, la experiencia puede verse como "negatividad" no en cuanto que su saber sea falso, sino que siempre está abierto a una nueva experiencia. De ahí que Gadamer (1992) señale que la experiencia "se aprende sufriendo". El sentido de esta frase no es que aprendemos mediante sufrimientos y errores, sino por la experiencia que en éstos se contiene. "La negatividad de la experiencia no es el sufrimiento o el dolor que ésta pueda acarrear, sino la conciencia de finitud que la experiencia transmite" (Rodríguez-Grandjean, 2002, 4). En coherencia con esta visión, el tratamiento de la experiencia en la educación en valores tiene unas claras consecuencias. A saber: que se educa en valores en y desde la experiencia, pero ésta puede ser negativa o positiva de alguien concreto y en un contexto determinado; el carácter dual de la experiencia permite el aprendizaje de los valores en referencia tanto a personas en situación de vulnerabilidad, como también de personas acogedoras, que muestran en su conducta el compromiso concreto con el valor; y por último, el aprendizaje del valor no depende sólo de lo que se piensa sobre él, de su lógica o su razón, sino también y especialmente del sentimiento que mueve a la persona concreta a comprometerse personalmente hacia su realización. Una educación en valores no puede ser sólo cognitiva, sin el necesario componente afectivo y volitivo. Con ello estamos contribuyendo a impulsar una pedagogía lejana de un idealismo excesivamente racionalista en el que los valores han estado secuestrados durante mucho tiempo.

Callejón en el centro de Murcia, España *Foto de Luis Linares*

4. Una propuesta de educación en valores en la vida familiar

Centrar la atención en la familia como agencia educadora de valores no sólo se hace desde la convicción de que ella sea una estructura de acogida de niños y adolescentes (Duch, 1997, 2002), que cumple la función de transmitir aquella configuración humana imprescindible para que las nuevas generaciones vayan convirtiéndose en seres culturales y responsables, sino que, en la actualidad, la familia presenta serias dificultades para llevar a cabo su misión transmisora de valores porque se manifiesta incapaz de discernir sobre lo que debe transmitir a las generaciones más jóvenes. Es frecuente encontrar multitud de familias que ponen en cuestión los valores que, en el pasado, han dado consistencia a un modo de ser humano. De ahí que, en el presente, se tenga la sensación de que no se sabe bien qué valores conservar y qué otros nuevos exigen la atención de madres y padres en la educación de sus hijos. Incluso para el educador resulta bastante complicado mediar entre lo viejo y lo nuevo, porque al educar a nuestros hijos decidimos si los amamos lo bastante como para hacernos responsables *de* y *por* ellos, "para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común" (Arendt, 1998, 208).

Así pues, ante la pregunta

Mural en La Facultad de Educación, U. de Valencia. *Foto de Luis Linares*

¿Qué valores debe enseñar la familia? no hay respuesta unánime. Más aún, sería un despropósito enumerar aquellos que deberían ocupar la tarea educadora de madres y padres. Vivimos en una sociedad tan plural como diversa que existen también plurales concepciones del mundo y del hombre, lo que hace superfluo cualquier propuesta homogénea de valores. Sin embargo, son bastantes los estudios que coinciden en señalar aquellos valores que, a juicio de los adultos consultados, son más prioritarios para el tiempo y espacio presente. Los datos obtenidos en una reciente investigación sobre la preferencia de valores en la educación de sus hijos por parte de madres y padres de la Región de Murcia (Mínguez, 2009) reflejan unos resultados similares a otros de ámbito nacional español (Meil, 2006) o internacional (WVS, 2005). Se constata en la mayoría de madres y padres de la Región de Murcia una tendencia a transmitir valores relacionados con la convivencia (responsabilidad, respeto-tolerancia y buenos modales), con la identidad personal (autoestima, obediencia, fuerza de voluntad y vida saludable) y con una formación adecuada para una integración socio-laboral. En contrapartida, madres y padres conceden poca importancia a la fe religiosa y el espíritu de sacrificio como valores a transmitir en la educación de sus hijos. Este último dato coincide con la tendencia de familias españolas hacia valores seculares y post-modernos (Inglehart y Welzel, 2005), sin embargo, no se puede afirmar que las familias españolas orienten la educación de sus hijos hacia valores post-tradicionales, dado que conceden bastante importancia a la familia como espacio vital común, a la calidad de las relaciones interpersonales (confianza, diálogo y autorrealización), y a valores de convivencia familiar (responsabilidad y solidaridad).

Con todo, es posible plantear una educación de los hijos en valores porque con ella la familia va creciendo, fortaleciendo la identidad personal de cada uno de sus miembros y el sentido de pertenencia a una comunidad. Ser yo con y para los demás se va haciendo cuando hay educación familiar en valores. Como afirma

Lacroix (1993, 47): "La educación de los hijos es la familia haciéndose". En definitiva, educar valores en la familia es un proceso de personalización y de comunitarización. Se trata, por tanto, de la promoción de aquellos valores que permita el descubrimiento de ser sí mismo abierto al encuentro con otros.

Si la familia es el lugar natural de la acogida, precisamente esta acogida surge del afecto y de la admiración hacia el otro. Pero esta admiración no es tan sólo una fascinación ante el nuevo ser (hijo/a), ni tampoco un solo sentirse seducido y movido por su presencia. Para que la acogida en la familia sea una praxis educativa, esta debe ser una praxis responsable, una acción ética. A diferencia de otras acciones que se limitan a una coordinación efectiva y afectiva en el ámbito familiar, la acción ética es una "relació responsorial i gratuïta amb l'altre" (Duch y Mèlich, 2004, 252). Es la aceptación de responsabilidades que se traducen en tareas de cuidado del otro como un modo de ser. "At the core of caring is a way of being among others in which you can care of others" (Taylor, 1994, 182). Así pues, el cuidar requiere de la comunicación interpersonal, del encuentro, del diálogo y, al fin y al cabo, es un ejercicio real de la compasión (Ortega y Mínguez, 1999; 2007).

¿En qué consisten las tareas de cuidado como acciones éticas en la vida familiar?
A juicio de Torralba (2006), tres elementos constituyen la naturaleza ética del cuidar: el tacto, la escucha atenta y el sentido del humor. La cuestión del tacto es fundamental para el ejercicio del cuidado en la vida familiar. En tanto que cuidar jamás es una simple declaración formal, ésta siempre es presencial y próxima. Y la educación en valores dentro de la familia no puede hacerse a distancia ni de modo virtual, sino que siempre es circunstancial, presencial. Un niño siente el cuidado de sus padres cuando están cerca de él en el sentido físico del término. Por eso, el tacto revela proximidad, aproximarse al otro desde el respeto y la atención. "Tocarle, contactar con él, rozarle, acariciar o poner la mano encima de su mano, son acciones que revelan tacto y en el universo simbólico humano, significan, por lo general, atención, respeto, proximidad, preocupación por el otro" (Torralba, 2006, 99). Pero este tacto no se reduce a que los padres sean excesivamente sensibles a los sentimientos de su hijo. Conductas demasiado "blandas" son contraproducentes en la vida familiar, cuando lo que se requiere es ser más directo y resoluto. El tacto puede ser firme y adecuado en una situación concreta, pero no se entremete ni es agresivo en el sentido de dominación explotadora y de control del otro. En el ejercicio ético del cuidar, tener tacto no sólo se relaciona con la sensibilidad humana (tocar, rozar, acariciar), sino también con la capacidad de "saber estar" con el otro. En el ámbito de las relaciones interpersonales que tanta importancia tienen para la vida familiar, el saber estar en familia significa decir lo más conveniente y saber callar, saber retirarse en el momento adecuado y saber adoptar la posición física a la situación que se está viviendo. Es saber lo que hay que hacer y lo que no se tiene que hacer en un momento determinado (Manen, 1998).

La escucha atenta es un modo de "saber estar" ante el otro de modo ético. Estar atento a nuestro hijo no es sólo cuestión de tacto, sino también reflejo de nuestra capacidad de escucha. No resulta fácil el ejercicio de la escucha atenta en la vida familiar cuando, al menos, los padres están más atentos a sus propios relatos, argumentaciones

El Moisés de Miguel Angel. Roma, Italia. *Alberto Gárate R*

y fijaciones personales. Escuchar al hijo requiere una disposición de "vaciamiento personal" para recibir lo que viene de fuera, del otro, de mi hijo. Aunque parezca extraño, tal vaciamiento no se corresponde con una actitud de silencio o mutismo de mí ante él, sino de atender a su demanda, a su relato autobiográfico, a lo que le ocurre aquí y ahora. Y para eso el hijo necesita de un "oyente atento", porque escuchar es un modo de ser que compromete por completo. Antes que "hablador", los padres deben adoptar el papel de "escuchador" en la medida que se abren al otro y se dejan interrogar por lo que

está fuera de ellos. No es posible evitar la cerrazón y el solipsismo de muchos padres si no tienen respeto frente a la voz que le llama, si no dan espacio a su hijo. Así pues, la escucha atenta es estar a su entera disposición, ayudarle a superar sus situaciones personales, velar por él y considerarle como sujeto de preocupación. Así como la escucha atenta requiere de espacio para que el hijo sea, también reclama de tiempo para expresar sentimientos e ideas. Uno de los problemas que viven con mayor preocupación madres y padres es el tiempo dedicado a la familia. Cuando no se dispone de tiempo para escuchar al otro entonces no existe vida familiar. Desafortunadamente, la "gestión" del tiempo familiar en nuestra cultura se ha reducido a la realización de rutinas y tareas domésticas, mientras que el tiempo de escuchar y de hablar, de disponibilidad hacia el otro, generador de la relacionalidad familiar, se ha relegado a un plano menor en favor de otros objetivos que pretenden la rentabilidad económica como principal valor de la familia.

Tumba de Miguel Angel. Florencia, Italia. *Alberto Gárate R.*

El sentido del humor abre posibilidades personales para desarrollar acciones de cuidado ante situaciones tensas, desagradables o delicadas. Hay momentos en la vida familiar que surgen situaciones en las que las relaciones entre madres, padres e hijos se atascan y parecen irreversibles, incómodas e inseguras. Por eso no es difícil admitir que la convivencia con niños y adolescentes, en la convivencia familiar, no está libre de momentos agotadores o desesperantes. Pero el humor puede suavizar dichas situaciones. El humor es especialmente eficaz cuando alguien tiene que hacer frente a sus propias debilidades, deficiencias, fallos o fracasos. Realizar acciones de cuidado con sentido del humor no se identifica necesariamente con la ridiculización, la broma pesada, el desprecio, la ironía o la burla provocadora. El humor está estrechamente relacionado con la capacidad de poner distancia, de relativizar lo relativo y de absolutizar lo absoluto (Domínguez, 1997). Se trata de un sentido más sutil que se corresponde con la habilidad para liberar tensiones, restablecer las relaciones interpersonales y favorecer un clima acogedor y abierto. El humor aumenta la atención hacia comportamientos valiosos de respeto-tolerancia, a ver la relatividad de los problemas sin perder el sentido de los valores. Más que algo espontáneo o genético, el humor es una disposición aprendida a cuidar del otro. "Aprendemos a mirar la vida con sentido del humor cuando somos capaces de ignorar las imperfecciones y fricciones que acompañan los acontecimientos de la existencia diaria" (Manen, 1998, 209). El humor es cuidado del otro porque sabe esperar sin desesperar nunca, que en el proceso de crecimiento personal del hijo hay "turbulencias", pero que los padres son una referencia de reconocimiento y confianza ilimitada. Humor, por último, para asumir las limitaciones y carencias como educadores que no desesperan porque no caen en la fácil lamentación de no saber educar a sus hijos, sino que aprenden también con el hijo a ser padres.

Por último, el cuidado responsable como forma de educar valores dentro de la vida familiar se desenvuelve en la trama de la comunicación interpersonal. Ello significa que la transmisión de valores se hace, ante todo, dándose uno mismo al otro. Lo que se comunica al otro es uno mismo, lo que cada padre o madre es. Los valores se hacen efectivos en la propia vida asumiendo compromisos,

mostrando ilusiones o también manifestando nuestras frustraciones, nuestra incredulidad o escepticismo. Los valores que transmite cada madre o padre lo hace desde lo que uno es, hace y cómo lo hace, con qué actitud se manifiesta y cómo se relaciona con su hijo. Por lo que el diálogo se revela como un valor necesario para la convivencia cordial de la vida familiar. Así, el diálogo se transmite en la vida familiar en la medida en que se ofrece desde la coherencia de la propia conducta. En otro lugar escribíamos: "no entendemos el diálogo… reducido a una confrontación dialéctica… limitada a un puro ejercicio intelectual… El diálogo es encuentro con el otro a través de la palabra, del gesto, la presencia" (Ortega y Mínguez, 2001, 48-49). Es tarea primordial procurar que este valor sea asumido y vivido como un modo de ser, como testimonio, pues se aprende en y desde lo que se testifica. "La verdad de una cosmovisión no se prueba en las nubes, sino en la vida vivida. Verdadero es lo que se testifica" (Buber, 2004, 36). Junto al valor del diálogo, básico para hacer familia, está también el valor de la tolerancia tan necesario como imprescindible para que la familia esté abierta al exterior, a un mundo plural y diverso como el actual. En otro lugar ya hemos descrito el significado de la tolerancia (Ortega y Mínguez, 2001), tan sólo aquí hacemos una breve mención a dos rasgos de este valor que son fundamentales en la convivencia democrática: por una parte, el carácter activo de la tolerancia activa que consiste en no sólo permitir la manifestación de otras conductas de acuerdo con sus creencias o convicciones, sino también en la promoción de otras formas de vida y de pensamiento que juzguen más convenientes para ellos, aunque sean opuestas o distintas a las mías; por otro lado, una profundización del valor de la tolerancia en la vida familiar, esto es, una expresión de la tolerancia de modo más radical, que implica la aceptación y acogida del otro diferente, con sus creencias, opiniones y modos de vida (Ortega, 2009). Antes que las ideas y las creencias, está la acogida y reconocimiento del otro diferente y la vida familiar puede ser un espacio idóneo en la práctica de ese otro distinto.

Todo lo expuesto hasta aquí ha sido un intento de aportar luz a una de las funciones educativas, quizá la más importante, de la familia. Las personas

Una mirada a San Angelo. Roma, Italia. *Alberto Gárate R.*

que viven en familia necesitan orientación y confianza en que su vida en común es merecedora de reconocimiento y apoyo. Necesitan la estima y la serenidad de vivir durante un tiempo indeterminado. Con bastante frecuencia, la vida familiar no responde a un modelo ideal por motivos muy diversos. Pero la decisión de vivir en comunidad, prolongarse durante largo tiempo y asumir una responsabilidad mutua son pilares básicos para convertir en familia la vida en común. No hay garantía alguna de vida familiar duradera y lograda. Pero allí donde un hombre y una mujer se confían a largo plazo para dar pasos nuevos, también con los hijos, que persiguen valores y con su vida lo hacen testimonio, seguirá habiendo hasta donde quieran familia.

Bibliografía

Amengual, G. (2008). La experiencia en el pensamiento de Walter Benjamín. En Amengual, G., Cabot, M., y Vermal, J. L. (Eds.). *Ruptura de la tradición.* Madrid, Trotta.

Arendt, H. (1998). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.

Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio.* Barcelona, Paidós.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación.* Barcelona, Paidós.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil.* Madrid, Siglo XXI.

Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinvención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, Paidós.

Bermejo, J. C. (2005). *Inteligencia emocional. La sabiduría del corazón en la salud y la acción social*". Santander, Sal Terrae.

Bermejo, J. C. y Ribot, P. (2007). *La relación de ayuda en el ámbito educativo.* Santander, Sal Terrae.

Bonete, E. (1995). *La faz oculta de la modernidad.* Madrid, Tecnos.

Buber, M. (2004). *El camino de ser humano y otros escritos*. Madrid, Fundación Mounier.

Comins Mingol, I. (2009). *Filosofía del cuidar.* Barcelona, Icaria.

Domingo, A. (2006). *Ética de la vida familiar*. Bilbao, DDB.

Domínguez, X. M. (1997). Humor, en AA.VV. *Diccionario de Pensamiento contemporáneo*. Madrid, Eds S. Pablo.

Domínguez, X. M. (2007). *Antropología de la familia*. Madrid, B.A.C.

Donati, P. (2003). *Manual de Sociología de la Familia.* Pamplona, Eunsa.

Dubet, F., y Martucelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Losada.

Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto.* Barcelona, Herder.

Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad.* Barcelona, Paidós.

Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana.* Madrid, Trotta.

Duch, Ll. y Mèlich, J. C. (2004). *Ambigüitats de l'amor. Antropologia de la vida quotidiana*. Barcelona, PAM.

Escudero, J. A. (2007). Hacia una fenomenología de los afectos: Martin Heidegger y Max Scheler. *Thémata. Revista de Filosofía*. Nº 39, 365-368.

Fullat, O. (1995). *El pasmo de ser hombre.* Barcelona, Ariel.

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método.* Salamanca, Eds. Sígueme.

García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo.* Barcelona, Herder.

Gilligan, C. (1995). Moral Orientation and Moral Development, en V. Held (Edt.) *Justice and Care: Essential Readings in Feminist Ethics*. Colorado, Westview Press.

Hegel, G. W. F. (1985). *Fenomenología del espíritu.* Madrid, F.C.E.

Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica.* Madrid, Alianza Editorial.

Inglehart, R., y Welzel, Ch. (2005). *Modernization, Cultural Change and Democracy.* New York, Cambridge University Press.

Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad.* Barcelona, Península.

Katz, M., Noddings, N., Strike, K. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación.* Barcelona: Idea Books.

Lacroix, J. (1993). *Fuerza y debilidades de la familia.* Madrid, Acción Cultural Cristiana.

Lévinas, E. (1987). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca, Sígueme.

Lévinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre.* Madrid, Caparrós.

Lipovetsky, G, (2008). *La sociedad de la decepción.* Barcelona, Anagrama.

Luhman, N. (1996). *Confianza.*

Barcelona, Anthropos.
Luhman, N. (2008). *El amor como pasión.* Barcelona, Península.
Macmurray, J. (2006). *Personas en relación.* Madrid, Fundación Mounier.
Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona, Paidós.
Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual.* Barcelona, Fundación La Caixa.
Mínguez, R. (2009). *Evaluación de un programa de educación familiar. El cuidado responsable en familias con hijos escolarizados.* Informe de Investigación 05718/PHCS/07. Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia.
Mounier, E. (1990). El personalismo. En *Obras completas.* Salamanca, Sígueme.
Ortega, P. (2009). Educar en tiempos inciertos. En Parada, J. L., y González, J. (Eds.). *La familia como espacio educativo.* Murcia, Editum.
Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.
Ortega, P., y Mínguez, R. (1999). The Role of Compassion in Moral Education. *Journal of Moral Education.* V. 28; N. 1; March; pp. 5–18.
Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 15, pp. 33-56.
Ortega, P., y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria.* Vol. 19; pp. 117–137.
Ortega, P., y Hernández, (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación.* 45, 4.
Pastor, G. (2002). *La familia en España. Sociología de un cambio*. Salamanca, Sígueme.
Rodríguez-Grandjean, P. (2002). Experiencia, tradición e historicidad en Gadamer. *A parte Rei. Revista de Filosofía.* Nº 4, pp. 1–18.
Salles, A. (1999) Percepción y emociones en la moralidad. *Isegoría* (20), pp. 217-226.
Scheler, M. (1990). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Librería del Jurista.
Schrecker, P. (1970). La familia como institución transmisora de la tradición. En AA.VV. *La familia.* Barcelona, Península.
Steiner, G. (1998). *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura.* Barcelona, Gedisa.
Taylor C. (1994). Philosophical reflections on caring practices. En: Phillips, S. S., y Benner P., (Eds). *The Crisis of Care. Affirming and Restoring Caring Practices in the Helping Professions.* Washington, Georgetown University Press; pp. 174–187.
Théry, I. (1996). Différence des sexes et différence des générations. L'institution familiale en déshérence. *Revue Esprit.* Diciembre, pp. 65-90.
Todorov, T. (2008). *Frente al límite.* Madrid, Siglo XXI.
Torralba, F. (1998). *Antropología del cuidar.* Madrid, MAPFRE.
Torralba, F. (2006). *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y problemas.* Madrid, Editorial MAPFRE.
Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy.* Barcelona, Paidós.
WVS (2005). *World Values Survey*, 2002-2004, datos disponibles en http: //www.jdsurvey.com/.
Zubiri, X. (1987). *Naturaleza, historia, Dios.* Madrid, Alianza Editorial.

Leer y escribir

por Jorge Ortega

La primera idea que tuve de lo que entendemos por literatura me llegó a través del oído. Fue la voz de la abuela leyéndonos episodios del Antiguo Testamento y las fábulas de Esopo a la orilla de la cama. Pasarían luego varios años para que yo redescubriera el territorio de la palabra. Antes de comenzar a esbozar mis poemas iniciales, al declinar la adolescencia, la literatura era para mí sonido y no signo: oralidad. Leía, por así decir, escuchando, y mi relación con el texto escrito como arquetipo literario por antonomasia resultaba prácticamente inexistente. Pero sabía por intuición que la palabra hablada poseía un relieve artístico y sobrecogedor comparable al de las canciones que emanaban de la radio y conocíamos de memoria. Música y lenguaje eran vasos comunicantes que vaciaban en mí y en los amigos sus efectos y propiedades. Tanto ellos como yo encontrábamos ahí lo que yo iba a encontrar después en la caja de sorpresas de los libros. Así, reunidos en la casa de alguno a disfrutar la novedad discográfica del verano, titubeábamos entre contarnos las anécdotas de la semana o abocarnos a oír las melodías.

Esta misma disyuntiva me ha acompañado en mi carrera de escritor y en mi práctica lectora, al punto de que, como le ha sucedido a la mayoría de mis colegas, a veces no sé si prefiero escribir o leer. Ambas vocaciones me han deparado juntas y por separado una satisfacción infinita, pero es cierto que frente al panorama igualmente infinito de las lecturas y los escritos pendientes todo autor duda momentáneamente entre la tentación de abandonar la escritura y abocarse a leer, o la de robarle más tiempo a las lecturas para escribir cuanto no se ha podido y se desea escribir, los postergados sueños del tintero. La verdad es que las dos ocupaciones se requieren mutuamente. Contradiciendo a quienes se obstinan en pensar con ingenuidad que en la medida que un autor lea sistemáticamente verá disminuida su capacidad creadora o la personalidad de su estilo, quiero apurarme a resaltar que no existe cantidad ni calidad de lecturas que no tengan una repercusión positiva en el escritor, sea estimulando su imaginación a través de la noción de nuevos mundos ficcionales o llamativas vías de expresión o, en el peor de los casos, previniendo acerca de qué es lo que no se debe hacer en el ámbito de la escritura o cuáles descuidos no debieran cometerse.

El editor argentino Alberto Manguel (1948) ha sostenido que "La lectura no suele detenerse en la última página de un libro, sino continuar más allá, contagiando a otros lectores y engendrando nuevos libros. Un libro que nos conmueve, nos irrita o nos hace reír, nos incita a hablar de él, a rodearlo de comentarios y glosas, a reescribirlo según nuestro entendimiento". La observación de Manguel aduce, pues, la doble función simbiótica de la literatura en tanto que experiencia lectora y de escritura creativa. El puente que podría unir lo uno y lo otro sería el de la acción recreadora que profesa el lector con el texto ajeno que lee y la que cumple el propio escritor como rehacedor del conjunto de textos que integran su historial de lecturas, hayan incidido directamente, o no, en su trabajo artístico. No obstante, esta facultad recreadora no es factible en ausencia de uno de los atributos elementales de la dimensión literaria: la imaginación, regla de oro de cualquier pieza de arte con el mínimo grado de solvencia, y que desde mi punto de vista tienen que exhibir por igual escritor y lector para asegurar el rendimiento de sus respectivas expectativas de la literatura.

La imaginación constituye entonces un requisito común entre el autor y el lector, posiciones que habría que asumir en el sentido más amplio. Si bien el escritor es quien concibe materialmente el texto, es también él mismo un lector de otros autores y de su propio trabajo a través de la fase de corrección, revisión o reconsideración que exige el texto antes de publicarse; igualmente, si bien el lector es quien legitima en gran parte la finalidad de la literatura, es también él un coautor del texto que procura al dotarlo de legibilidad y redondear de tal modo el ciclo de la obra mediante su recepción activa, no pasiva. Hace poco el narrador catalán Enrique Vila-Matas habló del "talento del lector" para resaltar que "Las mismas habilidades que se necesitan para

escribir se necesitan para leer", ya que "el viaje de la lectura pasa muchas veces por terrenos difíciles que exigen tolerancia, espíritu libre, capacidad de emoción inteligente, deseos de comprender al otro y de acercarse a un lenguaje distinto al de nuestras tiranías cotidianas". Así, el más ideal de los escenarios es aquel en que el autor no es menos lector que el destinatario del texto literario ni éste menos imaginativo que el escritor. La circulación de la obra culmina donde hay un lector que sabe apreciar su plasmación y contenido, abstrayéndose en sus páginas como frente al rojizo abismo de un atardecer o rindiéndose a su magnetismo como ante un eclipse, libros del paisaje tampoco menos provechosos que los que intentamos hacer, deshacer y rehacer noche a noche los escritores como el lienzo de Penélope.

Capitular de códice miniado.

Más allá de que estos planteamientos aludan la tesis de «obra abierta» de Umberto Eco (1932), donde la "indeterminación" en las tareas de emisión y acogida de la composición literaria genera en consecuencia lo que José Ferrater Mora denominó "campo de posibilidad", deseo reivindicar la relatividad de la lectura y la escritura como algo más que asignaturas complementarias en pos de la unidad. Me refiero, en todo caso, a la misión unificadora que desempeña la imaginación sensible, receptiva e ilustrada para deconstruir la sugestividad del texto y renovar su repertorio de significaciones a partir de una interpretación sesgada con base en la circunstancia, el bagaje de conocimientos y la memoria experiencial del lector. Incluyo en tal categoría la participación del autor literario, dado que, como he insistido, también él ejerce una función lectora sobre la realidad individual o social, objetiva o subjetiva que lo delimita. Recurriendo al ejemplo de la metáfora especular, el escritor lee la existencia en sí mismo al descubrirse reflejado en el espejo de la hoja en blanco y en la tela de signos que poco a poco la va poblando, cifra del fragmento de mundo que codifica literariamente el autor.

Todos somos de un modo u otro lectores de nuestro entorno al asimilar lo que ocurre alrededor y desarrollar una noción de la vida que nos rodea, de aquello que somos a la luz de lo que son los demás, nuestros semejantes. La piedra de toque del ser que es cada uno radica justamente en un más allá extrapersonal que se despliega donde viene a acabar el silencioso país de la interioridad. Los mecanismos de la creación literaria, a un tiempo racionales e irracionales, ininteligibles e inteligibles, proceden de forma análoga. La gestación de un texto poético comporta un grado de apertura hacia las causas o motivos que lo han propiciado y la gama de recursos expresivos que el autor hizo concurrir espontánea o premeditadamente. Esa apertura supone una manera de leer tanto un momento real o ficticio de índole poética como la tradición literaria, por vanguardista que sea, y el bagaje cultural del escritor. Cada poeta posee al respecto un compás de visión, cuya amplitud implica, como digo, un nivel de lectura sobre la multiplicidad de factores cruciales o accesorios que intervienen en los impredecibles senderos de la composición.

Durante los más de quince años transcurridos desde que publiqué mi primer volumen de poesía, siento que he vivido mis lecturas literarias como parte del mismo estado de alerta interior que define mi actividad creadora. Escribir y leer no han sido la ida y vuelta de un camino, sino un solo camino de ida sin regreso, o sea, un itinerario lineal, irrepetible, jalonado por lo que Roland Barthes llamó el placer del texto, una actitud gozosa ante la escritura propia y ajena no exenta, claro, de zozobra y sequía, particularmente en lo que toca a

los desafíos de la invención. Pero tal como T.S. Eliot se refugiaba en la redacción de prosa crítica y reflexiva al atravesar los páramos de la aridez creativa en poesía, yo leo cuando no escribo y cuando escribo, y esa constante se ha vuelto una condición inherente al hecho de escribir, de concebir literatura, producir arte con las palabras, hasta el punto que la aventura lectora ha constituido varias ocasiones, para no exagerar arguyendo que siempre, el motor de mi trabajo poético. Del contacto primerizo o repetido con la obra de otros autores salen chispas. Hay lecturas que nos mueven a escribir al encender adentro de uno el pebetero de la experimentación y el delirio verbales.

A este respecto, hubo entre varios poetas de nuestro idioma que descubrí muy joven dos que supusieron una inolvidable lección de maestría y fabulación: Federico García Lorca y Pablo Neruda. Mientras uno encarnaba el crisol de la España milenaria, especialmente la mozárabe, otro la exuberancia del temperamento poético latinoamericano; mientras uno desmenuzaba con prodigio la médula del folclore popular ibérico, entreverado con las incursiones de la modernidad literaria, otro disponía un paradigma de aclimatación de las formas clásicas de la lírica castellana a la pronunciación, el pensamiento y el talante anímico de la América mestiza y su proclividad reformista; mientras García Lorca deparaba la transferencia de un legado cultural, Neruda un profundo y sutil impacto psíquico. Ambos poetas me enseñaron a vislumbrar en el oficio un compromiso ético que no daba cabida a la improvisación; y, en la lectura que hacía de ellos, por ende, un hábito encaminado al aprendizaje y el perfeccionamiento. Con la misma fruición que yo los leí, a mediados de 1987, los dos leyeron a su vez a Berceo, Garcilaso, Rubén Darío y André Breton, ampliando su ángulo de visión sobre las avenidas históricas de la escritura poética, por divergentes que fuesen los rumbos.

Detalle de códice de la Biblioteca Medicea Laurenziana, Florencia.

La continuidad de una casta literaria es la saga de relevos generacionales que la han eslabonado y de la manutención los usos lectorales en la sucesión de esas camadas. Si los rasgos perennes de una tradición perviven al curso de las décadas, es porque los escritores que la han ido engrosando han alimentado la memorización colectiva de una literatura a expensas del ejercicio consciente de la práctica lectora. Por lo anterior, sí, y, parejamente, por el adiestramiento de una comunidad de lectores —articulada en notable proporción por los mismísimos autores— que ha fomentado con la hegemonía de un gusto literario —adoptado con la aplicación metódica del hábito lector— la paulatina cimentación de un canon. Toda tradición se ampara en sus lectores, sean o no escritores, pues su transmisión se funda en el hecho de que se la domine. Cuando esto concuerda con la facultad creadora, estamos ante el conocimiento pragmático de la tradición desplegado por los autores, los editores y los críticos literarios. Como las lenguas muertas, una rama de la literatura deja de serlo al perder usuarios o adeptos, quienes le conceden sostenimiento por conducto del flujo informativo y la supervivencia de su universo.

A propósito de Lorca, pongo sobre la mesa el caso de la generación española de 1927 para ejemplarizar la transfusión de sentido que efectúa un grupo de lectores avezados sobre un corpus literario para que éste perdure como modelo de creación. A razón de la feliz coyuntura de las edades, los temples y las inclinaciones, esta insigne promoción compuesta de extraordinarios poetas llevó a cabo un resarcimiento de la poética aureosecular, o de los Siglos de Oro, en torno a la conmemoración del tercer centenario de la muerte de Luis de Góngora. El discernimiento de la obra del autor cordobés, y la afinidad con su humor poético, condujo a restaurar su legado en el santuario de la lírica hispana. La relectura dio realce a una poética y ratificó su legitimidad hacia la posteridad, incorporándola al canon ecuménico por dos vías: como alternativa de lectura y como una escritura inspiradora de otras escrituras. He ahí una

genealogía literaria. Valores estéticos e intereses expositivos se convierten en auténticas estirpes que cobran prominencia en tanto que preservan la cofradía de lectores a secas y lectores-autores que las mantengan vigentes y en circulación. No se trata únicamente de distinguir una literatura sobre otra, sino de asegurar la renovación de esa literatura mediante una creación crítica apta de restablecer la herencia de su tradición en virtud de los indicios artísticos de la actualidad.

Para que subsista una tradición no basta que los escritores que han abrevado en su fuente traigan intacto, del pasado, su magisterio. Se requiere el don de la variante, que es la suficiencia para innovar a partir de una esencia o de la acumulación de los más logrados productos de tal linaje. Si Gilbert Highet recalcó en su magnífico estudio de *La tradición clásica* que la imitación y la traducción fueron las instancias de la creación literaria en el Renacimiento, conviene apuntar que desde el Romanticismo el factor de originalidad resultante del mérito unipersonal se instauró como una de las cualidades señeras del fenómeno creativo. Pero hay que advertir que hasta el mínimo intento de búsqueda de esa originalidad conlleva radicalmente la codificación del palmarés de lecturas formativas del autor. La filiación de una obra está en función del corpus al cual pertenecen sus referentes, o sea, de las inferencias que pudiese suscitar dicha obra en el concierto de la tradición local o universal, idiomática o estilística con la que el escritor se halla presuntamente identificado. No hay generación espontánea ni isla sin raíces. Cada obra surge en determinado contexto y es casi un fruto de las obras que la han antecedido en afinidades. Su probabilidad de futuro es ciertamente su probabilidad de cristalizar en el desvío de un paradigma.

La historia de la literatura es la historia de las diferentes versiones de unos cuantos tópicos. Kurt Vonnegut declaró alguna vez que no pasan de ocho los tipos de relato general que el prosista de ficción puede emprender. Así, los problemas y las experiencias planteadas por el arte podrían continuar siendo las de siempre, pero revestidas de una expresión desusada según el margen de afirmación personal. El erotismo ha estado latente en los textos de la Antigüedad, la Edad Media y la era contemporánea, mas cada exponente ha encontrado la clave retórica para inducir de un modo perdurable, de acuerdo a sus ambiciones, su testimonio en la materia. Para evitar repetir lo que los otros han comunicado sobre esa sensación básica de la humanidad, los poetas de diversas épocas han atesorado un conocimiento autorizado de la tradición; la lectura les ha permitido afinar su proyecto creativo, haciéndoles ver el filón inexplorado para encargarse de un tema sin caer en el lugar común. Una literatura que funciona es una literatura ha sabido sortear este riesgo, divisando en la lectura una praxis implícita al trabajo de creación. La mejor escritura es la que se escribe desde, contra y junto a la de nuestros coetáneos y nuestros precursores. Una definición parcial de la propia creación es la de un consenso entre el vuelo de la ensoñación individual y la gravedad de la cultura literaria absorbida en los libros y la vida.

Un "San Jerónimo" (1472-1473) de Antonello da Messina.

No en vano el novelista español Antonio Muñoz Molina (1956) ha apuntado que "empezar a leer se parece mucho a empezar a escribir: es encontrar un hilo y seguirlo, escuchar una voz y dejarse hechizar y guiar por ella". Escritura y lectura comparten, pues, un mismo señuelo y una misma recompensa: el gusto por la intriga y el hallazgo, el misterio y la revelación. Igual que el lector, el autor, independientemente del género que ejerza, avanza imantado por los enigmas inherentes a la confección del texto. Sabe que algo le espera al final del túnel, al término de esa galería de recámaras sombrías y claroscuras que son las distintas etapas de evolución del producto literario antes de ser acabado. En sentido estricto, no hay escritores omniscientes que tengan resuelto cada ápice de la pieza que

elaboran. Cuando uno está inmerso en el proceso de concepción del poema, el relato, el drama o el capítulo de la novela, conoce lo mismo que el lector. No es posible saber lo que sucederá en los próximos párrafos o versos. Por más que se trace un plan, la creación está permanentemente sujeta a las pulsiones de la imaginación. Ambos, lector y autor, se desplazan a la deriva y a expensas del texto, el soporte comunitario que los reúne. Tanto el escritor como su otro yo, el lector; y tanto el lector como su yo recreador, van a ciegas por el laberinto de lo que Alfonso Reyes tituló la experiencia literaria, sobrellevando una tensión de equiparable intensidad para con los dilemas del texto poético o narrativo.

Sin lectura no hay entonces escritura, y tampoco hay lectura fértil sin el resorte de la imaginación que el lector debe aportar como parte de su contribución al ciclo vital de la obra literaria. Si falta un componente del binomio, la tarea lectora o compositiva se torna un evento afásico, aislado de todo contexto enriquecedor. Escritor que no lee o que trata de soslayar el influjo de la lectura en el oficio creativo se condena de antemano al fracaso como portador de una noticia literaria de auténtica representación humana, allanada a la contaminación fructífera del prójimo. Asimismo, lector que no despeja su mente a la proyección del portento imaginativo es ya un lector a medias que impedirá en él la asunción cabal del texto, viendo así disminuido el potencial del libro que retiene entre sus manos. Como todo arte, la literatura no destaca por su lenguaje explícito. Más que una aglutinación de enunciados categóricos, el texto literario es una trama de insinuaciones y sugerencias; si algún imperativo lo traspasa es el de la libertad, el de la movilidad para asumirse en una pluralidad de sentidos y perspectivas de lectura. La vocación del lector no es, pues, menos dinámica y propositiva que la del autor; involucra un nivel de entrega y aportación tan decisivo como el de la propia creación. Todo lector constituye en el fondo un rastreador de conjeturas.

La identidad del escritor oculta la identidad de un lector. Una obra se manifiesta a primera vista por cuanto ofrece a través de lo que trata y el modo de expresarlo. Sin embargo, toda escritura admisible depara una red de conexiones con lo leído que se torna visible o invisible mientras el lector posea la competencia para percibir los ecos de una literatura precedente. Esta autoridad tiene un nombre más amable: complicidad. A mayor disposición para captar tales reminiscencias, mayor rendimiento del texto como plétora de significados. Si hay algo que une al lector y al autor es su respectiva condición de lectores. La lectura es la actividad que subyace en cualquier experiencia de tipo literario, en cualquier vivencialidad del texto como espacio de creación y recreación. No obstante, es preciso distinguir la ubicación procesal de los dos actores esenciales del fenómeno: mientras que para el escritor el texto simboliza un punto de llegada, para el lector un punto de partida. Donde culmina el trabajo del autor inicia el del lector: el escritor queda liberado de la función creadora, vuelve sobre sus pasos y recupera en un segundo momento el cargo de lector de otras obras, en tanto que el primer lector adopta la función de fruidor, intérprete o reproductor del texto al que acude en carácter de usuario y concebido por aquél escritor.

Como autor de poemas, ensayos, traducciones, artículos y reseñas, suscribo cada una de las ideas que he perfilado aquí sobre la relación proporcional entre las funciones lectora y creadora, para mí dos aptitudes coexistentes e indisociables. De pronto una demanda más atención que la otra, como es lógico suponer, pero la reciprocidad se mantiene mediante el relevo o la paridad y nunca alcanza la disolución. Sin lectores no hay literatura y sin escritores no hay lectores. Por obvio que esto parezca, es preciso insistir en que la suficiencia de un escritor depende tanto de su genio inventivo como de la representatividad de

referentes que pauten su criterio. La fortuna de los lectores como destinatarios de materiales literarios de alta calidad depende también de ello, pues en la medida que el autor nos ofrezca una obra producto de un criterio de estrechos horizontes culturales el receptor no encontrará ahí las condiciones óptimas para acometer de modo confiable la misión de recrear el texto o salir en busca de lo que Michael Riffaterre llamó la *signifiance*, un concepto para evocar la razón oculta de un texto literario fuera de su razón aparente. Recordemos que el imaginario de toda escritura individual está consciente o inconscientemente trastocado por el prisma luminoso de las lecturas que lo han alumbrado.

Apenas creo necesario señalar que estas líneas conllevan, en suma, una reiteración de la lectura como el común denominador del acto creador en literatura y, muy posiblemente, en el resto de disciplinas artísticas, a la par de una connotación simbólica del término que permite entenderlo como una tentativa de explorar, analizar, redescubrir y ponderar la realidad, haciendo acopio de esos registros verídicos o ilusorios que pudieran articular una obra o dar pie a ella. Lo mismo que la música y el lenguaje oral, escribir y leer son ámbitos que se corresponden y necesitan para fraguar un producto literario que, apelando a las combinaciones inventivas del conocimiento y la imaginación, destaque tanto por su destreza técnica

y la peculiaridad de su estilo como por el impacto revelador de su contenido. Parafraseando a Muñoz Molina, para empezar a escribir hay que empezar leyendo. El buen escritor entraña un buen lector. La lectura está en los libros y en nuestro alrededor, en la sagacidad para transformar la experiencia testimonial y la caligrafía de la imaginación en materia literaria. Sin la voluntad para mentalizar nuevos mundos no hay lectura que valga. Para resumir y concluir, transcribo un poema inédito mío, "Prójimo", que subraya el ceñido vínculo semántico entre el autor y el anónimo destinatario de toda obra literaria:

Nada como el desierto del papel
para inscribir la nada. Su blancura
es punto de partida y horizonte
al cruzar el Sahara del poema.
El fin de la escritura es la otredad:
al término de un texto nos aguarda
otra vez el silencio, su extensión
de llano sin fronteras a la vista.
Entre la certidumbre del comienzo
y el invisible puerto que respira
más allá del poema, una neblina
de difusas facciones: el lector.

El de las letras que trascendieron. Palacio de los Oficios. Florencia, Italia.
Alberto Gárate R.

La dimensión ética, la docencia y el modelo educativo en el Cetys

Luis Enrique Linares Borboa
Adriana López Bañuelos
Alberto Gárate Rivera

Resumen

El presente trabajo aborda un problema fundamental para cualquier institución educativa: la formación de sus docentes, pero analizada ésta desde la dimensión ética. El texto, pensado como pretexto para que los profesores puedan hacer una reflexión sobre sí mismos, presenta una estructura en tres bloques. Una primera parte aborda la figura docente desde su dimensión ética, que puede ser retomada desde cualquier institución educativa. De ahí se pasa a un segundo plano, más concreto, referido a las implicaciones que tiene ser profesor en CETYS Universidad, de acuerdo a consideraciones extraídas del modelo educativo de la institución y a la tipología docente que se propone como el ideal a alcanzar. Con las reflexiones anteriores a mano, se presenta la tercera parte del texto, que corresponde a un ejercicio de autoevaluación desarrollado entre profesores de la institución, con la finalidad de hacer una comparación la percepción de los docentes y el tipo ideal que se plantea.

El ejercicio, siendo exploratorio, y con la participación de una muestra de profesores, vale la pena ser revisado porque expresa, desde la realidad, el pensamiento de quienes, en la cotidianeidad de su trabajo en el aula, buscan explorar los caminos que les permitan fortalecerse más para contribuir a la formación de personas. De las similitudes y las diferencias encontradas entre la realidad y la tipología propuesta, surgen líneas para –colectivamente- continuar el trabajo de formación docente, y el resultado se presta, igualmente, para que cada profesor asuma su realidad de una manera más consciente.

I. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE SER DOCENTE

La preocupación por la formación ética del docente es un problema que se ha abordado en múltiples ocasiones y ha generado diversos trabajos sobre esta faceta de la educación (Day, 2006; Tardif, 2004; Altarejos, Ibánez, Jordán y Jover, 2003). Partiendo de algunas de esas reflexiones, se presenta un trabajo que intenta ser una aproximación al perfil ético de los docentes de nivel licenciatura en el CETYS Universidad, visto desde la óptica de los estudiantes. Si bien el estudio no intenta ofrecer conclusiones definitivas, aporta en cambio material para reflexionar, tanto desde una perspectiva teórica, como de manera empírica sobre el comportamiento ético cotidiano de los profesores.

El siglo XXI con todas sus esperanzas y sus temores presenta muchas rupturas con el pasado, pero conserva al mismo tiempo una serie de rasgos y prácticas que no podemos dejar de descubrir como retos; uno de ellos, la educación, ocupa un lugar especial, por la aportación que ofrece a la humanidad para ser más humana y humanizadora. Desde luego, cuando se habla de educación, hay múltiples elementos que entran en juego, pero el docente ocupa, sin duda, un lugar de responsabilidad en el proceso educativo. De su figura, sobre todo de su figura como agente que contribuye a desarrollar un ambiente ético, hablaremos en este trabajo.

El profesor debe reconocer que cuando está frente a un alumno, en realidad está frente a una persona de la cual es responsable, y ante la cual se espera que vaya marcando criterios que faciliten al formando comprender como situarse de una mejor manera frente al mundo. Este reconocimiento convierte a la

Textos para la historia. La Alhambra, Granada *Alberto Gárate R.*

educación en un acto ético, pues cuando se establecen criterios para actuar frente a y en el mundo, estamos aceptando algunas cosas y rechazando otras, pero además, de manera más profunda y más importante, el profesor ayuda en ese discernimiento porque descubre que sus alumnos, o mejor, cada alumno, es una persona que vale, y por tanto, digna de ser ayudada a que desarrolle todo lo que la humanice más. La dimensión moral, en términos generales, suele ser vista como un elemento natural de la educación (Nucci, 2003), aunque no siempre se preste atención a la forma en que se desarrolla, ni se estudie el comportamiento moral del profesor, agente indiscutible en este proceso.

Cuando se piensa en las relaciones que se gestan dentro de un aula, la visión que se obtiene es asimétrica, pues el profesor tiene la autoridad formal y real para decidir sobre los acontecimientos que se presentan en el aula. Esto significa una gran responsabilidad, pues, como señalan Escámez y Gil (2001) quien tiene poder para decidir y hacer, adquiere un mayor grado de responsabilidad. Este compromiso de asumir las consecuencias de las decisiones tomadas, implica la aceptación de una dimensión ética que forma parte de la naturaleza misma de la docencia, si bien este punto no es reflexionado y vivido congruentemente y de manera constante por todos aquellos que trabajan dentro de un aula.

El profesor, cuando llega a la escuela, no deja de ser persona, y por tanto, sigue viviendo de acuerdo a los valores en los que cree, quedando así siempre expuesto ante los alumnos (Ortega y Mínguez, 2001). Por lo mismo, toda su acción pedagógica se convierte, por sí misma, en acción para el desarrollo o el estancamiento moral. El profesor puede ser consciente de ello, aprovechar la enseñanza como un pretexto para que los alumnos se conviertan en personas capaces de luchar por una sociedad y una humanidad que construya opciones de vida más responsables (Martínez, 2000)

Rasgos de la dimensión moral de un docente

Aunque es pretencioso definir con precisión y de manera exhaustiva todos los rasgos que un docente debe poseer para tener un perfil moral ideal, sí es posible ubicar algunos elementos que pueden ser el sustrato común que permita aproximarse a una

dimensión ética del profesor. He aquí una propuesta mínima de algunos puntos que no pueden faltar, pues en caso de no existir en un profesor, nos llevarían a cuestionar el modelo que dicho maestro puede ser para sus alumnos.

Un profesor, para formar en la autonomía a sus estudiantes, debe ser autónomo. Es cierto que cada persona responde a su tiempo, se forma dentro de una cultura y una sociedad concretas, es decir, vive y responde desde situaciones biográficamente determinadas (Melich, 2001). La escuela debe buscar, como lo señaló en Informe Delors, educar para la vida, aceptando que la vida en el mundo adulto implica tomar cotidianamente decisiones. Si bien el proceso de convertir a una persona en alguien autónomo compete únicamente a la escuela, es cierto que parte de la responsabilidad recae en ella, y más precisamente en los docentes. Por ello, conviene que el profesor sea capaz de vivir respondiendo a normas asumidas libre y consciente por él, de manera que pueda orientar a los alumnos a adquirir ese mismo sentido crítico ante la realidad.

Ser dialógico es otro rasgo de la vida ética de un docente. No es sólo el dirigir la palabra a sus alumnos para enviar mensajes de los que después se desliga y de los que no se es más responsable. Quien educa se vuelve un ser dialógico la medida que transita de lo colectivo uno-con-otro hacia lo interpersonal uno-hacia-otro (Buber, 1997). Educar para el diálogo facilitará la posibilidad de educar para la tolerancia y para la solidaridad (Ortega y Mínguez, 2001). Aquí, como sucede con toda la formación en valores, el profesor debe dar testimonio continuo de estar abierto a escuchar a otros, lo mismo al amicus que al adversarius, sin ver a quien tiene puntos divergentes como inimicus (Buber, 1997, 61).

Sentido crítico de la realidad. Partiendo de que la educación debe permitir que cada persona desarrolle un sentido ético, es decir, una visión razonada sobre lo que está bien y lo que está mal, el profesor debe propiciar en sus alumnos una conciencia de lo posible (Fullat, 2000, 102), permitiendo que vea más allá de lo dado, aún cuando reconozca su finitud. El profesor debe ser capaz de comprender su tiempo, de leer las narraciones que la realidad nos presenta en lo social, en lo político, en lo cultural, y debe poder escuchar las voces de quienes están presentes como actores en primera fila, pero también es captar las voces de aquellos que han dejado su huella en esas narraciones que muestran la alteridad del otro desde su ausencia (Melich, 2001). Ser un profesor crítico significa ser capaz de descubrir a aquel que ha vivido y no está para contarlo.

Razonar y sentir moralmente es un rasgo más que debe caracterizar al profesor. No se puede educar de manera integral salvo en la medida en que se asuma la condición moral como parte de la naturaleza humana, y que se acepte que ello implica poseer y desarrollar la capacidad de razonar moralmente, a la par que se desarrollen sentimientos morales (Tey y Martínez, 2003), que fortalezcan tanto la vida intrapersonal como la interpersonal. De hecho, este rasgo que fácilmente puede pasar desapercibido ha sido estudiado desde diversas teorías morales (Ortega y Escámez, 2006)

Empatía y habilidades sociales para la convivencia. El perfil ético de un docente incluye la capacidad para, reconociendo al otro y a sí mismo, poder interactuar para vivir juntos (Martín, 2000). Aceptar vivir, no en la escuela, sino a lo largo de la vida, implica al menos reconocer similitudes y diferencias, reconocer un contexto globalizado y la posibilidad consiguiente de entrar en contacto con visiones culturales distintas (Monereo, 2003). Cuando el profesor ha interiorizado que la persona es relación (Moreno, 2005), descubre más fácilmente el sentido profundo del acto educativo que realiza. De ahí la importancia que tiene el perfil moral que ve hacia el otro, pues esa visión, más allá de los contenidos trabajados, sirve para que el alumno vaya forjando su propia visión del mundo, ubicándose a sí mismo en relación con los demás. La vida en las aulas, como espacio para crear utopías o como paredes que limitan, depende en buena medida de que el

Cruzando la calle. Praga. *Alberto Gárate R.*

Docentes en el viejo mundo. *Alberto Gárate R.*

profesor viva o conviva con los alumnos, aceptando lo que cada uno es y ayudando a descubrir sus posibilidades. Desde esa visión, los alumnos podrán entender el camino que el profesor propone como norma de vida.

Esta dimensión ética, planteada hasta aquí de manera general, tiene siempre una concreción en cada institución, pues el modelo educativo específico de cada centro educativo crea las condiciones para que un profesor pueda actuar educando a cada uno, hombres y mujeres con rostros concretos, tarea a la vez comprometedora y esperanzadora. Por eso es conveniente pasar a un segundo nivel, de manera que el modelo educativo de CETYS, y una tipología que de él se deriva, sea el marco para continuar esta reflexión.

II. MODELO EDUCATIVO Y TIPOLOGÍA DOCENTE.

El modelo educativo del Sistema CETYS Universidad tiene como finalidad plantear las dimensiones filosófica, pedagógica y curricular, que hagan viable el tipo de educación que la institución se plantea llevar a cabo. En su primera dimensión (la filosófica), se expresa que la educación tiene como finalidad la formación integral de las personas. La segunda dimensión (la pedagógica), se enfoca a hacer posible la idea de educar humanamente centrando el acto educativo en el estudiante. La tercera (dimensión curricular), conjuga los dos niveles anteriores para diseñar programas académicos que agrupan materias en tres ejes: el de formación general, donde se ubican hasta nueve materias que son comunes a todos los estudiantes que cursan una carrera profesional; el eje de formación en el campo de conocimiento, cuyas asignaturas se agrupan por campo de conocimiento (ingeniería, administración, etc.), y el eje especializado, que corresponde a las materias que son exclusivas de un programa académico.

El modelo educativo se ha ido perfeccionando al paso de los años. Si bien es cierto que la vocación humanista de la institución se expresa en la Misión vigente desde 1977, es a principios del presente siglo cuando se pueden encontrar mejores definiciones de su modelo, y es en 2003, año en el que se lleva a cabo una reforma académica que entraría en operación en agosto de 2004, cuando se explicita un nuevo componente: el de sus matices, entendido como aquellos elementos que en un momento histórico determinado, el CETYS desea impulsar expresamente en la formación de sus estudiantes. Esos matices para hoy día son: la internacionalización, la mejora continua, la vinculación social y productiva y las competencias emprendedoras.

La reforma académica del 2004 se planteó una serie de retos donde podemos encontrar un tipo de práctica docente, como resultado de las capacidades que se esperan en el alumno, que van en concordancia con las dimensiones descritas:

- Que el estudiante fortalezca su capacidad para aprender, incrementando su habilidades para buscar información y procesarla.
- Que el estudiante sepa aprovechar los recursos tecnológicos para incrementar sus conocimientos.
- Que el estudiante desarrolle habilidades para aprender mediante diversas estrategias, mismas que serán planteadas por sus docentes en los diversos instrumentos de planeación de los cursos.
- Que el aprendizaje del estudiante

se genere en un ambiente donde se reconozca la información como la más novedosa y pertinente de su profesión.

• Que el proceso educativo se vea sometido a experiencias en diversas latitudes (regionales e internacionales) y con ello se expanda la visión del mundo del estudiante, con el consecuente manejo de por lo menos dos idiomas.

• Que el fin de la educación – la formación integral de personas-, se vea claramente alineada en los planes, en la forma de trabajo del profesor y en la conducta de alumno, resaltando el ambiente de respeto, inclusión y justicia.

Después de algunos años de operar la reforma, el grupo de académicos de CETYS se encuentra inmerso en una evaluación de sus alcances. En ese marco y atentos a algunas de las producciones que se están llevando a cabo en el entorno de la educación superior (ANUIES, Visión 2020; Bolonia 1999; Praga 2001, Barcelona 2002, Berlín, 2003), orientadas a los fines de la educación y a las nuevas tendencias en el ejercicio de la docencia universitaria, se advierte que:

• Una tendencia es focalizar el trabajo hacia la formación integral del estudiante, lo cual significa concebir a la docencia como una profesión asistencial, basada en una relación ética con el alumno;

• Otra es fomentar la investigación y la permeabilidad entre docencia e investigación, cuya implicación es el desarrollo de competencias para la investigación y generación de conocimiento.

• Una más es orientar el aprendizaje como una actividad permanente, que se entiende como la formación constante en el campo de conocimiento.

• Finalmente, en esta apretada síntesis, podríamos subrayar una cuarta como la necesidad de construir en el referente ideológico del estudiante y del maestro, la idea del ciudadano global, que actúa respetando la diversidad y con una adecuada conciencia valoral y del espacio común.

Reloj astronómico de Praga.
Alberto Gárate R.

En ese marco local (el modelo educativo del CETYS) y global (las tendencias de la educación superior), es donde surge el proyecto de constituir una tipología del docente CETYS, con lo cual nos referimos a la construcción de un *tipo ideal*, es decir, un modelo o patrón que sirve como referencia para el ejercicio de la docencia y que sirva como una fotografía que muestre las características de una figura que es vista para que otra pueda adquirir esos rasgos. Para el caso particular del docente, *el tipo ideal* nos señala el conjunto de aspectos y áreas que debe poseer y ejercer un profesional de la docencia, en este caso del CETYS, basado en su filosofía y modelo educativo.

El ejercicio del docente CETYS, en la década de los noventa, estuvo direccionado por un sistema de categorización que consideraba los siguientes elementos: conocimiento disciplinar (los saberes del profesor); competencia pedagógica (su forma de trabajo en el aula); reconocimiento al desempeño (logros de acuerdo a la evaluación de alumnos); habilidad para el manejo de un segundo idioma (comunicación en inglés); desarrollo de investigaciones y publicaciones (competencias para la investigación).

En años recientes, la Guía del Maestro (se actualiza anualmente) considera como factores de identificación de la práctica docente los siguientes elementos: compromiso institucional (refiere las obligaciones del profesor ante el CETYS); carácter y formación (la vivencia de la Misión); responsabilidad y cumplimiento (vivencia de la Misión); conocimientos (competencia disciplinar); capacidad y habilidad docente (competencia didáctica). Estos factores se articulan a los dos principales niveles del modelo

educativo (la dimensión filosófica y la dimensión pedagógica).

Por su parte, el Programa de Desarrollo Integral del Profesorado, vigente desde el año 2004, cuenta con estas dimensiones: actitud ética (vivencia de la Misión); didáctica pedagógica (competencia didáctica); tecnológica (competencia en tecnología educativa); disciplinario (competencia en el área de conocimiento); institucional (compromisos con la institución).

El profesor del CETYS, de acuerdo a la filosofía de la institución, debe ser un sujeto moral que hace docencia, por tanto, su principal tarea es contribuir en la formación humana de las personas, que son sus estudiantes. Para ello, ineludiblemente debe poseer los conocimientos y habilidades didácticas y tecnológicas que exige el tiempo de hoy, para ejercer su profesión (la docencia), pero tiene que hacerlo desde su constitución de sujeto moral, pues lo que entabla con el estudiante no es una relación de conocimientos, sino una relación ética.

En conclusión, la docencia como profesión asistencial manifiesta que no es suficiente con que enseñe bien, sino que tiene que hacerlo, solidaria, amorosa y responsablemente. Esta idea, completamente consistente con la Misión CETYS, es de donde se desprenden los componentes de la tipología que se aprecia en la figura 1, y que enseguida se describen.

Figura 1. Tipología del docente CETYS.

Factores de la tipología:

1. ***Congruencia con la filosofía educativa.*** La congruencia supone que el docente conoce los postulados de la Misión y actúa en consecuencia. Se ubica en el primer nivel de importancia y los factores de medición son: Conocer y aceptar la Misión y actuar en consecuencia a los postulados:

2. ***Manejo actualizado del conocimiento***. Es el conjunto de saberes que el docente posee, y que ejerce en su trabajo con los estudiantes y los factores de medición de las competencias son: Experiencia en el área de especialidad, conocimientos generales, grados académicos, distinciones y/o reconocimientos, presencia y reconocimiento en el ámbito profesional

3. ***Competencias didácticas***. Es la capacidad de desarrollar estrategias que faciliten el acto de aprender por parte del estudiante, y los factores de medición de las competencias son: Diseña y rediseña programas de materias bajo el estándar CETYS; conoce y aplica las metodologías básicas (ABP, AOP, método de casos y aprendizaje colaborativo); aplica medición y evaluación del aprendizaje participa en diplomados o posgrados en educación.

4. ***Competencias tecnológicas***. Es la capacidad para facilitar la diversificación del aprendizaje y para el acceso y uso de fuentes de información y se ubica en un segundo nivel de relevancia. Sus factores de medición son: Manejo óptimo del Blackboard, uso de la paquetería de Microsoft Office, desarrollo de habilidades informativas, uso de paquetería especializada en su área de conocimiento.

Estos cuatro primeros factores son obligatorios en todos los docentes que desarrollen una

actividad educativa en el CETYS. Los restantes factores son deseables que sean desarrollados, particularmente por los maestros que tienen el estatus de tiempo completo en la institución.

5. ***Competencias para el desarrollo de la investigación***. Es el conjunto de conocimientos y recursos tecnológicos y metodológicos que el docente posee y aplica para el diseño y aplicación de proyectos de investigación. Los factores de medición son: Número de ponencias, artículos, investigaciones acreditadas, publicaciones, barras de opinión, etc. en un periodo de tiempo determinado.

6. ***Desarrollo de cualidades para la gestión***. Es el conjunto de habilidades que un docente debe poseer para vincularse al exterior con el fin de atraer recursos para la capacitación, investigación, o fortalecimiento de la imagen institucional. Sus factores de medición son: Número de proyectos conseguidos en un periodo de tiempo determinado; gestión de fondos; participación en actividades de promoción y difusión.

7. ***Integración a acciones de vinculación comunitaria***. Es el conjunto de competencias para desarrollar proyectos de impacto a la comunidad, de subsidiaridad, de atención a los marginados y de servicio social. Sus factores de medición son: número de proyectos diseñados y aplicados en un periodo de tiempo determinado.

8. ***Manejo de un segundo idioma***. Es el conjunto de saberes que el docente posee. Los factores de medición son: puntaje en el examen TOEFL; la incorporación a su práctica de documentos en inglés u otro idioma.

Si la dimensión ética de la función docente obliga al profesor a responsabilizarse por lo que hace y por el estudiante que está frente a él; si el marco institucional expresado en el modelo educativo del CETYS impele a la obligación moral del ejercicio académico, luego entonces exigir y conformar, pedir y apoyar la formación del maestro para que sus ideas y creencias se orienten hacia la congruencia, las capacidades didácticas y tecnológicas, la habilidad para conocer y aplicar el conocimiento, y adicionalmente desarrolle competencias para la investigación, la gestión o el desarrollo comunitario, es a la vez intentar ser congruente con la misión educativa del CETYS.

¿Qué piensa el docente frente a esta propuesta? ¿Cuál es su idea del docente ideal? Desarrollaremos estas preguntas en el siguiente apartado.

III. LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE CETYS EN TORNO AL TIPO IDEAL

La Tipología del Docente CETYS es un proyecto que se gestó en los primeros meses de 2009 y que se presentó a la Vicerrectoría Académica para que ésta determinara su viabilidad. El propósito es conocer las distancias que existen en el tipo ideal propuesto con relación a las trayectorias académicas y laborales de los maestros y, como consecuencia de ello, consolidar los programas de formación del profesorado.

Para fortalecer la propuesta, el equipo responsable de la elaboración de la tipología (los autores de este artículo), diseñó un instrumento que nos arrojara información sobre la percepción del profesor que imparte clases en la institución. El grupo seleccionado emanó de los colegios de Ciencias Sociales y Humanidades y el de Administración y Negocios y fueron sujetos

Maestros del CETYS apreciando el arte. Florencia, Italia. *Alberto Gárate R.*

el 100% de los maestros que impartieron clases el semestre enero-junio de 2009.

El instrumento fue un cuestionario abierto de dos columnas, con una instrucción para su llenado muy sencilla: partiendo de su conocimiento de la filosofía del CETYS Universidad (Misión) y del modelo educativo, enlistar los 10 principales elementos o características que debe poseer un profesor del CETYS. En la primera columna se colocaba el elemento, ubicándolo de mayor a menor importancia. En la segunda lo definía, lo cual nos daba una idea del concepto enlistado. Entre los meses de marzo y abril, se envió al 100% de los profesores vía correo electrónico. Se recibió un poco más del 95% del total de la población de los docentes del CCSH y un 15% del total de profesores del CAYN, cumpliendo la mayoría con las dos especificaciones: enlistar por orden de importancia y definir los elementos.

El procesamiento de la información fue el siguiente:

- Agrupamos por frecuencias los conceptos que más se repetían, integrando elementos cuya definición significaba lo mismo. Mención especial merece el concepto de Humanismo y Valores porque integramos a él más de 20 términos que tuvieron poca representatividad.
- Enseguida jerarquizamos por niveles 1, 2, 3, de acuerdo a las frecuencias y al número de veces que fue colocado en los tres primeros lugar del listado. Nivel de importancia asignada a cada concepto.
- Tratamos de darle seguimiento particular a los conceptos que se manejan en el ambiente institucional, presuponiendo que varios de ellos (liderazgo, emprendedor, etc.) pudieran tener altas frecuencias.

Análisis y resultados del instrumento aplicado a docentes del CCSH y CAYN.

Las respuestas obtenidos por los profesores del CCSH y CAYN se organizan en tres bloques: características de mayor impacto, de mediano impacto y bajo impacto. Sólo se detallan las características de mayor impacto y se identifican las diferencias encontradas en cada concepto por los colegios.

Primer bloque. Las características de mayor impacto.

Se aprecia que el profesor del CCSH identifica como características de mayor impacto, por el orden de ubicación en los primeros lugares: *el conocimiento, humanismo y valores, responsabilidad y habilidades y destrezas (en el mismo nivel), preparación didáctico/pedagógica, compromiso, vocación docente, congruencia y honestidad;* mientras que el profesor del CAYN identifica en el docente CETYS las siguientes características en orden de importancia: *responsabilidad, humanismo y valores, conocimiento y vocación (en el mismo nivel) habilidades y destrezas, preparación didáctico/pedagógica y honestidad.*

Enseguida se describe cada uno de los conceptos identificados en este bloque.

1. CONOCIMIENTO. Agrupamos alrededor de este concepto los indicadores como: nivel de *preparación, conocimiento de la materia, actualizado, formación en su área profesional, capacidad profesional, experto en el campo, dominio del conocimiento y capacidad intelectual*. Se aprecia que la principal característica que el profesor de CCSH identifica

Algunos docentes del CETYS en la Universidad de Valencia, España. *Alberto Gárate R.*

en el docente CETYS es el conocimiento que posee mientras que, para el profesor de CAYN, la ubica como tercera característica.

2. HUMANISMO Y VALORES. Se estableció una agrupación de bastantes palabras alrededor de esta categoría. Se destaca entre ellas: *la justicia, la tolerancia, la generosidad, la humildad, el humor, la sencillez, la lealtad, la verdad, bondad, valores, esperanza, entre otras.* Para los profesores del CAYN la justicia sobresale en el número de frecuencias. En ambos colegios esta característica tiene gran importancia. Específicamente los docentes del CCSH la ubican en tercer lugar mientras que el profesor del CAYN la sitúa en segundo lugar.

3. RESPONSABILIDAD. Agrupa indicadores como: *ser puntual, cumplir con el programa, cumplir con las obligaciones adquiridas y compromiso con la educación e institución*. En ese sentido, claramente se aprecia que es la principal característica que los profesores del CAYN identifican en el docente, mientras que los del CCSH la ubican en segundo lugar.

4. HABILIDADES Y DESTREZAS PERSONALES. Se estableció una agrupación de bastantes competencias alrededor de esta categoría. Ubicamos 28 términos que de alguna manera tienen que ver con este factor de las habilidades, entre ellos: *la empatía, la persuasión, la motivación, la inteligencia, el sentido crítico y la autocrítica, características relacionadas con la estabilidad emocional*, entre otros. Los profesores de ambos colegios coinciden con la importancia de esta característica pero no la ubican como la principal.

5. PREPARACIÓN PEDAGÓGICA. La agrupación que hacemos integra tres indicadores: *el docente como facilitador de procesos de aprendizaje, la formación pedagógica y la formación tecnológica*. Podemos determinar que, a pesar de los esfuerzos en la creación de una cultura ligada a la facilitación del aprendizaje, los docentes del CCSH y CAYN siguen valorando más otros aspectos en el profesor. Además sobresale que la formación tecnológica tuvo escasa mención.

6. VOCACION DOCENTE. En esta característica integramos conceptos como: *amor por la docencia, paciencia, gusto por el trabajo, entrega, pasión y propiamente vocación*. Se obtuvieron pocas frecuencias pero con un buen número de ubicaciones en los primeros lugares.

7. HONESTIDAD. No ligamos ningún indicador a este concepto y es separada del bloque de Humanismo y valores por tener un buen número de menciones y ser considerada en los primeros lugares.

Bloque	CARACTERÍSTICAS	CCSH	CAYN
1º.	Conocimiento	Primera	Tercera
	Humanismo y Valores	Tercera	Segunda
	Responsabilidad	Segunda	Primera
2º.	Creatividad	Primera	---
	Respeto	Segunda	Segunda
	Habilidades Comunicativas	Tercera	Primera
	Investigación	---	Tercera
3º.	Internacionalización	Segunda	Tercera
	Liderazgo	Segunda	Segunda
	Mejora continua	----	---
	Emprendedor	---	Primera

8. CONGRUENCIA. Tiene un buen número de *frecuencias* pero pocos primeros lugares. A este factor ligamos conceptos como: *convicción del deber, integridad en el trabajo, comportamiento ético, coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.* Solo aparece mencionada en los primeros lugares por los profesores del CCSH. Los docentes del CAYN la ubican como de bajo impacto.

9. COMPROMISO. Claramente se aprecia en las respuestas tres niveles en el manejo del compromiso: *con la educación en general, con*

la institución, con la comunidad y con el sentido de pertenencia. Solo aparece mencionada por los profesores del CCSH.

Segundo bloque. Características de mediano impacto.

Existen un conjunto de características enunciadas por los docentes, las cuales fueron mencionadas con regular frecuencia, pero muy poco colocadas en los tres primeros lugares de la lista. Es decir, sí están, pero tienen un menor grado de importancia que las mencionadas. Destacamos en los profesores del CCSH: *la creatividad, el respeto, las habilidades comunicativas, la experiencia profesional y la investigación*. Los docentes del CAYN destacan: *habilidades comunicativas, respeto, investigación, motivación, formación cultural e institucional*.

Tercer bloque. Características de bajo impacto.

Existen un conjunto de conceptos ligados a un ambiente cultural/ académico que se desprende tanto de las tendencias promocionales como del modelo educativo del CETYS. Nos referimos a términos como *la internacionalización, el liderazgo, la mejora continua, el manejo del inglés, entre otros*. Curiosamente, para los docentes del CCSH, salvo la mejora continua, estos conceptos fueron mencionados sólo en una ocasión de tal manera que su impacto es bastante menor. Sin embargo, para los profesores del CAYN se identifican además los conceptos de: emprendedor-creatividad, cultura del servicio.

La tabla 1 muestra las diferencias de ubicación de los tres primeros lugares por colegios respecto a las características que debe poseer el profesor CETYS. Se aprecia una gran semejanza entre las características mencionadas en uno y otro colegio.

Percepción docente y Tipología del Docente CETYS.

Como se mencionaba en el segundo apartado de este ensayo, la Tipología del Docente CETYS comprende ocho factores que debe poseer todo profesor que imparte clases en la institución. A continuación se describen y se comparan con los resultados obtenidos por los profesores de cada uno de los colegios.

Factor 1. Congruencia con la filosofía.

Supone que el docente debe conocer la filosofía y el modelo educativo y actuar en el marco de esos principios. Se sitúa en el primer bloque el concepto de *congruencia, compromiso, vocación docente y honestidad*. Además un buen número de valores y actitudes agrupados en *Humanismo y valores*, fortalecen este factor ya que para los profesores de ambos colegios esta característica es una de las tres principales que debe de tener todo profesor que imparta clases en la institución.

Asesoría ante el catedrático Juan Escamez. Universidad de Valencia, España.
Alberto Gárate R

Factor 2. Manejo actualizado del conocimiento.

Establece parámetros relacionados con los grados académicos, la preparación en su área de especialidad y el contacto con el entorno laboral y académico. Es un factor obligatorio para el profesor CETYS. El concepto c*onocimiento* aparece en el primer bloque de importancia. Los docentes del CAYN lo ubican en tercer lugar mientras que, los profesores del CCSH sitúan el conocimiento

como la principal característica del profesor, lo que supone una importancia vital.

Factor 3. Competencias didácticas.

Se determina una serie de elementos relacionados que van desde la planeación, la diversificación de estrategias de aprendizaje, la actualización en el campo pedagógico, entre otros. Es un factor obligatorio para el profesor CETYS. Aparece en el primer bloque, pero no como una característica de alto impacto. Sin embargo, además de la característica de preparación pedagógica se identificó una de habilidades y destrezas personales, en la cual varios de los elementos que la integran pueden relacionarse con este factor de la tipología.

Factor 4. Competencias tecnológicas.

Se define como la capacidad para facilitar la diversificación del aprendizaje para el acceso y uso de fuentes de información. También es un factor obligatorio e igual que el anterior, aparece mencionado en el primer bloque pero no como una característica principal ni autónoma. Las menciones se ligan al concepto de preparación didáctica/pedagógica. Los docentes del CCSH la señalan un poco más que los del CAYN sin embargo, llama la atención la poca importancia al respecto en ambos colegios.

Factor 5. Competencias para el desarrollo de la investigación.

Conjunto de conocimientos y recursos tecnológicos y metodológicos que el docente posee y aplica para el diseño y aplicación de proyectos de investigación. Implica desarrollar proyectos, gestionar recursos, publicar, participar en grupos de investigación, entre otros. No se considera como un factor obligatorio para el profesor CETYS. En ambos colegios la sitúan en el bloque 2 (de mediana importancia). Esto es consistente con la no obligatoriedad del factor.

Factor 6. Competencias para la gestión.

Se entiende como la habilidad para vincularse al exterior con el fin de atraer recursos para la capacitación, investigación o fortalecimiento de la imagen institucional. Se mide a través de la atracción de recursos y del fortalecimiento de la imagen académica de la institución en el exterior. Es un factor deseable pero no obligatorio. No aparece como tal en las respuestas dadas por los profesores de ambos colegios, si acaso pudiera vincularse en el los docentes del CCSH sería a ciertas habilidades personales como lo es el liderazgo y la experiencia profesional. Para los profesores del CAYN, se identifican conceptos que pueden relacionarse tales como: emprendedor y liderazgo. Se aprecia una consistencia entre esta competencia y el perfil profesional del docente de Administración.

Factor 7. Integración a acciones de vinculación comunitaria.

Entendida como las habilidades para desarrollar proyectos de impacto a la

Tipología del Docente CETYS	Percepción de los profesores
Congruencia con la filosofía.	Muy alto significado
Manejo actualizado del conocimiento.	Muy alto significado
Competencias didácticas.	Mediano significado
Competencias tecnológicas.	No tuvo significado
Competencias para el desarrollo de la investigación.	Escaso significado
Competencias para la gestión.	Escaso significado
Integración a acciones de vinculación comunitaria.	Escaso significado
Manejo de un segundo idioma.	No tuvo significado

Maestro por antonomasia. Palacio de los Oficios. Florencia, Italia.
Alberto Gárate R.

comunidad, de subsidiaridad, de atención a los marginados y de servicio social. Es un factor no obligatorio. En el CCSH se relacionan algunas características con el concepto de *Humanismo y valores,* ubicado en el primer bloque, cuando se plantea la conciencia social y el compromiso. También en el CAYN aparece ligado con el mismo concepto, y además con el de *formación cultural y cultura del servicio*, situados en el segundo y tercer bloque respectivamente. No son características determinantes pero aparece en la percepción del docente.

Factor 8. Manejo de un segundo idioma.

Se orienta hacia las competencias en el manejo del inglés. Este factor no es obligatorio. Para los profesores de ambos colegios fue poco relevante porque sólo se menciona en un par de ocasiones, como inglés y como concepto de internacional. Sin embargo, se aprecia que es un poco más mencionado por los profesores del CAYN que por los del CCSH, aún así continúa estando bajo.

La tabla 2 muestra las coincidencias de la percepción de los profesores de ambos colegios respecto a la Tipología del Docente CETYS. Se aprecia una buena consistencia entre ésta y la percepción del docente, así mismo, sobresale la escasa importancia que tiene la competencia tecnológica a pesar de ser considerada como un factor obligatorio.

IV. Conclusiones

- De acuerdo a los resultados, la caracterización de un docente CETYS en sus elementos más esenciales (conocimiento, congruencia, responsabilidad, habilidades didácticas), no está determinado por las profesiones, sino por las políticas y condiciones del modelo educativo de la institución.

- Los docentes le dan mucho peso a factores ligados con la formación humanista, entre ellos la congruencia, el compromiso, la responsabilidad y la honestidad. Las diferencias entre los profesores de ambos campus, no son significativas. Sería interesante desarrollar una segunda fase del proyecto con un trabajo comparativo entre los docentes del colegio de Ciencias Sociales con los de Ingeniería.

- Lo que balancea el sentido de un profesor equilibrado, es la relación conocimientos profesionales y valores específicos (entre ellos la responsabilidad como la más importante), más que las competencias didácticas. Como decíamos, el docente se refiere a ellas pero no como las prioritarias.

- La investigación no es vista como un factor determinante y eso se explica por la poca cultura que hay en ese campo en el CETYS. Las diversas reuniones y el diplomado que hubo en Tijuana en el 2007, dan evidencia del poco impacto que

Maestro por antonomasia. Palacio de los Medici. Florencia. Italia.
Alberto Gárate R.

tiene la investigación para la vida académica de la institución.

- Algo que llama mucho la atención es la poca importancia hacia las competencias tecnológicas, sobre todo por el trabajo de capacitación docente que se ha hecho en los últimos años en el CETYS. Mismo derrotero tuvieron conceptos como la mejora continua, el liderazgo y el idioma inglés, que forman parte de un tipo de discurso inmerso en los planes de estudio y en las políticas académicas de la vida universitaria.

- Finalmente, bajo la creencia de que la docencia universitaria es una profesión asistencial, donde el maestro debe ser autónomo, tener un claro sentido crítico de la realidad, asumir la condición moral como parte de la naturaleza humana, y desarrollar la empatía y habilidades sociales para la convivencia, el estudio apenas explora las ideas de los maestros pero no sus creencias. Aún con ello, por lo menos en el campo de las primeras, podemos asegurar que los docentes CETYS incluidos en la muestra, identifican esos valores con los que debemos ingresar a un salón de clases. ¿Qué pasa dentro de éste? ¿Cómo descienden las ideas al campo de las creencias, es decir, de la práctica docente? Estas preguntas bien nos pueden dar las pautas para nuevas exploraciones de un mundo académico que se renueva sin apenas darnos tregua.

Bibliografía

Altarejos, F., Ibáñez,J., Jordán, J. y Jover, G. (2003). *Ética docente*. Barcelona, Ariel.

Buber, M. (1997) *Diálogo y otros escritos*. Barcelona, Riopiedras.

Day, Ch. (2006) *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.

Escámez, J. y Gil, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Madrid, Paidós.

Fullat, O. (2000) Filosofía de la educación. Madrid, Síntesis.

Martín, J. (2000) Educar para vivir juntos, en Cortina, A. *La educación y los valores* (81-107). Madrd, Biblioteca Nueva.

Martínez, M. (2000) *El contrato moral del profesorado*. México, SEP.

Melich, J. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Argentina, Miñó y Dávila.

Melich, J. (2001) *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona, Anthropos.

Monereo, C. (2003) La educación inclusiva: una vía humanista de atención a la diversidad, en Amigo, M.L., *Humanismo para el siglo XXI* (343-348). Bilbao, U. de Deusto.

Moreno, M. (2005) *El hombre como persona*. Madrid, Caparrós.

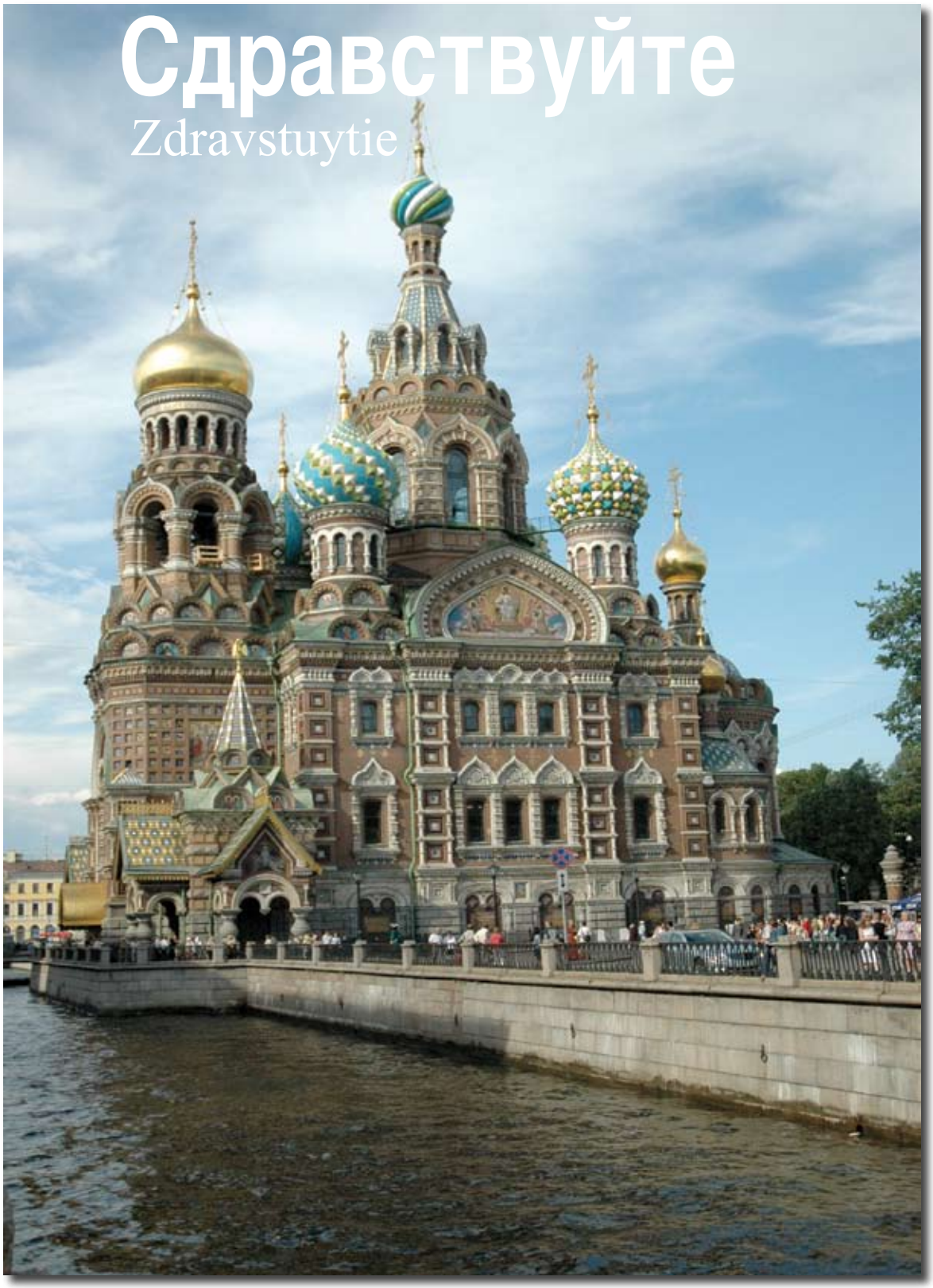
Nucci, L. (2003) *La dimensión moral de la educación*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Ortega, P. y Escámez, J. (2006) Los sentimientos en la educación moral, en Revista *Teoría de la Educación* (18) 109-134.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Tey, A. y Martínez,M. (2003) Educar en valors es educar sentiments morals, en Revista *Educar* (31) 11-32.



El saludo más utilizado en ruso. La catedral del Cristo de la Sangre Derramada, construida como homenaje en el lugar donde fue asesinado el zar Alejandro II. Durante el período Stalinista fue almacén donde guardaban papa.

EN LOS TREINTA AÑOS DE ARQUETIPOS

Por María Guadalupe Kirarte

Ma. Guadalupe Kirarte Ramírez. Promotora Cultural, Declamadora, Editora. Radica en Baja California desde los años 40s. Ha sido directora de la Casa de la Cultura de Tijuana; de Acción Cívica del Ayuntamiento y pertenece al Seminario de Cultura Mexicana, corresponsalía, Tijuana. Colaboradora de Entorno.

"En cada número hemos dejado un girón de nuestro tiempo. Allí respira un sentimiento, una idea, la contrariedad por la impresión, lo que pudo haber sido más perfecto, la errata u omisión gramatical", nos dice el profesor Patricio Bayardo, respecto a la vivencia de dirigir, ya por tres décadas, la revista cultural Arquetipos.

Arquetipos se ha caracterizado por ser una revista cultural en eterna búsqueda y la apasionada entrega de su director, el ensayista, periodista y escritor, maestro Patricio Bayardo Gómez.

Reconocemos su tenacidad y lucha perseverante, así como su entrega en cada número que ha puesto en nuestras manos. Creo, sin temor a equivocarme, que Jesús Cueva Pelayo y quien pergeña estas líneas, hemos revisado con atención, cuidado e interés cada número que ha aparecido en estas tres décadas.

Recuerdo la primera reunión de directivos del CETYS con los miembros del Consejo del Instituto Educativo del Noroeste en 1988, capítulo Tijuana, en mi calidad de encargada de Relaciones Públicas y del Difusión Cultural. En aquella junta se expresó la intención de suspender la publicación de Arquetipo y, palabras más, palabras menos, externé mi punto de vista en el sentido de que si había aceptado la invitación a colaborar con esta institución por parte del C.P. Enrique Ríos López, era por la existencia de esta Revista, la Escuela de Psicología y la Biblioteca, las cuales le daban una imagen de Universidad ante la sociedad, aunado a los principios y misión de la propia institución.

En aquella ocasión, los distinguidos integrantes del Consejo fueron acordes con mi opinión. Tengo gratos recuerdos de los dos años y meses que presté mis servicios en el CETYS, la deferencia que me dispensaron tanto el Dr. Félix Castillo, como mi coterráneo, el Ing .Alfonso Marín Jiménez, por no hablar del Director Lic. Oscar Licona y el personal académico , los integrantes del Consejo, ejemplos de ciudadanos comprometidos con la educación, particularmente las reuniones con los directores de las Escuelas de Administración y Contabilidad, Psicología y Preparatoria de Tijuana, para ofrecerles becas-crédito a los alumnos mejor calificados.

En ese tiempo yo era asesora cultural del presidente del XII Ayuntamiento, Lic. Federico Valdés, quien gustosamente me autorizó para prestar mis servicios tres horas diarias, de lunes a viernes, en esa institución educativa con mi sueldo base de Jefe de Sección de la Dirección de Acción Cívica y Cultural.

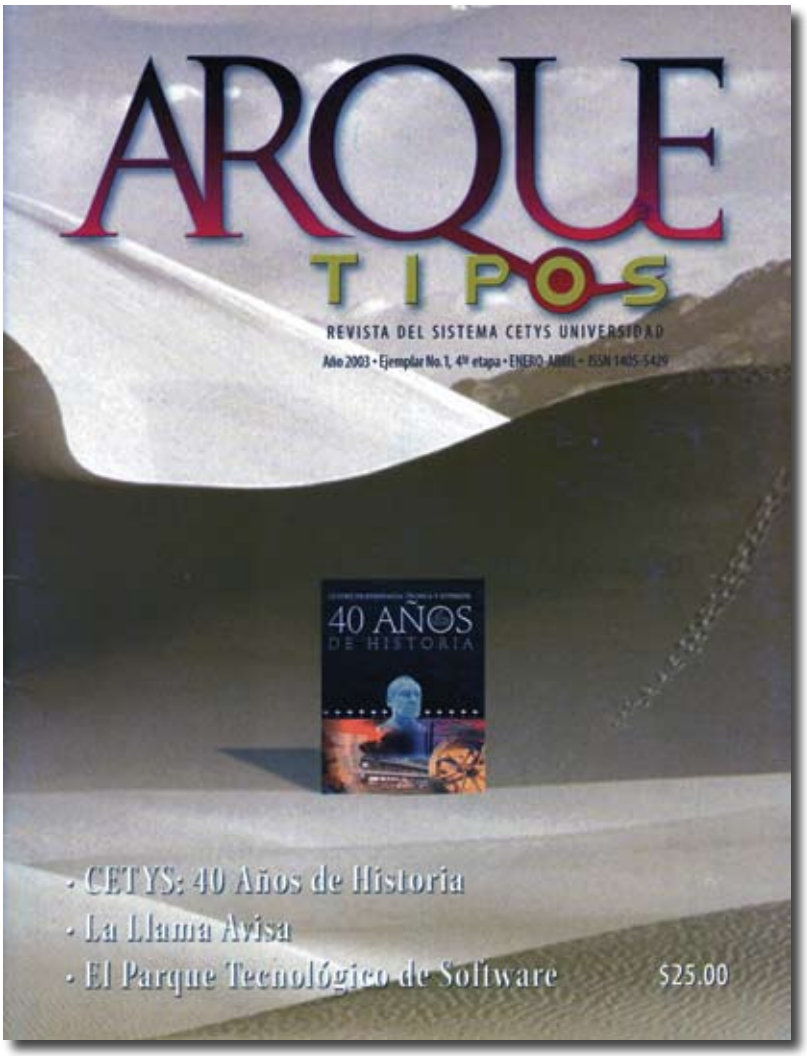
Al maestro Patricio Bayardo Gómez lo conocí desde el año de 1963, precisamente cuando se creó el Departamento de Acción Cívica y Cultural del Municipio de Tijuana, donde empecé a trabajar. Él nos visitaba casi a diario para charlar y mostrarnos los libros Espasa-Calpe, los cuales le comprábamos, entre otras cosas, por económicos. Luego, en 1964, formó parte de la Asociación de Escritores de Baja California y, en noviembre de 1967, ingresó a la Asociación de Escritores de la Península de Baja California; del mismo modo lo hizo en el Seminario de Cultura Mexicana, corresponsalía Tijuana, en 1976.

Cuando era un joven que se iniciaba en las letras de Baja California, mostré los primeros ensayos del maestro Bayardo al escritor jalisciense Agustín Yáñez, quien manifestó su aprecio por los mismos y, por mi conducto, lo alentó para que siguiera escribiendo. A partir de 1969 coincidimos por años en el Consejo Editorial de la Editorial Ibo-Cali, donde le publicamos *El lenguaje en la Frontera* y *Teoría del fronterizo.* Amigo entrañable, compartimos lecturas y préstamos de libros. Entre nuestros autores favoritos figuraba Giovanni Papini. Aparte de la literatura, la filosofía, la historia mexicana y bajacaliforniana, eran materias para el diálogo, lo que nos impulsaba en nuestra labor de editores y

compartir nuestros hallazgos.

Felicidades al maestro Patricio, por su fecunda labor de comunicador enamorado de las letras. Y nuestro reconocimiento a quienes en el CETYS, institución educativa que ha cobijado su tarea creativa, por la comprensión y valoración de este hombre de letras honesto, comprometido con su verdad y respetuoso de las ideas de los demás.

Treinta años, tres décadas se dicen pronto, pero se requiere el análisis de cada una de las revistas *Entorno-Arquetipo- Arquetipos*, caso único en Baja California de tan prolongada permanencia de una revista cultural de un centro educativo. Cuánto trabajo, vicisitudes, espíritu crítico y autocrítico –que es lo más difícil-: para juzgar a otros, hay que empezar por uno mismo. Adelante.



Не всё золото, что блестит

Ñy fzio zolata, chtó bliestit

(No todo lo que brilla es oro) El esplendor creado por el triunfo de la doctrina socialista, se ve en los monumentos que se encuentra a su paso el visitante por Moscú.

Valores, educación y comunicación:
El surgimiento del primer número de la revista Entorno, 1979.

José Armando Estrada Lázaro

Historiador mexicano, con estudios en Licenciatura en Historia por la Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades. Diplomado en Cultura en la Frontera Norte de México, por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes a través del Seminario de Estudios de la Cultura y El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, Baja California. Maestría en Historia Regional, por la Universidad Autónoma de Baja California Sur, Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades. Candidato a Doctor en Educación y Valores, en CETYS Universidad.

Las revistas culturales universitarias permiten tender un puente entre la vida académica y la sociedad, es un lazo de experiencias comparadas entre docentes, estudiantes y la comunidad; a la institución universitaria le da un rostro, una identidad, un cimiento que permite formar ciudadanos activos de su propia historia. La edición de una revista no es tarea fácil, la empresa se enfrenta con experiencias difíciles, cualquier acción se genera para lograr que el proyecto tenga al principal integrador de la comunidad educativa: la comunicación a través de la palabra escrita.

El propósito de presente texto es hacer un breve comentario al primer número de la revista *Entorno*, publicado en 1979 y con la temporalidad de bimensual. Es una reflexión sobre el primer documento, que por lo regular, al cambio de nombre, pasa a un sitio olvidado, o simplificado. Su análisis es en relación a lo que los especialistas consideran como una reflexión de sus escenarios históricos y si bien *Entorno* no es considerada una revista educativa, en esta aproximación podemos acercarnos al problema de los valores y la educación ya que la revisión de los trabajos presentado en el primer número proponen estos temas como centro de lectura.

Además, la revista pasa a convertirse en una unificación de ideales, de esperanzas, deseos, ilusiones y metas académicas de la institución. En la publicación impresa se pueden percibir los valores y la filosofía de la educación de un momento histórico. Aunque la temática sobre valores tiene distintos enfoques, nos referiremos a ubicar la revista *Entorno* del año 1979 en su contexto histórico y la conexión con el terreno de la axiología.

En los últimos años, el CETYS Universidad, acrecentado su interés por la educación y los valores, estos nuevos proyectos no pueden asumirse como una novedad, desde finales de la década de los años setenta el impulso al humanismo y la educación en valores eran derroteros que seguía la institución. Conocer los factores internos y externos que están implícitos en la revista nos muestran las motivaciones de la publicación y de la sociedad en general. En ese periodo se nos habla de la crisis del individuo reducido al nivel económico y político; es decir una crisis moral.

Los trabajos que presenta el primer número de la revista, nos muestra un rostro de preocupación de los autores ante las transformaciones de la sociedad fronteriza, *Pelados, pachuchos y cholos*, es el primer articulo de la revista, el primero que pretende que los lectores comenten, de la pluma del director de la publicación Patricio Bayardo Gómez, recoge imágenes y estereotipos de las realidades fronterizas, jóvenes de las áreas urbanas de las grandes ciudades como Tijuana y Ciudad Juárez; el "peladito", los" pachucos", y su perfil de ser y actuar, localizados en las esquinas de algunas colonias de Tijuana; un joven de la frontera con su identidad, el "cholo" que lo define el autor como "un ente en busca de una identidad. Espejo de entorno altamente industrializado, California, y tránsfuga de frontera, en Tijuana, dolido por el hambre y la angustia de nada ser y tener…".

Este primer documento nace de plantearse la vida de frontera, recoge los resultados del fenómeno migratorio, invalida las ideas de la formación cívica, social y política; posee un carácter pesimista; ejemplifica ciertas formas de conducta y actitudes de ciertos sectores de Tijuana, se advierte el sentido de entenderlo desde la perspectiva cultural. Hay una preocupación por esta realidad de la juventud, implícitamente se sugieren iniciativas, el darlo a conocer para estar concientes de su significado social y cultural.

Es una oportunidad para convertirlo en un compromiso social generalizado, es una forma de transformación moral, el conocer al otro, al que esta enfrente de mi, el otro que es mi vecino, el que lo encuentro en las esquinas, el otro que tiene rostro, en una ciudad donde la dinámica cultural era un elemento que permitía la convivencia, a finales de la década de los años setentas.

La vinculación entre historia y el pensamiento latinoamericano, es el interés que guía el artículo *La modernización en America Latina* del historiador Raúl Rodríguez González, en una breve síntesis, como él mismo lo señala aborda las trasformaciones que la modernización ha traído para América Latina, un artículo que pretende descubrir los resortes de los factores externos y la influencia de los países europeos. Creemos que el documento se escribió como parte de un contexto de modernización de la ciudad, partimos de las realidades fronterizas y del plano mundial.

En el contexto local, la ciudad de Tijuana experimentaba las transformaciones de modernización: un ciudad industrial que hacia frente a los vaivenes económicos de la frontera. Para el primero de enero de 1979 los periódicos publicaban la noticia de la creación de 35 nuevas empresas para la entidad a través de la inversión de capital nacional y externo, proyectadas para el Parque Industrial Tijuana, era un impulso esperado, a la población se le informaba por la prensa local de la generación de 35,000 empleos. En el ambiente reinaba la crítica situación económica resultado de la devaluación de la moneda ocurrida en el año de 1976.

El Sistema de Desarrollo Integral de la Familia DIF, daba a conocer su programa de responsabilidad y familia, con el propósito de crear conciencia "sobre la responsabilidad de ser padres", aumentaban los índices de natalidad, se necesitaba en forma emergentes nuevos programas de asistencia médica y planificación familiar; para el Estado la responsabilidad tenía énfasis en la educación de los hijos con una nutrición y crecimiento sano, además que los padres tuvieran los conocimiento para lograrlo.

El tema de la relación maestro alumno, fue abordado en el primer número por parte del Jesús Cabrera Tapia, el proceso de enseñaza-aprendizaje *¿Qué hay sobre el binomio maestro-alumno?,* fue la columna vertebral de su artículo. Las propuestas planteadas sobre los mecanismos de enseñanza y el rumbo que debía de tomar la educación son los derroteros que la institución proponía. El escenario nacional de la educación fue el enfocado por Francisco Javier Flores, *La perspectiva de la educación abierta en México,* en el plantea los problemas de la educación en el país, el analfabetismo, la falta de espacios a nivel primaria, la insuficiencia en infraestructura socioeconómica para atender la demanda real del país.

Un historiador- Carlos Paredes- publicó su trabajo *La historia de Baja California en bibliotecas y archivos*, señalar los principales repositorios de materiales sobre Baja California y en particular la colección especial de la Universidad de California en San Diego es el objetivo del documento.

La parte literaria es obra de jalisciense Manuel Gutiérrez Sotomayor con un cuento: *El cuarto rey mago;* el poema *Somnus res*, de Victor Hugo Limón. La revista tenía un espacio para un escritor huésped, de Zapotlan El Grande o Ciudad Guzmán, Juan José Arreola apoyaba el con un texto de su columna De sol a sol, *1+1=Dios*, para estas fechas ya eran muy leídas su obras de *La feria, Varia Invención, Confabulario*

En ciernes estaba los estudios de mercadotecnia, tema que el profesor José Ruiz Ordóñez difunde entre la comunidad estudiantil, la temática causaba expectación. La traducción del texto *Revolución en Mercadotecnia* de Robert J. Keith, sus conceptos sobre el cliente, los productos y el mercado

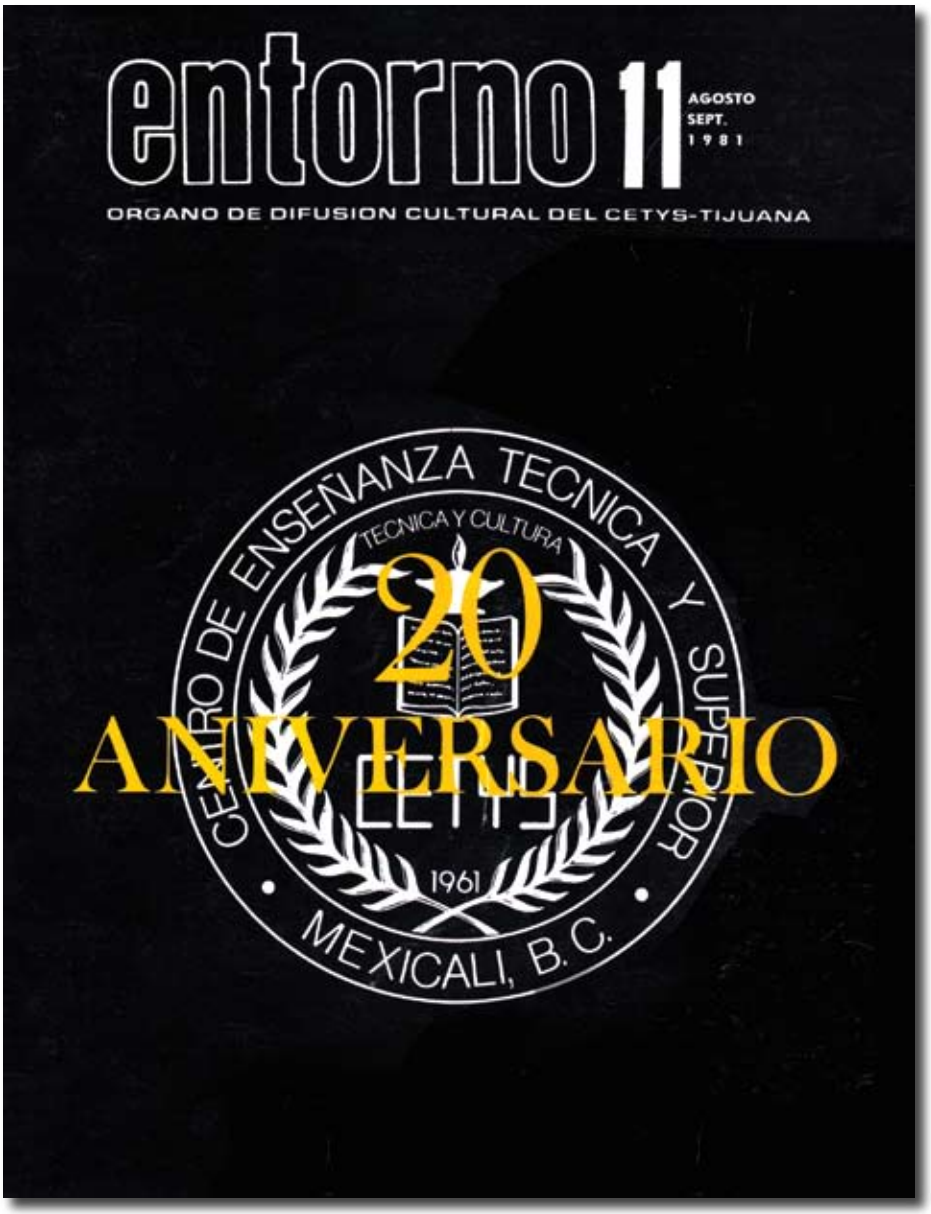
vaticinan lo que años después es una vertiente educativa en la Universidad.

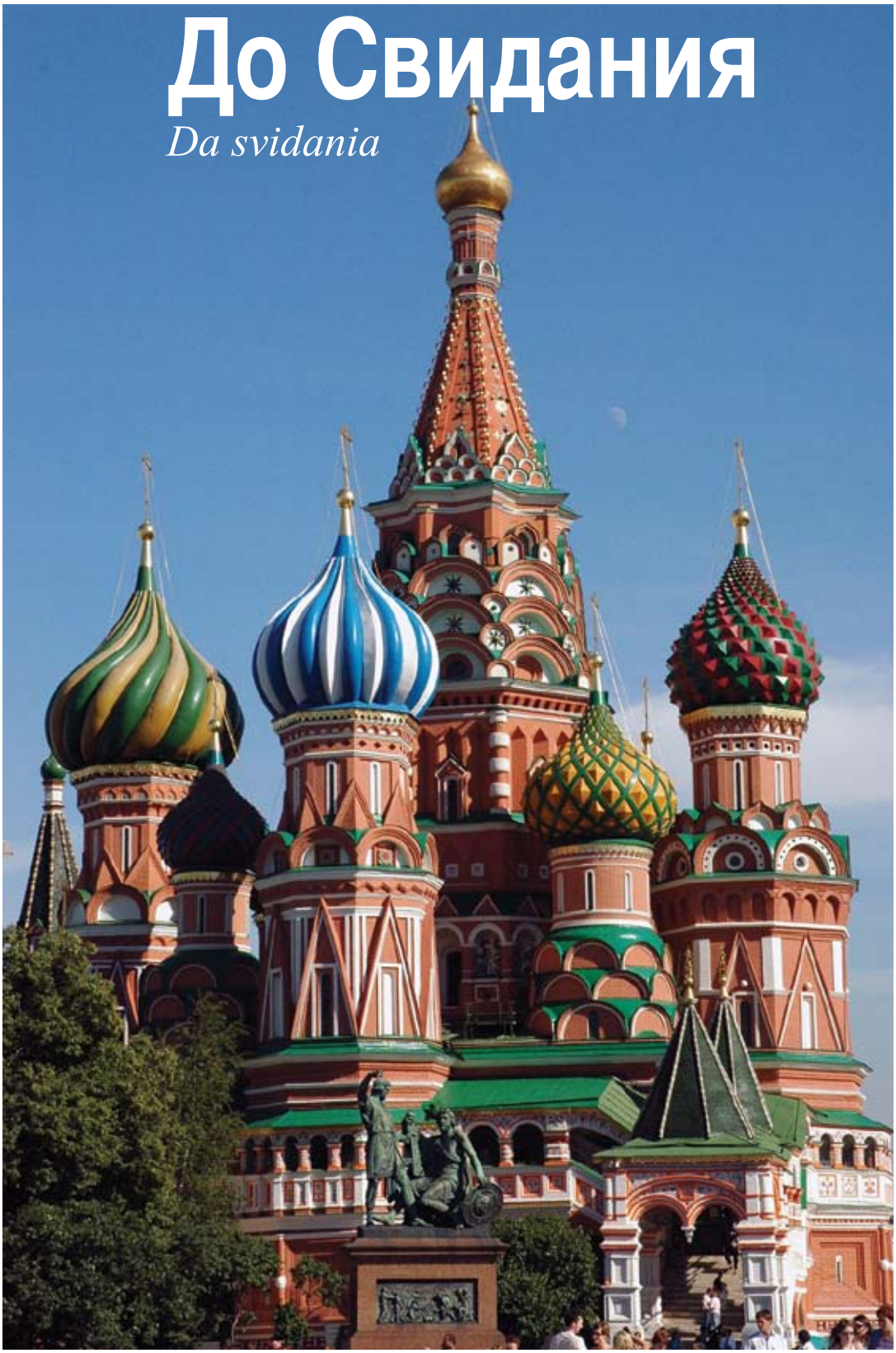
El primer número es un documento pequeño, con la piel pegada a los huesos, sin paginación, pero con textos que se plantearon para enriquecer la tarea que se encomendó a la universidad, buscar nuevos caminos para los procesos de enseñaza aprendizaje, que la lectura de esta revista *Entorno* se convirtiera en prácticas de formación, más que de información; los textos que se presentan parte de las realidades que los alumnos podían conocer por medio de la prensa, es claro que el hilo conductor es convertir las enseñanzas en significativas para los mismos alumnos y apoyar los programas educativos desde una perspectiva cultural. Los textos también permiten conocer un planteamiento implícito: el fortalecimiento de una identidad escolar a partir del redescubrimiento de sus docentes como escritores; del aprecio por nuestra cultura local, las tradiciones, la historia, y el fortalecimiento de la literatura.

Creemos que en estos años era necesario buscar el fortalecimiento de la identidad cultural fronteriza y era pertinente una reflexión en las interrelaciones que existían en la escuela y la comunidad.

Tales aspectos se abordan a partir de tres ejes fundamentales: el conocimiento de las características culturales del presente; el conocimiento de la relaciones maestro alumno y comunidad; y el planteamiento de formas concretas que permitieron a los alumnos el aprovechamiento de temas generales que podían utilizar dentro del aula.

Finalmente el proyecto de *Entorno*, fue una guía de elementos de reflexión, análisis y discusión que animaban a los lectores en su quehacer cultural y era el principio de un trabajo útil para la labor y la práctica docente en CETYS Universidad.





(Adiós) Las costumbres, la esencia, los colores, los olores, la tradición y la historia rusas, se simbolizan en la Catedral de San Basilio, en plena Plaza Roja.

ENTORNO POR CORREO

Eugenio Partida.

Cuentista, novelista. Radica en Guadalajara Jalisco. Autor de *En los Mapas del Cielo, La Ballesta de Dios, Havana Club* y *La Otra Orilla*. Destacado narrador jalisciense

En casa existía una pequeña biblioteca en la que se incluían entre otros autores Papini, Stefan Sweig, Panait Istrati, los clásicos rusos, Oscar Wilde, Anatole France, Maulraux, Mauriac, Lin Yutang, etc, además de la extraordinaria colección de una editorial argentina que publicaba todos los premios Nobel del siglo veinte hasta los primeros años de la década de los sesenta.

Además de atraerme el libro como objeto -que debe ser el primer síntoma de la vocación-, me acerqué a los libros como lector desde pequeño. Nadie me indujo a la lectura, nadie me aconsejó leer, simplemente los libros estaban ahí y yo intentaba leerlos. Así que parte del tiempo libre de mi infancia lo pasé leyendo. Si bien por mi edad no alcanzaba a comprender el alcance de muchas de estas obras, pasaba los ojos por sus páginas. Recuerdo especialmente la impresión que me causaba *El Diablo*, de Giovanni Papini. Recuerdo la impresión que me causaban las láminas de Gustavo Doré en *El caballero de la triste figura* y las escenas de *La Divina Comedia.*

En ese entonces mi padre recibía la visita ocasional de un agente viajero que vendía enciclopedias y libros. Mi padre le dijo una vez: "tráigale un libro al niño" Durante las siguientes semanas se creó en mi la expectativa de un libro que llegaría expresamente para mí. Finalmente después de la espera el libro llegó: era un pequeño libro de pastas amarillas con ilustraciones: *Las aventuras de Tom Sayer* de Mark Twin. Ese fue mi primer libro y ahí, en la "propiedad" de ese libro, se fincó finalmente mi vocación de lector.

El segundo factor que considero importante para mi inclinaciones como lector y escritor fue que el correo trajo en un sobre amarillo la revista *Entorno*, que venía de Tijuana y la enviaba un tío, Patricio Bayardo, al que pocas veces había visto en mi vida si no es que entonces ninguna. Quizás en el mundo de hoy, pleno de comunicaciones y la vida del ciber espacio sea difícil comprender que entonces las comunicaciones no eran sencillas, la gente viajaba mucho menos, desplazarse de un lugar a otro era complicado y, por lo menos en mi pueblo- Ahualulco de Mercado, Jal- , muy poca gente tenía teléfono en la década de los sesenta y setenta. Existía el telégrafo como medio "rápido" de comunicación, pero en general el mundo exterior "interesante" o "importante" llegaba por correo. La revista *Entorno* llegó por correo y trajo algo además de la mítica idea de un tío escritor y de una frontera tan lejana como desconocida, algo que faltaba de manera directa en los libros que leía -eminentemente libros de cuentos y novelas-: el pensamiento humanista, la reflexión social o el tema de la sociología -tan poco difundido entonces- y, por supuesto, el tema universitario.

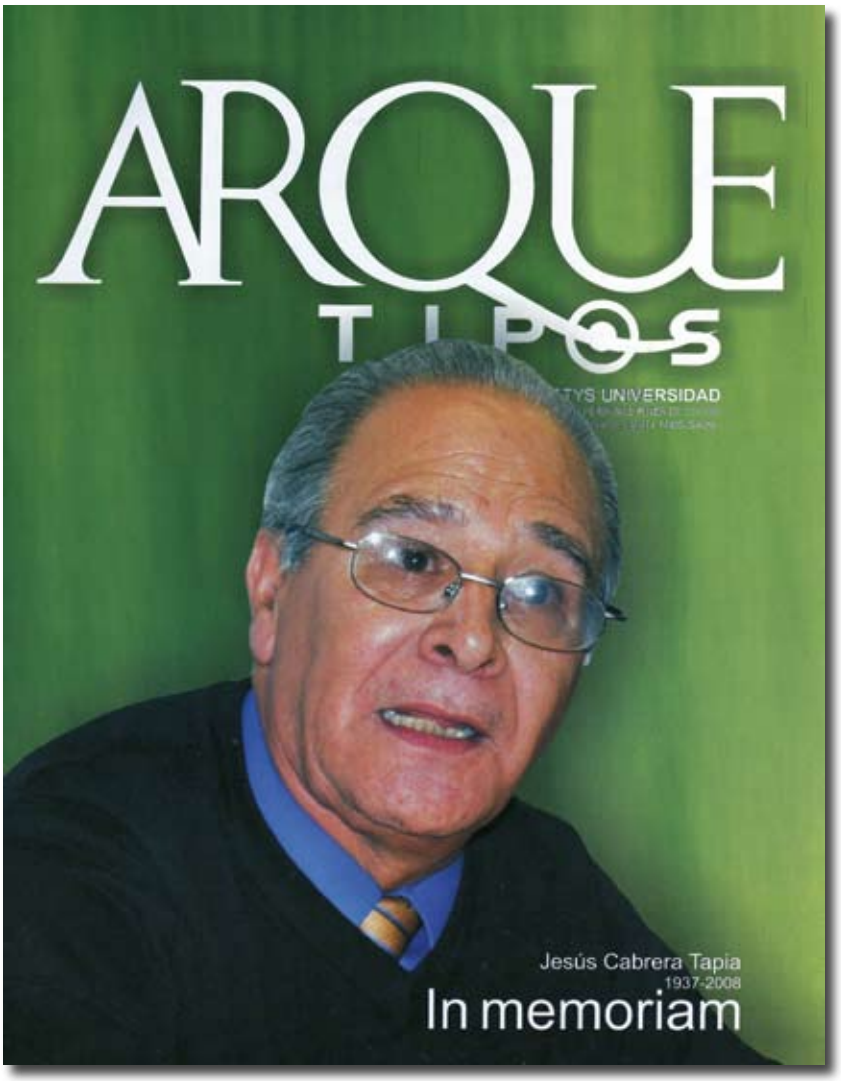
Para mí la revista *Entorno* -hoy *Arquetipos*-, era un enlace entre el centro y el norte. Tres temas fundamentales: la frontera como fenómeno social y nacional, lo humano como guía permanente de los ideales más altos de los hombres y el ideal humanista encarnado en la universidad y los universitarios. Vistos al vuelo, pareciera que estos temas son inherentes a la universidad y al pensamiento universitario, pero la vida actual ha tergiversado los papeles de cada uno, y en el despeñadero que en muchos aspectos hemos caído como sociedad, paradójicamente en la hora que más abundan los medios de difusión el pensamiento, se encuentra solo, aislado, incomunicado.

¿Qué es lo que intenta una revista universitaria como *Entorno-Arquetipos* desde mi punto de vista? La posibilidad del diálogo socrático, ese que discurre dentro de la cordialidad y el entusiasmo de la reflexión y la crítica. Todos tenemos a nuestro alcance el saber depositado a lo largo de siglos en bibliotecas, monumentos, museos, etc, y la apropiación de esa herencia universal depende de nuestra capacidad para recibirla, estará ahí mientras las formas de la civilización occidental perduren, pero esa formas de conocimiento han sido atesoradas por medio del filtro del tiempo ¿Qué pasa con los sucesos inmediatos? El fenómeno que atañe a una generación, los movimientos sociales, la frontera -el

sur el norte-, la integración de un vasto país.

Ese es el tema y valor de una revista de reflexión como *Arquetipos,* la conversación escrita, el humanismo andante y la reflexión sociológica y pedagógica todo bajo el impulso de espíritu universitario sobre temas permanentes pero también sobre temas transitorios pero importantes en nuestro tiempo personal, ya como generaciones ya como sociedad, y que debemos cuidar de manera permanente. Que una revista con este cometido cumpla años es un acontecimiento (en general para las revistas de divulgación cultural en México es un acontecimiento pasar el fatídico número seis). La cultura desparece cuando no tiene sitio para discutirse, cuando es una opción que terminará por no escogerse pues es más cómodo escoger las opciones de las descargas mediáticas. Personalmente, junto con libros de Patricio Bayardo que poco a poco fueron llegando, *Teoría del Fronterizo, Tijuana Hoy, El Signo y la Alambrada, Palabras contra el tiempo, La república de los cultos. Ensayos de humanismo andante*, (junto con obras de creación como *Un como bote pintado*, un breve cuento de gran influencia para los temas que yo escribía entonces).

Si bien reafirmé en ese tiempo que cuento mi vocación primero de lector y luego de escritor, *Entorno-Arquetipos* me ha acompañado para no olvidar que no solo de cuentos y novelas vive el hombre y que los países tiene fronteras como cicatrices, y que la reflexión humanística más que nunca tiene que permanecer en el vocabulario social y de los creadores. Que este esfuerzo cumpla años y supere con mucho el fatídico número seis es un acontecimiento para el que le deseo fervientemente que cumpla muchos más.



Мир и Космос

En plena guerra fría, los rusos pregonaban la paz y la armonía en el cosmos

UNA REVISTA CON HISTORIA

José Jesús Cueva Pelayo

Entorno- Arquetipo es una revista que ha entrado a la historia del periodismo y la educación de la Baja California por la puerta grande. Felicitaciones a los directivos del CETYS Universidad por tener la visión de apoyar este medio escrito, que se constituye en la memoria de esta institución educativa y es un mensajero de los valores regionales en el tiempo y en la historia.

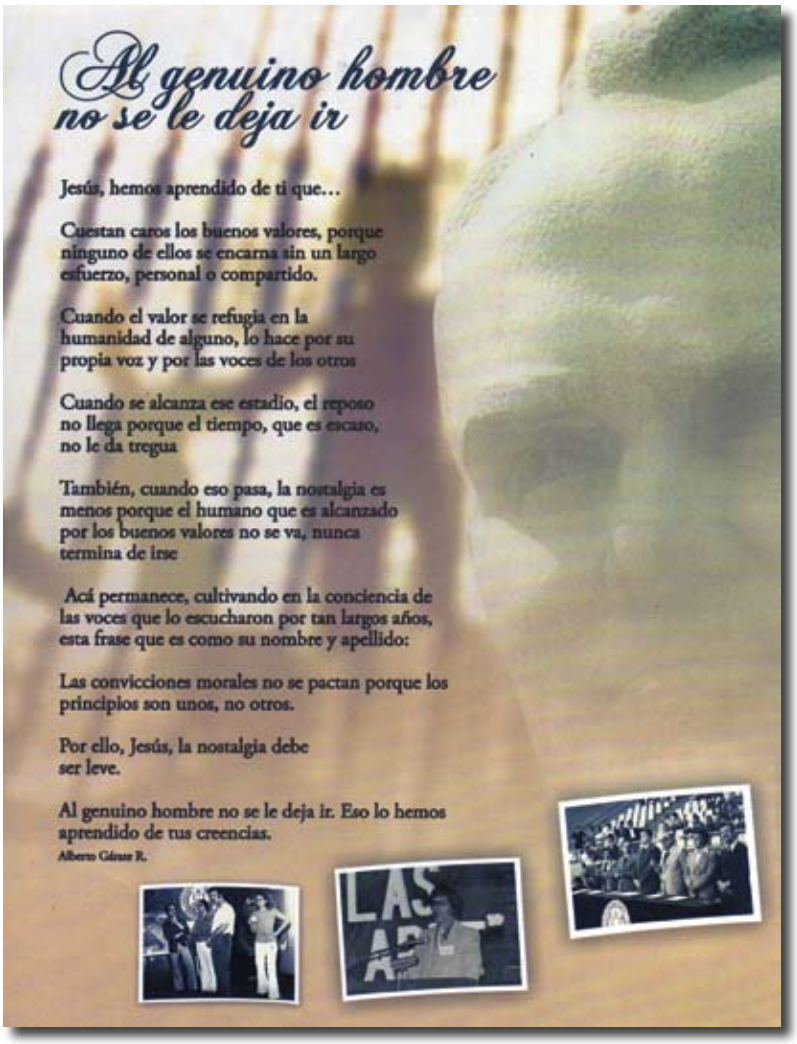
Contra viento y marea, *Entorno-Arquetipo* se ha mantenido tres décadas. Un día de l981, el escritor y periodista Patricio Bayardo me invitó a participar en esta aventura periodística. Yo pasaba en momentos muy difíciles, y puse, durante trece años, todo mi cariño y entusiasmo en esta importante publicación y agradezco la paciencia y generosidad de su director al apoyar mis sugerencias e iniciativas.

Fue una de las épocas más productivas de mi vida como reportero. En *Entorno,* primero, y luego en *Arquetipo,* di a conocer pormenores del mundo cultural, editorial y antropológico. Aquí publiqué algunas de las entrevistas que han circulado por el mundo, como la realizada a la esposa del célebre periodista y antropólogo Fernando Jordán, Barbro Dalgreen y al historiador Dr. Miguel Mathes.

Gracias a esta revista conocí la importancia que tiene una publicación para una institución educativa, y comprendí que una universidad sin publicación periódica que difunda la obra de sus académicos, no existe y que la enseñanza no termina en el aula.

Sin duda *Arquetipo* - y posteriormente *Arquetipos*-, es semillero de escritores y ensayistas, no sólo de la institución que la patrocina, sino de la región y del país. Y ha puesto en alto el nombre de Baja California y ha contribuido a mejorar la presencia de los valores regionales al divulgar su producción ensayística y literaria.

Jesús Cueva Pelayo. Periodista, investigador, editor. Coordinó el suplemento cultural de El Mexicano. Jefe de Redacción de Entorno y Arquetipos (1981-1994). Consejero de la editorial Ibó-Cali. Maestro de tiempo completo, asesor del Departamento de Ediciones del Instituto Tecnológico de Tijuana, reportero de Radio Tecnológico.



Al genuino hombre no se le deja ir

Jesús, hemos aprendido de ti que…

Cuestan caros los buenos valores, porque ninguno de ellos se encarna sin un largo esfuerzo, personal o compartido.

Cuando el valor se refugia en la humanidad de alguno, lo hace por su propia voz y por las voces de los otros

Cuando se alcanza ese estadio, el reposo no llega porque el tiempo, que es escaso, no le da tregua

También, cuando eso pasa, la nostalgia es menos porque el humano que es alcanzado por los buenos valores no se va, nunca termina de irse

Acá permanece, cultivando en la conciencia de las voces que lo escucharon por tan largos años, esta frase que es como su nombre y apellido:

Las convicciones morales no se pactan porque los principios son unos, no otros.

Por ello, Jesús, la nostalgia debe ser leve.

Al genuino hombre no se le deja ir. Eso lo hemos aprendido de tus creencias.

Alberto Gómez R.