Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Derecho
Maestría en Derecho Penal

"LA ENSEÑANZA DE VALORES

Elementos metodológicos para el aprendizaje de valores de la práctica profesional del Licenciado en Derecho, en el Sistema Acusatorio Oral"

T E S I S

QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN DERECHO

PRESENTA:
JUAN MARTIN GRANADOS TORRES

DIRIGIDO POR:
DR. CESAR GARCÍA RAMÍREZ

SINODALES

DR. CÉSAR GARCIA RAMÍREZ
Presidente
Firma

DR. EDUARDO ALCOCER LUQUE
Secretario
Firma

MTRA. MARTHA ELENA SOTO OBREGON
Vocal
Firma

MTRO. BERNARDO GARCIA CAMINO
Sinodal
Firma

MTRO. RICARDO UGALDE RAMÍREZ
Suplente
Firma

DRA. GABRIELA NIETO CASTILLO
Directora de la Facultad

DR. IRINEO TORRES PACHECO
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro. México
Enero, 2012.

RESUMEN

El desarrollo de los elementos teórico-instrumentales que integran una opción metodológica para la enseñanza de los valores en el ejercicio profesional del novedoso procedimiento acusatorio, es la propuesta de esta tesis para obtener el grado de maestría en derecho. A partir de la reforma constitucional del junio del año 2008, se abre una nueva realidad procesal en el campo de la enseñanza del derecho en México, particularmente del derecho procesal. Las acciones para la implementación del juicio acusatorio oral, hasta ahora, se han dado mayormente en el campo de las instituciones de procuración y administración de justicia en los niveles estatal y federal, centradas en la reingeniería de sus estructuras físicas y tecnológicas o capacitando al recurso humano en los nuevos conceptos, teorías y competencias profesionales; sin embargo, en este contexto, es notoria la ausencia de la universidad. Aún cuando no existe en nuestro estado- y en general en menos de un tercio de los estados del país- una codificación que defina tal procedimiento, la tesis sustenta una propuesta que se encuentra en el campo de los previsible, de lo que necesariamente sucederá cuando está concluida la implementación del sistema de justicia; parte de la defensa de que es posible la enseñanza de la ética con un diseño curricular adecuado, que permita que el alumno reflexione sobre la trascendencia de sus obligaciones y el impacto que generan en terceros sus decisiones profesionales, a partir de la articulación de tres categorías operativas: Primero, se considera la propia naturaleza de los valores, que define su realización a partir de un ejercicio de acción reflexión; para ello, el concepto de competencia profesional, como segunda categoría metodológica, también de carácter operacional delimita el qué enseñar, en qué momento y orienta sobre el cómo. En tanto que, el modelo de aprendizaje servicio, facilita la proyección de los referentes prácticos, como espacios intencionalmente generados para que el alumno, activo y humanista, aplique el aprendizaje del aula en un contexto real determinado, donde se involucre con un sentido de responsabilidad social, de acuerdo al modelo educativo de la Universidad.

(**Palabras clave:** reforma; procedimiento; acusatorio; enseñanza; valores; competencias; aprendizaje; servicio; derecho).

SUMMARY

The purpose of this Master´s degree thesis is the development of theoretical-instrumental elements that will make up a methodological option for the teaching of values in the professional exercise of the new type of trial. The constitucional reform of June, 2008, opens a new reality for the field of teaching law in México, particularly procedural law. Actions leading to the implementation of oral trials have, until now, taken place mainly in the field of institutions in levels, centered on the reengineering of physical and technological structures or on training human resources in the new concepts, theories and profesional competencies. Nevertheless, in this context the absebce of the university is whorty of note. Although in our statute that defines this procedure, this thesis asserts a proposal that is in the field of the foreseeable, of what will necessarily happen when the implementation of the justice system is concluded. The thesis starts whit the defense that it is posible to teach ethics whit an appropiate curriculum which allows the student to reflecto on the trascendence of his/her obligations and the impact created by professional decisions on third parties based on the articulation of three operative categories: First, the very nature of values which defines their fulfillment through an action-reflection exercise; related is the concept of professional competency as a second methodological category. This also has an operational character and defines what should be taught, when and an orientation on how. The service learning model provides realistic referents as areas created intentionally so that the student, active and humanist, can apply classroom learning in a real and determined context where he/she can become involved whit a sense of social responsibility, in accordance whit the educational model of the University.

(**Key words:** Reform, trial, teaching, values, competencies, learning, service, law)

Dedicatoria:

A mi esposa, Mariela.

Agradecimiento:

A todas mis amigas y amigos que se interesaron y me alentaron para cumplir con ésta meta.

INDICE

Página

Resumen i
Summary ii
Dedicatorias iii
Agradecimientos iv
Índice v
I. INTRODUCCIÓN 1
II. ¿QUE SON LOS VALORES? 11
2.1 Los valores como filosofía 11
2.2 Naturaleza de los valores 23
2.2.1 Objetividad o Subjetividad de los valores 24
2.2.1.1 El valor como placer 27
2.2.1.2 El valor como deseo 28
2.2.1.3 El valor como interés 29
2.3 El Problema Metodológico 30
2.3.1 ¿Cómo captamos los valores? 31
2.4. El Valor como Cualidad Estructural 33

III. ¿SE PUEDEN ENSEÑAR LOS VALORES? 36

3.1. Enseñanza de las habilidades sociales 36
3.2. La Moral no se enseña, se practica 39
3.3. La enseñanza de valores como base de la educación actual 41

IV. ¿CÓMO SE ENSEÑAN LOS VALORES? 45

4.1. Noción de Competencia 45
4.2. Concepto de competencia 50
4.2.1 Definiciones dentro del ámbito profesional 50
4.2.2 Definiciones dentro del ámbito educativo 51
4.3. Las competencias en el sistema escolar 52
4.4. Los fines de la enseñanza y desarrollo de las competencias 54
45. Las competencias de una educación para la vida. 56

4.6. Competencias y aprendizaje significativo 57
4.6.1 Las competencias en la dimensión de las personas 58
4.6.2 El constructivismo como fundamento de las competencias. 61
4.6.2.1 Exponentes del constructivismo 64
4.7. La competencia como acción del constructivismo. 70
4.8. El Modelo del Aprendizaje-Servicio (APS) 75
4.8.1 Ubicación del tema del Aprendizaje servicio. *75*
4.8.2 Nociones de aprendizaje servicio (APS) 78
4.8.3 El fundamento pedagógico del Aprendizaje-Servicio 80
4.8.4 Algunas experiencias fructíferas 83

V. LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE DERECHO 88

5.1 Modelo Educativo de la Universidad 88
5.2 Plan de estudios vigente de la Licenciatura en Derecho 90
5.3 La ética en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho 93

VI. LOS VALORES DEL SISTEMA DE JUSTICIA ORAL. 96

6.1. Construcción de nuevos estratos del ejercicio profesional 96
6.1.1 Especialización 97
6.1.2 Acceso a la información 99
6.1.3 Colegiación laboral 100
6.2. Las conductas éticas en la práctica profesional de los Estados Unidos 101
6.3. Conductas éticas en la práctica profesional en Chile y Colombia 116
6.3.1 Chile 116
6.3.2 Colombia 119

VII. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE VALORES PARA LA JUSTICIA ORAL 135

7.1 Determinación en el currículo de los valores que serán objeto de definición en el aprendizaje de competencias 136
7.2 Establecer las competencias en los contenidos de cada programa. 139
7.3 Los soportes disciplinario y meta disciplinario 151
7.4. Evaluación de las competencias 157
7.5. Aplicación del Modelo Aprendizaje Servicio 159

CONCLUSIONES. 162

BIBLIOGRAFIA. 169

I. INTRODUCCIÓN.

En junio del año 2008, fue publicada la reforma constitucional en materia penal, que es la de mayor trascendencia desde que nos rige la Constitución de 1917, y que ha impuesto una tarea histórica para la vida de nuestro país: reconstruir los Sistemas de Justicia Penal y el de Seguridad Pública.

La reforma promueve un giro completo tanto en la concepción, como en la realización de la seguridad y justicia de nuestro país de acuerdo a como la hemos practicado en los últimos doscientos años. La modificación en 10 artículos del texto constitucional, define líneas estratégicas para la seguridad pública, la delincuencia organizada, la extinción de dominio, la acción y el proceso penal y un modelo de reinserción penitenciaria con la ejecución de sanciones regulada por autoridad judicial. Todos, temas distintos de gran dificultad en su tratamiento. Lograr una seguridad pública eficaz y legitimar la justicia penal, con el sistema acusatorio es la anhelada meta.

En respuesta a la reforma (y en unos casos, aún antes de ella) destacan las acciones realizadas en algunos estados, con trabajo legislativo o el inicio de procedimientos adversariales. En todas las entidades hay esfuerzos en el desarrollo de tecnologías de información, los esquemas de control de confianza en la permanencia de elementos que integran los cuerpos de seguridad, la selección de personal e incluso de la participación ciudadana; además de las aportaciones de organizaciones y agrupaciones como las de la Comisión Nacional de Tribunales Superiores de Justicia de los Estados (Código Modelo del Proceso Penal Acusatorio para los Estados de la Federación. CONATRIB), o la Conferencia Nacional de Procuración de Justicia, entre otros. De estos esfuerzos destaca el innegable y gran empeño por la capacitación, particularmente en lo que se refiere al tema del juicio acusatorio.

En el ámbito académico, los esfuerzos se han concentrado en la integración de programas educativos que actualizan o fortalecen los conocimientos del nuevo sistema de justicia, particularmente el juicio adversarial. La oferta educativa sobre ésta especialización se ha multiplicado por todo el país, con la guía del Instituto Nacional de Ciencias Penales y la Secretaría Técnica para la Implementación de la Reforma Constitucional, pero poco, sino es que prácticamente nadie, atiende un tema sustantivo en la formación y de necesaria consideración para la implementación, me refiero al enfoque ético que requiere la práctica profesional en un sistema acusatorio-oral, como el que ordena la Constitución Federal.

Este trabajo, por ser una tesis de investigación básica, cuyo objetivo es la obtención del grado de maestría, aborda un conjunto de elementos teórico-instrumentales, cuya integración permite plantear una opción metodológica para la enseñanza de los valores, que se traduzca en un conocimiento útil en el campo del ejercicio profesional del derecho conforme al sistema acusatorio oral. El planteamiento está orientado por la perspectiva de las declaraciones del modelo educativo internacional de ONU, que tiende a la formación ética de los estudiantes.

La reforma penal, al promover un cambio de sistema de justicia, será al mismo tiempo el detonador del agotamiento de paradigmas profesionales del licenciado en derecho, que han permanecido vigentes, en éste campo desde hace mucho tiempo. No solamente se trata de que haya nuevas reglas del procedimiento para acceder a la justicia penal, o que los operadores, se comporten en determinada forma conductual; también será necesario que surjan nuevas actitudes que, manifestadas en conductas, serán valorables en la interacción de los operadores de justicia.

Es decir, las nuevas reglas del juicio acusatorio, relevaran prácticas que hoy son cotidianas y éticamente aceptadas, a la vez que pueden hacer vigentes algunas que actualmente son mal vistas. Sólo por establecer un ejemplo de esa diferencia, sabemos que en el sistema procesal actual se permite, como uso frecuente, que el

litigante (cualquiera que sea la postura que defienda, acusación o defensa) se acerque al juzgador y plantee, previo a la decisión, sus argumentos tratando de disuadir, fuera de audiencia y sin la presencia de su contraria, a la autoridad; de igual modo, cuando un litigante -que no sea el Ministerio Público- se acerca a los testigos, los interroga y prepara su desahogo, es sintomático de aleccionamiento. Pues bien, ambas conductas tendrán un giro y serán motivo de apreciación ética en el juicio acusatorio oral. En éste procedimiento, por ningún motivo un litigante se puede acercar a un juzgador; no es ético y está sancionado en los procedimientos que en otros países practican la oralidad. Por otro lado, acercarse al testigo y conocer su dicho, entrevistarlo y preparar el interrogatorio, no sólo no es indebido, sino que corresponde a la exigencia profesional de actuar diligentemente para preparar el caso.

Conductas como éstas tendrán una variación ética y exigencia profesional. Cierto es que, en un escenario de la reforma constitucional, aún no podemos tener por claro las reglas de conducta que exigirá la nueva legislación, pues se encuentra –precisamente- en proceso de implementación y por ello, la conducta es una expectativa. Pero, también es cierto, que la propia estructuración del procedimiento acusatorio, contiene principios jurídicos que permiten inferir conductas debidas, y por tanto regidas por la ética profesional, como son las que he ejemplificado.

Así, los llamados “alegatos de oreja” quedan naturalmente proscritos por ser una práctica contraria a un postulado de la oralidad: la contradicción, traducido en éste aspecto en que ningún juzgador puede escuchar la petición o alegato de una parte, sin que esté presente y escuche su contraria.

En tanto, la preparación de testigos implica para el acusador, cumplir con la responsabilidad profesional de demostrar la acusación, más allá de toda duda razonable, y para un defensor, atender el principio de la defensa adecuada.

La propuesta se encuentra entonces en el campo de lo previsible, de lo que necesariamente sucederá con la implementación del sistema acusatorio-oral: el cambio de conductas en el ejercicio profesional, y una nueva y mayor exigencia ética,

modulada y “supervisada” por los diversos postulados del sistema acusatorio y su consecuente estructuración, como en el caso, los principios de oralidad, inmediación y publicidad.

Es precisamente esa previsibilidad la que sustenta la propuesta; se tienen que adelantar los tiempos de la formación a la exigencia de la realidad inmediata. Debemos entender que, un ejercicio de formación profesional, no corresponde a los tiempos de la capacitación que actualmente ha sido la opción formadora en el proceso de implementación por la que han optado los operadores del Sistema de Justicia.

Como sabemos, la capacitación tiene por objetivo dotar de más conocimientos, habilidades y actitudes a la capacidad laboral, para que haga mejor su función; por ello, se caracteriza por ser de corto tiempo, de metas definidas y las competencias logradas, bien determinadas por el perfil del puesto.

La formación, en cambio, por si misma es un proceso general de educación, dirigida a enfrentar los retos y desafíos que depara la profesionalización, es decir, el ejercicio de la practica profesional de aquello en lo que se forma.

Dicho de otra manera, la aspiración de la formación es lograr una construcción sobre una forma de pensar, de observar el ejercicio profesional donde se opera, obtener información, formular hipótesis, estrategias, problematizar la realidad y tomar decisiones para resolverla, haciendo un ciclo que lleva a conclusiones que sustentan la reflexión y toma de decisiones, con lo que se concluye un ciclo que a su vez da pauta para iniciar un nuevo ejercicio. Cada ciclo reflexivo se traduce en experiencia y ésta en maduración que supone el sustento de mejores decisiones.

Es decir, sin una formación previa adecuada, es muy difícil lograr una capacitación, ya que ésta sólo es complemento de aptitudes, habilidades y actitudes para desempeñar un puesto de trabajo concreto.

Conceptos como competitividad, honestidad, respeto, lealtad, serán términos que cobrarán otro significado en el nuevo esquema de justicia acusatorio.

Pero los mismos, requieren del proceso de formación de varios años de la licenciatura, que construya el conocimiento, habilidad y carácter de un ser humano.

Comenzar por la reflexión en estos momentos es urgente y apenas limitado por el factor de tiempo. La reforma penal, tiene un límite máximo de instrumentación en junio del año 2018. En ese momento, se requerirán nuevos profesionales del derecho penal para resolver la problemática social de justicia.

De esta manera, en este trabajo expongo mi propuesta metodológica como opción para el aprendizaje de valores, conforme a las competencias que debe desarrollar el profesional del derecho en un sistema de justicia acusatorio oral, a partir del planteamiento de diversos enfoques teóricos y metodológicos, con la intención de propiciar la reflexión, y en su caso, la toma de decisiones en nuestra institución al abordar el tema de la actualización del plan de estudios de la licenciatura en derecho.

Los objetivos específicos del presente trabajo, son los siguientes:

- Establecer como categoría el concepto de valor y su relación con el de competencia profesional en el sistema educativo.
- Identificar la mejor opción para la enseñanza de valores, conforme al enfoque por competencias, de acuerdo a la experiencia internacional.
- Plantear los componentes metodológicos de la propuesta para renovar el plan de estudios de la licenciatura en Derecho.

Precisamente la relación entre los conceptos justicia y ciudadanía, se da en una dimensión de respeto al derecho. La idea de ciudadano se da en una estructura del derecho, conforme a la visión de justicia que le define. Por ello, si hablamos de valores en el sistema de justicia acusatorio oral, planteamos también una forma de conducta específica, ética, que circunscribe la ciudadanía.

El reconocido premio Nobel Amartya Sen señala que lo que nos mueve con razón suficiente, no es la percepción de que el mundo no es justo del todo, lo cual

pocos esperamos, sino que hay injusticias claramente remediables en nuestro entorno que quisiéramos suprimir; es decir, no se trata de alcanzar un mundo perfectamente justo (e ideal si existiera incluso consenso acerca de él), sino eliminar injusticias notorias en la medida de las capacidades de cada quién (Sen, 2010).

En esta condición, existe una conciencia de la realidad, más allá de nuestra aspiración moral, pero también una conciencia de que esa aspiración es traducible en una conducta ética de cada ciudadano.

En nuestra profesión, se requiere replantear la enseñanza de la ética para que el derecho no sea concebido como algo inexorable, irrealizable, sino como una oportunidad para que los derechos y libertades que asumimos en los hombres se hagan verdad presente por la aplicación de la ley. Se trata de desarrollar una propuesta que tenga su base en las orientaciones internacionales sobre la educación, educar para la ciudadanía.

Por eso, consideré importante en los dos primeros capítulos atender a dos preguntas esenciales cuya respuesta establece la base conceptual de la que partimos. Cuál es la naturaleza de los valores, si estos dependen de sí mismos como esencias inmutables o bien, se trata de percepciones y aprecios que hace el sujeto que los considera. La otra cuestión es que, dada la concepción de valor, ¿será necesario enseñar valores en la escuela? Y, si fuera así, ¿cómo se hace?

Platón dejó claro en el diálogo entre Sócrates y Menón, que la educación no puede alterar nada asociado con el alma, y en ésta decía, se encontraba la virtud; ejemplo claro del debate milenario sobre si de verdad es posible enseñar ética a otros y afectar su comportamiento (Platón, 1973).

Desde que Kant planteo su filosofía ética en la obra Critica de la Razón Práctica, es posible afirmar que precisamente la educación moral, estructurada con disciplina e intención, puede lograr ciudadanos responsables, sensatos, cultos y orientados al bien (Kant, 2007).

Al respecto, nuestro planteamiento se desarrolla en los capítulos tres y cuatro, adoptando la defensa de que la ética puede enseñarse a partir de un diseño curricular adecuado, cuyo objetivo es lograr que los alumnos reflexionen sobre las implicaciones de sus actos, y también de las responsabilidades y obligaciones que tienen para con todos aquellos involucrados en sus decisiones profesionales.

En mi opinión el objetivo de los cursos de ética no es provocar, cambios de comportamiento en los estudiantes, sino que debe enfocarse en el desarrollo de la introspección, destrezas y perspectivas que lo preparen para vivir con responsabilidad manifestando una reflexión moral seria y cuidadosa.

Acerca de cómo se da la enseñanza de la ética en la universidad, hay tres posturas que se originan en la propia práctica docente:

- Incluir uno o más cursos separados,
- Integrar el tema a todos o algunos cursos, y
- Una combinación de ambos acercamientos.

Los argumentos para defender la postura de un curso específico de ética, es que éste asegura una cobertura adecuada del tema, cuyo tratamiento separado es una señal inequívoca para los estudiantes de que ésta es importante en su ejercicio profesional. Académicamente deja mayor claridad para la evaluación curricular.

La segunda de las posiciones es la que sugiere que la ética no se debe enseñar por medio de cursos sino que debe ser integrada en el currículo, de forma tal que los valores sean aprendidos por los estudiantes mediante los valores profesados y vividos por sus profesores, y por la explicitación y vivencia de los principios y valores institucionales. El lugar de aprendizaje de la ética estaría en la confrontación y en la discusión de diferentes maneras de pensar frente a los problemas de la sociedad y de la profesión, dentro y fuera del ámbito de un salón de clases.

Una tercera alternativa propone la combinación de las dos opciones discutidas, a saber, enseñar ética en uno o varios cursos separados e integrarla en el currículo. El momento para requerir el curso separado es también tema de debate en el que unos argumentan su inclusión temprana y otros al final del plan de estudios que permita hacer una capitulación; en tanto que otros más argumentan que debe haber un curso temprano y otro final. De igual forma el debate se extiende a si el curso debe ser teórico o aplicado y cuales son las estrategias de enseñanza más idóneas.

Nuestra posición parte de la afirmación de la propia naturaleza de los valores, como categoría que se refiere a una esencia captada por el individuo en un contexto determinado, es decir, la realización de los valores es práctica.

Por tanto, el concepto de competencia, que sustenta actualmente la tendencia en el desarrollo curricular, es un elemento afín que resuelve la problemática de, en qué momento enseñar y, qué enseñar de la ética profesional. La base teórica del constructivismo de Dewey y Kolhberg, explican porque es factible que las competencias proporcionen una formación ética en el alumno, cuyo planteamiento es que el verdadero problema de la enseñanza de la ética, no está en que sea un tema que se pueda enseñar o no, si no a la manera en que se enseña en las universidades.

En la experiencia internacional, la enseñanza de valores conforme al esquema de competencias ha encontrado un espacio de vinculación social, propicio para la práctica moral del alumno. Este espacio es el llamado aprendizaje servicio, cuyos referentes prácticos lo definen no sólo como un espacio intencionalmente recreado donde el alumno aplica el aprendizaje adquirido en el aula, sino donde el binomio de la acción-reflexión, encuentra su mayor aplicación, pero además con un impacto en el contexto social, al que el alumno se acerca e involucra.

Una vez que dejamos establecido en estos dos apartados la necesidad y la base teórica de la enseñanza de la ética, planteamos a priori, un escenario posible

donde la justicia acusatoria cambiará los formatos de la ética profesional; para ello, tomamos la experiencia vívida de los tres modelos que sirven a la práctica gubernamental del país para la implementación de la reforma constitucional.

Los parámetros de orientación fueron los códigos de ética de varios estados de los Estados Unidos, el de Chile y por último, Colombia; entre éste último país latino y la codificación americana, hay una sorprendente similitud de regulación.

Es en el capítulo quinto, donde describimos el planteamiento del modelo educativo de la universidad y los diez valores que promueve el mismo, así como la continuidad que hace de él el plan de estudios de la licenciatura en derecho, concretizado con la asignatura de deontología jurídica.

En el capítulo sexto, hacemos el planteamiento que integra los elementos mencionados: valor, competencia, constructivismo y aprendizaje servicio. Partimos del reconocimiento de que en las dos últimas décadas -en el mundo- se han desarrollado de manera importante nuevas y mejores estrategias de enseñanza de la ética pero, como de manera unánime lo reconocen los autores consultados, aún queda mucho por hacer.

En el ámbito de la enseñanza de la justicia oral, el referente de mayor experiencia y más cercano a nuestro país, son los Estados Unidos. En las escuelas de leyes, la enseñanza por casos o los cursos que exponen a los estudiantes a dilemas y teoría éticas, buscan entrenarlos en las habilidades argumentativas y los conocimientos del litigio ante los tribunales; en nuestro país tendrá que hacerse algo semejante, pero también controlar que ese entrenamiento que construye las bases técnicas, incluya también la moral y valores. Nuestro referente norteamericano privilegia la enseñanza de técnicas y estrategias de aprendizaje como la sesión expositiva, análisis de casos, videos y análisis de códigos de ética, entre otros. Estos recursos del aprendizaje, sin duda, será necesario atenderlos. Pero el planteamiento pugna por ir más allá de la reflexión del aula y expandir los límites de la acción-

reflexión a las situaciones reales, controladas, de utilidad social que ofrece el modelo de aprendizaje servicio.

La propuesta metodológica se apoya en la concepción constructivista que sustenta la idea de que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Esta base pedagógica, permite que la propuesta que contiene esta tesis, conjugue elementos no acabados, en proceso de construcción, pero con una abundancia de estudios centrados en experiencias concretas donde se analizan las etapas de su implementación, los recursos metodológicos, la organización, los mecanismos de colaboración social y los resultados formativos obtenidos por los estudiantes participantes.

La ética, las competencias y el aprendizaje servicio, son –como categorías-elementos que en sus espacios temáticos disciplinares mantienen renovación de propuestas y enfoques, tanto por la abundancia y reiterada pugna histórica (el caso de la naturaleza de la ética), como por la escasez de reflexiones teóricas del tema (tal vez por su notoria "novedad", como es el caso de las competencias y el aprendizaje servicio); sin embargo, a pesar de la divergencia de cuestionamiento, hay una coincidencia absoluta de que ética, competencia y aprendizaje servicio son vivencias, que por su carácter instrumental, han resultado apropiadas para el logro de la enseñanza de valores.

La propuesta apunta por una dimensión institucional centrada en el reconocimiento de que estos aprendizajes solo serán posibles si se proporciona ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistematizadas, desde el propio diseño curricular conforme al Modelo Universitario de educar centrado en el alumno, formando capacidades para la innovación, para evolucionar, con adaptación a un mundo en rápida mutación y posibilidades de dominar el cambio.

II. ¿QUE SON LOS VALORES?

2.1 Los valores como filosofía.

Para responder la pregunta que inicia éste capítulo, es necesario atender el espacio de origen que la ética tiene en la filosofía. Por eso, en este primer apartado hay una breve referencia a las directrices más importantes que ha tenido la ética en la filosofía, con el fin de ilustrar la inestabilidad del concepto en la más profunda de las áreas del conocimiento humano. En la filosofía, los valores son un tema relativamente nuevo; la disciplina que se encarga de su estudio es la Axiología o Teoría de los Valores que inicia sus primeras manifestaciones a mediados del siglo XIX. Antes de la existencia de la Axiología, los valores eran entendidos de una manera aislada y con un carácter asistemático.

Si bien algunos valores como el bien, la belleza o la justicia fueron objeto de atención de filósofos desde la antigüedad, tal interés se daba de manera individual por cada uno de estos valores, sin considerarlo parte de una amplia gama del mundo de los valores. Esta distinción entre el ser y el valer, que no se había hecho sino hasta el siglo citado, es un avance importante en el campo de la filosofía.

En Grecia, en el siglo VI A.C., con la pregunta acerca de qué es el principio, con los jónicos, inició la filosofía, como hoy la conocemos. Las primeras respuestas atendieron explicaciones sustentadas en sustancias de la naturaleza: agua, tierra, aire, etc.

Posteriormente los pitagóricos descubren que no se trataba solamente de tener una explicación basada en las cosas materiales, sino que había otro mundo: el de la razón. El mundo de las esencias, los conceptos y el de las relaciones que destacaron Platón, Sócrates, Aristóteles, entre otros. Para ellos, el valor tiene existencia real y objetiva, independientemente del sujeto. La ética adquiere carácter regulador y está por encima de las acciones del individuo. Asigna y reconoce a los objetos del mundo

exterior y a los valores una entidad y una estructura independiente del sujeto que los conoce.

Siglos después, se descubre que el mundo no sólo está compuesto de cosas e ideas, sino que también hay un mundo psíquico-espiritual, el de las vivencias propias, como el dolor, la alegría, la esperanza, el recuerdo, la percepción, el amor, entre otros.

La "filosofía escolástica" medieval, basa las ideas de la filosofía clásica en la concepción religiosa del mundo vinculado con la fe católica, armonizando la razón y la fe, donde la bondad es un atributo de Dios y el pecado es redimido por la gracia de Dios. Las virtudes más importantes son la humildad, la continencia, la benevolencia y la obediencia.

Para Victoria Campos (Campos et al., 1992) la llamada crisis de la ética moderna, sitúa la problemática derivada del sistema perfecto ideado por Kant, de naturaleza formal, ajena a toda contingencia material y que provocó diversas reacciones de las llamadas posturas concretas o prácticas. Con el formalismo ético de Kant se independiza la moral de la teología y fundamenta la ética en la razón. Las prescripciones éticas están llamadas a resolver situaciones de este mundo que no entendemos ni nos satisface. El imperativo categórico "yo debo hacer esto si quiero llegar a tal fin" (de carácter formal y, por consiguiente, trascendental) de la moralidad está inscrito en la razón humana y es el criterio ético universal.

La conciencia moral es el resultado de una fuerza superior que no depende de nuestra conveniencia individual utilitarista; es un imperativo categórico que impulsa a practicar comportamientos dignos de ser imitados y establecidos como reglas generales de conducta.

Con Kant inicia la concepción de la deontología, conceptuada como la ciencia o tratado de los deberes y normas éticas. Basado en el respeto a la persona humana, la premisa es que se debe actuar de acuerdo con el deber, por el deber

mismo. Las consecuencias del acto no tienen ninguna influencia en su calificación moral.

La ética, concretamente, quedaba perfectamente definida, especificada con criterios exactos. En teoría, los problemas morales podían resolverse, pero, en la práctica, quedaban sujetos a antinomias irresolubles.

Por otro lado, filósofos tan sobresalientes como Hegel han coincidido en la tesis de que la moral universal es un engaño. El individuo, que es, a fin de cuentas, el sujeto moral, no puede ir más allá de su contexto, no puede universalizar lo que, de hecho, vale sólo para unos cuantos, para los que comparten unas mismas condiciones económicas y sociales.

Marx es mucho más crítico con la ética. La concibe como ideología pura, una supra estructura alienante e ilusoria sin otra misión que la de legitimar lo que hay. En su parecer, los seres humanos no necesitan una moral para ver transformado su mundo. Necesitan, más bien, que sean transformadas las condiciones de inhumanidad en que vive la mayoría, víctima de la desigualdad y de la injusticia. No es la teoría, sino la práctica (el cambio de las circunstancias reales), lo que eliminará ciertas ideas de las mentes humanas.

Las ideas expresan siempre e irremediablemente las relaciones materiales dominantes; la dominación material se refleja en la dominación ideológica. Por ello, las ideas religiosas, políticas y por supuesto las que corresponden a la ética no pueden ser las razones que sustentan una praxis liberadora de toda la humanidad. Es preciso modificar las relaciones de producción, transformar la infraestructura económica para que deje de haber dominantes y dominados. Entonces, las ideas sobre la realidad serán también distintas. Ni el Estado, ni el derecho o la ética que contienen, son expresión de la voluntad general. Son, por el contrario, un poder extraño que aliena a las conciencias individuales.

Marx concluye que la alienación no podrá superarse nunca por la vía de la prédica moral. Por el contrario, será precisa la transformación de las estructuras materiales. La unión de individuo y ciudadano se logrará cuando el individuo se vea desprovisto de su condición de burgués propia de un mundo protagonizado por la lucha de clases y la división del trabajo. Las ideas morales o filosóficas en general no contribuyen a superar ese mundo, más bien lo consagran y lo justifican al no darse cuenta de su procedencia. La ley y la moral son, a fin de cuentas, prejuicios burgueses derivados de intereses burgueses. El proletario representa, para Marx, "la pérdida total del hombre". Sólo recuperando al hombre, la clase proletaria podrá salvarse a sí misma.

Otra crítica del pensamiento ético es la de Nietzsche. Igual que Marx, Nietzsche denuncia la falsa universalidad de los valores morales. Éstos no proceden de la singularidad de la conciencia, ya que la conciencia, a su juicio, no es particular ni singular, sino "la voz del rebaño en nosotros".

Nietzsche no cree en la conciencia, como no cree tampoco en la verdad moral. Los valores morales tienen un origen social, utilitario. Todas las virtudes y los deberes cristianos no tienen para Nietzsche otra razón de ser que el resentimiento de quienes empezaron a creer en ellos para superar su debilidad y bajeza.

Ludwig Wittgenstein, emprende una revolución que se centra en el lenguaje y sus fundamentos, la ética ocupa un lugar básico. Conocida es la afirmación de Wittgenstein de que el "Tractatus" era un libro de ética y no de lógica como tendió a ser interpretado (Rocca, 2005). Un libro en el que lo no dicho era más importante que lo dicho. Esa declaración enigmática se explica desde la consideración de que las proposiciones de la ética, como las de la estética, son proposiciones de sentido indeterminable, razón por la que Wittgenstein decide que es mejor no hablar de ética. Lo ético pertenece más propiamente al mundo de lo que se "muestra" pero no se puede "decir".

Wittgenstein recoge la cita de Schopenhauer según la cual “la predicación de la moral es difícil, pero su fundamentación es imposible”. La ética es la condición de posibilidad de un mundo ético, cuyas valoraciones serán relativas al punto de vista y posición que cada cual ocupa en el mundo. Intentar hablar de ética es querer ir más allá de las humanas posibilidades, puesto que la ética sería aquello capaz de revelarnos el sentido de la vida, ese sentido, por otra parte, incognoscible cuando uno se encuentra inmerso en la vida misma.

Puesto que la ética no habla de hechos, sus proposiciones no se rigen por la lógica. Dicho de otra forma, no hay lógica capaz de regular los juicios de valor éticos.

Fiel a una concepción kantiana de los juicios éticos como imperativos absolutos y categóricos, Wittgenstein no comparte la idea de Kant según la cual la experiencia de lo absoluto tiene que ver con la razón. Para Wittgenstein, lo categórico y absoluto pertenece al ámbito de lo místico. Es, por tanto, incomunicable, intransferible. De este modo, la ética viene a ser una especie de actitud frente a la realidad y frente a la existencia, una actitud cuya mediatización lingüística será, en todo caso, analógica. Si el lenguaje de los hechos, el lenguaje descriptivo, es susceptible de análisis, el de los valores no lo es.

Los juicios éticos expresan emociones y lo hacen con la pretensión de persuadir a otros a fin de que compartan el mismo sentimiento de aprobación o repulsa frente a determinados hechos o comportamientos; los juicios éticos son irracionales, no hay argumento capaz de demostrar su verdad o falsedad.

En este sentido se acerca a la tesis del emotivismo consecuencia inmediata del reduccionismo neopositivista sobre el significado del lenguaje. Los emotivistas sostendrán que la función de los juicios éticos es “emotiva”: un juicio como “no robarás” expresa la desaprobación del robo, al tiempo que trata de comunicar algo, de influir en las actitudes de los demás contagiándoles esa misma repulsa. De algún modo, el emotivismo está cercano al intuicionismo, según el cual no es posible

definir “bueno”, pero, en cambio, es posible intuir qué cosas son absolutamente buenas. Una tesis que, igualmente, sitúa a los juicios éticos en el bando de lo irracional e ilógico debido a un error de principio: creer que existe realmente una separación clara entre el lenguaje descriptivo y el lenguaje valorativo y que mantener el rigor argumentativo propio de un discurso bien construido significa no permitir que ambos lenguajes se mezclan.

Estas concepciones éticas cambian el enfoque sobre el sujeto del conocimiento, que fue el principio filosófico y metodológico incuestionable, desde Descartes hasta Kant, ahora es visto ahora como un principio muy incierto. No es el sujeto cognoscente, sino el lenguaje lo que debe tomarse como punto de arranque. Una tesis que permitirá, entre otras cosas, reconstruir la filosofía moral recuperando el legado kantiano si bien adaptándolo a las exigencias y reparos de un pensamiento mucho más alejado de las certezas y de los absolutos.

En la segunda mitad del siglo XX la teoría ética se ha colocado como la prioridad de la filosofía; ahora, ya no se cuestiona la metafísica o teoría del conocimiento, como ocurrió en la modernidad, sino la filosofía moral.

En gran medida, debemos la recuperación de la ética contemporánea al tesón anglosajón por seguir cultivando esa rama del conocimiento filosófico. Cabe destacar, entre los analíticos del lenguaje moral, la aportación de R. M. Hare, cuyo prescriptivismo ético constituye, sin duda, la contribución más sólida de la reciente filosofía analítica a la teoría ética.

Hare acepta, hasta cierto punto, las tesis emotivistas, pero no el irracionalismo a que se ven condenados los juicios éticos. Para Hare, los juicios morales son prescriptivos, universalizables y razonables. El juicio de valor o el lenguaje del deber implican una prescripción o un imperativo. La función del lenguaje de la moral es prescribirle algo a alguien. Pero lo importante del caso es no quedarse en este primer enunciado de que el lenguaje de la moral es un lenguaje

prescriptivo, sino intentar precisar qué es lo específico de ese lenguaje prescriptivo, cuál es la característica que hace de la prescripción una prescripción moral. Al dilucidar este aspecto se dirige una gran parte de la obra de Hare, para quien moral es, la universalidad.

Hare convierte la teoría kantiana sobre el deber en una teoría no de la racionalidad sino del lenguaje. Como Kant, Hare piensa, que lo característico del deber moral es su exigencia de universalidad: algo es visto como un deber moral cuando no admite excepciones a favor de nadie ni de ningún interés privado, algo que no ocurre con deberes o leyes de otro tipo cuyo único fundamento es la autoridad que los produce y los sanciona.

Los juicios de valor son primarios, el deber no se deduce de situaciones de hecho. Sin embargo, los deberes son razonables: es posible explicar por qué no se debe robar o porqué la amistad es buena. Así, Hare supera el temor neopositivista a dar beligerancia a lo valorativo y aborda ese lenguaje sin prejuicios, convirtiéndolo, de algún modo, en una fuente de conocimiento tan fidedigna como el lenguaje de los hechos.

Sin embargo, el máximo exponente de la teoría ética del siglo XX es, sin duda, el filósofo norteamericano John Rawls, cuya "Teoría de la justicia" (Rawls, 2003) es referente obligado en el estudio del Derecho. Rawls se propone elaborar una concepción de la justicia que supere, básicamente, las insuficiencias del utilitarismo. Fiel a Kant, defiende una ética deontológica, una justicia no derivable de las apreciaciones empíricas del bienestar o de la utilidad, sino de una concepción pública de justicia, esto es, aceptable por todos y guía de las instituciones básicas de la sociedad democrática, en sus sucesivas etapas constitucional, legislativa y judicial.

Para llegar a ella, Rawls supone una "situación originaria", que a modo del hipotético "estado de naturaleza" de las teorías clásicas del contrato social, permita deducir los criterios fundamentales de la justicia. El resultado acordado por las partes

que integran tal situación imaginaria lo constituyen los tres principios, sobradamente conocidos:

a) libertades básicas iguales,

b) igualdad de oportunidades,

c) principio de la diferencia.

Con estos principios, propone una noción de bien común que forman la serie de condiciones necesarias para que todos y cada uno de los individuos puedan tratar de satisfacer sus preferencias de acuerdo con sus distintas concepciones del bien.

El primer conjunto de bienes responde a la idea de justicia o de necesidades básicas, soporte imprescindible para la consecución de los otros bienes, menos generalizables pero no menos importantes como estrategias de felicidad individual. La ética que pretende un alcance universal restringe, así, su espacio al de la justicia. La concepción de la justicia ha de ser pública, compartida, universalizable. No deben serlo, por el contrario, las concepciones de los distintos planes de vida, dependientes de preferencias y devociones particulares y regulables, en todo caso, por una moral igualmente privada.

Aunque las partes del acuerdo carecen, en principio, de cualquier concepción del deber o de la justicia, poseen, sin embargo, la capacidad de adquirirlo. El origen de las obligaciones morales son las reglas de convivencia; así, es bueno lo que respete esas reglas y malo lo que las contradiga. La única forma de construir una moral estable es convencer a los individuos de seguir las reglas de juego en beneficio de todos; éste interés será su motivación. El Estado es el guardián del cumplimiento del pacto o contrato, es garante de que se cumplan no sólo las normas legales, sino también las morales.

La concepción de Rawls es liberal: la unidad social se basa únicamente en el acuerdo sobre lo que es justo, el acuerdo mínimo imprescindible para que podamos

hablar de sociedad moral. Esta teoría representa un regreso a el contrato social con un idea una definición de la justicia que el mismo Rawls denominó “constructivismo kantiano”. La “Teoría de la Justicia” limita el ámbito de lo ético universal al de lo justo, y, al ser bastante más concreta que la ética de Kant, no sucumbe al formalismo de éste. Bien es cierto que los principios de la justicia de Rawls son susceptibles de interpretaciones varias, que a su amparo es posible cometer graves injusticias. Pero ya hemos aprendido que sólo los principios abstractos son realmente universalizables que la ética sólo puede y debe dar pautas y criterios generales, no respuestas claras y precisas a las perplejidades y dudas humanas como evidencia del supuesto ético de que el individuo es moralmente autónomo.

En este recuento de las posturas filosóficas acerca de la ética, se encuentra la “ética comunicativa” de K. O. Apel y J. Habermas (Hoyos, 1995), quienes plantean el problema de la validez de las normas morales sobre la base de un intento de superar la estéril distinción entre unas ciencias de la naturaleza susceptibles de verdad y unas ciencias sociales donde la verdad no tiene cabida alguna. Esa distinción se extingue al tomar en cuenta de que la supuesta objetividad de la ciencia es también intersubjetiva, las verdades científicas se basan finalmente en acuerdos, al igual que las leyes o normas sociales. Ese acuerdo, en el caso de la ciencia cobra otra justificación frente a la comunidad científica; sin embargo, para la ética exige una justificación superior. ¿Dónde encontrarla si el acuerdo es, por definición, algo fáctico y sometido a la contingencia de las situaciones humanas? Las preguntas que, en su tiempo se hiciera Kant, en cierto modo, se han invertido. A los partidarios de la ética comunicativa no les preocupa ya tanto ¿Cómo es posible la ciencia?, esto es, ¿Cómo explicar la objetividad científica?, sino ¿Cómo explicar la objetividad y la validez de la moral? La explicación se encuentra en la realidad misma del acuerdo o del consenso que es el fundamento de toda ley nacida de una sociedad democrática. El imperativo que obliga a los individuos a buscar el acuerdo y asumirlo es una consecuencia de algo que nos constituye: el a priori de la comunicación.

Wittgenstein definió que el ser humano es un ser lingüístico cuya forma de vida se realiza en y por el lenguaje. Además de poseer una "competencia" sintáctica y semántica, poseemos una "competencia comunicativa", la capacidad para llegar a comunicarnos a través del lenguaje y conseguir que la comunicación sea "racional". Esa comunicación racional, que sería la comunicación libre de dominaciones, de asimetrías y de injusticias, es, sin duda, una comunicación ideal. El individuo es capaz de imaginarse y contrastar su actividad comunicativa con esa comunión ideal de la que saldrían acuerdos y consensos igualmente ideales.

Tanto la teoría de la justicia de Rawls, como la ética comunicativa de Apel y Habermas resucitan, cada uno a su manera, la filosofía trascendental kantiana. La situación originaria en la que las partes debaten sobre la noción de justicia, y la idea de comunicación ideal de la que ha de nacer el consenso válido recuperan a Kant.

No puede decirse que no ha habido innovación con respecto al siglo XVIII. Ahora, la ética no es pensable sino como parte de un proceso democrático. Se ha hecho un esfuerzo por superar el individualismo metodológico que instauraron Descartes y Hobbes como punto de partida de la filosofía. Los contenidos de la justicia o de la ley moral han de ser resultado de un procedimiento en el que todas las partes puedan expresarse libremente. Ahora bien, esa constatación no deja satisfecho al filósofo para quien siempre falta un último fundamento: el mismo procedimiento hacia la justicia tiene que ser justificado. No es lícito filosóficamente dar por supuesto sin más que el ser humano ha de ser justo o ha de buscar el consenso ético. De algún modo hay que explicar por qué eso debe ser así. Pues bien, el supuesto trascendental que postulan las teorías recién analizadas viene a aportar tal fundamento. El cual, además de brindar validez filosófica a la teoría, la dota de una sospechosa seguridad: la seguridad según la cual basta un punto de apoyo para que todo lo que deba suceder se suceda con perfecta lógica.

En contraparte a estas ideas que justifican la ética en la comunicación, se encuentra Alasdair MacIntyre, que en su obra "After Virtue" trata de un estudio

histórico de la ética que concluye en un diagnóstico pesimista: la ética ya no es posible, puesto que tampoco es posible llegar a acuerdos morales ni, en consecuencia, fundamentarlos racionalmente. Nuestro tiempo –argumenta MacIntyre- se compone de retazos de morales de otras épocas (<htp://www.ucm.es.> 2011). Hemos heredado virtudes griegas, mandamientos cristianos, ideas sobre deberes o derechos fundamentales, nuestro lenguaje moral es un desorden de conceptos descontextualizados puesto que ya no son nuestras las varias formas de vida que los originaron. El problema es doble: por un lado, nuestras concepciones morales son inconmensurables puesto que falta la base de unos valores comunes y compartidos; por otro lado, y como derivación de lo anterior, cualquier intento filosófico de justificar o fundamentar una determinada concepción moral, está destinada al fracaso.

El único discurso ético adecuado a nuestro tiempo es el emotivista según el cual nuestros juicios morales expresan sentimientos, la reacción personal o grupal a unas situaciones que aprobamos o desaprobamos. Reacción para la que no hay fundamento racional. El relativismo es total. El origen del problema radica en la pérdida de una teleología o de una concepción moral de la persona.

Para Aristóteles, o para Santo Tomás, existía un contraste entre "el-hombre-tal-como-es" y "el-hombre-tal-como-debería-ser", existía, dicho de otra forma, un contraste entre la realidad del ser humano y un fin por realizar. La seguridad sobre esa meta se pierde con la secularización de la moral por la filosofía moderna. A partir de entonces, la ética habla de derechos y se encuentra frente a unos deberes para los que carece de fundamento.

La finalidad política o divina de la naturaleza humana que constituía el puente entre la naturaleza "ineducada" y la naturaleza "virtuosa" ha desaparecido. Ya no es posible la concepción instrumental de la virtud –excelencia del ser humano- porque ya no se sabe qué debe ser el ser humano. Teorías como la de Rawls no expresan más que una opinión sobre una idea moral que puede ser concebida de otra manera. De hecho, y a modo de ejemplo, en nuestras sociedades democráticas

avanzadas, conviven dos concepciones de la justicia –la liberal y la socialista- sin que seamos capaces de demostrar cuál de ellas es la adecuada.

Hasta aquí, podemos inferir:

- La ética ha vuelto a aparecer en el discurso filosófico, y está adquiriendo en él un papel mucho más central que el que tuvo en otros períodos históricos.

- Se ha manifestado un incremento en la necesidad de reflexión sobre esa área del conocimiento que penetra en todas las demás áreas y que ya no es el conocimiento científico, sino el conocimiento moral.

- La pluralidad de opiniones es ahí evidente, pero también lo es la urgencia de consensos y dotarlos de validez.

Salvo MacIntyre que, conforme a un tipo de pensamiento extremadamente más radical, desconfía de cualquier solución que no pase por la transformación total de la organización actual de la sociedad, las demás teorías proponen modelos éticos positivos y, posiblemente de operación. Mantienen la tesis de seguir descansando en la razón, esa razón unitaria que nos conducirá sin vacilaciones por la vía de la rectitud moral.

La ética es filosofía que trata de la práctica. Su misión pasa, sin duda, por elaborar complicadas construcciones filosóficas que sirvan de punto de partida fiable, pero debe pasar también por la prueba de los hechos. No hay que olvidar el mensaje de Aristóteles: la ética es, en el fondo, lo indeterminado, puesto que ninguna definición o principio nos da, de antemano, la respuesta justa que la práctica está solicitando.

Como apunta Victoria Campos, no es tarea de la ética resolver conflictos, pero sí plantearlos. La sospecha derramada sobre la ética por los grandes críticos del

discurso filosófico –Marx, Nietzsche, Wittgenstein- no debe ser obviada. Ni la teoría de la justicia ni la ética comunicativa indican el camino de sus postulados de la "sociedad bien ordenada" o de la "comunidad ideal de diálogo". Y es precisamente ese largo trecho que queda por recorrer y en el que estamos el que demanda una urgente y constante reflexión ética.

2.2 Naturaleza de los valores.

En el campo de los valores, tal vez la cuestión que ocupa la mayor polarización sea el referente a su naturaleza; es decir, sí los valores son objetivos o subjetivos, absolutos o relativos, eternos o pasajeros. Muchos filósofos, corrientes filosóficas y axiólogos, han tratado de contestar distintas inquietudes dando lugar a teorías sobre la naturaleza del valor. Este conflicto es uno de los que tienen más agitada a la axiología contemporánea. En verdad, nació con la axiología misma y podría escribirse la historia de la teoría de los valores tomando este problema como eje e hilvanando las diversas soluciones que se han propuesto para resolverlo.

Risieri Frondizi, sostiene que quien respalda la tesis de "gustibus non disputandum" (sobre gustos, no se discute) quiere afirmar una nota peculiar del valor, esto es, el carácter íntimo e inmediato de la valoración. Si convertimos a cada hombre en la medida del gusto estético y de la moral, parecería que no pudiera haber, en sentido estricto, ni "buen gusto", ni moralidad (Frondizi, 2001).

Sin embargo, la subjetividad como doctrina no puede dar una explicación totalmente satisfactoria de la naturaleza de los valores. Si cada uno se atuviera a la propia manera de ver las cosas y el criterio personal fuera la medida de toda valoración, no habría forma de decidir los conflictos axiológicos y la educación estética y moral sería imposible.

Por evidente razón, no es el objeto de este trabajo ahondar en el tema citado, de suyo de naturaleza filosófica; sin embargo, sí es preciso determinar, como categoría conceptual, la dimensión del objeto sobre el que se hace el planteamiento en esta tesis: la necesidad de enseñar valores en la formación universitaria, para un ejercicio profesional.

2.2.1 Objetividad o Subjetividad de los valores.

La cuestión inicial, tiene su aplicación práctica en preguntas como: ¿Tienen las cosas valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor? ¿Es el deseo, el agrado o el interés lo que confiere valor a una cosa o, por el contrario, sentimos tales preferencias debido a que dichos objetos poseen un valor que es previo y ajeno a nuestras reacciones psicológicas u orgánicas?

El valor será objetivo si existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa; a su vez, será subjetivo si debe su existencia, su sentido o su validez a reacciones, ya sean fisiológicas o psicológicas, del sujeto que valora.

Pero, volviendo a la posición primera, ¿qué valor podrían tener los objetos si nos resultaran indiferentes, si no nos produjeran ningún goce o satisfacción, si no los deseáramos ni pudiéramos desearlos?

Parece cierto que no podemos hablar de valores fuera de una valoración real o posible. En este punto, el subjetivismo finca su base más firme: el valor no puede ser ajeno a la valoración. El objetivismo, por su parte, hace aquí una distinción fundamental que nos impide proseguir por el camino ya abierto de la subjetividad. Es cierto que la valoración es subjetiva, sostiene el objetivista, pero es indispensable distinguir la valoración del valor. Y el valor es anterior a la valoración. Si no hubiera valores no habría nada que valorar. Confundir la valoración con el valor es como confundir la percepción con el objeto percibido. La percepción no crea al objeto, sino

que lo capta; lo mismo sucede con la valoración. Lo subjetivo es el proceso de captación del valor, no es valor en sí.

Ante éste razonamiento, el subjetivismo recurre a la experiencia: Si los valores fueran objetivos, habría un acuerdo posible acerca de tales valores, pero la historia demuestra un desacuerdo permanente; ello se debe a que cada uno tiene sus propios gustos.

Al respeto el objetivismo diría que el error en que caen ciertas personas no invalida la objetividad de la verdad. La verdad no se basa en la opinión de las personas, sino en la objetividad de los hechos; de ahí que no pueda reforzarse ni aminorarse por mayoría de votos, pero además, cuando se presentan esas discrepancias, en realidad se refiere a los bienes, no a los valores. Nadie deja de valorar la belleza; lo que puede suceder es que la gente no crea reconocer la presencia de la belleza en un bien determinado, sea una estatua, un paisaje o un poema.

No es verdad, replicará el subjetivista: la discrepancia alcanza a los valores mismos. Hay casos concretos que demuestran la subjetividad de los valores. Por ejemplo coleccionar sellos de correo, es porque se les ha conferido valor, pero sí se pierde ese interés, el valor que se les ha dado desaparecerá.

Sin embargo para los objetivistas, el valor es real, pues incluso valoramos también lo que nos desagrada. Ejemplo de ello es el policía, el bombero, el médico en caso de una epidemia, nadie gusta de arriesgar la vida para salvar a un semejante, sin embargo, lo hacemos cuando queremos cumplir con nuestro deber. El deber es objetivo y descansa en un valor moral que tiene igual carácter y que está por encima de nuestros gustos o disgustos, intereses o nuestras conveniencias.

Los argumentos subjetivistas no logran convencer a quienes se adhieren a la tesis objetivista, para éstos no puede hacerse descansar toda una teoría axiológica sobre el ejemplo de los sellos de correo; el examen de cualquier otro caso, en todos los niveles axiológicos, prueba lo contrario.

Si bien a cada argumento, de una y otra parte, la cuestión revela un matiz nuevo y el espíritu se enriquece en la disputa, ésta no tiene trazas de acabar. Tampoco se pone fin a los problemas al decidirse por una u otra posición.

Esta vuelta en círculo, de una posición a la contraria y de ésta a la primera, es la razón por la que Frondizi concluye que la verdadera dificultad no está en la naturaleza de los valores. En su consideración, los estados psicológicos de agrado, deseo o interés es posible que sean una condición necesaria pero no suficiente, y que tales estados no excluyan elementos objetivos, sino que los supongan. Esto es, que el valor sea el resultado de una tensión entre el sujeto y el objeto, y ofrezca, por tal razón, una cara subjetiva y otra objetiva, engañando a quienes prestan atención a una sola faz.

El valor ético tiene una fuerza impositiva que nos obliga a reconocerlo aun contra nuestros deseos, tendencias e intereses personales. Al menos parece evidente que el ingrediente de objetividad es, en este caso, mucho mayor que en la estimación de lo agradable.

Las doctrinas subjetivistas y objetivistas revelan la complejidad del problema. Pero a decir de Frondizi, el error radica en pretender reducir el todo a una de sus partes. El subjetivismo tiene razón cuando sostiene que no hay valor sin valoración; yerra al negar el elemento objetivo adicional. El objetivismo, a su vez, acierta al indicar la importancia de las cualidades objetivas, pero se equivoca al dejar de lado la reacción del sujeto frente a tales cualidades.

Las doctrinas subjetivistas coinciden en afirmar que la vivencia valorativa no capta el valor, sino que lo crea; difieren cuando intentan señalar el tipo de vivencia. Para unos es el placer, para otros el deseo o el interés. Éstos son los tres tipos clásicos de doctrinos subjetivistas.

Los tres tipos de doctrina no pueden ser igualmente verdaderos. Si bien el interés incluye en cierta medida al deseo, ambos excluyen al placer. La teoría que

sostiene que el placer confiere valor a un objeto es incompatible con la tesis de que es el deseo, o el interés, el que tiene esa propiedad. Ambas doctrinas no pueden ser verdaderas –por el principio de no contradicción- aunque ambas pueden ser falsas pues no se aplica el principio del tercero excluido, ya que estas teorías no son contradictorias, sino contrarias.

2.2.1.1 El valor como placer.

Valoramos muchas cosas porque nos producen placer, no les adjudicaríamos valor si nos repugnaran o produjeran dolor; algo es valioso cuando me produce placer y en la medida en que me produce placer. El correspondiente desvalor equivale al dolor. La afirmación es cierta en el ámbito de lo agradable. Al ascender en la escala axiológica la tesis hedonista pierde vigencia.

Una doctrina que sostiene la equivalencia entre placer y valor debe probar que todas las cosas placenteras son valiosas y todo lo valioso placentero. Es evidente que hay cosas placenteras que son valiosas, pero ese hecho no basta para enunciar la afirmación general. Por otra parte, ¿son las cosas valiosas por ser placenteras o al revés?

Quien tortura y mata por placer no confiere valor al acto, sino que muestra su baja categoría moral. El tipo de placer revela la personalidad; hay placeres infantiles, seniles, morbosos, superficiales, profundos, etcétera.

Si todo acto se convirtiera en valioso al ser placentero, quedarían excluidos la “inmoralidad” y el “pecado” que consisten, muchas veces, en dejarse llevar por el placer frente a exigencias de otro orden. Además, está el caso opuesto: objetos y actos reconocidamente valiosos que no son placenteros.

Lo placentero tiene vigencia en un ámbito restringido de los valores: lo agradable. El error de la teoría hedonista es confundir un valor específico –el agrado-

con el valor en general. No puede haber algo placentero y desagradable al mismo tiempo. Pero hay cosas placenteras que son nocivas para la salud. Inmorales o carentes de valor estético, como la pornografía o una adicción a drogas o estupefacientes.

Por otro lado, la experiencia nos muestra que lo placentero a una persona resulta desagradable a otra. Si se responde que cada cual otorga valor a un objeto cuando le produce placer, nos encontramos con dificultades insalvables en caso de conflictos de placeres. Los conflictos pueden ser de dos tipos. El primero es cuando dos o más personas apetecen el mismo objeto que no pueden compartir. Si es igualmente valioso a todos los aspirantes a consumirlo, ¿cómo se resuelve el conflicto? Existe el caso inverso: placeres incompatibles para realizar un acto en común. ¿El placer de quién debe predominar? ¿Del que tiene el placer más intenso? ¿Puede un placer "intenso" sobreponerse al placer menos intenso pero acumulado de varias personas?

El placer es una vivencia: en sí mismo no es bueno ni malo. La bondad depende del tipo de placer. El factor que se agrega al placer es el que le confiere su calidad axiológica.

2.2.1.2 El valor como deseo.

Una segunda interpretación subjetivista pretende equiparar el valor con el deseo. Las críticas formuladas a la reducción del valor a placer se aplican igualmente al deseo.

En primer lugar, hay deseos que no son valiosos y objetos valiosos que no son deseados. Existen deseos perversos, mezquinos, tontos, inmorales. No importa cuán intenso y duradero sea el deseo, su valor es negativo.

Existe también el caso inverso: objetos valiosos que no son deseados. Buena parte de la educación consiste en suscitar en los jóvenes deseos nobles, elevados, esto es, crear deseos que de hecho no sienten. El deseo, la aspiración, muestran la trama íntima de la personalidad; esto prueba que el valor no se mide por el deseo, sino justamente al revés: la calidad del deseo depende del valor que encarna.

Es conocido el intento de John S. Mill de reducir lo deseable a deseado. Escribió al comienzo del capítulo IV de su conocida obra Utilitarismo: "la única prueba que se puede ofrecer de que un objeto es visible, es que la gente realmente lo vea. La única prueba de que un sonido es audible es que la gente lo oiga; lo mismo ocurre con las demás formas de experiencia. Del mismo modo, entiendo que la única prueba que es posible ofrecer de que algo es deseable es que la gente realmente lo desee."

Como el deseo no confiere valor al objeto, el grado de deseo no puede conferirle mayor o menor grado.

2.2.1.3 El valor como interés.

La tercera doctrina subjetivista es la que pretende reducir el valor al interés. Ralph Barton Perry la enunció: "Un objeto, de cualquier clase que sea, adquiere valor cuando se le presta un interés, de cualquier clase que sea." (Frondizi, 2001).

La ética no aspira a señalar cómo se comporta el hombre, individual o colectivamente, sino cómo "debe" comportarse. Por eso se enuncia generalmente en forma de normas: debes o no debes hacer esto o aquello. No se puede refutar una indicación normativa apelando a lo que realmente ocurre. Si enuncio la norma de que el hombre debe cumplir lo prometido, nadie puede refutar su validez mostrando que muchas personas no cumplen con sus promesas. Como la norma no es una

descripción de lo que ocurre, sino que indica una regla de conducta, la ruptura de la norma no implica su carencia de validez.

Tanto la ética como la axiología se apoyan en la experiencia, aunque no se reducen a describir lo que ocurre, sino que aspiran a indicar el rumbo o dirección de una forma de comportamiento "mejor", aunque no absolutamente buena.

Las reacciones psicológicas y, en particular el interés, se deben tomar en consideración, pero no reducir el valor al mero hecho de la existencia de un interés.

Si cualquier interés confiere valor a cualquier objeto, con prescindencia de las cualidades que éste "tenga", no puede haber intereses malos y buenos, viles y generosos, morbosos y sanos. Lo que confiere ese carácter al interés depende de la calidad del objeto al que se refiere, o de los motivos y móviles del interés.

Por tratarse de un estado psicológico, el interés se puede provocar, fortalecer o debilitar modificando las condiciones fisiológicas y psicológicas del sujeto, sin alterar para nada las cualidades del objeto. Esto es lo que hace habitualmente la propaganda comercial que trata de suscitar nuestro interés en algo que tiene menos valor que el que se le adjudica.

2.3 El Problema Metodológico.

La historia de la ciencia y de la filosofía muchas veces ha caído en la situación de que un problema capital debe postergarse para dar entrada a un problema previo. Esto parece ocurrir en el campo de la filosofía respecto de los valores y su naturaleza.

La principal contribución de Francis Bacon y Descartes, entre otros, a principios del siglo XVI, fue dejar en claro que resultaba más importante hallar la ruta que permitiera descubrir nuevas verdades que encontrarlas. Algo semejante

sucedió a fines del siglo XVII cuando Locke postergó las cuestiones metafísicas para plantear previamente el problema del origen de nuestras ideas o, un siglo más tarde, cuando Kant centró la filosofía teórica en el problema del conocimiento en menoscabo del problema metafísico. Ante la imposibilidad de poner fin a la disputa entre subjetivistas y objetivistas, muchos han pensado que ha llegado el momento de postergar esa cuestión para dar prioridad al problema metodológico.

Cuál es el método más apropiado para descubrir la naturaleza última del valor, es la tarea a la que se dedicaron diversos pensadores. Así, John Dewey a los 90 años afirmó: "En la situación actual del problema de los valores, la cuestión decisiva es de orden metodológico." (Frondizi, 2001); hay muchos que opinan como Dewey, que la axiología no saldrá del estado en que se encuentra si no se aclara previamente el problema del método.

Dos son las posibilidades principales que se han planteado en el devenir de la historia desde el siglo XIX: una es empírica, que requiere ajustarnos a la experiencia; la otra, a priori donde debemos confiar en la intuición emocional.

2.3.1 ¿Cómo captamos los valores?

Restrinjamos el problema metodológico a la cuestión, referente a la aprehensión de los valores. ¿Cómo captamos los valores?

Como no podemos introducirnos en el seno de los objetos "en sí", eliminando nuestra propia persona, debemos resignarnos a descubrir la naturaleza de los objetos según la relación que podamos tener con ellos. La relación o trato que podemos tener con un objeto nos revela, pues, la naturaleza del mismo. Ahora bien, ¿qué trato podemos tener con los valores?

Max Scheler sostiene que la inteligencia es ciega para los valores, esto es, que no puede tener con ellos ninguna clase de trato directo. Los valores se nos

revelan –según la difundida doctrina de este filósofo germano- en la intuición emocional. La intuición es certera y no necesita apoyarse en la experiencia anterior, ni en el respectivo depositario. “Conocemos un estadio en la captación de los valores –escribe-, en el cual nos es dado ya clara y evidentemente el valor de una cosa, sin que nos estén dados aún los depositarios de ese valor.”

La reducción del valor a una vivencia u otro hecho tiene la ventaja de que puede aplicársele la metodología de las ciencias naturales. El peligro es que el aspecto axiológico quede fuera.

La mayoría de quienes dejan de lado lo axiológico y afirman que el conocimiento se refiere tan sólo a cuestiones de hecho, lo hacen por razones metodológicas y no como respuesta al interrogante sobre la naturaleza propia del valor. Por lo general quienes adoptan esta actitud son hombres inspirados en la ciencia de la naturaleza que desean, para todos los órdenes de la vida, criterios semejantes a los que se usan en dichas ciencias.

El método es un instrumento para descubrir la naturaleza de la realidad. No puede sustituirse el problema de la realidad por el metodológico que aún no se haya encontrado un criterio aceptable para resolver los conflictos axiológicos, o para determinar cuál es la naturaleza efectiva del valor, no significa que tal criterio no exista. Una vez convencidos de que no existe un criterio certero para determinar la naturaleza de un valor o su jerarquía, es dable concluir que el valor no tiene una naturaleza propia, sino la que nosotros proyectamos sobre él.

Aún cuando no existiera –o no pudiéramos encontrar argumentos o criterios valederos-, resulta ilegítimo inferir de una dificultad metodológica, la existencia de determinadas cualidades en el objeto que se estudia.

El empirismo lógico, y hombres que están muy cerca de este movimiento como Bertrand Russell, son quienes más han insistido en negar al valor cualidades propias debido a dificultades de orden metodológico. Como se recordará, Russel

afirma que la razón principal que tiene para adoptar la doctrina de la subjetividad de los valores “es la completa imposibilidad de encontrar argumentos para probar que esto o aquello tiene un valor intrínseco”.

2.4 El Valor como Cualidad Estructural.

La postura de Frondizi sobre la naturaleza del valor, está definida a partir de la característica principal de una estructura, que es la de contar con propiedades que no se encuentran en ninguno de los miembros o partes constitutivas ni en el mero agregado de ellas.

Una estructura depende de sus miembros, pero no equivale a la mera yuxtaposición de ellos. En muchos casos, la relación de los miembros es más importante que su naturaleza intrínseca. El hecho de que una estructura no se reduzca al agregado mecánico de los miembros que la componen no debe hacernos pensar que se trata de una cualidad o ente metafísico; es una cualidad empírica, real.

Una orquesta sinfónica, ejemplo típico de una estructura, está formada por distintos músicos que tocan diversos instrumentos. Los miembros que la constituyen son, pues, heterogéneos y la orquesta no equivale a la suma de los músicos que la forman. Lo importante es que la estructura constituye una unidad concreta y no una abstracción, como el concepto.

La estructura se caracteriza, por tener propiedades que no se hallan en ninguno de los miembros que la constituyen, sino en el conjunto o totalidad. En este sentido, se opone a la mera suma, o agregado mecánico o arbitrario de las partes. Una estructura está formada por miembros –no por partes- y tiene unidad total de sentido y función.

La segunda característica es que la estructura constituye una unidad concreta, real, empírica, que no depende ni se apoya en ningún ente meta-empírico.

Por tal razón no debe confundírsela con un concepto que es abstracto, ni con un modelo, que es una simplificación de la realidad. Tampoco ha de confundírsela con un concepto que es abstracto, ni con un modelo, que es una simplificación de la realidad.

La estructura supone, en tercer término, totalidad e interdependencia de sus miembros. La inter-relación que existe entre ellos no es una relación de miembro a miembro, sino una mutua interdependencia condicionada por el conjunto. Lo que cuenta es el vínculo que une a los miembros en función del sentido que tiene la totalidad.

Como cuarta característica hay que reiterar que los miembros que constituyen una estructura no son homogéneos. La unidad estructural requiere miembros heterogéneos, cuando no en abierta oposición. Cada miembro desempeña su función específica y no hay intercambio de funciones.

Pero es preciso mencionar que para Frondizi el valor no es una estructura, sino una "cualidad" estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto.

El valor es, pues, una cualidad estructural que tiene existencia y sentido en situaciones concretas. Se apoya doblemente en la realidad, pues la estructura valiosa surge de cualidades empíricas y el bien al que se incorpora se da en situaciones reales. Pero el valor no se reduce a esas cualidades ni se agota en sus realizaciones concretas, sino que deja abierta una ancha vía a la actividad creadora del hombre.

Algunas de las ventajas de una interpretación del valor como cualidad estructural son:

- En primer lugar, mantiene la relación imprescindible con la realidad. No hay necesidad de suponer un reino de esencias inmutables para entender la naturaleza del valor y de los bienes

correspondientes. El valor es una cualidad empírica, producto de cualidades naturales, aunque no reducible a ellas.

- Esta interpretación del valor ayuda también a resolver problemas morales. Los conflictos morales profundos y dramáticos surgen entre dos valores positivos, entre dos obligaciones morales que atender. Las éticas tradicionales, tanto empíricas como a priori, no resuelven la cuestión, como ocurre con el imperativo categórico. Hay casos en que se pueden universalizar ambas normas contradictorias y el querer tiene la misma fuerza.

- Si interpretamos el valor como cualidad estructural, advertimos desde un comienzo la complejidad de los conflictos morales y la imposibilidad de una receta universal para resolverlos. Ello no quiere decir que no tengan solución, sino que varía según la situación en que se halle el sujeto. Es él quien debe buscarla sin pretender aplicar mecánicamente una fórmula estereotipada. Si bien los valores dependen de la situación en que se halle el sujeto, en cada caso hay una solución moralmente superior a otra, que no depende de la arbitrariedad del sujeto.

III. ¿SE PUEDEN ENSEÑAR LOS VALORES?

3.1 Enseñanza de las habilidades sociales.

Responder afirmativamente a la pregunta sobre si las habilidades sociales se enseñan, y en particular la ética, es reconocer que ésta puede pensarse como algo que se puede programar y apunta además a revisar también la responsabilidad de la escuela en este proceso, dejando las reflexiones filosóficas acerca de su naturaleza en este campo para ahora ubicarnos en el de la enseñanza; éste será entonces el referente para atender el tema de la formación de valores en una vertiente actual del derecho.

La educación es un proceso de socialización, por ello, no es ajeno a otros procesos de desarrollo de la personalidad, tales como los cognitivos, fisiológico, emocional y afectivo, entre otros. Por demás conocido es el ejemplo de personas con un gran desarrollo a nivel académico pero con serias dificultades de relación, de adaptación a distintos contextos sociales y de conducta ética, lo que implica claramente una distancia con el mundo de interacción con nuestros semejantes.

Ciencias como la psicología han constatado que los problemas interpersonales son una característica definitoria de muchos trastornos emocionales y conductuales, y gran parte de los problemas psicológicos y psiquiátricos en la infancia, adolescencia y la vida adulta tienen síntomas característicos de las dificultades para la relación interpersonal.

Se trata de entender que en cualquier Proyecto Curricular de calidad para el desarrollo integral de la persona deberá programar la enseñanza de hábitos y habilidades sociales para avanzar en la integración personal a lo social desde la familia, las amistades, en los ámbitos escolar, laboral, social y con la pareja. Tan sólo por la necesidad de hacer explícitos los contenidos que implican una adecuada

adaptación al medio y el manejo de dispositivos de adecuación, interpretación y respuesta de conductas interpersonales.

Celestino Freinet advertía en el siglo pasado el desinterés de la escuela por la formación moral y cívica de los niños y jóvenes, como un fenómeno muy reciente en su época, producto del "cientifismo".

Menciona en "La Educación Moral y Cívica" que a principios del siglo XX, se creyó que los avances técnicos y el crecimiento de los conocimientos iban a hacer al hombre automáticamente mejor. "Enseñémosle a leer y escribir, mejoremos las condiciones técnicas de su trabajo, aportemos cada vez más elementos de civilización por los medios de comunicación, periódicos, cine, discos, radio, televisión… y el hombre dejará de ser un lobo para el hombre. Démosle una cultura e, inmediatamente, mejorará su potencialidad moral".

Freinet criticaba a los positivistas de su tiempo y su país, al afirmar:

". . . los maestros franceses fueron como los sacerdotes de esta nueva religión. Creían y combatían por ella, frente a los "oscurantistas" que la ciencia condenaba irremediablemente. También para ellos, los niños a los que se había enseñado a leer y a calcular eran hombres salvados y el certificado de estudios aparecía entonces como una auténtica promoción moral, cívica y humana. . . La formación cívica caminaba al unísono con esa formación moral. Sin olvidar que los maestros y profesores, conscientes de ejercer un sacerdocio, pretendían, también con fervor, aportar a los adolescentes y hasta a los adultos los conocimientos de la ciencia, sin los cuales no podían llegar a ser hombres." (Freinet, 2004).

Para Freinet, éste tipo de formación moral y cívica fue eficaz pues favoreció el fervor, sobre todo el patrio, que siempre es rentable para la clase gobernante. Es muy importante como Freinet cita que después de 1919, ya no hubo lecciones de moral en las escuelas francesas, pues éstas eran vistas como simple discurso pasado de moda.

Pero esta observación, tiene una sorprendente aplicación en nuestro contexto: es fácil reconocer el estereotipo social de que la instrucción convierte al hombre en un ser más moral y mejor ciudadano. No es difícil recordar que hace cuatro décadas un profesionista era un modelo social; sin embargo, hoy todo el mundo sabe que hay formas de inteligencia y de cultura que descuida la escuela y que proporcionan, a los que saben conservarlas y desarrollarlas, éxito, prestigio y dinero y que es falso afirmar que las gentes instruidas son de una moral y de un valor cívico superior.

El conocimiento, la cultura, la ciencia y todos los descubrimientos técnicos que ella ha posibilitado no son factores automáticos de progreso humano, moral, social y cívico. Aquéllos no son más que simples instrumentos, que, bien manejados, pueden sin duda servir a la humanidad, pero que pueden también, utilizados por manos perversas, serle irremediablemente funestos.

La función de la escuela es hacer al hombre dueño de sus conocimientos y técnicas, para dominarlas, y no esclavo de ellas. Por eso es preciso construir conciencia de sí mismo, de su semejante, forjar al ciudadano consciente de sus derechos y de sus deberes, que sepa jugar su papel esencial como miembro activo de una sociedad democrática.

Como decía Freinet ". . . esta renovación no la podemos abordar con la vieja pedagogía. No podemos seguir pensando, por mucho que digan las instrucciones ministeriales o las revistas pedagógicas, que vamos a mejorar el clima moral por medio de lecciones y sermones, ni tan siquiera por medio del ejemplo. El mundo de hace poco era silencioso en comparación con el que ha irrumpido después: cuando el cura parafraseaba los evangelios o el maestro explicaba la lección, nosotros nos sentíamos afectados, aunque sólo fuera por el hecho de la novedad de las palabras empleadas que creíamos, de buen grado, prestigiosas. Las clases de instrucción cívica aún están más pasadas de moda." (Freinet, 2004).

Sin duda, en la práctica, individuo no puede ser realmente moral si no es al mismo tiempo un buen ciudadano, y, por otra parte, el miembro consciente de una comunidad social es necesariamente moral. La práctica restablece la unidad de nuestra educación, que tiene como objetivo hacer a los niños de hoy los hombres de mañana.

3.2 La Moral no se enseña, se practica.

Como citamos en el capítulo anterior la ética es filosofía que trata de la práctica. En tal sentido también coincide Freinet al comparar a la moral con la gramática. Podemos conocer perfectamente las reglas pero ser incapaces de aplicarlas en la vida diaria.

Efectivamente, la vida no coincide nunca con los teoremas; exige del individuo una larga experiencia en el examen metódico o intuitivo de las situaciones, mucho sentido común y una inteligencia flexible.

Al afirmar que la moral no se enseña, se vive, reforzando el viejo dicho de la abuela: “los valores se maman” no estamos negando la posibilidad de que la escuela proporcione información sobre la ética, por el contrario, la afirmación sustenta que si es posible formar en valores a un estudiante, pero previene acerca de que la ética no se puede enseñar con los formatos de la educación tradicional; se trata de entender la necesidad de superar la escolástica en la formación en valores y la naturaleza de éstos, para innovar en los procesos de enseñanza aprendizaje, conforme al marco metodológico y conceptual más adecuado.

Esto supone, por lo tanto, que nos esforcemos para que el aprendizaje se viva en un medio a la medida de aquel en el que tendrá que resolver más tarde los problemas urgentes, donde el alumno se habitúe a actuar como persona y como ciudadano.

Para abordar el tema de la enseñanza de la moral, es necesaria la crítica al medio escolar. La escuela es un espacio aislado, un mundo paralelo al real, sin conexión con el mismo. Este aislamiento falsea los datos de la realidad, por eso el estudiante no encuentra congruencia entre la escuela y su realidad. Parece absurdo hablarle al alumno de los valores, sobre todo de la libertad y justicia, del derecho y los grandes pensadores, si no se cuestiona y práctica la libertad; decirle que respete, cuando la palabra no se define en su contexto y no lo recibe de los demás (compañeros y maestros); hablarle de la generosidad cuando él mismo no se beneficia de ella. La moral que pueda adquirir, es un discurso de buenas intenciones que no le servirá para la vida. No se trata de decir más sermones, sino de trabajar para modificar este medio y esas técnicas de trabajo.

Insisto en el medio, porque como afirmaba Freinet el aprendizaje no se da desde el exterior, como el árbol, se construye desde el interior, toma del medio las materias que le son indispensables, que asimila y apropia para su alimente y crecimiento. Son precisamente esas materias las que hay que poner a disposición del alumno; se trata de prepararle ese medio favorable.

Dice Freinet "Nuestro alumno no será en absoluto lo que nosotros le habremos enseñado a ser; no reflejará la imagen de las lecciones que le habremos impartido. Estará hecho a imagen del medio que habremos sabido organizarle, impregnado del ejemplo leal de estudio y de acción que le ofrezcamos" (Freinet, 2004).

La construcción del hombre en una realidad tan compleja como la moral, que significa formación armónica del hombre, exige que se pase de las teorías a su realización efectiva en el medio escolar, aún cuando, es generalizada la opinión acerca de la dificultad para determinar la naturaleza de los principios y con ella, la problemática de su enseñanza. No hay pues, recetas particulares, que constituyan un secreto a transmitir para lograr un mejor rendimiento moral de la escuela.

Pero sin duda, el punto de partida es que todos los valores deberían de surgir de la educación, como exigencia social, debido a su consideración de ideal, de algo a lo que se tiende, poseen una naturaleza abstracta e intangible y sólo se hacen explícitos a través de las conductas o los modos de comportarse que manifiesta una persona ante determinadas situaciones. Los valores y las actitudes se aprenden y, por tanto, son educables.

3.3 La enseñanza de valores como base de la educación actual.

En el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, se dejan planteadas las misiones y valores fundamentales de la educación superior: como motor del aprendizaje permanente; que forme ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible para la democracia y la paz; promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación; contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que se basa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas (UNESCO, 1996).

El organismo mundial recomienda a las instituciones universitarias forjar una nueva visión de la educación superior, donde se garantice la igualdad de acceso, en particular el fortalecimiento de la participación de las mujeres, reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.

De ésta manera, la Constitución Federal tiene una definición legal del fin de la educación en México. El artículo 3 de la Norma Fundamental dispone que la educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en el, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". Agregando en el inciso c), de la fracción primera " Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos"; estos principios deben ser observados por las instituciones de educación universitaria.

Así, nuestra Universidad Autónoma de Querétaro hace explicita su misión para impartir educación universitaria de calidad, en sus distintas modalidades en los niveles medio superior y superior; formar profesionales competitivos al servicio de la sociedad; llevar a cabo investigación humanística, científica y tecnológica, generadora de bienestar y progreso en su ámbito de influencia; difundir y extender los avances del humanismo, la ciencia, la tecnología y el arte, contribuir en un ambiente de participación responsable, apertura, libertad, respeto y crítica propositiva al desarrollo al logro de nuevas y mejores formas de vida y convivencia humana.

En tanto nuestra Facultad de Derecho establece que el perfil del egresado de ésta Licenciatura será el de formar, en todos los niveles de educación superior, profesionistas de excelencia en las ciencias jurídicas, criminológicas, administración publica y afines, con valores, actitudes y aptitudes firmes para la dignificación humana, capacitados para dar respuestas a las necesidades que sustentan el desarrollo económico y social del estado y del país, buscando mantenernos a la vanguardia de la investigación humanística, con una amplia responsabilidad social.

No hay duda entonces de que la perspectiva internacional, la normativa de nuestro país y la misión de nuestra Institución Universitaria se plasman en un programa académico de la licenciatura en derecho, que considera la formación de valores como premisa de la educación actual. La gran discusión está en el cómo se hace.

Desde este marco axiológico vamos a plantear una serie de propuestas que buscan la coherencia entre nuestro pensamiento y nuestras acciones orientadas a promover entre los alumnos una formación en valores desde el aula.

Es fundamental considerar a la escuela como el espacio adecuado para la educación ética, pues en ella se cumplen las siguientes funciones:

- Conocimiento de sí mismo y de los demás. La interacción forma identidad propia en tanto el semejante funciona como un espejo en donde reflejarse. La persona se hace consiente de sí y del ajeno, en el tipo de relaciones que va construyendo, su autoconocimiento, sus límites, su capacidad para resolver conflictos le brinda oportunidades para conocerse y conocer el medio. Por medio de éste conocimiento se llega a la práctica de valores como la tolerancia, apertura, respeto.

- Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y de conductas, habilidades y estrategias necesarias para la relación con los demás. Esta función lleva a la formación de valores y actitudes como la reciprocidad, empatía, colaboración y cooperación, estrategias sociales de negociación y de negociación.

- Autorregulación de la propia conducta. Mediante la interrelación el alumno aprende de la interacción con sus compañeros, éstos le "alimentan" sobre la percepción de su conducta.

- Apoyo emocional. La relación con los iguales provee afecto, intimidad, alianza, ayuda mutua, confianza de sí mismo y del grupo, aliento, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación y muchas otras cosas que significan que desde la singularidad de cada uno se construye la pluralidad social. Todo esto es fuente de autosatisfacción y enriquecimiento emocional.

- Aprendizaje del rol sexual, desarrollo moral y aprendizaje de valores. Es fundamental entender que la posibilidad de relaciones con iguales no solo le sirve de marco experiencial para el desarrollo personal sino para formar parte activa del mundo social.

En conclusión, no es discutible ya si los valores se pueden enseñar, tampoco si éstos deben ser parte del proceso formal de la educación y por tanto programables en un currículum. La gran discusión teórica y la diversidad de posturas prácticas, se centra en el cómo lograr tal objetivo.

IV. ¿CÓMO SE ENSEÑAN LOS VALORES?

4.1 Noción de Competencia.

La preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa son –como ya se expuso antes- los dos objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas según la directriz universal y, por ello, se han convertido en los objetivos clave para la formación universitaria tal y como figuran en los documentos programáticos y estratégicos de la universidad.

A la Educación Superior le compete colaborar en la preparación del alumnado para ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. No se concibe un universitario acrítico. Es ésta una actitud que le llevará a implicarse en las cuestiones sociales cuando es necesario, y a tratar de cambiar lo que sea preciso por fines de justicia y desarrollo de la comunidad.

En este contexto, la importancia de la formación ética y ciudadana de los universitarios es factor de calidad de la educación superior en el mundo actual, como ejemplo de ello son las definiciones que se han empezado a dar en la comunidad europea (Brockbank & Mcgill, 2008). Existe una tendencia a plasmar tres dimensiones de la función ética de la universidad en la sociedad actual. Una, la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones, razonablemente aceptada como signo o indicador de calidad; dos, la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes, aceptada de forma progresiva como una necesidad en cuyo logro la universidad debe colaborar; y tres, la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras generaciones, en tanto personas.

Los movimientos normativos e institucionales que transforman las universidades apuntan a la llamada formación integral. No obstante, en la práctica,

se orienta hacía la formación profesional, descuidando la cívica. En el medio electrónico de comunicación social de la Universidad Autónoma de Querétaro se informa (<http://www.uaq.mx> 2011): “. . . se imparte una educación humanista, integral, de calidad y excelencia, que favorece la construcción del conocimiento, sustentada en los más altos valores éticos y de compromiso social, conceptualizados en un Modelo Educativo Institucional”.

Este Modelo Educativo relaciona los componentes básicos de un sistema educativo y el Plan de Desarrollo Institucional, de tal manera que haya correspondencia con el servicio a la comunidad universitaria y nuestro estado de Querétaro. Estos componentes tienen como propósito fundamentar y orientar las estrategias y acciones institucionales hacia los fines, principios y valores educativos, sociales y normativos de la UAQ, así como los requerimientos de desarrollo del Estado.

La primera orientación es el tipo de formación universitaria que se pretende lograr: humanista, integral, de calidad y excelencia. Nuestra alma Mater recoge la tradición de las universidades a nivel mundial y nacional, tanto en la universalidad del conocimiento como en su orientación humana integral. Los principios normativos de la educación mexicana y estatal dan fundamento a su filosofía y política como institución pública. El segundo componente define los principios y valores éticos, para darle fundamento a la responsabilidad social de la institución. La filosofía educativa está basada en los principios constitucionales de la educación mexicana y en especial de los fines de la educación superior pública, tanto a nivel federal como estatal.

Este componente, permite definir y concretar la orientación social, política y económica de la institución, sus funciones, programas y servicios, así como los beneficiarios de la misma. Por ello, en el nivel estratégico se articulan las directrices de la institución con las acciones concretas que realiza.

El tercer componente se refiere a que la educación que imparta la Universidad estará centrada en el aprendizaje, en una relación que articula el conocimiento, el quehacer profesional y su compromiso social.

En suma, la Universidad sigue el concepto de la educación integral, centrada en el aprendizaje. Estas ideas, en el plano internacional, han adquirido un estatus oficial al ser compartidas por la totalidad de las instancias internacionales que tienen competencias en el campo de la educación, como la ONU, la UNESCO y la OCDE, que parten de que la función de la escuela consiste en la formación integral de la persona, para que sea capaz de dar respuesta a los problemas que la vida le planteará. En este sentido, es referente obligado el Informe elaborado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, en el año 1996 (UNESCO, 1996), que identifica los pilares fundamentales que orientan esta concepción de la educación: saber hacer, saber ser y saber convivir.

Esta visión sobre la educación ha generado una asociación entre las instancias educativas y aquellas que estructuran la gestión económica en la sociedad, al punto de plantear formación de profesionales capaces de insertarse en el ambiente laboral de su contexto. Sin duda, poco a poco, la visión empresarial fue colocándose en los parámetros de los fines educativos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en el mundo empresarial, primero en Estados Unidos, después en Japón y Europa, se desarrollaron una serie de conceptos dirigidos a mejorar la organización, el recurso humano y los procesos de producción con la única visión de ser más eficientes y con ello, obtener mejores utilidades.

Así en ese medio surge el término “competencia” para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. Desde entonces, dicho término se ha ido extendiendo de forma generalizada, de modo

que hoy en día difícilmente podemos encontrar una propuesta de desarrollo y formación profesional que no esté estructurada en torno a las competencias.

Estas ideas empiezan a ser utilizadas en el sistema escolar, inicialmente en los estudios de formación profesional, para a continuación extenderse de forma generalizada al resto de las etapas y niveles educativos: se intenta identificar las competencias básicas de la enseñanza, se inician evaluaciones internacionales basadas en el dominio de competencias, en la universidad se elaboran estudios basados en competencias y de forma cada vez más generalizada los currículos oficiales de muchos países se reescriben en función del desarrollo de competencia.

Una revisión de los programas oficiales nos permite observar la tendencia a organizar los programas por temas, es decir, por bloques organizados en torno a los conocimientos, alrededor de la disciplina profesional.

Desde hace un par de décadas el fenómeno de la globalización ha marcado que la añeja disputa sobre conocimiento y su aplicación, teoría o praxis, se incline hacía ésta perspectiva. Siempre ha estado latente el menosprecio de los teóricos al supuesto "utilitarismo" del saber anglosajón, desdén que muy particularmente se observa en el campo del Derecho, acentuado ahora con la presencia de los juicios adversariales. El valor del saber por sí mismo ha determinado y determina las características de los sistemas educativos y la preeminencia de la teoría sobre la práctica, especialmente en los países de tradición romano germánica, y promueven con ello un pensamiento generalizado a favor del saber por el saber. En contra posición, esta importancia de la teoría sobre la práctica no se ha dado del mismo modo en los países de la tradición anglosajona del common law, que han valorado y valoran la capacidad aplicativa del conocimiento.

A la premisa del saber por el saber hay que añadir la concepción del sistema escolar que ha entendido la enseñanza como una superación de etapas condicionadas cada una de ellas por las demandas de la etapa superior. Esta dinámica educativa,

basada en la superación de niveles, determina que los contenidos prioritarios de la enseñanza no son los que se necesitan para desarrollar las capacidades del ser humano, sino los necesarios para superar las pruebas de cada etapa del nivel educativo universitario, que –por otro lado- con frecuencia se reduce al aprendizaje memorístico, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real.

Así se ha incrementado el reclamo social sobre la necesaria funcionalidad de los aprendizajes. Cada vez es más evidente la incapacidad para saber utilizar los conocimientos que teóricamente posee una sociedad escolarizada, pero que no son aplicados en situaciones o problemas reales, ya sean cotidianos o profesionales, lo que está incidiendo en la necesidad de revisar el carácter de dichos aprendizajes. El cuestionamiento sobre la desconexión entre la teoría y la práctica ha provocado, como consecuencia, una fuerte corriente de opinión favorable a modificar enseñanza en todos sus aspectos.

Por otro lado, ha cobrado auge otro concepto que deriva de esa problemática actual de la enseñanza y que es la función social de ésta. La enseñanza debe ser para todos, independientemente de sus posibilidades profesionales. Formar en todas las capacidades del ser humano con el fin de poder dar respuesta a los problemas que depara la vida se convierte, así, en la finalidad primordial de la escuela. Se habla ahora de una formación integral de la persona como función básica en lugar de la "función propedéutica". Una enseñanza que no esté basada en la selección de los "mejores", sino que cumpla una función orientadora que facilite a cada uno de los alumnos y alumnas los medios para que puedan desarrollarse según sus posibilidades en todos los órdenes de la vida.

Con el nombre de "competencias para la vida", en el campo de la filosofía y pedagogía aparece la llamada Escuela Nueva, cuyos integrantes Dewey, Decroly, Claparéde, Ferriére, Freinet, Montessori, o Kolbergh colocaron planteamientos que hoy giran en torno al nuevo concepto en la educación de las competencias. Lemas

como “preparar para la vida”, “que la vida entre en las escuelas”, “la escuela que investiga el medio”, “la escuela productora de cultura y no solo transmisora de cultura”, son discursos de una inclinación por la práctica como mecanismo de aprendizaje, pero fuertemente sustentada por la teoría constructivista.

4.2 Concepto de competencia.

En una natural necesidad por conceptualizar el término “competencia”, como base de todo un planteamiento teórico y metodológico, provocó la aparición en el campo de la educación de definiciones diversas y generalmente complementarias, algunas con diferencias sustanciales en algunos casos. Para este trabajo solamente se plantean las más aceptadas que corresponden a los ámbitos laboral y educativo.

4.2.1 Definiciones dentro del ámbito profesional

Organización Internacional del Trabajo (OIT)

En el año 2004, la Organización Internacional del Trabajo emitió su Recomendación 195 sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos. En ella, propuso como definición de competencia: Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.

Enfatiza las características de la realización de la tarea, al precisar que la “capacidad” sea “efectiva” en su realización y que ésta sea “exitosa”.

Esta concepción es claramente semántica, al señalar la función que tiene la competencia, se centra en su estructura, es decir en sus componentes: “capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación”.

4.2.2 Definiciones dentro del ámbito educativo.

En el ámbito educativo, se recogen las ideas principales de las formuladas en el mundo laboral, adoptando mayor nivel de profundidad y extensión en su aplicación y, en algunos casos, precisando la forma en que se movilizan los componentes de la competencia.

La Unidad Española de Eurydice-CIDE. Red Europea de Información sobre Educación (<http://www.educacion.es> 2011), los define como:

Las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad.

Esta definición es estructural y en ella los componentes de las competencias son los "conocimientos y las actitudes" más "las capacidades", término seguramente asimilable al de "habilidades", "estrategias" o "procedimientos".

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Éste organismo define competencia como la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas (<http://www.oecd.org> 2011), mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales, de modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias.

De este modo, como citan Antoni Zabala y Laia Arnau (Zavala & Arnau, 2007), "La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales".

4.3 Las competencias en el sistema escolar.

En el contexto de pugnas ideológicas acerca de la educación y su función, el término “competencia” surge como superación a la visión polarizada de la educación entre una enseñanza fundamentada sólo en la memorización y otra basada en la acción por la acción. Dicho término representa la alternativa que supera las distintas dicotomías entre: memorizar y comprender, conocimientos y habilidades, teoría y práctica. Para ser competente en todas las actividades de la vida es necesario disponer de conocimientos, pero éstos no sirven de nada si no los comprendemos ni somos capaces de saberlos utilizar; es preciso dominar un gran número de procedimientos y, además, disponer de la reflexión y los medios teóricos que los fundamenten. Mejorar una competencia implica la capacidad de reflexionar sobre su aplicación y para alcanzarla es necesario el conocimiento teórico.

Para que los contenidos procedimentales sean aprendidos no es suficiente su uso más o menos frecuente, sino que para dominarlos es imprescindible seguir un proceso que siempre empieza por una descripción o visualización sistemática de ejercicios secuenciados progresivamente de lo más sencillo a lo más complejo; en segundo lugar, el “contenido procedimental” se aprende cuando el alumnado le atribuye sentido y significado; y, eso sólo es posible, cuando las distintas actividades se llevan a cabo sobre contextos reales, lo que comporta indefectiblemente su utilización sobre objetos de conocimiento. Sin contenidos conceptuales sobre los que aplicar los procedimientos es imposible que éstos se aprendan significativamente, entendiendo por ello la capacidad de ser utilizados en cualquier situación.

La competencia nos ofrece un fiel indicador para poder ver el grado de comprensión que deben tener las acciones humanas, al situar el valor del conocimiento, habilidad y actitud en función de las necesidades a las que una persona debe dar respuesta. No hay ninguna acción humana donde aparezcan de forma separada estos elementos, ya que es imposible dar respuesta a cualquier problema de la vida sin utilizar estrategias y habilidades sobre componentes facticos y

conceptuales, dirigidos inevitablemente por pautas o principios de carácter actitudinal.

La introducción en la enseñanza del término “competencias”, ha generado al menos tres niveles de exigencia; cada uno de ellos con distinto grado de revisión de los currículos tradicionales:

a) La conversión a competencias de los contenidos tradicionales, básicamente de carácter académico. En este caso, no existen cambios en los contenidos y lo que se plantea es un aprendizaje de dichos contenidos desde su vertiente funcional. Es decir, lo que interesa es que el alumno sepa utilizar en contextos variados los conocimientos de las distintas materias impartidas en el curriculo. No es suficiente saber una ley o un concepto, lo que interesa es la capacidad de aplicar este conocimiento a la resolución de situaciones o problemas reales. Ya en este nivel los cambios que las competencias representan para la enseñanza son profundos porque, a pesar de la aparente permanencia de los mismos contenidos, la estructura organizativa de la escuela, la gestión de los horarios y la formación del profesorado no están pensadas ni preparadas para una enseñanza que exige un mayor tiempo y una dinámica de aula muy alejada del modelo tradicional de enseñanza de carácter transmisivo.

b) La necesidad de formación profesionalizadora. En este caso los contenidos académicos convencionales no son suficientes, ya que no incluyen muchos de los conocimientos teóricos y las habilidades generales de la mayoría de las profesiones. Competencias relacionadas con el saber hacer y el saber emprender y todas aquellas relacionadas con el trabajo colaborativo y en equipo. En este nivel de exigencia, a los

cambios relacionados con las estrategias de enseñanza implícitas en el aprendizaje de las competencias, les debemos añadir la introducción de unos contenidos que no provienen de las asignaturas tradicionales, lo que comporta la necesidad de la formación del profesorado actual en campos alejados de sus intereses y conocimientos.

c) Una enseñanza que orienta sus fines hacia la formación integral de las personas. Ello implica que, al saber y el saber hacer, se añadan los otros dos: el saber ser y el saber convivir. En consecuencia, la introducción en la enseñanza del término "competencia" es el resultado de la necesidad de utilizar un concepto que dé respuesta a las necesidades reales de intervención de la persona en todos los ámbitos de la vida.

4.4 Los fines de la enseñanza y desarrollo de las competencias.

A lo largo de los años, diversas instancias nacionales e internacionales han expuesto sus planteamientos ideológicos relacionados con dicha finalidad, en función del modelo de sociedad que han defendido y del tipo de ciudadano que han pretendido formar.

Así la "Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), ratificada por la Asamblea General de la ONU en 1989, en el artículo 29 establece como uno de los fines de la educación "inculcar al niño en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los propósitos consagrados en la Carta de las Naciones Unidas" así como "preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena".

En la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” (UNESCO, 1990), celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, se intentó dar a la noción de educación fundamental, la acepción más amplia posible “incluyendo un conjunto de conocimientos y técnicas indispensables desde el punto de vista del desarrollo humano. (La educación) Debería comprender en particular la educación relativa al medio ambiente, la salud y la nutrición”.

El “Plan de Acción Integrado” sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de la ONU, (UNESCO, 1995) establece que “la finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz”.

En el informe de la UNESCO presidido por J. Delors (1996) se afirma que “la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común”.

En el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (UNESCO, 2000) se insistió en que “todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser.

Una educación orientada a explotar los talentos y las capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”.

4.5 Las competencias de una educación para la vida.

Las distintas propuestas de competencias que encontramos en los planes de estudios, los programas políticos sobre la educación del Estado Mexicano o las definiciones de los organismos internacionales, por lo común, tienen un carácter general y son definiciones abstractas y descontextualizadas. Son definiciones que podrían servir para cualquier país, situación y múltiples enfoques.

Así la Constitución Federal, en el artículo tercero define la política educativa con el compromiso de que la educación que imparta el estado ". . . tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en el, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". Agregando en el inciso c, de la fracción primera que la finalidad de la educación que será " . . . robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos".

Por su parte la Universidad define las competencias de sus egresados como ". . . formar profesionales competitivos al servicio de la sociedad; llevar a cabo investigación humanística, científica y tecnológica, generadora de bienestar y progreso en su ámbito de influencia".

En tanto nuestra Facultad de Derecho establece que los egresados serán ". . . profesionistas de excelencia en las ciencias jurídicas, criminológicas, administración publica y afines, con valores, actitudes y aptitudes firmes para la dignificación humana, capacitados para dar respuestas a las necesidades que sustentan el desarrollo económico y social del estado y del país"

De donde extraemos que la formación de profesionales de nuestra Alma Mater será:

- Competitivos al servicio de la sociedad,
- Con capacidad para lograr investigación humanística, científica y tecnológica que genere bienestar y progreso,
- Capaces de difundir y extender los avances del humanismo, la ciencia, tecnología y el arte,
- Con capacidad para contribuir a un ambiente de participación responsable, apertura, libertad, respeto, critica propositiva para mejorar la convivencia humana y la forma de vida.

Siendo por demás clara las competencias en el egresado que plantea nuestra Universidad, es imprescindible ubicarlas en un contexto real y concreto para que sean instrumento de toma de decisiones educativas. Deben trasladarse a las "realidades" de los contextos a las que se pretende que el alumno pueda llegar a enfrentarse, e incidir en ellas desde una posición personal determinada. Es decir, establecer unas finalidades en función de las necesidades de la sociedad y de la persona según la visión de lo que ha de ser el mundo y el tipo de ciudadano y ciudadana que se considera como ideal.

Esto implica que el conjunto de competencias "abstractas" deberán disponerse en función de los tres ejes fundamentales: la idea de lo que debe ser uno mismo, el yo, la visión de la sociedad que se anhela y el papel que se otorga al contexto, todo ello desde una perspectiva claramente ideológica que informe de los principios y valores que deben regir cada uno de estos ámbitos y sus relaciones.

4.6 Competencias y aprendizaje significativo.

Por ello, es imprescindible considerar dos ejes en la materialización de la aspiración ideológica: el primero, las dimensiones de la persona a las que nos

atenderemos para definir su marco de competencias; el segundo, el modelo pedagógico que define nuestra concepción de educación.

4.6.1 Las competencias en la dimensión de las personas.

Para esta caracterización de las competencias, partiremos de la línea del desarrollo de la persona, en función de la dimensión social, interpersonal, personal y profesional.

En la dimensión social la persona debe ser competente para participar activamente en la transformación de la sociedad, es decir, comprenderla, valorarla e intervenir en ella de manera crítica y responsable, con el objetivo de que sea cada vez más justa, solidaria y democrática.

En la dimensión interpersonal el individuo deberá ser competente para relacionarse, comunicarse y vivir positivamente con los demás, cooperando y participando en todas las actividades humanas desde la comprensión, la tolerancia y la solidaridad. La educación tiene la tarea de promover una cultura de solidaridad, de justicia, de participación, de respeto hacia los demás y hacia sus diferencias, y de defensa de los seres humanos más débiles, particularmente en un momento de crisis de valores y de ausencia de horizontes alentadores.

Se trata de educar para comprender mejor a las demás personas y saber comunicarse con autenticidad, con exigencia de entendimiento mutuo y de diálogo. Educar con el objetivo de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás seres humanos, como individuos y como colectivos, su historia, sus tradiciones y sus creencias, y, a partir de ahí, crear las condiciones para la búsqueda de proyectos nuevos o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos.

Educar es desarrollar el sentido de solidaridad especialmente hacia los individuos que se encuentran inmersos en situaciones más desfavorables, hacia las personas y los colectivos más vulnerables a la exclusión y a la marginalidad.

En la dimensión personal el individuo deberá ser competente para ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad, mediante el conocimiento y comprensión de sí mismo, de la sociedad y de la naturaleza en la que vive.

Para lograr las competencias en la dimensión personal, el sistema escolar ha de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comprender el mundo social y natural en el que viven y de participar en su gestión y mejora desde posiciones informadas, críticas, creativas y solidarias. Deben ser capaces de ayudar a transformar una interdependencia real y conflictiva en solidaridad personal y socialmente enriquecedora.

El aprendizaje debe lograr que cada persona pueda comprenderse a sí misma y a los demás por medio de un mejor conocimiento del mundo, así como a través de una formación que les facilite el conocimiento de su entorno y la reflexión sobre su persona no sólo en el ámbito escolar, sino también en los restantes ámbitos de su actividad cotidiana.

Debe desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad de tomar decisiones sobre la base de la reflexión y el diálogo, promoviendo, más que la formación de futuros científicos, la educación de ciudadanos y ciudadanas en una cultura científica básica, capacitándolos para interpretar los fenómenos naturales y para actuar de forma crítica y responsable ante los problemas sociales.

Se trata de aprender a pensar por uno mismo para deliberar, juzgar y escoger sobre la base de las propias reflexiones, sabiendo que sólo quien piensa por sí mismo puede llegar a ser uno mismo. Una educación que permita que los individuos puedan

emanciparse de los dictados de la ignorancia y la superstición, capacitándolos racionalmente para transformarse a sí mismos y al mundo social en el que viven.

En la dimensión profesional el individuo debe ser competente para ejercer una tarea profesional adecuada a sus capacidades, a partir de los conocimientos y de las habilidades específicas de la profesión, de forma responsable, flexible y rigurosa, de manera que le permita satisfacer sus motivaciones y expectativas de desarrollo profesional y personal.

La enseñanza tiene que facilitar el desarrollo de las competencias profesionales de las personas, pero ejerciendo esencialmente una función orientadora que permita el reconocimiento y la potenciación de las habilidades de cada uno según sus capacidades y sus intereses, no se limita a conseguir el aprendizaje de un oficio, sino que debe facilitar la adquisición de las competencias que permitan hacer frente a las numerosas y variables situaciones que uno encontrará como trabajador o trabajadora, algunas de las cuales serán imprevisibles.

Es necesario un profesional que, al igual que sabe hacer, sepa pensar y, por tanto, tenga un nivel elevado de escolarización y una actitud de formación permanente, cuyas habilidades de aprender a aprender y de trabajo en equipo actúen como hilo conductor.

A decir de Antoni Zabala y Laia Arnau para establecer los criterios para la enseñanza de las competencias es necesario recurrir al conocimiento que se tiene sobre cómo se aprenden actualmente dichas competencias; sin embargo, actualmente no tenemos un conocimiento suficientemente elaborado que permita ser la base para establecer tales criterios. Las competencias son constructos complejos, eminentemente de carácter procesal, con aplicaciones infinitas en función de los múltiples contextos y distintas realidades, y consecuentemente de difícil análisis desde su globalidad. Sin embargo, aún siendo esta limitante importante, si hay datos suficientes acerca de cómo las personas aprendemos y también sobre la forma en que

se produce el aprendizaje de los distintos componentes (procedimentales, conceptuales y actitudinales) que configuran cualquier competencia. (Zavala & Arnau, 2007).

4.6.2 El constructivismo como fundamento de las competencias.

El otro eje de sustento de la formación en competencias es el sustento teórico en que se desarrolla el concepto instrumental de las competencias.

Las teorías constructivistas y socio constructivistas han desarrollado el marco teórico de las condiciones que deben darse para que los aprendizajes sean lo más significativos posible. Los diferentes investigadores que se mueven en este marco interpretativo de los procesos de aprendizaje no han establecido un único conjunto de condiciones, sino que han contribuido a identificar, desde distintos modelos experimentales, los factores y característica que contribuyen a que los aprendizajes sean lo más profundos y significativos posible.

Nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Dichos esquemas se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. A lo largo de la vida, estos esquemas se revisan, se modifican, se vuelven más complejos y adaptados a la realidad y más ricos en relaciones. Si esto es así, cualquier nuevo aprendizaje deberá "construirse" desde los esquemas existentes. Ello conlleva la caracterización de los conocimientos previos, ya sean competencias o sus componentes, como punto de para los nuevos aprendizajes.

Existe, acerca del tema, una discusión en los conocedores sobre la orientación que dentro del constructivismo se tiene para sustentar un trabajo, ante una diversidad de posturas que pueden caracterizarse genéricamente como constructivistas; como dicen Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas

“Hoy en día no basta con hablar del "constructivismo" en singular, es necesario decir a qué constructivismo nos estamos refiriendo. Es decir, hace falta aclarar el contexto de origen, teorización y aplicación del mismo.” (Díaz & Hernández, 2001).

Para estos autores la concepción constructivista incursiona en el campo del aprendizaje escolar cuando la psicología tuvo como campo de atención diversas situaciones del individuo relacionadas con la educación: Así cuestiones como el desarrollo psicológico y los aprendizajes escolares, el interés de los alumnos en éstos, la orientación de la planificación hacía contenidos significativos, las diversas alternativas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción, sobre todo las que promovieran la interacción entre el docente y sus alumnos, y entre los alumnos mismos, mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo, fueron aproximaciones que definieron la postura constructivista en la educación, que se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas como el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de Ausubel de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Vigotsky, entre otras.

Mario Carretero indica -a modo de definición- que el constructivismo “. . .básicamente puede decirse que es la idea que mantiene el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (Carretero, 1997). En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos que influirán en la representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.

- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes solo será posible si se proporciona ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistematizadas, que propicien en éste una actividad mental constructivista.

Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.

b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Es precisamente mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional será: el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Esto implica que la función de la pedagogía es desarrollar en el alumno la capacidad de lograr aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de

situaciones y circunstancias, es decir, el conocido aforismo de aprender a aprender, cuya organización conceptual se da a partir de dos ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar.

4.6.2.1 Exponentes del constructivismo.

Sin que sea precisamente tema de este trabajo, si es necesario hacer cita de las principales características que a decir de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, tiene el constructivismo en dos de sus más reconocidos exponentes: Ausubel y Kohlberg (Díaz & Hernández, 2001).

El aprendizaje significativo de Ausubel.

David Ausubel fue psicólogo educativo y a partir de la década de los sesenta, desarrollo sus estudios acerca de cómo el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Su postura es considerada constructivista, porque definía que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura; pero también se le llama interaccionista porque afirmaba que los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan

con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del alumno. El alumno no es un procesador activo de la información, el aprendizaje es sistemático y organizado, como fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

Aunque señala la importancia del aprendizaje por descubrimiento, porque el alumno descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc., considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, este autor propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente a nivel medio y superior.

A partir de lo expuesto es posible sugerir al docente una serie de principios de instrucción que se desprenden de la teoría del aprendizaje verbal significativo:

a) El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica y psicológica apropiada.

b) Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continúa que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Esto implica determinar las relaciones de supraordinación –subordinación, antecedente–consecuente que guardan los núcleos de información entre sí.

c) Los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden.

d) La activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz en su estructura cognitiva, facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.

e) El establecimiento de "puentes cognitivos" (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas significativamente.

f) Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables, menos estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la trasferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e integradores.

g) Puesto que el alumno en su proceso de aprendizaje, y mediante ciertos mecanismos autorregulatorios, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas principales del docente es estimular la motivación y participación activa del sujeto y aumentar la significatividad potencial de los materiales académicos.

Algunas de las limitaciones de la teoría del aprendizaje significativo se ubican en que se trata de una teoría está más ligada a una explicación de cómo se adquieren los conocimientos de tipo conceptual o declarativo; mientras que la adquisición de conocimientos de tipo procedimental, actitudinal o valoral requiere de otros elementos teórico epistemológicos.

Éste es un aspecto muy importante, que recientemente ha llevado a autores a articular los horizontes de este marco explicativo con otro tipo de aprendizajes, incluyendo por ejemplo, aprendizajes de tipo experiencial, enseñanza en el laboratorio, aprendizaje mediante análisis de casos y solución de problemas, o en el

contexto de modelos de aprendizaje basados en experiencias de servicio a la comunidad.

En términos generales, la mayor parte de los proyectos educativos interesados en enseñar valores en la escuela toman postura a favor de aquellos que se orientan al bien común, al desarrollo armónico y pleno de la persona, y a la convivencia solidaria en sociedades caracterizadas por la democracia. La base de los programas educativos se sustenta en la promoción de los derechos humanos universales como la libertad, justicia, equidad, respeto a la vida, entre otros, así como en la erradicación de los llamados antivalores: discriminación, autoritarismo, segregación, maltrato, explotación, etcétera.

La Teoría del Juicio Moral de Lawrence Kohlberg.

Kohlberg elaboró una teoría cognitivo-evolutiva de la moralización que trata de explicar el desarrollo afectivo y social de las personas, del estudio de las habilidades de pensamiento reflexivo y razonamiento crítico, del comportamiento colaborativo y pro social las etapas del juicio moral a partir de la interacción entre el individuo y su medio ambiente; cómo un individuo pasa de una etapa a la siguiente; por qué algunos individuos se desarrollan más que otros; y cuál es la relación entre esas estructuras de base cognitiva y los sentimientos y acciones morales de un individuo.

En este ámbito es más que evidente que la enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información factual o declarativa, sino que se requieren experiencias de aprendizaje significativas, que permitan no sólo adquirir información valiosa, sino que incidan realmente en el comportamiento de los alumnos, en la manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia.

Para cumplir con su teorización Kohlberg diseñó como instrumento el concepto de dilema moral. Parte de la idea de que la competencia para el juicio moral se desarrolla cualitativamente en estrecha relación con el desarrollo de competencias tales como la descentración y la coordinación de perspectivas, a las cuales podemos agregar otras derivadas de la investigación sobre el pensamiento social e histórico. Los modelos desarrollados por este autor permiten describir y explicar las transformaciones en las estructuras de valoración de las personas a lo largo del tiempo.

Es decir, la forma de razonamiento de las personas cambia a medida que la interacción con el medio las hace transformar su manera de pensar; pero se pueden distinguir y describir las formas de razonamiento propias de cada uno de los estadios. Cada etapa que sigue a la anterior tiene mayores posibilidades de encontrar una solución más abarcadora y compleja, y más justa a los problemas de relación con otros, ya que cada persona tiene una mayor capacidad para entender la complejidad de un problema y por ende, para encontrar soluciones que sean más finas y a la vez más abarcadoras para otras involucradas en el conflicto moral.

El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que sé construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social; el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona.

El constructivismo es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos su conocimiento no es copia fiel de la realidad, sino una construcción de ser humano. La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en la escuela es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

Uno de los enfoques constructivistas es el "Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales".

El aprendizaje ocurre sólo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender significativamente y que los materiales y contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico.

Las condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo requieren de varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, depende también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como los materiales o contenidos de aprendizajes con significado lógico.

El modelo desarrollado por Kohlberg se caracteriza porque fundamenta aspectos psicológicos y sociológicos de la educación moral; establece un método de estudio del cambio moral y promueve resultados a largo plazo; parte del concepto de moralidad definible filosóficamente; y su posición está de acuerdo con un sistema constitucional democrático que garantiza la libertad de pensamiento.

Las características del aprendizaje de las competencias están directamente relacionadas con las condiciones que deben darse para que los aprendizajes realizados sean lo más significativos y funcionales posible. Como hemos visto, el aprendizaje significativo siempre comporta hablar de distintos grados de significatividad, es decir, que no es una cuestión de todo o nada. Teniendo en cuenta la estrecha relación existente entre la significatividad del aprendizaje y las competencias, éstas también son aprendidas con distintos grados de dominio y eficacia. No se es enteramente competente o completamente incompetente. Estos distintos grados tienen que ver con las condiciones que intervienen en el propio proceso de aprendizaje. Así pues, un

aprendizaje será más o menos significativo según la mayor o menor intensidad de los factores o condiciones que intervienen en su aprendizaje.

4.7 La competencia como acción del constructivismo.

Las competencias, por propia definición, implican una acción, una intervención en la que, para que ésta sea eficaz, es necesaria la movilización de distintos recursos constituidos por esquemas de actuación que integran al mismo tiempo conocimientos, procedimientos y actitudes. Una acción que es imposible aplicar a cualquier competencia si los propios esquemas de actuación y sus componentes no han sido adquiridos con el mayor grado de significatividad posible.

El dominio de una competencia implica indefectiblemente un grado elevado de significatividad; comporta la comprensión y la capacidad de aplicación en múltiples contextos y diversas situaciones. No se puede aplicar eficazmente aquello que no se ha comprendido ni se ha dominado suficientemente. O lo aprendido se comprende y domina profundamente, o difícilmente podrá ser utilizado de forma competente ante una situación precisa de la realidad. No es posible ser competente si el aprendizaje de los componentes ha sido sólo de carácter mecánico.

Las características del aprendizaje de las competencias están directamente relacionadas con las condiciones que deben darse para que los aprendizajes realizados sean lo más significativos y funcionales posible. Como hemos visto, el aprendizaje significativo siempre comporta hablar de distintos grados de significatividad, es decir, que no es una cuestión de todo o nada. Teniendo en cuenta la estrecha relación existente entre la significatividad del aprendizaje y las competencias, éstas también son aprendidas con distintos grados de dominio y eficacia. No se es enteramente competente o completamente incompetente. Estos distintos grados tienen que ver con las condiciones que intervienen en el propio proceso de aprendizaje. Así pues, un

aprendizaje será más o menos significativo según la mayor o menor intensidad de los factores o condiciones que intervienen en su aprendizaje.

El dominio de una competencia se da cuando se controlan los componentes que la constituyen. La capacidad de identificar los componentes de las competencias, nos permite reconocer su soporte disciplinar y facilita la planificación curricular, para organizar y presentar los contenidos de aprendizaje en un sistema de desarrollo de competencias.

El conocimiento sobre las características de los componentes de cada competencia nos va a permitir extraer la información de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para cada uno de los componentes por separado, y el modo de integrarlas para que posibiliten el desarrollo de dicha competencia.

Algunos contenidos tienen un soporte claramente disciplinar, otros dependen de una o más disciplinas (interdisciplinares) y otros no están sustentados por ninguna disciplina académica (metadisciplinares).

A decir de Zabala y Arnau, los componentes de las competencias que no disponen de una disciplina científica que los sustente son principalmente de carácter procedimental y actitudinal. Estas características son determinantes en el momento de definir la forma de organizar el currículo, no tanto por sus características epistemológicas, sino por la manera en que los procedimientos y las actitudes son aprendidos. (Zavala & Arnau, 2007).

Si atendemos a la forma en que se aprenden los componentes actitudinales, en donde se traducen los valores, el aprendizaje se da mediante la participación de múltiples experiencias vitales, en las que el componente afectivo es determinante. Aprender a ser colaborativo, no sexista, democrático, crítico, tolerante, etc., exige haber vivido un sinfín de actividades que motivado la reflexión del pensamiento y las actitudes emotivas.

De nuevo, estas experiencias, necesarias para que se aprendan unas actitudes determinadas, no se pueden reducir a una sola unidad didáctica, en un tiempo limitado, ni tan sólo a toda una asignatura, sino que es imprescindible que se lleven a cabo experiencias de forma persistente a lo largo de toda la escolaridad. Actividades formativas que, mediante el análisis de los conflictos habituales de comportamiento y el compromiso personal, vayan conformando de manera progresiva las actitudes deseadas.

Este planteamiento, implica que la enseñanza de contenidos éticos (metadisciplinares) deben ser tratados por todos y cada uno de los profesores encargados de poner en práctica el plan de estudios, de tal manera que será una exigencia para ellos que tengan presente (y conozcan) todas las actividades de enseñanza y aprendizaje y utilicen las estrategias apropiadas para la adquisición de competencias de tal naturaleza.

Los procedimientos se aprenden ejerciéndolos, y ésta es la condición sine qua non, pero también sabemos que su aprendizaje exige, en primer lugar, que alguien nos muestre cómo funcionan, es decir, la exposición del modelo y la justificación de cada una de sus fases. Es imposible el aprendizaje de un procedimiento si no conocemos su funcionamiento, es decir, si no disponemos de una explicación y visualización de cómo se debe desarrollar, pero además, es indispensable que durante la ejercitación se propicie intencionadamente la reflexión sobre los distintos pasos que constituyen el procedimiento y la forma en se integran en un todo. Del mismo modo, si queremos que el aprendizaje de una actitud lo sea bajo criterios de autonomía moral, con pleno convencimiento, es decir que no sea una simple actuación convencional para conseguir la aceptación del grupo o por admiración o imitación, es imprescindible que haya existido una reflexión y una asunción personal hacia el cumplimiento de los comportamientos que configuran dicha actitud.

Es en éste momento en que una de las modalidades del modelo educativo de la universidad cobra vigencia y puede jugar un papel importantísimo en la eficacia de la enseñanza. Me refiero al esquema de "tutorías" que de más o menos reciente aparición aún no ha terminado por imponerse, e incluso entenderse, en la práctica escolar.

Las tutorías (cualquier esquema análogo) pueden generar individual o colectivamente, los espacios adecuados para la reflexión sistemática sobre aquellos contenidos procedimentales y actitudinales que ya se practican o se van a practicar en la disciplina profesional correspondiente. Ello implica la presencia de un tiempo escolar de frecuente periodicidad en el que el tutor o el responsable de esta área desarrollen de forma metódica todas aquellas acciones relacionadas con los aspectos teóricos de los procedimientos y de las actitudes. Aspectos teóricos que deben ser recogidos en un área del mismo modo en que lo son las otras áreas convencionales.

Es muy importante dejar claro que la propuesta no implica ni introducir nuevos temas, tampoco otras asignaturas, sino de aplicar en éstas las actividades en las que sea necesario actuar según las actitudes y los valores deseados. La respuesta consiste en el uso de metodologías de enseñanza coherentes con dichos contenidos y no en añadirlos mediante la introducción de nuevos temas. Es imprescindible que en argumentación, teoría del proceso, los procedimientos de cada materia, deontología entre otras, se utilice una metodología en la que el alumno viva experiencias de aprendizaje sistemáticas y reiteradas, que le obliguen a ser cada vez más responsable, crítico, autónomo, cooperativo, y libre. Es decir, una forma de enseñar en la que el alumno, en todas las áreas de enseñanza, deba superar los conflictos personales y grupales para ir conformando unos comportamientos acordes con las competencias actitudinales deseadas. Por lo tanto, la solución no está en añadir nuevos contenidos, sino en aplicar las formas de enseñanza adecuadas.

De los criterios que se desprenden del modo en que se aprenden y enseñan las competencias, podemos establecer que las secuencias didácticas, sea cuál sea la

forma en que éstas se concreten (descubrimiento, proyectos, análisis de casos, etc.), deben contener las siguientes fases:

a) Identificación de las competencias que declara el programa de estudios, como objetivo curricular a conseguir en el alumno.

b) Identificación de los procedimientos, conocimientos y valores que contiene cada una de las competencias definidas en el programa académico.

c) Identificación de las cuestiones o problemas que plantea la situación de la realidad. Momento en el que se hace explícita la necesidad de aplicar la competencia objeto de estudio.

d) Construcción del esquema de actuación que permita dar respuesta al problema que la situación está planteando. Construcción o selección de los posibles esquemas de actuación.

e) Expresión exacta del esquema de actuación correspondiente a la competencia, identificando con claridad el procedimiento que hay que seguir y los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben adquirir para poder actuar eficientemente.

f) Revisión del conocimiento disponible sobre cada uno de los momentos de la competencia para planificar su aprendizaje. En los contenidos factuales, actividades para la memorización; en los conceptuales, para la comprensión y aplicación para la memorización; en los conceptuales, para la comprensión y aplicación en contextos distintos; en los procedimentales, para la ejercitación progresiva con la correspondiente ayuda con el fin de lograr su dominio y en los actitudinales, el trabajo metódico y permanente en el tiempo.

g) Programación de las situaciones reales provocadas semejantes a las que vivirá el alumno en su práctica profesional; éstas situaciones deberán ser distintas, tantas veces como sea necesario para el dominio de la competencia específica.

4.8 El Modelo del Aprendizaje-Servicio (APS).

Definido el sustento teórico de la propuesta mediante el aprendizaje significativo y la acción-reflexión del aprendizaje por competencias, sigue vigente el cuestionamiento de cuál es la mejor opción metodológica para definir el cómo de la enseñanza de valores.

Hasta ahora, se han definido los componentes del método que presentamos para lograr el objetivo, con la serie de pasos esquemáticos que se citaron en el apartado anterior. La propuesta requiere de un elemento más para que se considere, al menos en su conceptualización, como posible. Para ello, nos apoyaremos en el modelo de Aprendizaje servicio, que combina el aprendizaje académico con la formación para una ciudadanía activa.

4.8.1 Ubicación del tema del Aprendizaje servicio.

Si bien la universidad ha generado mucho material y conocimiento en torno a qué es aprendizaje, no ha hecho lo mismo sobre el tema del servicio, por lo que el significado de este concepto permanece difuso.

De esta manera, cuando se afirma que una institución educativa debe proponerse determinado objetivo formativo, (en ésta caso, la enseñanza en valores se convierte, en un objetivo específico de los planes de estudios) con frecuencia, se piensa en la necesidad de introducir una asignatura o materia nueva. Sin embargo,

hablando de la enseñanza de los valores, debe considerarse primero la experiencia didáctica que muestra que hay tres vías fundamentales de aprendizaje ético: mediante el ejercicio; por observación y, por construcción autónoma y personal de matrices de valores. Algunas teorías sobre los valores y sobre la educación en valores dan prioridad a unas más que otras.

Aprendemos éticamente a través de la práctica y del ejercicio, por ello es tan importante el contexto en el que vivimos y en el que nos formamos, porque es del que realmente aprendemos. La cultura y el contexto no sólo tienen influencia en nosotros, sino que determinan las respuestas ante determinados estímulos, y obviamente nos hacen actuar, sentir y valorar de una manera determinada.

Los contextos de aprendizaje y convivencia en la universidad son espacios de transmisión informal de valores entre iguales y entre estudiantes y profesorado.

También aprendemos por observación, y por ello tienen un gran impacto el modelo de comportamiento que muestra el profesorado, la institución universitaria en su conjunto y los que se observan en los espacios de aprendizaje práctico, sobre todo los más semejantes a el futuro contexto del ejercicio profesional del estudiante.

Tanto docentes como estudiantes, habitualmente pensamos que la única vía de transmisión de valores es mediante la elaboración y construcción de conceptos de valores, definida en un programa de asignatura. Pero, siendo ciertamente una de las formas por las que se logra el cometido, no es, con mucho la más eficaz. Han demostrado mejores resultados, las dos primeras y, sobre todo, el conjunto de los tres, como la forma integrada más eficiente de enseñar valores, pues la primera permite aprender en el propio contexto, en el medio ambiente del alumno, de manera más informal y por ende natural; la segunda, debe ser tomada de manera especial, porque la observación de modelos y el aprendizaje social son elementos centrales de integración humana. Con la última existe un parámetro acordado por la comunidad

estudiantes, en el que se intensifica el quehacer del aula, revalorando por la reflexión los otros momentos.

Otra cuestión que pasa por la construcción de formatos de valores en los programas de estudio, es la que se refiere a la formulación de un conjunto de competencias transversales como objetivos del plan de estudios ya que siendo necesario, no es suficiente. Mucho se ha planteado en éste aspecto que los valores se consideren como competencias transversales, pero tampoco los resultados han sido garantizados por ese tipo de planeación educativa, no es pues suficiente el diseño curricular tradicional para garantizar su logro. Es necesario un cambio profundo en la mentalidad del profesorado y el convencimiento de que el modelo formativo de la universidad, hoy, debe atender –de forma programática y no solo declarativa– la formación en la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados.

Las propuestas de aprendizaje servicio (APS), en contextos de educación superior y en concreto en la universidad, son propuestas que conviene situar en el marco de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa. Por ello, son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social.

Esta responsabilidad social es de carácter ético. Es decir, un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de titulados que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática.

La primera impresión del planteamiento de responsabilidad social universitaria puede ser de un deseo utópico, sin embargo tanto los fundamentos pedagógicos, sociales y éticos que caracterizan el APS como el sentido de

cooperación y colaboración que cultiva en el estudiante y que promueve como servicio en la comunidad, hacen de las propuestas, un espacio de aprendizaje de competencias para la práctica profesional y también potencialmente para la práctica de ciudadanía activa.

4.8.2 Nociones de aprendizaje servicio (APS).

El modelo de aprendizaje servicio es la integración de elementos usualmente separados en la práctica escolar: la teoría con la práctica, el aula con la realidad y, la formación con el compromiso, a las que incluso se les agrega también el conocimiento con la emoción.

Josep M. Puig, considera que es posible describir el aprendizaje servicio a través de cuatro bloques temáticos:

a) La esencia del Aps, es dar respuesta a las necesidades reales de la sociedad, llevar a cabo un servicio útil y obtener en el proceso aprendizajes vinculados al currículo y aprendizajes informales;

b) Pedagógico. Basado en la experiencia de los jóvenes, impulsar la participación, cooperación y reflexión para buscar el éxito del proyecto y su reconocimiento.

c) El trabajo en red. Vincula a entidades educativas, con entidades sociales y a las personas que se encargan de la operación.

d) Las finalidades del aprendizaje. Impulsa la educación en valores a través de la práctica, favoreciendo el compromiso cívico y la educación para la ciudadanía. (Puig, 2009).

Se trata pues de un método de enseñanza que orienta los asuntos y logros académicos hacia la construcción de ciudadanía a través del servicio comunitario, lo

que permite generar al menos tres beneficios: crecimiento intelectual, desarrollo personal y compromiso social

Así, se han construido dos vertientes sobre el concepto de aprendizaje servicio, definidas como filantrópica y cívica. La primera es sintomática, se plantea el servicio como una actuación precisa para colaborar en la asistencia a un problema concreto. Está muy ligada al voluntariado y es poco crítica. No hay transformación de las condiciones que originan el problema.

La aproximación cívica obedece al deber universitario de construcción de ciudadanía, interactuando con la comunidad, implicación y conciencia ciudadanas.

El planteamiento que hago de aprendizaje servicio es el que corresponde al de la aproximación cívica. El objetivo del elemento "servicio" es procurar cambios en las estructuras, en los fundamentos o en las dinámicas, de tal forma que la actuación es radical, es decir, apunta a la raíz de los problemas y no queda, en una visión y acción superficiales.

Las opiniones favorables en torno al APS, como la de José Rodríguez Palos (Palos et al., 2007) se basan en los resultados obtenidos por los estudiantes, que reducen sus estereotipos raciales y culturales, incrementan su auto eficacia, sentido de la responsabilidad, conciencia de ciudadanía y desarrollo moral, adquieren habilidades de comunicación y liderazgo, comprenden mejor la complejidad, son más capaces de aplicar sus conocimientos en contextos reales y aumenta la probabilidad de involucrarse en labores de compromiso social tras su graduación.

El APS tiene además un impacto positivo en el rendimiento académico, pensamiento crítico y desarrollo cognitivo.

4.8.3 El fundamento pedagógico del Aprendizaje-Servicio.

A decir de Carme Boschdos son los problemas que presentan las reflexiones entorno a las Aps, primero la escasez de reflexiones teóricas del tema, y en proporción inversa la abundancia de estudios centrados en experiencias concretas donde se analizan las etapas de su implementación, los recursos metodológicos, la organización, los mecanismos de colaboración social y los resultados formativos obtenidos por los estudiantes participantes; la segunda dificultad deriva de la anterior, pues las muchas perspectivas desde la cual es posible abordar el estudio de las Aps hace, de modo natural, que las posibilidades de reflexión lleve frecuentemente a la dispersión teórica. Sin embargo, hoy se encuentran resultados objetivos de su aplicación a situaciones y contextos reales. (Palos et al., 2007).

Quienes profundizan en el estudio de las APS (Palos et al., 2007), coinciden en que son Dewey y Makarenko, los referentes para el análisis de la metodología de aprendizaje servicio pues el concepto de experiencia en educación fue motivo de trabajo por el primero de los citados, quien no concebía el verdadero aprendizaje sin experiencia, sin vivencia. Consideraba que aprender por experiencia es la manera como se pueden establecer conexiones entre la acción que se hace y la consecuencia que se recibe, no aprendizajes aislados sino un saber conjunto.

La acción, la práctica, también es fuente de conocimiento de manera que no basta solo con trabajar la dimensión cognitiva de los alumnos ya que la manera de aprender haciendo. Las actividades de APS son claramente experienciales y buscan la superación de problemas reales o mejora de determinadas situaciones. Son proyectos que plantean retos que surgen al buscar soluciones o mejoras para situaciones concretas.

Pero la experiencia de la que habla Dewey, al igual que la experiencia que se vive en las prácticas de APS, no puede caer solamente en la mera acción ya que no cualquiera de estas deviene experiencia; así vemos que no toda experiencia, entendida

principalmente como acción, es educativa. Solo aquella que, gracias al uso de nuestra capacidad cognitiva, nos permite establecer conexiones específicas entre lo que hacemos y sus consecuencias.

Es por eso por lo que se da relevancia también a la reflexión, elemento imprescindible en el proceso para que la experiencia no sea simple acción; la reflexión cambia la calidad de la experiencia. A través de la reflexión se enriquece el significado de la experiencia.

La reflexión sobre la experiencia modifica la misma y los valores que en ella se viven porque ésta deviene la aceptación de la responsabilidad de las consecuencias que se desprenden de la acción. A su vez, la reflexión implica una preocupación por el resultado ya que existe cierta identificación con el destinatario que ha decidido enfrentarse a la situación y por tanto, empieza a reflexionar (Dewey, 2002).

La importancia del pensamiento reflexivo da al conocimiento una serie de valores propios destacables, pues en principio el pensamiento reflexivo nos capacita para planificar de acuerdo con objetivos conscientes, liberándonos, de este modo, de la actividad meramente impulsiva o rutinaria.

Asimismo, posibilita el desarrollo de la técnica; mediante el pensamiento, el hombre crea signos artificiales con los que construye objetos que le permiten el control y la manipulación de la naturaleza; dispone de tal manera esos signos artificiales que estos le pueden indicar por adelantado determinadas consecuencias, así como la forma de asegurarlas o de evitarlas.

Por último, el pensamiento reflexivo enriquece las cosas con el significado, las convierte en objetos.

En las experiencias de aprendizaje servicio se establecen diferentes relaciones; los estudiantes establecen una relación en su práctica con aquellos que reciben el servicio, los conocen personalmente, se implican en sus vidas

convirtiéndose en personas más próximas. Desarrollan empatía, amplían su capacidad de poder pensar y sentir como lo hacen los demás.

El espacio de la experiencia acerca a la realidad de la comunidad con la que se trabaje. El medio social se presenta claramente como una oportunidad educativa, pues no debemos olvidar que los aprendizajes curriculares se acercan a la realidad con el fin de mejorarla, lo que se aprende tiene un uso social, trascendiendo los espacios de la institución académica.

Toma relieve la unión entre sociedad e individuo ya que se aprende a actuar con y para los demás pero aprendiendo a pensar y a juzgar por uno mismo.

Por otro lado la propuesta pedagógica de Makarenko, desarrollada algunos años antes que Dewey y, en un contexto sumamente diferente, también supone un referente teórico de las prácticas de ApS. Makarenko desarrolla su propuesta en contextos vulnerables y marginados de la antigua Unión Soviética de manera que esta surge de la experiencia que vive como educador en una realidad de escasez.

Su pedagogía también tiene como lema que nada enseña como la experiencia, que está directamente relacionada, con el trabajo. El método de Makarenko parte de la experiencia, se plantea los problemas que ella crea y cómo resolverlos a partir de la misma; aspira a una educación productiva, donde gracias a la práctica en talleres se aprenden determinados oficios y trabajos.

Este tipo de educación, además del aprendizaje pragmático del oficio, transmite y desarrolla un rasgo de amplitud, multiplicidad de criterios, costumbres, puntos de vista, etc.

Makarenko y Dewey no son los únicos que hacen el planteamiento del aprendizaje por medio de la experiencia y en un contexto real, también –como parte de la misma escuela- las ideas de Freire fueron notables al respecto.

4.8.4 Algunas experiencias fructíferas

La doctrina consultada es coincidente en que no es fácil, ni inmediato poner en marcha una buena experiencia de APS, por lo que cualquier actividad de trabajo con y en la comunidad no necesariamente es un APS, ya que de entrada éste modelo genera más trabajo que un modelo más tradicional, pues requiere más coordinación entre agentes y más complejidad en las situaciones de actuación, junto con más preparación por parte de los participantes. Incluso, los estudiantes llegan a sentir, que las cosas no son tan sencillas como parecen, por lo que algunas experiencias llevan más a la desmotivación y la frustración.

Se critica al APS principalmente tres cosas: solamente es adoctrinamiento, requiere mucho trabajo y, además, no hace falta porque ya tenemos actividades de voluntariado.

Aplicar los conocimientos teóricos en contextos reales es necesario pero no suficiente para identificar una actividad de APS. Por ejemplo, un estudiante de psicología clínica que realiza una práctica en un hospital, o de arquitectura que visita una obra de construcción y supervisa está aplicando conocimientos en la práctica, pero no están haciendo APS.

Para que ésta tenga lugar el servicio a la comunidad debe ser medible en términos de cambios sociales, de modificaciones en la estructura o en las dinámicas que subyacen a esa comunidad y que alimenta su condición de marginada, olvidada, mísera, problemática.

Recordemos que no es una labor asistencial, sino construcción de ciudadanía activa y participación en la solución de problemas y no sólo de sus síntomas. Si no hay aprendizaje programado, asociado a una asignatura, materia o apartado académico, tampoco tiene lugar APS. Éste se caracteriza porque ambas dimensiones se unen y, al hacerlo, se alimentan mutuamente. La fuerza del APS es demostrar que

se hace servicio al mismo tiempo que se cumplen con los objetivos académicos, y que el servicio que se hace no es asistencial, sino transformativo.

Para que podamos hablar de APS es necesario, por tanto, que coexistan cuatro características sobresalientes: aprendizaje académico, orientación hacia la transformación social, diálogo horizontal con la comunidad y acción presencial del estudiante.

El soporte del APS va más allá de una mera inversión económica, es un cambio cultural que se alimenta a partir de prácticas reales y transformaciones estructurales en la universidad. Es más que un modelo, es una cultura, una actitud. Por ello, requiere y llama a una transformación profunda de la universidad, aunque advierte que los milagros no están al alcance de la academia.

La literatura sobre APS es abundante en países de habla inglesa y al sur de nuestro continente. Cito en éste trabajo tres ejemplos sobre aplicaciones prácticas (Naval et al., 2008).

Campus Compact.

En Estados Unidos se encuentra uno de los ejemplos más ilustrativos, es el Campus Compact (<http://www.compact.org> 2011). En su página web puede leerse: "Campus Compact es una coalición nacional de más de 1100 presidentes de universidades y colegios universitarios -representando a más de seis millones de estudiantes- dedicado a la promoción del servicio comunitario, el compromiso cívico y el aprendizaje servicio en educación superior".

La metodología del aprendizaje servicio o, service learning, practicada en las universidades de los Estados Unidos es la experiencia denominada "Campus Compact". Se trata de una coalición nacional formada por unos 1000 colegios y universidades (públicas y privadas) procedentes de Estados de ese país; además de algunos otros miembros internacionales que se han comprometido en la misión cívica

de la Educación Superior. Para hacer efectivos esos fines, Campus Compact promueve el servicio a la comunidad como ayuda a los estudiantes para adquirir disposiciones y habilidades cívicas, fomenta la relación entre los campus y sus entornos, y ofrece el apoyo necesario a los profesores que buscan integrar temas de interés público en su docencia e investigación.

Los rectores de estas instituciones son de la opinión de que creando un entorno en el campus que sea favorable al compromiso con el servicio a la comunidad, los colegios y universidades pueden preparar mejor a sus estudiantes para ser ciudadanos activos, comprometidos e instruidos, que serán líderes en sus comunidades.

En la web de Campus Compact puede encontrarse una información completa acerca de sus miembros, fines, actividades, etc.

Todas estas instituciones universitarias promueven entre sus miembros (rectores, profesores, personal de administración y servicios, alumnos) una renovación de la misión de la Educación Superior, que implica no solo el desarrollo cívico de los estudiantes, sino un modo de enfocar toda la vida universitaria como promotora activa de la vida social.

El plan estratégico elaborado por Campus Compact para el período comprendido de 2001 a 2005 señalaba cinco fines:

a) Crear entre el gobierno, la fundación de Campus Compact, la Educación Superior y los líderes corporativos, un entorno de colaboración y responsabilidad social en las universidades que facilite el compromiso cívico de la Educación Superior.

b) Profundizar en la comprensión de la Educación Superior, de por qué y cómo ser un campus comprometido.

c) Incrementar la cantidad y calidad del service learning y el compromiso cívico en los miembros de Campus Compact, proporcionándoles servicios que amplíen las posibilidades del campus.

d) Fortalecer el compromiso cívico incrementando la capacidad de establecer relaciones entre comunidades e instituciones de Educación Superior.

e) Desarrollar e incrementar la capacidad organizativa de Campus Compact a nivel nacional y estatal con el fin de que sea líder indiscutible en el ámbito de la educación cívica. (<http:// www.compact.org > 2011).

Service-learning.

También se encuentra en los Estados Unidos, desde 1970, un movimiento creciente a favor del service learning apoyado en los principios del movimiento del aprendizaje experiencial (experiencial learning) tanto en las escuelas como en la Educación Superior, que se integra en la "International Association for Research on Service-learning and Community Engagement (<http://www.researchslce.org> 2011) dedicada a la estimulación, realización y síntesis de investigaciones sobre APS en la Unión Americana.

El service learning es un método educativo que proporciona una experiencia de aprendizaje estructurada en el ámbito de la participación ciudadana que puede llevar al desarrollo de las habilidades necesarias para ser un ciudadano activo. Puede facilitar también la adquisición de conocimientos políticos y hábitos que conducen al desarrollo personal y a la virtud cívica. La investigación para evaluar los resultados (learning outcomes) obtenidos con la utilización del service learning e incluso la promoción de tesis doctorales que evalúan los resultados de aprendizaje del service learning son publicadas en muchos casos en el sitio electrónico de la National Service

Learning Clearinghouse (www.nicsl.coled.umn.edu/res/bibs/imps.htm). El Service Learning y el Campus Compact se nos presentan, en el orden metodológico y organizativo, como experiencias fructíferas, medios que nos pueden ayudar a realizar la misión cívica de la Universidad y a recuperar la dimensión social de la vida humana.

Una reflexión que se hace presente aquí de modo ineludible es la consideración de que no hay políticas, estrategias o sistemas educativos universales, sino que conviene adecuarlos siempre a las tradiciones de las que partimos –tanto en el ámbito sociológico, como psicológico–. La necesidad de contar con un marco teórico común, especialmente en el ámbito de la educación cívica, es una de las exigencias educativas de la diversidad en el mundo. Se indaga hoy con interés, también en contextos educativos, en busca de las llamadas buenas prácticas, que puedan ser exportables de unos lugares a otros; también se intenta definir indicadores de calidad y objetivos de aprendizaje que puedan orientar la actuación educativa. Como es obvio, estos procesos tienen un gran interés, siempre que se sitúen en el lugar que les corresponde: son experiencias, es decir, un saber fundamentado en la práctica, dependiente de la subjetividad, que tiene carácter contingente, posee una certeza relativa y su verdad es gradual no absoluta.

V. LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE DERECHO.

5.1 Modelo Educativo de la Universidad.

La historia de la educación en el Estado inicia el 29 de agosto de 1625, con los Reales Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier, con la fundación del primero y la dotación del segundo por el benefactor Don Juan Caballero y Osio. El siglo pasado, con los estudios en las escuelas de Preparatoria, Derecho, Ingeniería Civil, Ingeniería Topográfica y Enfermería y Obstetricia, el 24 de febrero de 1951, inició sus clases la Universidad Autónoma de Querétaro, siendo Rector el Licenciado Fernando Díaz Ramírez(<http://www.uaq.mx> 2011).

Desde su fundación la Universidad ha tenido las siguientes funciones:

- Impartir con validez oficial, educación técnica, media superior, superior, de licenciatura, especialización, maestría y doctorado y cursos de actualización en sus modalidades escolar y extraescolar, procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad.

- Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, atendiendo primordialmente a los problemas estatales, regionales y nacionales en relación con las condiciones del desenvolvimiento científico e histórico.

- Preservar y difundir la cultura.

- Prestar servicios a la comunidad de acuerdo con sus posibilidades.

- Actuar como agente de cambio y promotor social a través de sus tareas sustantivas

Las tareas institucionales están orientadas por la filosofía que distingue a la Universidad fundada en la pertinencia social, la eficacia y la eficiencia como principios reguladores y conductores del desarrollo. La misión y visión institucionales, orientan los ejes de trabajo, sus funciones y estructura organizativa, calidad académica, viabilidad financiera, políticamente respetuosa y públicamente responsable.

Como Universidad Pública, asume su responsabilidad académica proyectando su quehacer en el contexto de las crecientes demandas sociales, con una educación humanista, integral, de calidad y excelencia, que favorece la construcción del conocimiento, con los más altos valores éticos y compromiso social, conceptuados en el Modelo Educativo Institucional.

El modelo educativo institucional precisa que el aprendizaje significa una transformación de las relaciones con amplias repercusiones, ya que, los esfuerzos llegan hasta el cambio cultural de los principales actores del proceso. Es decir, que el papel del académico se debe enfocar a la planeación y la evaluación de las experiencias de aprendizaje de manera que los estudiantes construyan el conocimiento y su relación con el campo profesional; que el estudiante adquiera un papel más activo y una mayor responsabilidad en el proceso, tanto a nivel de competencias profesionales como de desarrollo integral; los contenidos sean pertinentes, más formativos que informativos, esto significa un énfasis en contenidos significativos, construcción de habilidades de aprendizaje por la investigación, así como la enseñanza de valores y el desarrollo de actitudes; la transferencia, análisis y manejo de información se realice por distintas vías tecnológicas y no solamente mediante la exposición del profesor en el aula. Por lo tanto, se incorporan en los planes de estudio diversas experiencias de aprendizaje que permiten al estudiante

desarrollar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que contribuyan a su pleno desarrollo individual y social.

Para que la educación centrada en el aprendizaje sea operable se requieren una serie de condiciones que el mismo modelo institucional prevé, en su concepción:

- Los currícula flexibles, que significa la organización por créditos y ejes de formación compartidos por distintos programas
- Enfoque inter y multidisciplinario, tanto en la estructura curricular, como en la administración operativa de los programas educativos.
- Orientación a las directrices institucionales: humanista, integral, de calidad y excelencia para integrar la relación de los campos disciplinarios entre ciencia tecnología y humanismo, con el componente de valores éticos y responsabilidad social que articula el conocimiento disciplinario con los contextos específicos, y la problemática real con su análisis ético-axiológico.

Nuestro modelo educativo institucional tiene las características constantes que orientan el sentido de la educación a nivel internacional: la formación integral, cuya visión es, educar para la vida.

5.2 Plan de estudios vigente de la Licenciatura en Derecho.

Para el tema de nuestro interés, partimos de la fundación de la Universidad de Querétaro el 24 de febrero de 1951, cuando inicia funciones la Escuela de Derecho, en la cual se cursaba la carrera de jurisprudencia (Leyes). El Maestro Ricardo Ugalde menciona en su estudio de la historia de la enseñanza del derecho en nuestro Estado, que en ese entonces, la licenciatura contaba con un plan de

estudios de cinco años, resultado de la actualización hecha por el Lic. Fernando Díaz Ramírez al de 1927, y se estructuraba por veintiocho materias. Este plan de estudios sufre una modificación en 1957, cuando se suprime la materia de Historia del Derecho Patrio.[1]

En sesión del 26 de marzo de 1998, el Consejo Universitario aprobó el nuevo plan de estudios que en la actualidad se encuentra vigente en la Facultad de Derecho.

El Plan de estudios se compone de 52 asignaturas, 6 son de formación optativa: privado, penal, constitucional, fiscal y administrativo, social, internacional.

La carrera se integra de 9 semestres, con tres áreas de formación: complementaria (80 créditos), formación profesional (370 créditos), formación optativa (líneas de formación), (55) créditos, para un total de 505 créditos curriculares.

A decir del Maestro Ricardo Ugalde las principales adecuaciones aceptadas por el Consejo Universitario fueron:

"La materia de Historia de las Ideas Políticas que se cursaba en el primer año de la carrera desapareció como tal, pasando su contenido a formar parte de dos materias: Teoría del Estado y Derecho Constitucional, por lo que se refiere a la materia de Informática Jurídica, su contenido pasó a ser parte de la materia de Métodos y Técnicas de la Investigación Jurídica. Las modificaciones más trascendentes que observamos se realizaron al Plan de Estudios en este año son las siguientes: Las materias de Teoría General del Estado, Derecho Romano y

[1] Ugalde Ramírez, Ricardo. Historia de la Facultad de Derecho; consultable en http://www.uaq.mx/derecho/antecedentes.html

Sociología Jurídica que se cursaban en segundo año pasaron al primer año y la materia de Deontología Jurídica que su cursaba en el tercer año, se coloca también como parte de las del primer año de la carrera, quedando intocadas las materias de Historia del Derecho Mexicano, Métodos y Técnicas de Investigación Jurídica e introducción al Estudio del Derecho. Por lo que se refiere a las materias de Derecho Civil I y Derecho Penal I que se cursaban en el primer año de la carrera, pasan a ser parte del segundo año, lo mismo sucede con las materias de Derecho Constitucional, Teoría General del Proceso, Derecho Económico y Derecho Internacional Público que se llevaban en el tercer año de la carrera y que pasan a formar parte de las materias del segundo año, quedando sin movimiento sólo la materia de Derecho Mercantil I. Derecho Civil II y Derecho Penal II pasaron del segundo al tercer año, así como las materias de Garantías Constitucionales, Derecho Procesal Civil, Derecho del Trabajo y Derecho Internacional Privado que pasaron del cuarto al tercer año, la única materia que no sufrió movimiento alguno con relación al plan de estudios anterior para este año, fue la de Derecho Mercantil II. Derecho Civil III y Derecho Procesal Penal pasan del tercero al cuarto año de la carrera; Derecho de Amparo y Derecho del Trabajo II pasan del quinto año al cuarto; permanecen en este año las materias de Derecho Procesal Mercantil, y Derecho Administrativo, siendo creada para este año una materia optativa obligatoria, que puede ser: Derecho Constitucional Local, Derecho Electoral, Criminología, Medicina Forense, Derecho Comparado o Derechos Humanos. Por último, se observa que la materia de Derecho Civil IV que se cursaba en el cuarto año, pasa al quinto año de la carrera; Filosofía del Derecho, Derecho Fiscal y Derecho Administrativo quedan en ese mismo año como se encontraban en el plan de estudios anterior, con la salvedad de que la materia de Derecho Administrativo II cambia de nombre para denominarse Derecho Procesal Administrativo; se establece como obligatoria sólo una materia optativa para este año que podía ser Derecho Municipal, Derecho Penitenciario, Derecho Agrario, Derecho Notarial y Registral, Derecho Corporativo o Derecho Bancario y Bursátil; se crean además dos nuevas materias como parte del programa de estudios de la Licenciatura, Práctica Forense y Seminario de Investigación, las cuales se

cursan en el quinto año de la carrera. De igual forma, se establece como requisito obligatorio para optar por el título de Licenciado en Derecho el examen de comprensión de Textos en Ingles, que propiamente no es una materia pues no se cursa como tal en la Facultad de Derecho".

5.3 La ética en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho.

Sin requerir de una declaración concreta, la Facultad de Derecho se rige por el Modelo Educativo de la Universidad, por ende, de la visión y los valores que ésta declara en su discurso social. Así, dichos valores son:

1) Verdad

2) Responsabilidad

3) Tolerancia

4) Honor

5) Lealtad

6) Democracia

7) Apertura y Respeto a la diversidad

8) Libertad de Pensamiento

9) Ejercicio pleno de las libertades consagradas en la Constitución Pluralidad

10) Respeto a los derechos humanos.

Hasta el cuatro de junio de 1993, en sesión ordinaria, el Consejo Universitario aprobó una modificación al plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, bajo los argumentos de que "...el abogado debe ser no solamente un técnico del derecho, sino que debe tener también inmerso en su propio ser el ideal de justicia...", además de que "...la ética personal o la moral común no son iguales a la ética profesional...", esto motivó que el Consejo Académico de la Facultad de Derecho considerará pertinente agregar como materia obligatoria en la carrera de licenciado derecho la denominada Deontología Jurídica, para ser cursada en el tercer año de la carrera.

Es decir, la atención por impartir una asignatura con contenidos éticos en la licenciatura se da hasta hace 17 años, y –desde entonces- no ha tenido ninguna modificación, reflexión o atención especial la asignatura, como no sea que se le ha desplazado del tercer semestre en donde inició, al primero, y actualmente en el séptimo.

La asignatura de Deontología jurídica se imparte en cinco horas clase a la semana; es obligatoria curricularmente, no tiene horas de práctica y tampoco tiene pre requisitos y el objetivo general es:

"El alumno conocerá y analizará el concepto de deontología y su distinción con la ética en general, en particular descubrirá a la deontología jurídica en el actuar del licenciado en derecho dentro de su ejercicio profesional en los distintos roles que puede desempeñar".

Descripción del contenido:

1. Introducción:

- Definición de deontología jurídica,

- Ética y moral,

- Deontología jurídica, deberes de conciencia del individuo.

2. Valores deontológicos del licenciado en derecho,

3. Fundamentación deontológica: la libertad

4. Roles profesionales del licenciado en derecho y responsabilidad social del licenciado en derecho. La justicia.

La asignatura se encuentra alineada horizontalmente con derecho internacional público, derecho fiscal, derecho procesal administrativo, y una asignatura de formación profesional optativa. En línea vertical se encuentra después de todas las asignaturas de formación básica de las líneas de egreso principal; es decir, en el vértice de las materias de formación básica y las de opción profesional para línea terminal. Un lugar adecuado para los niveles de comprensión y desarrollo de la visión del campo profesional.

El programa analítico de la materia no presenta estrategias o técnicas de instrucción que permitan, al menos en el proyecto programático, inferir que habrá una experiencia vivencial que motive la reflexión de los contenidos aprendidos.

VI. LOS VALORES DEL SISTEMA DE JUSTICIA ORAL.

Como se apuntó en el primer capítulo, la reforma constitucional de junio del 2008, establece la obligación a los estados federados, el Distrito Federal y la propia Federación de implementar el Sistema Penal de Justicia Acusatorio Oral, en un plazo máximo que vencerá en junio del 2016.

Este sistema será el complemento del sistema de seguridad pública también delineado por esa reforma constitucional. En ella, el trabajo de los licenciados en derecho tendrá un campo de ejercicio profesional que hoy, si bien, no es desconocido si resulta poco explorado para el profesional del derecho.

Aún no sabemos hasta donde los cambios en la práctica profesional van a exigir una serie de modificaciones en sectores que hoy se han mantenido lejanos del tema de la reforma. Sin duda, la escuela será uno de los espacios que tendrá que asumir un papel relevante. Enseguida menciono algunos de los nuevos estratos que se tendrán que considerar.

6.1 Construcción de nuevos estratos del ejercicio profesional.

Además de los cambios naturales en la organización institucional y los que corresponden a los modelos de capacitación para los operadores del sistema en la parte institucional; es evidente que la propia práctica profesional –con el tiempo- conformará una serie de elementos que, con determinados caracteres comunes, se integrarán con otros conjuntos previos o posteriores para la formación de una nueva forma de ejercer la profesión. A continuación menciono tres ámbitos que consideró

será donde más impactará la justicia acusatoria oral al ejercicio profesional ético del licenciado en derecho, en el entendido de que esta enunciación no es limitativa.

6.1.1 Especialización.

Hasta hace 30 años, socialmente a los abogados se les consideraba "generalistas", visión muy acentuada en los abogados litigantes, que partía de la presunción de que su preparación era suficiente para hacer frente a cualquier tipo de problemas que les presentarán sus clientes. Pero, precisamente en ese mismo periodo, desde la propia Constitución Federal, las leyes secundarias y particularmente las locales crecieron en complejidad y ámbitos temáticos, sobre todo la legislación relativa al comercio, bancos y la industria, o en nuevas ramas del derecho o aspectos antes no atendidos, como los derechos humanos o regulaciones procedimentales que cada vez más impusieron la especialización para mantener la competencia y mantenerse al tanto de los contenidos disciplinares.

El crecimiento de especialización presentó para la profesión jurídica un dilema ético. Si bien, en general, no existe una norma de ética que rija la profesión en razón de especialidad[2], salvo el tema de la justicia para adolescentes o, en su caso, los estados que han implementado los juicios adversariales, la regulación más cercana a una exigencia por especialidad está en los conocimientos adicionales o patentes que para ciertos trámites de tipo mercantil se requieren hacer. No obstante esta permisión general, también es cierto que la calidad del servicio y su eficiente actuar exige una competencia profesional adecuada. Así, la necesidad de la especialización rebasa a los abogados generalistas y éticamente prohíbe su participación en cualquier asunto que no sea el de su conocimiento. Todavía se hace cada vez más evidente que cada abogado está obligado a desempeñarse en el área de su especialidad, cuando los ciudadanos buscan abogados con competencias específicas para atender sus asuntos.

[2] Cfr. Ley de Profesiones del Estado de Querétaro.

Los partidarios de la regulación de la especialización se basan en que ésta regulación permitirá que el público tenga acceso a servicios jurídicos apropiados, que permite identificar y mejorar la calidad y la competencia de los servicios jurídicos, y que la competencia hace – al tiempo- más razonables los costos. Además, un efecto de la especialización regulada mediante la certificación es que se hacen públicas las calificaciones y el nivel de competencia de los profesionales.

En materia penal, será necesaria una especialización para actuar en los siguientes campos:

- PREVENCION DEL DELITO.
- PROCURACION DE JUSTICIA.
- REINSERCION PENAL
- SISTEMAS ALTERNOS DE JUSTICIA
- ADMINISTRACION DE JUSTICIA

Al respecto cabe recordar que la ONU, en el Octavo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, estableció como reglas orientadoras los llamados Principios Básicos sobre la Función de los Abogados, en la Habana, Cuba, el 07 de septiembre de 1990, documento de conducta ética para la profesión. Por ello, no es solamente deseable pensar en una especialización en el campo del proceso penal; el sistema acusatorio-oral exige una estructura del estado donde se privilegien las formas alternas de solución de conflictos. La visión del profesional del derecho ya no será más, en exclusiva, la de preparar una investigación o caso, para llevarlo necesariamente a un Juez; sabrá que, éste paso, será la última opción si no pudo acceder a una conciliación, mediación o cualquier otra forma de terminación del caso. Aún en los supuestos donde exista

necesidad de la presencia judicial para sancionar la situación, es dable la negociación de pruebas, de penas, de montos de reparación, entre otras cosas.

En todos ellos, las reglas del ejercicio profesional van a cambiar. Los conocimientos sustantivos seguirán siendo básicamente semejantes, pero las habilidades y actitudes tendrán un giro sustancial. El factor que determina la especialización es la certificación y éste proceso deberá generar una postura institucional, gremial y social que cambiará no solamente el ejercicio de la profesión, sino en su efecto a largo plazo, la percepción del profesional del derecho.

6.1.2 Acceso a la información.

Un sistema acusatorio oral, se rige por varios principios. De ellos, destaca el que se refiere a la publicidad traducido no solamente en que las partes conozcan lo que hace su adversario y que el actuar se haga delante del juez, sino –principalmente-, se refiere al acceso a la información de lo que pasa en el trámite del quehacer de la justicia, ya que esto se pondrá a disposición de la ciudadanía. Es decir, el acceso a la justicia se hará patente y es una obligación en un procedimiento adversarial.

Lo público será publicable y esto es, por naturaleza, opinable. En más de alguna ocasión la opinión social tratará de forzar el actuar del profesional del derecho. El ejercicio ético y deóntico, para soportar la sentencia pública, será algo mucho más común que en el sistema tradicional al que estamos acostumbrados.

Los profesionales del derecho tendrán (sobre todo en la materia penal) frecuentemente que lidiar con los medios de comunicación; también, deberán usarlos a éstos para difundir sus servicios profesionales, de tal manera que su rol social cambiará cualitativamente para convertirse en verdaderos agentes de la comunicación de la justicia. Su actuar, público y privado estará sujeto al escrutinio de la sociedad,

pues serán agentes representantes del Derecho, así como ejemplos del respeto a las libertades y el régimen democrático.

6.1.3 Colegiación laboral.

A diferencia de otros países, principalmente del Common Law, los litigantes mexicanos no tenemos una preferencia por la colegiación para el ejercicio profesional. En Estados Unidos e Inglaterra es muy conocida la figura de las "firmas", o despachos de abogados que atienden asuntos en razón de su especialidad.

En nuestro país la asociación de dos o más abogados, solamente tiene como -principal- función la unión para enfrentar gastos de mantenimiento de la oficina. Los Colegios o Barras tienen más una función de presencia política para defensa del gremio que en muchos casos se aprovecha para ventajas personales, que de autorregulación del ejercicio profesional.

Como se dijo en el apartado anterior, sobre todo en el espacio de los abogados postulantes en los juicios adversariales, tanto el que acusa, como quien defiende tendrán que fijar su postura en la llamada teoría del caso. En ella, la actividad desempeñada por el litigante dejará de ser pasiva (en el caso de los defensores), y tendrá que cotejar las evidencias del fiscal, llegando incluso a requerir su propia investigación del hecho por sus medios con el uso de peritos y auxiliares técnicos que proporcionaran la información a usarse en el día del juicio.

Es decir, el estilo del litigante solitario que acudía a los tribunales a desmentir y cuestionar las pruebas del Ministerio Público tenderá a desaparecer y será sustituido por un postulante que requerirá de un equipo de trabajo interdisciplinario que construya la defensa.

En el mismo sentido, se pueden hacer las consideraciones para aquél particular que, de acuerdo a la legislación, tenga que optar por la llamada acción penal privada.

Pero, tal vez la función más importante de un nuevo concepto de colegiación es la de convertirse en una instancia de auto regulación del actuar ético de sus miembros, a través de mecanismos formales como:

- Órganos o jurados de evaluación de las competencias, para ingresar al foro o demostrar la actualización profesional;
- Órganos que implementa directrices del ejercicio profesional y establece los cánones de conducta moral;
- Órgano de consulta y opinión, sobre cuestiones éticas de sus miembros,
- Órgano sancionador, que puede avalar el retiro de la patente profesional.

6.2 Las conductas éticas en la práctica profesional de los Estados Unidos.

Ante la falta de experiencia en el campo de la normativa ética en el sistema acusatorio en nuestro país, y la poca que se ha logrado con la práctica de los juicios, es necesario acudir a ese tipo de normas o códigos de conducta que les son aplicados a los litigantes y personal judicial en los Estados Unidos, para visualizar –en lo posible- las exigencias de conducta ética que tendrán nuestros profesionistas cuando se implemente la mencionada reforma constitucional penal.

Revisados los códigos de conducta de varios Estados de la Unión Americana (<http://www2.scjn.gob.mx/investigacionesjurisprudenciales/codigos> 2011), se advierten similitudes en los planteamientos generales y en las normas especificas denominadas cánones o reglas diseñadas para establecer la disciplina, proteger al público, promover el respeto y confianza en la profesión jurídica.

A continuación se mencionan los cánones, que considero tendrán semejante aplicación en los tribunales de justicia acusatoria (Por razón de idioma se toma como base el código de ética judicial de Puerto Rico). Para ello, se parte del criterio del tipo de conducta esperada por el profesionista y su campo de acción, que si bien no agota las posibilidades de organización, sirve para estructurarlas y lograr determinar los valores que deben practicarse en el quehacer profesional, lo que nos permitirá advertir las competencias a desarrollar en un proyecto de aprendizaje.

a) Conductas personales en general.

Todo profesionista del derecho, deberá:

- Esforzarse por lograr y mantener un alto grado de excelencia y competencia en su profesión a través del estudio y la participación en programas educativos de mejoramiento profesional.
- Participar en actividades comunitarias, como en comités, seminarios y organismos que promuevan la divulgación, mejoramiento y aplicación de las reglas de ética y responsabilidad profesional.
- Realizar gestiones dirigidas a educar al público para que conozca sus derechos y las maneras de hacerlos valer.
- Tal participación conlleva necesariamente asumir posiciones que puedan resultarle personalmente desagradables pero que redundan

en beneficio de la profesión, tales como: denunciar valientemente, ante el foro correspondiente, todo tipo de conducta corrupta y deshonrosa de cualquier colega o funcionario judicial; aceptar sin vacilaciones cualquier reclamación contra un compañero de profesión que haya perjudicado los intereses de un cliente; poner en conocimiento de las autoridades apropiadas todo acto delictivo o de perjurio que ante él se cometiera; velar y luchar contra la admisión al ejercicio de la profesión de personas que no reúnan las condiciones morales y éticas, así como de preparación académica, que nuestra profesión presupone.

- Todo abogado debe estar convencido de las condiciones idóneas morales y éticas de un aspirante al ejercicio de la profesión antes de recomendarle para su admisión al foro.

- Tanto en su vida privada como en el desempeño de su profesión, debe conducirse en forma digna y honorable; comportarse de manera que nadie dude de su condición de ciudadano ejemplar, que ofrece serenidad en el juicio, prudencia en el actuar y reflexión en sus decisiones. Por ello, debe evitar asistir a lugares indecorosos o participar en eventos que puedan alterar el orden público.

- Cumplir fielmente con las obligaciones pecuniarias que contraiga en su vida privada, evitando aparecer como persona de poco crédito insolvente.

- Desarrollar una vida familiar sin escándalos ni actuaciones que exhiban públicamente los problemas que puedan existir en su hogar, conduciéndose siempre como un esposo, un padre, un amigo y un ciudadano ejemplar.

b) Conductas del ejercicio profesional, en general.

Abogado en General:

- El abogado deberá esforzarse, al máximo de su capacidad, en la exaltación del honor y dignidad de su profesión, aunque el así hacerlo conlleve sacrificios personales y debe evitar hasta la apariencia de conducta profesional impropia. El mejor anuncio del abogado es la reputación de honestidad, integridad y competencia ganada en el ejercicio de su profesión.

- Todo abogado, como ciudadano y en su actividad profesional, ya sea como juez, fiscal, abogado postulante, asesor o en cualquier otro, siempre debe actuar velando por que todo proceso legal se observen efectiva y adecuadamente los principios de vida democrática y de respeto a la inviolable dignidad del ser humano.

- Garantizar que toda persona tenga acceso a la defensa capacitada, íntegra y diligente de un miembro de la profesión legal.

- Participar con los tribunales y demás autoridades, en el trabajo que éstas hacen para implementar normas y requisitos que sirvan de orientación a los planes y programas de estudio de las escuelas de derecho,

- Es deber del foro esforzarse por impedir que en la selección de los jueces intervengan razones de orden político.

- La preservación del honor y la dignidad de la profesión es responsabilidad ineludible de todo miembro de la profesión legal

- La relación de abogado y cliente debe fundamentarse en la absoluta confianza.

- El abogado debe poner todo su empeño en llevar a cabo su gestión profesional y no debe dejar de cumplir con su deber por temor a perder el favor judicial o por miedo a perder la estimación popular.

- Será impropio de un abogado asumir una representación profesional cuando está consciente de que no puede rendir una labor idónea competente y que no puede prepararse adecuadamente sin perjuicio de gastos o demoras irrazonables a su cliente o a la administración de la justicia.

- Es deber del abogado defender los intereses del cliente diligentemente, desplegando en cada caso su más profundo saber y habilidad y actuando en aquella forma que la profesión jurídica en general estima adecuada y responsable.

- El abogado debe mantener a su cliente siempre informado de todo asunto importante que surja en el desarrollo del caso que le ha sido encomendado.

- Siempre que la controversia sea susceptible de un arreglo o transacción razonable debe aconsejar al cliente el evitar o terminar el litigio, y es deber del abogado notificar a su cliente de cualquier oferta de transacción hecha por la otra parte.

- No debe divulgar sus secretos o confidencias y adoptar medidas adecuadas para evitar su divulgación;

- Todo esfuerzo, directo o indirecto, encaminado a inmiscuirse en cualquier forma en la gestión profesional de otro abogado, es indigno de aquellos que deben ser hermanos en el foro;

- El abogado tiene derecho a aconsejar debidamente, sin temores ni favores, a aquellas personas que acuden a él en busca de algún remedio especialmente cuando la deslealtad o negligencia de otro abogado está envuelta. En tal caso debe antes comunicarse con el abogado contra el que se formule la queja, siempre que sea posible. El abogado no debe, en forma alguna, comunicarse, negociar ni transigir con una parte representada por otro abogado en ausencia de éste. Particularmente, debe abstenerse de aconsejar o incurrir en conducta que pueda inducir a error a una parte que no esté a su vez representada por abogado.

- Los clientes, no los abogados, son los litigantes. Cualquier rencor que exista entre los clientes no debe afectar la conducta de los abogados entre sí ni las relaciones hacia el litigante contrario.

- En el transcurso de un juicio es impropio aludir a la historia personal o peculiaridades individuales o idiosincrasias del abogado adversario. Los coloquios entre abogados que causan dilaciones y provocan disputas deben también evitarse.

- Será altamente impropio de un abogado hacer imputaciones falsas que afecten la reputación y el buen nombre de un compañero.

- Será impropio de un abogado el permitir o facilitar a una persona o entidad que no esté autorizada a ejercer la abogacía o el notariado que cobre total o parcialmente por los servicios profesionales o notariales prestados por el abogado.

- Es contrario a la sana práctica de la profesión el que un abogado, sin ser requerido, bien lo haga personalmente o a través de personas, investigue o rebusque defectos en títulos u otras posibles fuentes o causas de reclamaciones a los fines de beneficiarse en

alguna forma mediante la prestación de sus servicios profesionales.

- Incurre en igual falta el abogado que dé u ofrezca beneficios, favores o compensación de clase alguna a empleados públicos, ajustadores de seguros u otras terceras personas con el fin de ganarse su favor para el referimiento de asuntos que puedan dar base a reclamaciones o casos y, por ende, proporcionarle al abogado aumento en su clientela.

- El abogado debe abstenerse en absoluto de aconsejar y asesorar a sus clientes en otra forma que no sea el fiel cumplimiento de la ley y el respeto al poder judicial y a los organismos administrativos.

- De igual modo, no debe permitir a sus clientes, sin importar su poder o influencia, llevar a cabo actos que tiendan a influenciar indebidamente a personas que ejercen cargos públicos o puestos privados de confianza.

- Todo abogado que abandone el servicio público debe rechazar cualquier empleo o representación legal en aquellos casos particulares en relación con los cuales haya emitido juicio profesional como funcionario público.

- Abstenerse de emitir opiniones públicas o privadas sobre los asuntos de que conozcan para tratar de justificar sus actuaciones y sobre las decisiones de sus superiores por las cuales revoquen las suyas. Igual conducta deberán observar respecto de los juicios concluidos.

c) Conductas ante los Tribunales.

- La buena marcha del proceso judicial del país es responsabilidad ineludible de todo miembro de la profesión legal. Es deber primordial del abogado defensor y del fiscal procurar que se haga justicia.

- La conducta de cualquier licenciado en derecho ante los tribunales, o para con sus representados y en las relaciones con sus compañeros de profesión, debe ser sincera y honrada. La actitud hacia los jueces o jurados debe regirse en todo momento por normas de absoluta integridad y honradez profesional.

- No se deben utilizar medios que sean inconsistentes con la verdad, ni se debe inducir al juzgador a error, utilizando artificios o una falsa relación de los hechos o del derecho

- Es impropio variar o distorsionar las citas jurídicas, suprimir parte de ellas para transmitir una idea contraria a la que el verdadero contexto establece u ocultar alguna que le es conocida.

- Cuando un licenciado en derecho examine testigos, redacte documentos o presente denuncias o demandas debe ajustarse a la verdad de los hechos.

- Es altamente reprochable, destruir evidencia documental o facilitar la ausencia de testigos.

- Es deber del abogado procurar que prevalezca siempre en los tribunales un ambiente de decoro y solemnidad.

- Todo abogado debe observar, para con los tribunales, una conducta que se caracterice por el mayor respeto.

- No se debe asistir a los tribunales sin afeitar, desaliñado con vestimenta no formal o inapropiada;

- No debe entrar en las oficinas de los jueces, sin solicitar permiso, con alimentos;

- Es inadecuado sentarse en las mesas del tribunal o lugar no adecuado; o bien, rehusar permanecer de pie a orden del tribunal;

- Es altamente inmoral, insultar o retar al juez, cuando éste resuelve contrario a los intereses, como dictar una sentencia.

- Proferir palabras obscenas contra las personas en las audiencias o retarlas a golpes;

- Es indebido no mantener informado a un cliente del curso de se asunto.

- El abogado tiene derecho a asumir la defensa de una persona acusada de un delito independientemente de su opinión personal en cuanto a la culpabilidad del acusado.

- Después que el abogado se ha hecho cargo de la defensa de un acusado tiene el deber de presentar, por todos los medios rectos y honorables, cualquier defensa que las leyes vigentes permitan con el fin de que ninguna persona sea privada de su vida o de su libertad sin el debido proceso de la ley.

- La supresión de hechos o la ocultación de testigos capaces de establecer la inocencia del acusado es altamente reprochable. También es altamente reprochable que un abogado defensor o fiscal produzca, con pleno conocimiento, ante un tribunal prueba falsa.

- No es ético aleccionar por un abogado o fiscal, a testigos o intimidar a los de la parte contraria.

- Es totalmente impropio dar consejo legal a una persona física o moral, para facilitar o encubrir la comisión de un delito. Si un abogado es informado por su cliente de su intención de cometer un delito público, tiene el deber de adoptar aquellas medidas adecuadas para evitar la comisión de tal delito.

- No es ético halagar, adular o hacer favores o regalos de toda clase a jueces, los jurados o a sus familiares, ya sea en forma directa o indirecta.

- No debe comunicarse en forma alguna con los jueces o jurados acerca de casos en los cuales esté interesado y, ya en la etapa de la celebración del juicio, debe evitar comunicarse privadamente con ellos, aunque sea sobre asuntos extraños al caso excepto con el permiso del tribunal. La sola presencia del abogado ante el Tribunal debe ser la manifestación de que bajo el honor del abogado, en su opinión, su cliente es digno de que su caso lo conozca un juez y lo sancione;

- La firma de un abogado en un escrito ante los tribunales equivale a certificar que ha leído el escrito y está de acuerdo con el mismo, en razón de su conocimiento, información y creencia de que hay razón en lo afirmado y solicitado en el mismo.

d) Conductas ante sus colitigantes, personal de juzgado o clientes.

- Es deber del abogado hacia el tribunal, sus compañeros, las partes y testigos el ser puntual en su asistencia y conciso y exacto en el trámite y presentación de las causas.

- Sólo debe solicitar la suspensión de vista cuando existan razones poderosas y sea indispensable para la protección de los derechos sustanciales de su cliente.

- Un abogado debe tratar a los testigos y litigantes adversarios con respeto y consideración.

- Será impropio utilizar los procedimientos legales en forma irrazonable o con el fin de hostigar la parte contraria.

- Todo abogado debe abstenerse de brindar, ofrecer u otorgar beneficios a un testigo para inducirle a declarar falsamente.

- Será impropio pagar u ofrecer el pago de honorarios contingentes a cualquier testigo.

- Los abogados no deben hacer planteamientos innecesarios que recargan el tiempo y el esfuerzo de los tribunales;

- Todo abogado debe negarse a representar a un cliente en un caso de cualquier naturaleza, cuando este convencido de que se pretende por medio del pleito molestar o perjudicar a la parte contraria, haciéndole víctima de opresión o daño;

e) Conductas ante medios de comunicación.

- Queda prohibida y no es ética la práctica de pagar o compensar en cualquier forma a miembros de la prensa, radio, televisión o cualquier otro medio de publicidad para que éstos destaquen el nombre o la labor de un abogado en su gestión profesional.

- El abogado y el fiscal deben abstenerse de publicar o de cualquier manera facilitar la publicación en periódicos o a través de otros medios informativos, detalles u opiniones sobre casos penales pendientes.

- Tanto el abogado defensor como el fiscal deben evitar en lo posible ser retratados para fines publicitarios. Es impropio que un abogado o fiscal aparezca posando en retratos relacionados con casos criminales en los cuales participe o haya participado.

f) Conductas para publicidad en medios de comunicación.

- Los profesionistas del Derecho podrán publicar, en la prensa, radio o televisión, anuncios para promocionar los servicios legales por prestados. La información debe incluir, al menos, lo siguiente:

    - Nombre del abogado con su dirección profesional y teléfono.

    - Información sobre cuáles áreas del derecho están comprendidas en su práctica de la profesión, incluyendo la aseveración de que dicha práctica está limitada a una o más disciplinas.

- Información relativa a los honorarios por servicios legales rutinarios, tales como: divorcio no contencioso, adopción, etc.

- Información relativa al modo de pagar los honorarios, incluyendo si hay facilidades de pago o si se aceptan determinadas tarjetas de crédito.

- Cualquier duda que surja en la interpretación del profesionista de los puntos anteriores, particularmente sobre lo adecuado de anuncio publicitario debe ser consultada al órgano colegiado al que pertenezca.

- Al anunciarse en los medios de comunicación el abogado deberá evitar cualquier tipo de propaganda que tienda a promover pleitos innecesarios, que siembre expectativas irrazonables sobre el éxito de sus gestiones, o que pueda afectar la dignidad de la relación entre abogado y cliente. En particular, es impropio cualquier tipo de anuncio que incluya:

    - Gráficas, dibujos, retratos o cualquier otro tipo de ilustración gráfica, o

    - Expresiones auto elogiosas del abogado o referencia a la calidad de los servicios legales que presta, o

    - Expresiones del abogado como especialista o perito en determinada área del derecho, o

    - Expresiones o informaciones falsas, fraudulentas o engañosas, incluyendo lo siguiente:

- Cualquier manifestación que signifique una representación ambigua,

- No consignar situaciones en la publicidad que sean necesarios para la cabal comprensión del anuncio.

- Expresiones que puedan producir la impresión de que el abogado está en posibilidad de influir indebidamente sobre un tribunal o un funcionario público.

- Establecer honorarios en forma imprecisa o con relación a servicios cuyo valor total no pueda anticiparse al aceptar la representación.

g) Fijación de Horarios

- Los honorarios profesionales deben regirse siempre por el principio de que la profesión es una parte integrante de la administración de la justicia y no un negocio con fines de lucro.

- Para fijar el valor de los honorarios, deben considerarse los siguientes factores:

    - El tiempo y trabajos requeridos, la novedad y dificultad de las cuestiones y la habilidad que requiere conducir propiamente el caso;

    - Si el aceptar la representación del caso en cuestión ha de impedir al abogado que se haga cargo de otros casos que probablemente han de surgir del mismo

asunto, y en los cuales existe una razonable expectativa de que de lo contrario sus servicios serán solicitados o que tal representación implique la pérdida de otros asuntos extraños al caso en cuestión o el antagonismo con otros clientes;

- Los honorarios que acostumbradamente se cobran en el distrito judicial por servicios similares;

- La cuantía envuelta en el litigio y los beneficios que ha de derivar el cliente de los servicios del abogado;

- La contingencia o certeza de la compensación o arreglo, y

- La naturaleza de la gestión profesional, si es puramente casual o para un cliente constante.

- Al aceptar la representación profesional de un cliente debe considerar que le debe a éste un máximo de esfuerzo profesional en la medida de su talento y preparación.

- No debe aceptar retribuciones mínimas con la idea preconcebida de rendir esfuerzos mínimos.

- El abogado debe acatar los deseos de un cliente que quiera transigir su pleito.

- El abogado debe obedecer siempre su propia conciencia y no la de su cliente.

- Las controversias con los clientes con respecto a la compensación deben evitarse por el abogado en todo lo que sea compatible con el

respeto a sí mismo y con el derecho que tenga a recibir una compensación razonable por los servicios prestados.

- Ningún abogado está obligado a representar a determinado cliente y es su derecho el aceptar o rechazar una representación profesional.

Como se observa las disposiciones éticas de los Colegios de Profesionales del Derecho en Estados Unidos, son formuladas en expresiones concretas acerca de lo qué se espera de la persona en el ejercicio de la profesión; en cambio, basta con leer alguno de nuestros decálogos de abogados y se observará la diferencia claramente, mientras éstos son una serie de declaraciones y aspiraciones, aquellos concretizan de manera casuística la conducta esperada. En este aspecto cabe recordar el planteamiento de los dos primeros capítulos de éste trabajo, los valores, siendo aspiraciones solamente se realizan con la práctica.

6.3 Conductas éticas en la práctica profesional en Chile y Colombia.

La información obtenida sobre el tema en países latinoamericanos ha sido poca y con única fuente, la del internet; sin embargo, revisados los casos de Colombia y Chile, que son los ejemplos orientadores en la actual implementación que hacen las instituciones de México del Sistema Acusatorio en nuestro país, resultaron los datos que se mencionan a continuación.

6.3.1 Chile.

El 6 de Agosto del año 2003, se publicó el decreto judicial que sancionaba los "**Principios de Ética Judicial", obligatorio para los miembros de esa Institución nacional", e**l documento determina en cuatro capítulos, las disposiciones

generales, los principios, la creación y organización de una comisión sancionadora y el procedimiento para aplicar éstas. Declara en el primer capítulo que ". . . esta Corte Suprema estima conveniente explicitar una serie de principios y reglas -dispersos en nuestro ordenamiento jurídico- que deben regir esa actividad, a fin de colocar la justicia en manos de servidores de clara idoneidad técnica, profesional y ética que los habilite para cumplir en forma adecuada con importantes demandas sociales, en continuo aumento, que se someten a su conocimiento y decisión. Por ello es necesario definir algunos de los conceptos y normas de orden ético que encierra esa noción y que rigen sin perjuicio de las facultades, deberes y prohibiciones específicas que establece la ley."

Sin duda, la orientación dogmática sobre la realización de los valores vuelve a hacerse manifiesta en su redacción. En el segundo capítulo define los principios generales de la siguiente manera:

Dignidad. Todo miembro del Poder Judicial, deberá ejercer su cargo con dignidad, absteniéndose de toda conducta contraria a la seriedad y decoro que el mismo exige.

Probidad. Toda persona que integre el Poder Judicial debe actuar con rectitud y honestidad, procurando prestar servicio satisfaciendo el interés general de la Justicia y desechando todo provecho o ventaja personal que pueda lograr por sí o a través de otras personas.

Esta obligación exige abstenerse de mostrar interés por asuntos de que conozca o pueda conocer un tribunal, interceder o intervenir en cualquier forma a favor o en contra de persona alguna, cualquiera que sea la naturaleza del juicio o gestión de que se trate. Ella comprende también los concursos, nombramientos, calificaciones, traslados y demás materias relativas al personal del Poder Judicial.

Integridad. Todo miembro del Poder Judicial debe tener una conducta recta e intachable, de modo de promover la confianza de la comunidad en la Justicia. En

consecuencia, con su comportamiento procurará no dar lugar a críticas ni reclamos de parte de quienes recurren a los tribunales ni de otras autoridades o del público, en general.

Independencia. Tanto los jueces, como los demás funcionarios judiciales, deben en conjunto e individualmente, velar por la autonomía de los tribunales y hacerla respetar en toda circunstancia.

Prudencia. Todo miembro del Poder Judicial debe actuar con diligencia, tino y criterio en todas las materias en que le corresponda intervenir en razón o con ocasión de sus funciones, procurando que la forma como las ejercen inspire confianza a la comunidad.

Dedicación. Los jueces y demás funcionarios judiciales deberán tener una disposición permanente a desempeñar sus cargos con acuciosidad, conocimiento y eficiencia, actuando con equidad y diligencia en todas las funciones que deban cumplir.

Sobriedad. Los jueces y otros funcionarios del Poder Judicial deben demostrar templanza y austeridad tanto en el ejercicio de sus cargos como en su vida social, evitando toda ostentación que pueda plantear dudas sobre su honestidad y corrección personales.

Respeto. Los jueces y demás funcionarios judiciales deberán demostrar respeto por la dignidad de todas las personas en las audiencias y demás actuaciones que lleven a cabo con motivo del desempeño de sus cargos.

Reserva. Los jueces y demás funcionarios judiciales deben mantener absoluta reserva sobre todos los asuntos que así lo exijan y de los que tomen conocimiento, absteniéndose de darlos a conocer, emitir opiniones en público o privadas a su respecto, permitir que sean conocidos por otras personas ni utilizar la información que posean en razón de sus funciones en beneficio propio o ajeno.

Como se mencionó, en los capítulos tercero y cuarto se regulan las sanciones, el procedimiento y el órgano encargado de las mismas.

Sin duda, la codificación ética de Chile es semejante a la que impera en México y en nuestro Estado, es decir, determinan los valores que rigen a cierto gremio de la profesión, en su caso, determinan las sanciones, el procedimiento y órganos, pero no indican las conductas esperadas, pues estás se dejan a la determinación del caso concreto

Con toda claridad la implementación de la justicia acusatoria en ese país ha generado las necesidades de regular situaciones prácticas que el código citado no alcanza a determinar, por ello, desde agosto del 2009, se han hecho esfuerzos por el foro de abogados para cambiar su actual código de ética que data de la década del 40. Entre los temas que buscan reformar se destacan: la forma de publicitar abogados y estudios, la relación con los medios de comunicación, y los posibles conflictos de interés que puedan darse en aquellos abogados que a su vez cumplen funciones como director o auditor de empresas. (<http://www.losrecursoshumanos.com>, 2009).

El Colegio de Abogados de Chile formó 5 comisiones para elaborar este Código antes de 2011 que laborarán propuestas sobre conducta procesal, conflicto de interés, secreto profesional y deberes fiduciarios y formación de clientela y relación con los medios de comunicación. Los abogados podrán opinar sobre un caso con la autorización de sus clientes. En suma, la regulación está orientada en los cánones de los Estados Unidos.

6.3.2 Colombia.

En el año 2007, el Senado de la República expidió la Ley 1123, conocida como Código Disciplinario de los Abogados que derogó parcialmente el Decreto 196

de 1971, o Estatuto del ejercicio de la Abogacía. (<http://195.55.151.26:8000/cumbre/docs/codigos_promulgados.pdf>, 2011).

La ley establece los principios rectores y su definición auténtica, que son los siguientes:

Dignidad humana. Quien intervenga en la actuación disciplinaria será tratado con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano.

Titularidad. Corresponde al Estado, a través de las Salas Jurisdiccionales Disciplinarias de los Consejos Superior y Seccionales de la Judicatura, conocer de los procesos que por la comisión de alguna de las faltas previstas en la ley se adelanten contra los abogados en ejercicio de su profesión.

La acción disciplinaria es independiente de cualquiera otra que pueda surgir de la comisión de la falta.

Legalidad. El abogado sólo será investigado y sancionado disciplinariamente por comportamientos que estén descritos como falta en la ley vigente al momento de su realización y conforme a las reglas fijadas en este código o las normas que lo modifiquen.

Antijuridicidad. Un abogado incurrirá en una falta antijurídica cuando con su conducta afecte, sin justificación, alguno de los deberes consagrados en el presente código.

Culpabilidad. En materia disciplinaria sólo se podrá imponer sanción por faltas realizadas con culpabilidad. Queda erradicada toda forma de responsabilidad objetiva.

Debido proceso. El sujeto disciplinable deberá ser investigado por funcionario competente y con observancia formal y material de las normas que determinen la ritualidad del proceso, en los términos de este código.

Favorabilidad. En materia disciplinaria la ley permisiva o favorable, aun cuando sea posterior, se aplicará de preferencia a la restrictiva o desfavorable. Este principio rige también para quien esté cumpliendo la sanción.

La ley que fije la jurisdicción y competencia o determine lo concerniente a la sustanciación y ritualidad del proceso se aplicará desde el momento en que entre a regir, salvo lo que la ley determine.

Presunción de inocencia. A quien se atribuya una falta disciplinaria se presume inocente mientras no se declare su responsabilidad en sentencia ejecutoriada.

Durante la actuación toda duda razonable se resolverá a favor del investigado cuando no haya modo de eliminarla.

Non bis in ídem. Los destinatarios del presente código cuya situación se haya resuelto mediante sentencia ejecutoriada o decisión que tenga la misma fuerza vinculante, proferidas por autoridad competente, no serán sometidos a nueva investigación y juzgamiento disciplinarios por el mismo hecho, aun cuando a este se le dé una denominación distinta.

Igualdad material. En la actuación disciplinaria prevalecerá la igualdad material respecto de todos sus intervinientes.

Función de la sanción disciplinaria. La sanción disciplinaria tiene función preventiva y correctiva para garantizar la efectividad de los principios y fines previstos en la Constitución, la ley y los tratados internacionales, que se deben observar en el ejercicio de la profesión de abogado.

Derecho a la defensa. Durante la actuación el disciplinable tiene derecho a la defensa material y a la designación de un abogado. Cuando se juzgue como persona ausente se designará defensor de oficio.

Criterios para la graduación de la sanción. La imposición de cualquier sanción disciplinaria deberá responder a los principios de razonabilidad, necesidad y proporcionalidad. En la graduación de la sanción deben aplicarse los criterios que fija esta ley.

Gratuidad de la actuación disciplinaria. Ninguna actuación procesal causará erogación a quien intervenga en el proceso, salvo el costo de las copias solicitadas por los sujetos procesales.

Interpretación. En la interpretación y aplicación del presente código el funcionario competente debe tener en cuenta que la finalidad del proceso es la prevalencia de la justicia, la efectividad del derecho sustantivo, la búsqueda de la verdad material y el cumplimiento de los derechos y garantías debidos a las personas que en él intervienen.

Aplicación de principios e integración normativa. En la aplicación del régimen disciplinario prevalecerán los principios rectores contenidos en la Constitución Política y en esta ley. En lo no previsto en este código se aplicarán los tratados internacionales sobre Derechos Humanos y deontología de los abogados, y lo dispuesto en los Códigos Disciplinario Único, Penal, de Procedimiento Penal y de Procedimiento Civil, en lo que no contravenga la naturaleza del derecho disciplinario.

Como se observa, los llamados principios que rigen la actuación ética del foro de abogados colombianos, no son, sino principios o postulados de tipo procesal, que sustentan más el qué hacer para cumplir con el cometido de la legislación adjetiva, que postulados referidos a la conducta que se espera de los profesionistas.

Sin embargo, de los artículos 28 al 39 de la Ley, se disponen todas las conductas que, en distintas situaciones se esperan de los abogados. Así el primero de los artículos indicados, cita los deberes generales del abogado:

"1. Observar la Constitución Política y la ley.

2. Defender y promocionar los Derechos Humanos, entendidos como la unidad integral de derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales y de derechos colectivos, conforme a las normas constitucionales y a los tratados internacionales ratificados por Colombia.

3. Conocer, promover y respetar las normas consagradas en este código.

4. Actualizar los conocimientos inherentes al ejercicio de la profesión.

5. Conservar y defender la dignidad y el decoro de la profesión.

6. Colaborar leal y legalmente en la recta y cumplida realización de la justicia y los fines del Estado.

7. Observar y exigir mesura, seriedad, ponderación y respeto en sus relaciones con los servidores públicos, colaboradores y auxiliares de la justicia, la contraparte, abogados y demás personas que intervengan en los asuntos de su profesión.

8. Obrar con lealtad y honradez en sus relaciones profesionales. En desarrollo de este deber, entre otros aspectos, el abogado deberá fijar sus honorarios con criterio equitativo, justificado y proporcional frente al servicio prestado o de acuerdo a las normas que se dicten para el efecto, y suscribirá recibos cada vez que perciba dineros, cualquiera sea su concepto.

   Asimismo, deberá acordar con claridad los términos del mandato en lo concerniente al objeto, los costos, la contraprestación y forma de pago.

9. Guardar el secreto profesional, incluso después de cesar la prestación de sus servicios.

10. Atender con celosa diligencia sus encargos profesionales, lo cual se extiende al control de los abogados suplentes y dependientes, así como a

los miembros de la firma o asociación de abogados que represente al suscribir contrato de prestación de servicios, y a aquellos que contrate para el cumplimiento del mismo.

11. Proceder con lealtad y honradez en sus relaciones con los colegas.

12. Mantener en todo momento su independencia profesional, de tal forma que las opiniones políticas propias o ajenas, así como las filosóficas o religiosas no interfieran en ningún momento en el ejercicio de la profesión, en la cual sólo deberá atender a la Constitución, la ley y los principios que la orientan.

13. Prevenir litigios innecesarios, inocuos o fraudulentos y facilitar los mecanismos de solución alternativa de conflictos.

14. Respetar y cumplir las disposiciones legales que establecen las incompatibilidades para el ejercicio de la profesión.

15. Tener un domicilio profesional conocido, registrado y actualizado ante el Registro Nacional de Abogados para la atención de los asuntos que se le encomienden, debiendo además informar de manera inmediata toda variación del mismo a las autoridades ante las cuales adelante cualquier gestión profesional.

16. Abstenerse de incurrir en actuaciones temerarias de acuerdo con la ley.

17. Exhortar a los testigos a declarar con veracidad los hechos de su conocimiento.

18. Informar con veracidad a su cliente sobre las siguientes situaciones:

    a) Las posibilidades de la gestión, sin crear falsas expectativas, magnificar las dificultades ni asegurar un resultado favorable;

b) Las relaciones de parentesco, amistad o interés con la parte contraria o cualquier situación que pueda afectar su independencia o configurar un motivo determinante para la interrupción de la relación profesional;

c) La constante evolución del asunto encomendado y las posibilidades de mecanismos alternos de solución de conflictos.

19. Renunciar o sustituir los poderes, encargos o mandatos que le hayan sido confiados, en aquellos eventos donde se le haya impuesto pena o sanción que resulte incompatible con el ejercicio de la profesión.

20. Abstenerse de aceptar poder en un asunto hasta tanto no se haya obtenido el correspondiente paz y salvo de honorarios de quien venía atendiéndolo, salvo causa justificada.

21. Aceptar y desempeñar las designaciones como defensor de oficio. Sólo podrá excusarse por enfermedad grave, incompatibilidad de intereses, ser servidor público, o tener a su cargo tres o más defensas de oficio, o que exista una razón que a juicio del funcionario de conocimiento pueda incidir negativamente en la defensa del imputado o resultar violatoria de los derechos fundamentales de la persona designada."

A estas disposiciones, se agrega el artículo 29, con las llamadas incompatibilidades:

"No pueden ejercer la abogacía, aunque se hallen inscritos:

1. Los servidores públicos, aun en uso de licencia, salvo cuando deban hacerlo en función de su cargo o cuando el respectivo contrato se los permita. Pero en ningún caso los abogados contratados o vinculados podrán litigar contra la Nación, el departamento, el distrito o el municipio, según la esfera administrativa a que pertenezca la entidad o

establecimiento al cual presten sus servicios, excepto en causa propia y los abogados de pobres en las actuaciones que deban adelantar en ejercicio de sus funciones.

Los abogados titulados e inscritos que se desempeñen como profesores de universidades oficiales podrán ejercer la profesión de la abogacía, siempre que su ejercicio no interfiera las funciones del docente. Así mismo, los miembros de las Corporaciones de elección popular, en los casos señalados en la Constitución y la ley.

2. Los militares en servicio activo, con las excepciones consagradas en el Código Penal Militar.

3. Las personas privadas de su libertad como consecuencia de la imposición de una medida de aseguramiento o sentencia, excepto cuando la actuación sea en causa propia, sin perjuicio de los reglamentos penitenciarios y carcelarios.

4. Los abogados suspendidos o excluidos de la profesión.

5. Los abogados en relación con asuntos de que hubieren conocido en desempeño de un cargo público o en los cuales hubieren intervenido en ejercicio de funciones oficiales. Tampoco podrán hacerlo ante la dependencia en la cual hayan trabajado, dentro del año siguiente a la dejación de su cargo o función y durante todo el tiempo que dure un proceso en el que hayan intervenido.

En tanto el artículo 30, define las faltas contra la dignidad de la profesión:

"1. Intervenir en actuación judicial o administrativa de modo que impida, perturbe o interfiera el normal desarrollo de las mismas.

2. Encontrarse en estado de embriaguez o bajo el efecto de sustancias estupefacientes o de aquellas que produzcan dependencia, alteren la conciencia y la voluntad al momento de realizar las actuaciones judiciales o administrativas en calidad de abogado o en el ejercicio de la profesión.

3. Provocar o intervenir voluntariamente en riñas o escándalo público originado en asuntos profesionales.

4. Obrar con mala fe en las actividades relacionadas con el ejercicio de la profesión.

5. Utilizar intermediarios para obtener poderes o participar honorarios con quienes lo han recomendado.

6. Patrocinar el ejercicio ilegal de la abogacía.

7. Obtener clientes aprovechándose de una situación de calamidad que afecte gravemente la libertad de elección.

Las faltas contra el decoro profesional:

1. Utilizar propaganda que no se limite al nombre del abogado, sus títulos y especializaciones académicas, los cargos desempeñados, los asuntos que atiende de preferencia o con exclusividad y los datos relativos a su domicilio profesional.

2. Solicitar o conseguir publicidad laudatoria para sí o para los servidores públicos que conozcan o hayan conocido de los asuntos concretos a cargo del abogado.

Las faltas contra el respeto debido a la administración de justicia y a las autoridades administrativas:

Injuriar o acusar temerariamente a los servidores públicos, abogados y demás personas que intervengan en los asuntos profesionales, sin perjuicio del derecho de reprochar o denunciar, por los medios pertinentes, los delitos o las faltas cometidas por dichas personas.

Faltas contra la recta y leal realización de la justicia y los fines del Estado:

1. Emplear medios distintos de la persuasión para influir en el ánimo de los servidores públicos, sus colaboradores o de los auxiliares de la justicia.

2. Promover una causa o actuación manifiestamente contraria a derecho.

3. Promover la presentación de varias acciones de tutela respecto de los mismos hechos y derechos.

4. Recurrir en sus gestiones profesionales a las amenazas o a las alabanzas a los funcionarios, a sus colaboradores o a los auxiliares de la justicia.

5. Invocar relaciones personales, profesionales, gremiales, políticas, culturales o religiosas con los funcionarios, sus colaboradores o los auxiliares de la justicia.

6. Valerse de dádivas, remuneraciones ilegales, atenciones injustificadas o insólitas o de cualquier otro acto equívoco que pueda ser interpretado como medio para lograr el favor o la benevolencia de los funcionarios, de sus colaboradores o de los auxiliares de la justicia.

7. Aconsejar, patrocinar o intervenir en cualquier acto que comporte el desplazamiento de las funciones propias de los auxiliares de la justicia. También incurre en esta falta el abogado que de cualquier modo acceda a los bienes materia del litigio o involucrados en este mientras se encuentre en curso.

8. Proponer incidentes, interponer recursos, formular oposiciones o excepciones, manifiestamente encaminados a entorpecer o demorar el normal desarrollo de los procesos y de las tramitaciones legales y, en general, el abuso de las vías de derecho o su empleo en forma contraria a su finalidad.

9. Aconsejar, patrocinar o intervenir en actos fraudulentos en detrimento de intereses ajenos, del Estado o de la comunidad.

10. Efectuar afirmaciones o negaciones maliciosas, citas inexactas, inexistentes o descontextualizadas que puedan desviar el recto criterio de los funcionarios, empleados o auxiliares de la justicia encargados de definir una cuestión judicial o administrativa.

11. Usar pruebas o poderes falsos, desfigurar, amañar o tergiversar las pruebas o poderes con el propósito de hacerlos valer en actuaciones judiciales o administrativas.

12. Infringir las disposiciones legales sobre la reserva sumarial.

13. Infringir el deber relacionado con el domicilio profesional.

14. Efectuar desgloses, retirar expedientes, archivos o sus copias, sin autorización, consignar glosas, anotaciones marginales en los mismos o procurar su destrucción.

Las faltas de lealtad con el cliente:

a) No expresar su franca y completa opinión acerca del asunto consultado o encomendado;

b) Garantizar que de ser encargado de la gestión, habrá de obtener un resultado favorable;

c) Callar, en todo o en parte, hechos, implicaciones jurídicas o situaciones inherentes a la gestión encomendada o alterarle la información correcta, con ánimo de desviar la libre decisión sobre el manejo del asunto;

d) No informar con veracidad la constante evolución del asunto encomendado o las posibilidades de mecanismos alternos de solución de conflictos;

e) Asesorar, patrocinar o representar, simultánea o sucesivamente, a quienes tengan intereses contrapuestos, sin perjuicio de que pueda realizar, con el consentimiento de todos, gestiones que redunden en provecho común;

En esta falta también pueden incurrir los miembros de una misma firma o sociedad de abogados que representen intereses contrapuestos;

f) Revelar o utilizar los secretos que le haya confiado el cliente, aun en virtud de requerimiento de autoridad, a menos que haya recibido autorización escrita de aquel, o que tenga necesidad de hacer revelaciones para evitar la comisión de un delito;

g) Adquirir del cliente directa o indirectamente todo o parte de su interés en causa, a título distinto de la equitativa retribución de los servicios y gastos profesionales;

h) Callar las relaciones de parentesco, amistad o interés con la parte contraria o cualquiera otra situación que pueda afectar su independencia o configurar motivo determinante para interrumpir la relación profesional,

i) Aceptar cualquier encargo profesional para el cual no se encuentre capacitado, o que no pueda atender diligentemente en razón del exceso de compromisos profesionales.

Faltas a la honradez del abogado:

1. Acordar, exigir u obtener del cliente o de tercero remuneración o beneficio desproporcionado a su trabajo, con aprovechamiento de la necesidad, la ignorancia o la inexperiencia de aquellos.

2. Acordar, exigir u obtener honorarios que superen la participación correspondiente al cliente.

3. Exigir u obtener dinero o cualquier otro bien para gastos o expensas irreales o ilícitas.

4. No entregar a quien corresponda y a la menor brevedad posible dineros, bienes o documentos recibidos en virtud de la gestión profesional, o demorar la comunicación de este recibo.

5. No rendir, a la menor brevedad posible, a quien corresponda, las cuentas o informes de la gestión o manejo de los bienes cuya guarda, disposición o administración le hayan sido confiados por virtud del mandato, o con ocasión del mismo.

6. No expedir recibos donde consten los pagos de honorarios o de gastos.

Faltas a la lealtad y honradez con los colegas:

1. Realizar directamente o por interpuesta persona, gestiones encaminadas a desplazar o sustituir a un colega en asunto profesional de que este se haya encargado, u ofrecer o prestar sus servicios a menor precio para impedir que se confiera el encargo a otro abogado.

2. Aceptar la gestión profesional a sabiendas de que le fue encomendada a otro abogado, salvo que medie la renuncia, paz y salvo o autorización del colega reemplazado, o que se justifique la sustitución.

3. Negociar directa o indirectamente con la contraparte, sin la intervención o autorización del abogado de esta.

4. Eludir o retardar el pago de los honorarios, gastos o expensas debidos a un colega o propiciar estas conductas.

Faltas a la debida diligencia profesional:

1. Demorar la iniciación o prosecución de las gestiones encomendadas o dejar de hacer oportunamente las diligencias propias de la actuación profesional, descuidarlas o abandonarlas.

2. Omitir o retardar la rendición escrita de informes de la gestión en los términos pactados en el mandato o cuando le sean solicitados por el cliente, y en todo caso al concluir la gestión profesional.

3. Obrar con negligencia en la administración de los recursos aportados por el cliente para cubrir los gastos del asunto encomendado.

4. Omitir o retardar el reporte a los Juzgados de los abonos a las obligaciones que se están cobrando judicialmente.

Son faltas contra el deber de prevenir litigios y facilitar los mecanismos de solución alternativa de conflictos:

1. Promover o fomentar litigios innecesarios, inocuos o fraudulentos.

2. Entorpecer los mecanismos de solución alternativa de conflictos con el propósito de obtener un lucro mayor o fomentarlos en su propio beneficio.

También constituye falta disciplinaria, el ejercicio ilegal de la profesión, y la violación de las disposiciones legales que establecen el régimen de incompatibilidades para el ejercicio de la profesión o al deber de independencia profesional.

El resto de la ley, dispone las sanciones, los órganos, procedimiento y medios de defensa para imponer las respectivas medidas disciplinarias, que van desde las amonestaciones, hasta la expulsión del gremio con suspensión o pérdida de la licencia para ejercer profesión.

Las normas expuestas, implican niveles éticos que exige al profesional del derecho, diversas actitudes profesionales como la comprensión de que, el fin primordial de su función como jurista es el servicio a la sociedad; por otro lado, ese ministerio, tiene una finalidad que es lograr la existencia real de un orden jurídico íntegro y eficaz y que tiene que estar orientado esencialmente por los principios de vida democrática y de respeto a la inviolable dignidad del ser humano que rigen la convivencia social. Además, de la comprensión de su función, el jurista debe tomar conciencia de que las gestiones que haga en el ejercicio de la misma pueden llegar a afectar de manera sustancial los aspectos principales de la vida comunal.

Por ello, debe reconocer que existe un imperioso interés social en que todo ciudadano que lo necesite tenga fácil acceso a los servicios legales de abogados cuya conducta será siempre honrosa, diligente y educada.

Este campo intelectual, debe traducirse en un compromiso inquebrantable de conducirse como persona de acuerdo con los principios que rigen su profesión, velar porque la conducta de sus compañeros cumpla, igualmente, dichas reglas de responsabilidad social y profesional de los juristas y a la conducta moral que se espera de todo miembro de la profesión.

Como apuntamos en el capítulo anterior, los valores del Modelo Educativo institucional son:

- Verdad
- Responsabilidad
- Tolerancia
- Honor
- Lealtad
- Democracia
- Apertura y Respeto a la diversidad
- Libertad de Pensamiento
- Ejercicio pleno de las libertades consagradas en la Constitución
- Pluralidad
- Respeto a los derechos humanos

Si revisamos las conductas esperadas y sancionadas en el contexto básico de los códigos de ética judicial del sistema de los Estados Unidos, y los modelos latinoamericanos que nuestro país sigue en la implementación de la Justicia acusatoria (Chile y Colombia), es posible inferir que los valores institucionales, engloban tales conductas, por tanto, el modelo universitario para educar a sus estudiantes resulta adecuado a la actividad profesional de los juicios orales; sin embargo, ésta adecuación es solamente genérica, abstracta y por ende fácil de abarcar muchos supuestos, ya que solamente es orientadora. Es preciso determinar en los planes y programas de estudio, más aún, en la práctica docente los valores concretos que se traduzcan en conductas medibles, es decir, en competencias.

VII. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE VALORES PARA LA JUSTICIA ORAL.

Sentada la base sobre la referencia filosófica de que partimos, que identifica la naturaleza de los valores como estructuras donde confluyen esencias objetivas y subjetivas, conforme a las vivencias prácticas del sujeto y el entorno donde éste vive. Aunado a la orientación que formulan los organismos internacionales especializados en el estudio del tema, acerca de la función de las universidades para educar en la formación ética y ciudadana del alumno, para que sea consciente de su entorno, con apertura, respeto a la diversidad y responsabilidad social. Ahora corresponde hacer la propuesta de la metodología y sus componentes, que pueden hacer factible una enseñanza de los valores en el campo de la justicia acusatoria.

Para dejar lo más claro posible nuestro planteamiento, comenzaremos por establecer las competencias éticas que se requerirán (hipotéticamente) en el procedimiento acusatorio oral, como el concepto base de la articulación metodológica que proponemos. Enseguida, será preciso determinar las estrategias que el currículo y los programas de materia deben considerar con base al modelo de aprendizaje servicio.

Así, los pasos que proponemos para una programación de la enseñanza en valores son la determinación en el currículo de los valores que serán objeto de definición en el aprendizaje de competencias. A continuación, es preciso establecer los contenidos de cada programa, donde se avance en el desarrollo de la competencia actitudinal, de tal manera que se puedan identificar cada uno de sus componentes: contenido disciplinar, procedimientos y valores.

Llegado a éste momento, será preciso establecer, mediante consenso con el propio alumno, la modificación o reestructura del programa de tal manera que incluya la participación de éstos.

La selección de estrategias, técnicas y materiales didácticos para llevar a cabo la instrucción será importante, aunque la opinión general de los estudiosos del tema es el uso de las dinámicas de taller para planteamiento de dilemas, las simulaciones y trabajo por casos.

Avanzado en ésta dinámica del curso, entonces deberá de ponerse en práctica la dinámica de aprendizaje servicio que se haya programado, conforme a las competencias que se quieran poner en práctica de tal manera que el alumno propicie en el trabajo comunitario una aportación conductual al grupo escogido en su contexto. La evaluación de los resultados, implicará la reflexión del trabajo integral.

7.1 Determinación en el currículo de los valores que serán objeto de definición en el aprendizaje de competencias.

Como vimos en el capítulo anterior, los valores del modelo educativo de la Universidad son: verdad, responsabilidad, tolerancia, honor, lealtad, democracia , apertura y respeto a la diversidad, libertad de pensamiento, ejercicio pleno de las libertades consagradas en la constitución, pluralidad, respeto a los derechos humanos, que deben contenerse en la misión que declara la Institución de ". . . impartir educación universitaria de calidad, en sus distintas modalidades en los niveles medio superior y superior; formar profesionales competitivos al servicio de la sociedad; llevar a cabo investigación humanística, científica y tecnológica, generadora de bienestar y progreso en su ámbito de influencia; difundir y extender los avances del humanismo, la ciencia, la tecnología y el arte, contribuir en un ambiente de participación responsable, apertura, libertad, respeto y crítica propositiva al desarrollo al logro de nuevas y mejores formas de vida y convivencia humana".

En tanto nuestra Facultad de Derecho establece que el perfil del egresado de ésta Licenciatura será el de formar, en todos los niveles de educación superior, profesionistas de excelencia en las ciencias jurídicas, criminológicas, administración

pública y afines, con valores, actitudes y aptitudes firmes para la dignificación humana, capacitados para dar respuestas a las necesidades que sustentan el desarrollo económico y social del estado y del país, buscando mantenernos a la vanguardia de la investigación humanística, con una amplia responsabilidad social.

¿Cuáles son, entonces, los valores que la Facultad de Derecho busca formar en sus egresados de acuerdo a la misión del programa de Licenciatura?

Inferimos los siguientes:

Competencia declarada en el Programa de la Licenciatura en Derecho	***Valor del Modelo Académico Universitario***
a) Profesionista de excelencia en la Ciencia Jurídica	verdad, responsabilidad, tolerancia, honor, lealtad, democracia , apertura y respeto a la diversidad, libertad de pensamiento, ejercicio pleno de las libertades consagradas en la constitución, pluralidad, respeto a los derechos humanos
b) Valores firmes para la dignidad humana	verdad, responsabilidad, tolerancia, honor, apertura y respeto a la diversidad, libertad de pensamiento, pluralidad, respeto a los derechos humanos
c) Capacitado para dar respuesta a las necesidades del desarrollo económico y social del estado y el país	Responsabilidad, honor.

d) Vanguardista en la investigación humanística	Verdad, responsabilidad, apertura y respeto a la diversidad, libertad de pensamiento.
e) Amplia responsabilidad Social	Verdad, responsabilidad, lealtad, democracia, ejercicio pleno de las libertades consagradas en la constitución, pluralidad, respeto a los derechos humanos

Tanto las competencias esperadas, como los valores cuya relación inferimos resultan -en éste momento- de un carácter general, abstracto, sin contexto, por lo que es imprescindible ubicarlas en un siguiente nivel de concreción, como es el programa de contenidos de determinada materia, para que sirvan de instrumento de toma de decisiones con base al modelo de aprendizaje centrado en la enseñanza integral para lo cual se debe trasladar a las supuestas realidades que el alumno pueda llegar a enfrentar, en función de las necesidades de la sociedad y de la persona, según la visión de lo que ha de ser el mundo y el tipo de ciudadano y ciudadana que se considere como ideal.

En éste parte del proceso de construcción del plan de estudios, la generalidad abarca a todos los contenidos disciplinares que el diseño del plan de estudios considere para adecuarlo a la nueva realidad del sistema acusatorio oral. Es posible advertir que habrá una actualización en las materias de Argumentación Jurídica, Sistemas Jurídicos, Derecho Constitucional y Garantías Individuales, Amparo, Teoría del Proceso, los procedimientos civiles, mercantiles y penales, Teoría del delito; así como nuevas contenidos que pudieran llegar a ser asignaturas nuevas como Medios Alternos de Solución de conflictos, Teoría de la Prueba, Derechos Humanos, entre otros.

7.2 Establecer las competencias en los contenidos de cada programa.

En ésta etapa, el conjunto de competencias "abstractas" deberán disponerse en función de los tres ejes fundamentales: la idea de lo que debe ser uno mismo, la visión de la sociedad que se anhela y el papel que se otorga al contexto, todo ello desde una perspectiva constructivista que informe de los principios y valores que deben regir cada uno de estos ámbitos y sus relaciones.

Comenzamos por una premisa que los autores Antoni Zabala y Laia Arnau (Zavala & Arnau, 2007), dejan en pie: El Aprendizaje de las Competencias es siempre funcional. Dicho de otra manera, si queremos (aprender) competencias, tenemos que aceptar que éste trabajo (aprender) está en razón de los contenidos disciplinares, los contextos y el diseño conceptual de lo que se piensa llegar a "hacer" y "ser".

Los autores citados aceptan que, hasta hoy, no hay un conocimiento ni experiencia suficientemente elaborado, acerca de cómo se aprenden dichas competencias, o bien, la demostración plena de cómo alguien consigue ser competente. Indican que, sin embargo, para establecer una dimensión de las competencias de razonamiento moral, es preciso identificar las formas de razonamiento que componen las estructuras del juicio moral y del razonamiento social ya que el desarrollo de estas maneras de pensar se expresa, de una u otra forma, en niveles diferenciados de competencia en cada una de las personas.

Entre los dominios del juicio moral y el razonamiento social tenemos:

- La descentración[3] que es la toma de distancia de sí mismo para comprender que se tiene una perspectiva –que igualmente tienen las otras personas- razón por la cual uno puede ponerse en su

[3] Voz Descentrado: Hacer que algo deje de estar centrado. Hacer que alguien actúe o piense de modo disperso o desordenado.

lugar y tratar de entender su perspectiva, para tomar decisiones que sean más justas

- La autonomía, se adquiere con el desarrollo de la persona, el origen de las razones para actuar correctamente deja de fundamentarse en la orientación de la autoridad y se basa, principalmente, en la consideración de los pares, en la ponderación de sus diversas perspectivas, y en la aprobación, por parte de la persona que está tomando la decisión, de criterios para tomarlas.

- La sensibilidad empática que se refiere a la disposición para presuponer valores en las ideas y prácticas individuales ó culturales ajenas a las propias; valores que abren a las personas la posibilidad de comprenderse, aunque ello no signifique compartir ideas ó cultura.

- El pensamiento sistemático, que es el que permite al estudiante no sólo considerar el "yo", sino también al otro y a los grupos sociales más complejos a que pertenece y con los que interactúa; además le permite considerar las relaciones que se establecen con otras personas y con los grupos sociales de forma bidireccional.

El paso siguiente consistirá en realizar un análisis de cuáles son los componentes de estas competencias generales, es decir, las habilidades, actitudes y conocimientos que son necesarios dominar, ejercer y conocer para conseguir ser capaces de actuar competentemente, y que desde el punto de vista de la planificación educativa corresponderán a los contenidos de aprendizaje.

Esta identificación deberá incluir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales planteados en el análisis anterior. A continuación,

podremos establecer para cada competencia particular los diversos indicadores de logro que permitan identificar el grado de competencia adquirido sobre cada uno de los contenidos que la constituyen, sin perder en ningún caso la referencia a la competencia específica de la que forman parte. Los indicadores de logro, aunque se refieran directamente al grado de aprendizaje de uno o más contenidos, siempre deben ser un reflejo de la competencia, ya que ésta es la que da verdadero significado al aprendizaje de los distintos contenidos seleccionados.

Sin embargo, antes de llevar a cabo este proceso es importante que, se haga la reflexión sobre la manera en la que podemos llegar a sobrecargar el contenido curricular. Esta medida consiste en diferenciar si los contenidos que se van a incorporar en el currículo y los ya existentes son básicos imprescindibles o si sólo son deseables. Por básicos imprescindibles entendemos aquellos aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social.

Los contenidos deseables serían, en cambio, los aprendizajes que, aun contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse. Además, son aprendizajes que pueden ser logrados fuera del espacio de la educación obligatoria.

Con el fin de alcanzar las competencias descritas anteriormente en cada una de las cuatro dimensiones (social, interpersonal, personal y profesional), en un contexto real, en un país determinado y en una escuela concreta, el proceso de derivación y concreción consistirá en dar respuesta a las cuestiones siguientes.

- ¿Qué es necesario saber? (conocimientos, los contenidos conceptuales).

- ¿Qué se debe saber hacer? (habilidades, los contenidos procedimentales).
- ¿Cómo se debe ser? (las actitudes, los contenidos actitudinales).

Para hacer más explícito el planteamiento que seguimos, vamos a tomar como ejemplo uno de los programas del Instituto Nacional de Ciencias Penales sobre las "Técnicas de Litigación en el Juicio Oral". (<http://www.inacipe.gob.mx> 2011).

<El programa "Especialidad en Juicio Oral y Proceso Penal Acusatorio", tiene como objetivo: "Formar especialistas en juicio oral y proceso penal acusatorio, capaces de identificar, describir, analizar y aplicar sus postulados, principios y técnicas, proporcionando amplias bases teórico-prácticas que profundicen y amplíen las destrezas que requieren el ejercicio profesional en el ámbito de la procuración e impartición de justicia.">

De aquí extraemos los contenidos procedimentales, de conocimientos y valores que implican las competencias declaradas en el objetivo:

a) Competencia en Conocimientos:

- Conocimiento de amplias bases teóricas del juicio oral y el proceso penal acusatorio.

- Conocimiento de los postulados, principios y técnicas del juicio oral y el procedimiento penal acusatorio.

b) Competencias procedimentales:

- Capacidad para ***identificar*** postulados y principios del juicio oral y el proceso penal acusatorio.

- Capacidad para ***describir*** postulados y principios del juicio oral y el proceso penal acusatorio.

- Capacidad para ***analizar*** postulados y principios del juicio oral y el proceso penal acusatorio.

- Capacidad para ***aplicar*** postulados y principios del juicio oral y el proceso penal.

- ***Ampliar*** las destrezas que requiere el ejercicio profesional de la procuración e impartición de justicia.

c) Competencia ética:

- Capacidad de crítica
- Responsabilidad
- Justo
- Tolerante
- Innovador

De esta manera, en las cuatro dimensiones que comentamos en el capitulo tercero de éste trabajo, la definición de las dimensiones de competencia y conforme al criterio de los valores que fomenta la universidad, serían:

Dimensión	***Competencia***	***Que necesita saber***	***Que debe saber hacer***	***Como debe ser***
Social	Participación Valoración Democracia Legalidad	Conocimientos básicos de diversas disciplinas	Participar con reglas técnicas. Argumentar Escuchar	Activo Crítico Justo
Interpersonal	Interacción	Conocimientos	Argumentar	Tolerante

	Comunicación Cooperación	de Derecho, Psicología, Organización, Lógica, Argumentación, entre otras.	Persuadir	Apertura Respeto a Derechos Humanos
Personal	Toma de decisiones	Conocimientos de Derecho, Criminología, Criminalística, Toma de decisiones	Resolver problemas	Innovador Libre Iniciativa Autoestima Autocontrol
Profesional	Cumplir con el compromiso profesional, según el rol asumido	Conocimientos de derecho y los derivados del rol adoptado; kinésica o lenguaje corporal, entre otros	Argumentar Persuadir Analizar Sintetizar Probar Oratoria Saber escuchar	Responsabilidad Justicia Honor Probidad Respeto Tolerancia

Contenidos conceptuales.

Para el ejemplo que seguimos, los contenidos conceptuales tendrán su origen, no solamente en el campo del derecho, sino de múltiples disciplinas científicas, especialmente de las ciencias sociales, como la historia, sociología, política y la economía, necesarias para explicar el cambio de sistema de justicia penal. En la dimensión interpersonal, los conocimientos procederán principalmente de la psicología y la sociolingüística. En la dimensión personal los contenidos conceptuales serán de disciplinas o áreas del conocimiento relacionadas con la lógica

y el derecho. La dimensión profesional, corresponderá a los conocimientos teóricos de la justicia acusatoria llevados por el Derecho.

Contenidos Procedimentales.

- Los contenidos procedimentales se caracterizan por el uso de verbos como "búsqueda", "análisis", "organización" e "interpretación de la información", "actuación autónoma", "aprendizaje", "planificación" y "organización de actividades", "resolución de problemas" y "gestión y solución de conflictos", en nuestro caso se trata de ". . . identificar, describir, analizar y aplicar".

- En la dimensión social, interpersonal y profesional se usan términos como "comunicación de ideas e información", "trabajo en equipo", "participación en la vida pública" e "interacción dentro de un grupo"; en nuestro ejemplo, se utiliza la frase ". . . ampliar las destrezas que requiere el ejercicio profesional de la procuración e impartición de justicia".

Contenidos Actitudinales.

El desarrollo de las competencias en las cuatro dimensiones comporta el aprendizaje de contenidos actitudinales como: identidad, solidaridad, respeto a los demás, tolerancia, empatía, asertividad, autoestima, autocontrol, responsabilidad, adaptabilidad, flexibilidad, entre otros. Para nuestro ejemplo, se trata de Tolerancia, Apertura, Respeto a Derechos Humanos, Innovación, Libertad, Iniciativa, Autoestima, Autocontrol, Responsabilidad, Justicia, Honor, Probidad.

El siguiente paso, será que mediante la identificación de los objetivos particulares concretizar aún más las competencias sobre las que se va a trabajar en el aula.

Siguiendo el ejemplo planteado, tomemos las siguientes competencias:

a) Competencia en Conocimientos:

- Conocimiento de los postulados, principios y técnicas del juicio oral y el procedimiento penal acusatorio.

b) Competencias procedimentales:

- Capacidad para ***aplicar*** postulados y principios del juicio oral y el proceso penal.

c) Competencia ética:

- Capacidad de crítica
- Justo
- Tolerante

Dimensión Social	***Competencia:*** *Democracia y legalidad*
¿Qué necesita saber? Teoría del Estado, Garantismo Penal, Juicio acusatorio-oral	
¿Qué debe saber hacer? • Exaltar el honor y dignidad de su profesión. • Velar por que todo proceso legal se observen vida democrática y de respeto a la inviolable dignidad del ser humano. • Garantizar que toda persona tenga acceso a la defensa técnica y se aplique la ley.	

• No dar u ofrecer beneficios, favores o compensación a servidores públicos • Solamente asesorar para el fiel cumplimiento de la ley y el respeto al poder judicial y a los órganos administrativos.
¿Cómo debe ser? • Honesto, integro y con competencia profesional. • Digno de la profesión. • Interesado por los problemas sociales de su comunidad. • Participar activamente en la solución de problemas de su comunidad.

Dimensión Interpersonal	***Competencia:*** *Interacción, comunicación, cooperación*
¿Qué necesita saber? Conocimientos de Derecho, Lógica, Argumentación, teoría del caso y de la prueba, Criminología, Criminalística, entre otras.	
¿Qué debe saber hacer? • Lograr la absoluta confianza de las personas. • Velar porque prevalezca en los tribunales decoro y solemnidad.	

- Asistir a los tribunales afeitado, con vestimenta formal y inapropiada;
- Dar muestras de respeto en las oficinas de los jueces, solicitando permiso par sentarse solo en los lugares adecuados; y no rehusar permanecer de pie a orden del tribunal;
- Conducirse con propiedad sin insultar o retar al juez, cuando éste resuelve contrario a los intereses.
- Mostrar respeto a las personas en las audiencias.

¿Cómo debe ser?

- La conducta debe ser sincera y honrada. Sin imputaciones falsas que afecten la reputación y el buen nombre de una persona.
- Ajustarse a la verdad de los hechos, no utilizar artificios o falsa relación de los hechos o del derecho
- Lealtad a tribunal. No destruir evidencia documental o facilitar la ausencia de testigos.
- No es ético halagar, adular o hacer favores o regalos de toda clase a jueces, los jurados o a sus familiares, ya sea en forma directa o indirecta.

Dimensión Personal	***Competencia:*** *Toma de decisiones.*

¿Qué necesita saber?

Conocimientos generales

¿Qué debe saber hacer?

- Mantener al cliente siempre informado de su asunto
- Siempre que la controversia sea susceptible de un arreglo o transacción razonable debe aconsejar al cliente el evitar o terminar el litigio.
- Mantener la reserva del secreto profesional
- Promover la civilidad, No permitir que el rencor entre los clientes se lleve a los abogados.

¿Cómo debe ser?

- La firma de un abogado en un escrito ante los tribunales equivale a certificar que ha leído el escrito y está de acuerdo con el mismo, en razón de su conocimiento, información y creencia de que hay razón en lo afirmado y solicitado en el mismo.
- La sola presencia del abogado ante el Tribunal debe ser la manifestación de que bajo el honor del abogado, en su opinión, su cliente es digno de que su caso lo conozca un juez y lo sancione;

Dimensión profesional	***Competencia:*** *Conocimiento de los postulados, principios y técnicas del juicio oral y el procedimiento penal acusatorio.*

¿Qué necesita saber?

- Disciplina: Derecho Penal, Teoría del Procedimiento Penal, Teoría de la Argumentación, Lógica.
- Postulados: Estado Garantista, Justicia Restaurativa.
- Principios: Mínima Intervención, Inocencia, Contradicción. Publicidad, Inmediación, etc.
- Técnicas del juicio oral: Teoría del Caso, Interrogatorio y Contrainterrogatorio, Objeciones, Alegatos, Introducción de Pruebas, valoración de pruebas.

¿Qué debe saber hacer?

- Capacidad para ***aplicar*** postulados y principios del juicio oral y el proceso penal:
- Argumentativa, Analítica, Síntesis, Persuasión.

¿Cómo debe ser?

- Capacidad de crítica,
- Justo,
- Tolerante.

Llegado a éste momento, será preciso establecer, mediante consenso con el propio alumno, la modificación o reestructura del programa de tal manera que incluya la participación de éstos.

7.3 Los soportes disciplinario y meta disciplinario.

Es importante advertir que la selección de estrategias, técnicas y materiales didácticos para llevar a cabo la instrucción será importante, aunque la opinión general de los estudiosos del tema es el uso de las dinámicas de taller para planteamiento de dilemas, las simulaciones y trabajo por casos.

Algunos contenidos tienen un soporte claramente disciplinar, otros dependen de una o más disciplinas (interdisciplinares) y otros no están sustentados por ninguna disciplina académica (metadisciplinares).

La enseñanza de las competencias con sustento disciplinar e inter o multidisciplinar descansa en la misma fuente. En cada una de las disciplinas, se encontrará el sustento teórico y metodológico para definir las competencias de aprendizaje, en todo caso, las herramientas y elementos para procesarlas; pero el abordaje de aquellas competencias y sus componentes que no tienen el soporte de una disciplina científica, es un problema más al que se ha comentado de la falta de desarrollo e investigación acerca de la determinación de competencias.

El análisis realizado por Antoni Zabala y Laia Arnau, concluye que la mayoría de componentes de las competencias que no disponen de una disciplina científica que los sustente son principalmente de carácter procedimental y actitudinal. Estas características son determinantes en el momento de definir la forma de organizar el currículo, no tanto por sus características epistemológicas, sino por la manera en que los procedimientos y las actitudes son aprendidos. (Zavala & Arnau, 2007).

Las actitudes se aprenden mediante la participación de múltiples experiencias vitales, en las que el componente afectivo es determinante. Aprender a ser colaborativo, no sexista, democrático, crítico, tolerante, etc., exige haber vivido actividades que hayan provocado reflexión y conciencia de los afectos. Actualmente, el conocimiento acerca del modo en que se producen estos aprendizajes nos permite afirmar que las actividades de enseñanza deben estar basadas, inexcusablemente, en la práctica y vivencia de experiencias en las que se apliquen de forma sistemática y persistente estos valores y actitudes. Vivencias y prácticas que como todos los aprendizajes de contenidos de carácter actitudinal no son limitables a unos periodos restringidos de tiempo, sino que se deben extender a todos los momentos y situaciones de la vida escolar y, consecuentemente, a cada una de las áreas o asignaturas en las que se haya organizado la enseñanza. Es decir, es necesario construir una metodología en la que el alumno viva experiencias de aprendizaje sistemáticas y reiteradas, que le obliguen a superar los conflictos personales y grupales, para ir conformando comportamientos acordes con las competencias actitudinales deseadas: como ser cada vez más responsable, crítico, autónomo, cooperativo, y libre. Por lo tanto, la solución no está en añadir nuevos contenidos, sino en aplicar las formas de enseñanza adecuadas.

Estas experiencias, necesarias para que se aprendan unas actitudes determinadas, no se pueden reducir a una sola unidad didáctica, en un tiempo limitado, ni tan sólo a toda una asignatura, sino que es imprescindible que se lleven a cabo experiencias de forma persistente a lo largo de toda la escolaridad. Actividades formativas que, mediante el análisis de los conflictos habituales de comportamiento y el compromiso personal, vayan conformando de manera progresiva las actitudes deseadas.

Por ello, se debe tener cuidado con la generalización del formato tradicional que tiende a organizar la enseñanza mediante contenidos temáticos, y por la cual, toda incorporación de nuevos contenidos debe pasar por la introducción de una nueva

materia o asignatura, ignorando situaciones evidentes como el tiempo del plan de estudios, que siempre es limitado.

La solución no consiste en introducir nuevos temas, sino en aplicar en cada una de las asignaturas y en los temas propios de ellas, actividades en las que sea necesario actuar según las actitudes y los valores deseados. La respuesta consiste en el uso de metodologías de enseñanza coherentes con dichos contenidos y no en añadirlos mediante la introducción de más asignaturas.

Desde la perspectiva del desarrollo curricular, la propuesta implica una programación de la enseñanza de valores, considerando ésta como un eje transversal del plan de estudios, a partir de las definiciones del Modelo Educativo de la Universidad. Los componentes de carácter meta disciplinar, es decir, los valores, deben ser tratados por todos los profesores que desarrollan el plan de estudios de forma sistemática y en todas las áreas de enseñanza, para garantizar el aprendizaje de dichas competencias.

Una vez conocidos, comprendidos y dominados los componentes de la competencia, será necesaria su aplicación en situaciones reales y distintas, tantas veces como sea necesario, evidentemente, acompañadas de la ayuda del docente.

Las siguientes son algunas de las metodologías de orientación constructivista que intentan promover aprendizajes significativos en las competencias sociales (Zavala & Arnau, 2007):

- Clarificación de valores y actitudes orientada al autoconocimiento;
- Discusión sobre dilemas, analiza casos y conflictos relacionados a cuestiones sociales, cívicas, personales, con implicaciones éticas;
- Análisis de casos;

- Comprensión y escritura crítica, analiza y produce “textos” escritos, películas, canciones, fotografías, comerciales, propaganda política, programas televisivos y radiofónicos, etcétera) que aborden temas de actualidad controvertidos;

- Aprendizaje cooperativo y situado, orientado al autoconocimiento y análisis crítico de la realidad personal, familiar, comunitaria;

- Entrenamiento en habilidades sociales y auto regulatorias, participación activa en proyectos académicos y comunitarios de servicio o pro sociales. Enseña a los alumnos a obtener y juzgar información reciente, de fuentes diversas, a analizar diversas posturas y a generar visiones propias;

- Fomenta competencias comunicativas básicas, orales y escritas; promueve no sólo el trabajo en equipo, sino la vivencia de valores como solidaridad, ayuda mutua, responsabilidad conjunta, empatía, ética profesional, etcétera;

- Enfatiza las habilidades para el diálogo, la comprensión crítica de la realidad, la tolerancia, la autodirección y la participación activa.

Como un ejemplo del uso de una de éstas técnicas citadas, se menciona la metodología del dilema planteada por Kolbergh (Kohlberg, 1992) y a partir de las nociones de estado, soberanía, libertad, poder, justicia, gobernabilidad, legitimidad, responsabilidad, solidaridad, institucionalidad, definidas en la política, la sociología, la filosofía, el Derecho y la Historia, planteó la siguiente organización:

Primera etapa: Planear el dilema.

- Establecer qué se propone lograr en los estudiantes con la actividad de análisis de dilema que va a desarrollar.
- Seleccionar el dilema más apropiado de conformidad con el contexto de los estudiantes y aquello que están viviendo.
- Si ya se han realizado previamente actividades de análisis de dilemas, definir el nivel de desarrollo moral de los alumnos para establecer cuál es el nivel superior hacia el cual se va a orientar el análisis del dilema.
- Prever mecanismos de evaluación de la actividad.

Segunda etapa: Introducción al Dilema.

- Entrar en contacto con un dilema moral particular. En este caso, cuál es el mejor procedimiento para hacer justicia.
- Clarificar la situación que genera el dilema.
- Identificar los argumentos iniciales en los que se apoya una u otra decisión, sin incluir todavía discusión ó debate sobre los mismos.

Tercera etapa: Debate Inicial

- Exponer los argumentos existentes para analizar el dilema.
- Identificar los componentes morales inherentes a la situación.
- Explorar y tomar conciencia de los argumentos propios ante un dilema.
- Confrontar los argumentos propios con otros diferentes.

- Introducir estrategias que cultivan competencias del juicio moral, actitudes valores y dinámicas de grupo democráticas.

Cuarta etapa: Profundización para Estimular el Desarrollo Moral

- Introducir nuevos elementos a la situación.
- Introducir nuevas perspectivas sobre el dilema que no han sido tenidas en cuenta.
- Profundizar en la dimensión moral del dilema.
- Promover la transformación cualitativa en las estructuras del juicio moral.

Quinta etapa: La Evaluación de la Actividad

- Establecer los logros alcanzados con el análisis del dilema y definir el nivel de desarrollo moral de los alumnos.
- Detectar las dificultades que se presentaron en desarrollo de la actividad, identificar las razones por las cuales se dieron y prever cambios para un nuevo análisis de dilema.
- Compartir con otros colegas los resultados de la actividad y derivar consecuencias de ellos en el manejo cotidiano de los alumnos.
- Establecer cuáles son los aspectos de la propuesta pedagógica para la educación moral que aún no se comprenden a cabalidad y definir estrategias para cualificarse más en ella.
- Definir cuál podría ser la siguiente situación dilemática para trabajar con los alumnos.

7.4 Evaluación de las competencias.

Dado que la competencia se define como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinados, podemos llegar a la fácil conclusión de que la evaluación de competencias, propiamente dicha, es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente.

La educación siempre se define con la intención de formar para un mañana más o menos lejano, especialmente cuando se propone de forma explícita formar para la vida. Cuando proyectamos una enseñanza basada en la formación en competencias, estamos haciendo un ejercicio de prospección: pensar en los problemas que la vida va a deparar a los alumnos y formarlos con la intención de que sean capaces de responder de la forma más eficaz posible ante unas situaciones difícilmente previsibles y de naturaleza muy diversa.

El hecho de querer abordar el verdadero sentido de la educación y de que a su formato, en su concreción, lo llamemos competencias implica asumir la complejidad de una enseñanza para la vida; complejidad que, obviamente, también se refleja en el proceso evaluador.

La clave para elaborara las actividades de evaluación de las competencias se encuentra en establecer la situación-problema. Para poder intervenir en esta situación-problema el alumno o alumna deberá movilizar un conjunto de recursos de diferente orden. En este punto aparecen las actividades de evaluación, que consistirán en la realización de diferentes tareas que permitan conocer el grado de dominio de sus distintos componentes y, a través de ellos, de la propia competencia.

El esquema de la interrelación de los distintos elementos que configuran el proceso de identificación de la situación-problema y de las correspondientes actividades de evaluación es el siguiente:

- Cada competencia específica es una concreción y derivación de un objetivo de orden superior que le da sentido educativo, es decir, de una competencia general.

- Para cada competencia específica se han de definir uno o varios indicadores de logro que permitan poner de manifiesto el grado y modo en que los alumnos realizan el aprendizaje de los distintos componentes de la competencia, es decir, los contenidos de aprendizaje.

- Para realizar la evaluación del aprendizaje de competencias debe crearse una situación-problema que permita reflejar a la vez la competencia específica y la competencia general.

- Debemos elaborar actividades cuya resolución permita obtener información sobre el conocimiento o dominio expresado por el indicador de logro de la competencia y que, al mismo tiempo, sean los medios para resolver las cuestiones planteadas por la situación-problema.

- Cada actividad de evaluación puede servir para uno o más indicadores de logro.

Los programas de asignatura, comprenderían en su diseño, las herramientas de evaluación de las actitudes logradas, en el momento mismo en que se recree el proceso de su práctica.

Siguiendo nuestro ejemplo, el formato de evaluación tendría que llamar la atención del profesor, sobre mecanismos de observación y evaluación de diversas situaciones diseñadas para su vivencia, donde el alumno mostrará conductas referentes a:

- La honestidad, integridad y competencia profesional.

- Interesado por los problemas sociales de su comunidad y su participación activa.
- La conducta debe ser sincera y honrada
- Lealtad a tribunal.
- Tolerante.
- Con capacidad de escuchar
- Justo.

7.5 Aplicación del Modelo Aprendizaje Servicio.

Como apuntamos en el capítulo anterior, el Modelo de Aprendizaje servicio, es una estrategia de la educación actual, para el logro del objetivo de educar para la ciudadanía; que la educación socialice y promueva la democracia.

De igual modo, se hizo la observación al definir la formación por competencias, como las experiencias del aprendizaje servicio que ambos conceptos se encuentran actualmente en construcción y cuyo desarrollo, si bien con casos de éxito palpable, aún deja muchas preguntas cuya respuesta aún no se han verificado conforme a sus hipótesis.

Sin embargo, el nivel básico de ésta trabajo de tesis, permite plantear la posibilidad de que -sobre el tema-, se circunscriba la temática que nos ocupa.

Así, si nuestro objetivo fuese lograr los valores y actitudes a los que hemos concluido en nuestro ejemplo, en éste desarrollo que hemos planteado. Podríamos generar una experiencia hipotética (Madrid, 2008) en el siguiente sentido:

Objetivo General:

Lograr por el alumno que la percepción social de la justicia mejore, en un contexto delimitado, a partir de la comprensión del nuevo rol del licenciado en derecho en los juicios orales.

Con esta idea básica, establecemos como objetivos:

a) Integrar un grupo de alumnos interesados en el juicio oral y su percepción social.

b) Lograr que los alumnos conozcan las características, fundamentos y conceptos del juicio acusatorio.

c) Hacer un diagnóstico de percepción en un contexto limitado en tiempo, espacio y otras condiciones de acotamiento.

d) Diseñar las estrategias de información.

e) Favorecer las relaciones de colaboración y trabajo conjunto entre la Facultad de Derecho y las organizaciones públicas, sociales y profesionales.

f) Creación y/o colaboración en oficinas de asesoramiento, atención, orientación y canalización ciudadana.

g) Elaboración de documentos que faciliten la información: folletos, guías, informes y dictámenes.

h) La organización de talleres de trabajo compartidos entre las entidades implicadas en el desarrollo del proyecto sobre aspectos concretos en materias jurídicas que permitan encontrar nuevas estrategias en la defensa de los derechos de las personas.

i) La creación de grupos de formación conjuntamente con las organizaciones sociales con la misión de informar en las escuelas

o entidades que lo soliciten, sobre los derechos y mecanismos de defensa.

j) Participación en medios de comunicación e instrumentos de informática.

El programa de aprendizaje servicio deberá cuidar la selección de los alumnos, pues éstos deben estar motivados con interés por el Derecho y en particular el Sistema de Justicia Acusatorio.

Cualquier proyecto de aprendizaje servicio, deberá ser cuidado por el profesor, pues en el, el alumno deberá mostrar no solamente que aprendió y práctica el conocimiento adquirido, sino de manera importante, que ha logrado impactar en su medio. Todo proyecto, entonces, debe plantear situaciones asequibles, que pretendan potenciar los aprendizajes y servicios que se prestan a partir de una articulación entre instituciones–universidad, organizaciones sociales, administraciones públicas, colegios profesionales.

VIII. CONCLUSIONES

El desarrollo de este trabajo, me ha permitido adentrarme en un tema de gran trascendencia para la formación profesional, como es el de la enseñanza de valores y que – me parece- en el contexto universitario de nuestro país, tiene poca atención, pues los principales esfuerzos para formar en valores se hacen en los estudios de formación básica, sobre todo del nivel de educación primaria.

Sin duda, un reto de inminente prioridad para el estudioso de la educación universitaria es la investigación de cómo y qué se enseña de la ética profesional en las aulas, a partir de los currículos y los modelos educativos institucionales, pues éstos son los presupuestos que establecen la ética que se debe enseñar en la formación profesional.

En mi caso, como ya se apunto desde la introducción, el planteamiento es de una investigación básica, dentro de lo previsible que es el esquema ético que debe regir el comportamiento profesional en el juicio acusatorio.

La propuesta, además de cumplir con el objetivo de acreditar un nivel profesional, es un aporte para la reflexión del diseño curricular, frente a los cambios institucionales que exige una nueva realidad normativa como es la reforma constitucional del 2008, con obligación nacional para hacerse vigente a más tardar en junio del año 2016. Se trata de aportar, al ejercicio de renovación que nuestra Universidad cotidianamente práctica para estar a la par de las exigencias sociales, y así, cumplir con su responsabilidad social.

Este trabajo, me permite hacer las siguientes conclusiones:

PRIMERA. La reforma constitucional de junio del año 2008, es una nueva realidad social, que ha motivado una respuesta institucional en los operadores del sistema de justicia actual, centrada en la modernización de sus estructuras materiales

y tecnológicas, en algunos casos, con resultados normativos; sin embargo, hay dos vacios en la implementación. Por un lado, la ausencia de la formación ética en las acciones de capacitación que han emprendido las instituciones obligadas a operar el nuevo sistema y, por otro, la poca presencia de la universidad (como concepto institucional) en este ejercicio de implementación. Es notorio que hay una confusión entre capacitación y formación. Esta es competencia de la Universidad, que se debe asumir conforme a su responsabilidad social.

SEGUNDA. No hay vigencia de la discusión clásica, sobre si los valores se pueden enseñar. El Modelo Educativo que orienta la ONU, se centra en formar para la ciudadanía. La educación es un proceso de socialización, por ello, no es ajeno a otros procesos de desarrollo de la personalidad, de tal manera que es posible la enseñanza de los valores al educando. Así lo asume en su Modelo Educativo la Universidad Autónoma de Querétaro.

Para lograr esa meta, se debe considerar el valor como una cualidad estructural, definida por la reacción, en una situación real, del sujeto frente a las propiedades que se hallan en un objeto. No hay necesidad de suponer esencias inmutables para entender la naturaleza del valor, pues éste es una cualidad empírica, adaptable a la situación en que se halle el sujeto para resolver los dilemas morales.

Esta movilidad derivada de la realidad hace necesario que el sujeto tenga una formación que le permita adaptarse para comprender y aplicar sus conocimientos en múltiples contextos y diversas situaciones. Por esta razón, el concepto de competencia es un elemento indispensable en el diseño del plan de estudios, pues en él se integran al mismo tiempo conocimientos, procedimientos y actitudes, bajo el marco teórico del aprendizaje significativo que postula que lo aprendido de una determinada competencia, se comprenda y domine profundamente, con distintos grados de dominio y eficacia.

Sin embargo, para abordar el tema de la enseñanza de la moral, es necesaria la crítica al medio escolar; se precisa trabajar en su transformación para que represente, en lo posible, la realidad a la que se enfrentará el alumno en su práctica profesional.

La enseñanza de la competencia moral implica, necesariamente que, primero se han de identificar los componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales, que necesita cualquier persona para dar respuesta –como profesionista- a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida; es decir, lo que va a hacer como profesional, para de ahí, encontrar las actitudes y valores que debe desarrollar para tener competencia moral en su comportamiento profesional.

TERCERA. De ésta manera, para lograr la enseñanza en valores, es preciso desarrollar en la planeación curricular la capacidad de identificar los componentes de las competencias, pues permitirá reconocer el soporte disciplinar y meta disciplinar que facilite la organización de contenidos de aprendizaje conforme a un sistema de desarrollo de competencias.

El conocimiento sobre las características de los componentes de cada competencia nos va a permitir extraer la información de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para cada uno de los componentes por separado, y el modo de integrarlas para que posibiliten el desarrollo de dicha competencia, sobre todo si se trata de aquellos que no están sustentados por ninguna disciplina académica, como es el caso de los valores.

La experiencia y estudios en la formación de valores orientan a que la forma en que se aprenden los componentes actitudinales, en donde se traducen los valores, es mediante la recreación de experiencias vitales, en las que el componente afectivo es determinante para motivar la reflexión constructiva.

Sin duda, estas experiencias, no se pueden reducir a una sola unidad didáctica, en un tiempo limitado, ni tan sólo a toda una asignatura, sino que es imprescindible que se lleven a cabo experiencias de forma persistente a lo largo de toda la formación universitaria. Es decir, la enseñanza de contenidos éticos debe ser atendida por todos y cada uno de los profesores encargados de poner en práctica el plan de estudios, de tal manera que será una exigencia para ellos que tengan presente (y conozcan) todas las actividades de enseñanza y aprendizaje y utilicen las estrategias apropiadas para la adquisición de competencias de tal naturaleza.

Las actitudes éticas se aprenden ejercitándose, pero su enseñanza requiere –de manera imprescindible- una demostración de los modelos conductuales y su explicación, que logre la visualización de cómo se debe desarrollar, logrando intencionalmente la reflexión y una convicción personal por cumplir los comportamientos que representan dicha actitud ética.

Será el profesor de asignatura quién, identificando los componentes de las competencias, particularmente las de contenido ético, construya a partir de las estrategias, tácticas y herramientas didácticas, los mejores espacios y acciones para generar el aprendizaje moral. Destaca el uso de dinámicas de trabajo grupal, planteamiento de problemas, de casos y dilemas.

CUARTA. Si la ética es práctica, el espacio escolar debe ser superado por situaciones reales; se trata de pasar de la recreación que ofrecen las mejores herramientas didácticas, a una situación real propiciada intencional y planificadamente por el modelo de Aprendizaje Servicio, como la manera de integrar teoría con práctica, de llevar el estudio del aula a la realidad, a la vez que se presta un servicio útil a la comunidad, favoreciendo el compromiso cívico y la educación para la ciudadanía.

Apoyar el aprendizaje moral en éste método de enseñanza, permite experimentar la construcción de ciudadanía a través del servicio comunitario y lograr

en el alumno –a un tiempo- crecimiento intelectual, desarrollo personal y compromiso social.

El seguimiento de éste innovador modelo de compromiso social, es factible con el esquema de las tutorías, por los que se pueden generar los espacios adecuados para la reflexión sistemática sobre aquellos contenidos procedimentales y actitudinales que ya se practican o se van a practicar en la disciplina profesional correspondiente.

QUINTA. Los componentes propuestos para una metodología de la enseñanza de valores, implican una serie de elementos previos:

En principio, es muy importante dejar claro que la propuesta no implica introducir nuevos temas, tampoco otras asignaturas, sino aplicar en éstas las actividades en las que sea necesario actuar según las actitudes y los valores deseados. La respuesta consiste en el uso de metodologías de enseñanza coherentes con dichos contenidos y no en añadirlos mediante la introducción de nuevos temas. Es imprescindible que en cada materia, el alumno viva experiencias de aprendizaje sistemáticas y reiteradas, que le obliguen a ser cada vez más responsable, crítico, autónomo, cooperativo, y libre.

En segundo término, se debe considerar que la propuesta tiene dos momentos en el proceso de aprendizaje, el primero se da en el aula, aprovechando el mismo espacio escolar, pero aplicando técnicas y herramientas de enseñanza que permitan la vivencia crítica de las competencias éticas, su consecuente reflexión y desarrollo. El segundo momento, es trascender del aula a la comunidad, mediante el método del aprendizaje servicio, donde el alumno aplique sus competencias actitudinales y éticas a situaciones de su contexto social, con base a una programación académica determinada.

Un tercer elemento de necesaria consideración es la responsabilidad de la Institución, convertida en la decisión de instrumentar las acciones pedagógico-administrativas y la necesaria actualización y competitividad del cuerpo docente como elementos que necesariamente se definen desde el plan de estudios.

Las etapas de la metodología propuesta para la enseñanza de los valores en la práctica profesional del procedimiento acusatorio son las siguientes:

1. Determinación en el currículo de los valores que serán objeto de definición en el aprendizaje de competencias.
2. Establecer las competencias deseables en los contenidos de cada programa.
3. Identificar los soportes disciplinarios y meta-disciplinario que sustentan las competencias definidas.
4. Aplicar las herramientas didáctico-pedagógicas adecuadas para la experiencia en el aula.
5. Aplicar el método de enseñanza aprendizaje en un contexto determinado.
6. Evaluación de las competencias y el proceso.

En este trabajo, está la concepción de que el conocimiento más acabado, el mejor de todos, no será útil ni trascendente, sino es transformador de su propia realidad colectiva.

La exigencia de justicia, con un nuevo formato acusatorio, impone a la comunidad universitaria la obligación de reflexionar acerca de la educación que hoy se imparte en las aulas. Determinar si esa intención de formar para un mañana más o menos lejano, cuya intención declarada es formar para la vida, se cumple en tratándose del juicio y sistema acusatorio penal.

Si apostamos por una enseñanza basada en la formación en competencias, para la justicia acusatoria-oral, estamos haciendo un ejercicio de prospectiva, de planeación posible, que ayudará al desarrollo personal de nuestros alumnos. Se trata de ver por su formación, para que sean capaces de responder eficazmente ante situaciones difícilmente previsibles por su muy diversa naturaleza; de hacerlos adaptables, libres, respetuosos, tolerantes; de que pensemos en los problemas que la vida va a depararles. En suma, de hacer un buen ejercicio de ética universitaria, al que todos estamos obligados.

BIBLIOGRAFIA.

Adler, A. (2006). Educación, Valores y Desarrollo Moral. México: Gernika.

Argudin, Y. (2005). Educación Basada en Competencias, nociones y antecedentes. México: Trillas.

Bautista, V. (2001). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. España: Universidad de Huelva.

Blanco, M. A. (2009). Competencias Básicas y su evaluación en la educación primaria. España: Vertice.

Bowen, J. (1996). Teorías de la Educación. Innovaciones Importantes en el Pensamiento Educativo Occidental. México: Limusa.

Brockbank, A., & Mcgill, I. (2008). Aprendizaje Reflexivo de la Educación Superior (Segunda edición ed.). España: Morata. P. 293.

Campos, V. (1992). Concepciones de la Ética. España: Trotta. P 11.

Capelleti, I. (2007). Evaluación Educativa. Fundamentos y Prácticas. Madrid: Siglo XXI.

Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? México: Progreso. P. 39

Código Modelo del Proceso Penal Acusatorio para los Estados de la Federación. CONATRIB 2010.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2011.

Dewey, J. (2002). Cómo pensamos. Colección Cognición y Desarrollo Humano. España: Paidós. P. 99.

Díaz, F., & Hernández, G. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

Freinet, C. (2004). La Educación Moral y Cívica. México: Fontamara. P. 10.

Frondizi, R. (2001). "¿Qué son los valores?" (3a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

González, P. (2001). La Universidad necesaria en el Siglo XXI. México: Era.

Hoyos, G. (1995). Ética Comunicativa y Educación para la Democracia. Revista Iberoamericana de Educación.

Kant, E. (2007). Critica de la Razón Práctica. Argentina: Losada. P 33.

Kohlberg, L. (1992). Psicología del Desarrollo Moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Latapi, P. (2004). El debate sobre los valores en la escuela mexicana. México: FCE.

Ley de Profesiones del Estado de Querétaro. Ley publicada en el periódico oficial del Estado "La Sombra de Arteaga" el día 03 de agosto de 2009 (No.56).

López, F. (2007). Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: Narcea.

MacIntyre, A. (2001). After Virtue. "¿Qué son los valores?". México: Fondo de Cultura Económica.

Madrid, A. (2008). El proyecto derecho al Derecho: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario. En Aprendizaje servicio y Responsabilidad Social de las Universidades. (Miquel Martínez ed.). Barcelona.

Martínez, M. (2006). La formación en valores en sociedades democráticas. España: Octaedro OEI.

Naval, C. (2008). Aprendizaje Servicio y responsabilidad Social de las Universidades. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.

Palos, J. (2007). Aprendizaje Servicio. Educar para la Ciudadanía. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Platón. (1973). Diálogos. México: Porrúa. P.205.

Puig, J. (2009). Aprendizaje Servicio. Educación y Compromiso Cívico. España: Graó. P. 161.

Rawls, J. (2003). Teoría de la Justicia (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica. P 549.

Rocca, D. A. (2005). Mística, Filosofía y Silencio. Observaciones Filosóficas.

Ruiz, E. (2009). Diferenciación de la Educación Superior: sus relaciones con el mundo laboral. México: Plaza y Valdés Editores.

Santoianni, F., & Striano, M. (2003). Modelos Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza. México: Siglo XXI,

Sen, A. (2010). La Idea de la Justicia. México: Taurus. P.11

Sierra, M., & Cortés, M. (2010). Ética y Valores. Enfoque por competencias genéricas y disciplinares. México: Limusa.

Zabalza, M. (2009). Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional. Madrid: Narcea.

Zavala, A., & Arnau, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. España: Graó.

Páginas electrónicas:

1. http://www.scjn.gob.mx/investigacionesjurisprudenciales/codigos, julio-noviembre 2011.
2. http://www.losrecursoshumanos.com. <Periódico el Financiero, Santiago de Chile>, 29/08/2010.
3. http:/cumbre/docs/codigos_promulgados.pdf , agosto-septiembre 2011.
4. http://www.compact.org/aboutcc/strategic_plan.html, agosto 27, 2011.
5. http://www.uaq.mx, octubre10- noviembre 11.
6. http://www.educacion.es/cide, octubre 2011.
7. http://www.oecd.org, agosto-noviembre 2011.
8. http://unesdoc.unesco.org/images<UNESCO>, agosto-noviembre 2011.
9. http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura <Real Diccionario de la Lengua Española>, septiembre-noviembre 2011.
10. http://www.uaq.mx/derecho/antecedentes.html <Ugalde, R. Historia de la Facultad de derecho>, octubre 2011.